



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



ALZINETE DA SILVA CARVALHO

**NARRATIVAS: UM OLHAR PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES
RIBEIRINHOS NO MUNICÍPIO DE CAAPIRANGA-AM**

Manaus
2026

ALZINETE DA SILVA CARVALHO

**NARRATIVAS: UM OLHAR PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES
RIBEIRINHOS NO MUNICÍPIO DE CAAPIRANGA-AM**

Dissertação apresentada para obtenção do título de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas – PPGE/UFAM.

Orientadora: Profa. Dra. Elizandra Rego de Vasconcelos.

Linha de Pesquisa 2: Educação, Interculturalidade e Desenvolvimento Humano na Amazônia.

Ficha Catalográfica

Elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

C331n Carvalho, Alzinete da Silva
 Narrativas: um olhar para a formação de professores ribeirinhos
 no município de Caapiranga-AM / Alzinete da Silva Carvalho. -
 2026.
 157 f. ; 31 cm.

 Orientador(a): Elizandra Rego de Vasconcelos.
 Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Amazonas,
 Programa de Pós-Graduação em Educação, Manaus, 2026.

 1. Narrativas. 2. Professores. 3. Imagens. 4. Educação. 5. Campo
 amazônico. I. Vasconcelos, Elizandra Rego de. II. Universidade
 Federal do Amazonas. Programa de Pós-Graduação em Educação.
 III. Título

ALZINETE DA SILVA CARVALHO

**NARRATIVAS: UM OLHAR PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES
RIBEIRINHOS NO MUNICÍPIO DE CAAPIRANGA-AM**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas como exigência para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Elizandra Rego de Vasconcelos

APROVADO EM: 30/04/2026

BANCA EXAMINADORA

Orientadora Prof.^a Dr.^a Elizandra Rego de Vasconcelos
Presidente da banca

Prof. Dr. Evandro Luiz Ghedin
Membro Interno do PPGE

Prof. Dr. José Sávio Bicho de Oliveira
Membro externo

AGRADECIMENTOS

Ao dono do Universo, o Senhor Deus, pelo dom da vida, por me conceder o privilégio de viver e de aprender, diariamente, sempre me proporcionando momentos incríveis de aprendizados, por meio de pessoas que foram e são luz que me guiam neste caminho como pesquisadora. Até aqui, sustentou-me o Senhor! Foram muitos os desafios, mas, a cada um deles, eu os usava como incentivo para continuar a caminhada como pesquisadora.

Destaco este parágrafo à minha orientadora, minha principal incentivadora e motivadora, a Dra. Elizandra Rego de Vasconcelos, de quem reconheço o genuíno interesse pela educação e por novos desafios, pela confiança e pela liberdade que concedeu a mim na construção desta dissertação. Por mais que eu tente descrever meus agradecimentos em palavras, não encontro uma em meu vocabulário que descreva este sentimento. Aproveito o texto para pedir minhas mais sinceras desculpas pelas falhas. Gratidão eterna! Sem seus preciosos conhecimentos, esta etapa da minha vida seria impossível acontecer.

Ao meu esposo, Bartor Alexandre Batista Carvalho, que sempre me incentivou e apoiou nesta caminhada, pela paciência, pela compreensão e pela parceria.

Aos meus filhos e filhas, que são minha força e inspiração, na luta por melhorias e por dignidade, sempre atentos às coordenadas e tarefas designadas a cada um durante minha ausência. Ao meu irmão Lucas Cordeiro da Silva, pelo companherismo.

À minha genitora e professora, dona Francinete Silva de Queiroz, que, por meio de seu ventre, me trouxe a este mundo. À minha avó (materna), Raimunda Aparício Cordeiro, que me educou e orientou até onde ela conseguiu. Vocês duas fazem parte e foram o ponto de partida para que esta pesquisa fosse concluída.

Aos membros da mesa pelas orientações, pelas contribuições e pela oportunidade que me foram dadas, muitíssimo obrigada! À Profa. Dra. Elizandra Rego de Vasconcelos por mediar a mesa! Aos professores, o Dr. Evandro Ghedin e o Prof. Dr. Sávio Bicho, a Profa. Dra. Heloisa Borges e a Profa. Dra. Lucinete Gadelha, por aceitarem o convite de fazer parte da mesa; suas contribuições neste trabalho e seus ensinamentos me foram primordiais para continuar, diante dos desafios enfrentados no percurso.

Em nome da Profa. Dra. Eulina Nogueira, agradeço aos demais professores, gestores e técnicos do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UFAM)

Manaus pela atenção, pelo profissionalismo, pelas aprendizagens, em todas as trocas de vivências e de experiências compartilhadas nesta trajetória.

Aos colegas, amigos e amigas do grupo de pesquisa Laboratório de Formação de Professores para o Desenvolvimento Metacognitivo-Crítico (LaDeM) pelas discussões, pelas reflexões e pelas contribuições que muito me enriqueceram.

À Linha 2, Educação, Interculturalidade e Desenvolvimento Humano na Amazônia, cujo conteúdo, de forma generosa, contribuiu para o meu estudo. Assim estendo os agradecimentos às outras linhas do Programa, por todo o conhecimento compartilhado e pela parceria. Muitas foram as trocas de experiências que me ajudaram na contribuição e na construção deste trabalho.

Meus sinceros agradecimentos ao município de Caapiranga por me adotar como cidadã caapiranguense; à Comunidade Rosa de Saron, por permitir a realização deste estudo e por acreditar no desenvolvimento humano e sustentável. À Secretaria Municipal de Educação de Caapiranga/AM (SEMEC) por permitir que esta pesquisa fosse realizada com os professores da Escola Municipal Betel. A todos os professores que aceitaram contribuir com esta pesquisa por meio dos seus relatos de formação docente. Sem suas contribuições, a concretização deste trabalho não seria possível.

À Universidade Federal do Amazonas, que tornou este trabalho possível por meio do PPGE/FACED, quando aceitou o projeto; e à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM), pois ambos contribuíram de forma imensurável para a realização deste trabalho.

Por fim, direciono-me a todas as pessoas que, de forma direta ou indireta, contribuíram no processo de desenvolvimento e de conclusão deste trabalho. Meus sinceros e cordiais agradecimentos.

“Esta escritora acredita firmemente que nossas lágrimas se tornam sagradas na forma de tinta em uma página. Depois de contarmos nossa história mais triste, poderemos nos livrar dela. E então tudo que resta é poesia torturada.”

Taylor Swift.

RESUMO

Os elementos que constituem este trabalho, sob o ponto de vista epistemológico, me colocaram diante de um problema filosófico das relações, entre o pensamento e a ação. O problema em questão traz sua objetividade e sua subjetividade, entre a consciência e a práxis. Esta pesquisa foi construída no campo educativo com um tema bastante conhecido na área da Educação do Campo (EC): a formação de professores. O diferencial dela está no contexto em que apresento a realidade de docentes na comunidade amazônica, sobre a qual me levei a refletir. Entende-se que a EC é uma área de conhecimento específico, que compõe perspectivas diferenciadas de educação, pois se pauta nos princípios do diálogo, na construção do conhecimento, por meio da integração e da problematização da realidade de vida. Para esta pesquisa, fundamentamo-nos em Freire (2019), Ghedin (2018), Souza (2018), entre outros, para retratarmos que a formação de professores é um processo contínuo que envolve tanto a formação inicial (graduação/licenciatura), quanto a formação continuada ao longo da carreira, pois vai muito além do domínio de conteúdos e inclui o desenvolvimento de competências pedagógicas, reflexões críticas sobre a prática, a compreensão do contexto social e a capacidade de adaptação às necessidades dos alunos e do lugar. Na atualidade, destaca-se a ideia do professor como profissional reflexivo que aprende com a própria experiência. Nessa perspectiva, este trabalho intitula-se “Narrativas: Um olhar para a formação de professores ribeirinhos no município de Caapiranga- AM”, mais especificamente na comunidade ribeirinha Rosa de Saron/Rio Manacapuru, na Escola Municipal Betel. A problemática em questão foi: Como se dá o processo de formação dos professores da educação do campo em escolas das águas e da floresta nas comunidades ribeirinhas do município de Caapiranga. Para isso, elencamos as seguintes perguntas norteadoras: Quais são as questões centrais que guiaram o desenvolvimento desta pesquisa e que ajudaram no direcionamento desta investigação? O que os motivou no ingresso da carreira docente? Que mudanças aconteceram na jornada de trabalho, na comunidade, no cotidiano? O que representaram essas mudanças na vida e na profissão? O que os motivou a serem professores nessas áreas remotas da Amazônia, a partir do olhar dos sujeitos que nela se encontram, convivem e constituem? De que forma a SEMEC vem valorizando o processo de formação docente inicial e continuada para esses docentes das comunidades do município? Qual a importância da formação inicial e contínua para professores(as)? Por que ser professor(a) no interior do Estado do Amazonas ainda é um desafio para o sistema educacional, uma vez que existem cursos de formação inicial e continuada para atuação profissional, nesses lugares remotos da Amazônia brasileira? Para entender essas questões, optamos pelo estudo de caso único para melhor compreensão desse fenômeno. Essa metodologia nos permitiu analisar a complexidade do contexto. O estudo foi pautado sobre as histórias de vida e a formação de professores da educação do campo, no contexto amazônico, narradas pelos próprios professores. Como instrumento de coleta de dados, foi utilizada a entrevista semiestruturada, e elencamos questões norteadoras em um roteiro de entrevista com perguntas objetivas e reflexivas e, posteriormente, na realização das análises dos dados, tendo como base o procedimento da Análise Textual Discursiva (ATD). Foi nesse viés que esta pesquisa, de cunho qualitativo, se desenrolou. Os principais resultados encontrados apontam que a formação docente na Amazônia é fortemente influenciada pelas condições locais, sociais, culturais e econômicas, o que exige adaptação constante. Em síntese, conclui-se que a formação de professores amazônicos precisa ser valorizada em sua especificidade, com o reconhecimento do território, da cultura e da experiência como elementos centrais, e deve ser fortalecida por políticas educacionais mais contextualizadas e inclusivas.

Palavras-chave: Narrativas. Professores. Imagens. Educação. Campo Amazônico.

ABSTRACT

From an epistemological point of view, the elements that constitute this work have placed me before a philosophical problem concerning the relationship between thought and action. The problem in question presents both objectivity and subjectivity, between consciousness and praxis. This research was constructed within the educational field, focusing on a well-known theme in Rural Education (RE): teacher training. Its distinguishing feature lies in the context in which I present the reality of teachers in the Amazonian community, which prompted my reflection. RE is understood as a specific area of knowledge, encompassing differentiated perspectives on education, as it is based on the principles of dialogue and knowledge construction through integration and problematization of lived reality. In this perspective, this work is entitled "Narratives and Images: A Look at the Training of Riverside Teachers in the Municipality of Caapiranga-AM," more specifically in the riverside community of Rosa de Saron/Rio Manacapuru, at the Betel Municipal School. The issue at hand is: How do we learn to be teachers in the Brazilian Amazon? How does the process of training teachers for rural education in the "Águas e da Floresta" schools take place, at a time when we have public policies that support this training process? What changes have there been in their work, community, life, and challenges after graduation? What motivates them to enter the teaching profession? What meanings and senses of riverside schools exist from the perspective of the individuals who are found there, live there, and constitute it? How has SEMEC been valuing the initial and continuing teacher training process for these riverside teachers in the municipality's communities? How important is initial and continuing training for teachers? Beyond training, what issues relate to culture, public education policies, religion, and patriarchy? Why is being a teacher in the interior of the state of Amazonas still a challenge for the education system, given that there are initial and continuing training courses for professional practice in these remote areas of the Brazilian Amazon? To understand these issues, I opted for a single case study to better understand this phenomenon. This methodology allowed me to analyze the complexity of the context. The study was based on the life stories and training of rural teachers in the Amazonian context, as narrated by the teachers themselves. Semi-structured interviews were used as a data collection tool, and we listed guiding questions in an interview script with objective and reflective questions. Subsequently, when analyzing the data, I used the Discursive Textual Analysis (DTA) procedure as a basis. It was in this vein that this qualitative research was carried out, based on the historical-dialectical materialism method.

Keywords: Narratives. Teachers. Images. Education in the Amazon Countryside.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Localização de Caapiranga no mapa.....	15
Figura 2 - Localização da Comunidade Rosa de Saron.....	16
Figura 3 - Barco utilizado no transporte de pessoas e mercadorias	17
Figura 4 - Canoa.....	17
Figura 5 - Voadeira.....	18
Figura 6 - Vista de Comunidade Ribeirinha	18
Figura 7 - Barco regional	19
Figura 8 - Atoleiro às margens do Rio Manacapuru	33
Figura 9 - Professora torrando farinha	38
Figura 10 - Lavagem de malva.....	38
Figura 11 - Trabalho na roça	42
Figura 12 - Comunidade no período de cheia	44
Figura 13 - Escola Comunitária.....	45
Figura 14 - Turma de EJA na Escola Betel.....	46
Figura 15 - Localização do município de Caapiranga	59
Figura 16 - Vista parcial de Rosa de Saron-AM	62
Figura 17 - Localização do Polo IV no Estado do Amazonas	107

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Fases da ATD.....	117
Quadro 2 - Processo de unitarização	120
Quadro 3 - Categorias de análise.....	121
Quadro 4 - Categorias analíticas	121
Quadro 5 - Perfil dos participantes da pesquisa	122

LISTA DE SIGLAS

ATD – Análise Textual Discursiva

CNE – Conselho Nacional de Educação

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENERA – Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária

FACED – Faculdade de Educação

FAPEAM – Fundação de Amparo à Pesquisa do Amazonas

FONEC – Fórum Nacional de Educação do Campo

SEMEC – Secretaria Municipal de Educação do Município de Caapiranga

SEDUC – Secretaria de Estado de Educação e Desporto Escolar

EC – Educação do Campo

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDAM – Instituto de Desenvolvimento Agropecuário e Florestal Sustentável do Estado do Amazonas

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

MEC – Ministério da Educação

MST – Movimento Sem-Terra

PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

PNAIC – Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PRODTEC – Programa de Formação Continuada para Diretores Escolar e Técnicos

PRONACAMPO – Programa Nacional de Educação do Campo

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

UEA – Universidade Estadual do Amazonas

UFAM – Universidade Federal do Amazonas

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO: CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA.....	13
1. INTRODUÇÃO.....	22
1.1 Tempo de história, a escola das águas e a floresta	24
2. MEMORIAL DE VIDA E FORMAÇÃO	31
2.1 A vida no relevo alagado da Amazônia	32
2.2 Uma professora em construção.....	46
3. QUADRO TEÓRICO: CONTEXTUALIZAÇÃO ESPAÇO-TEMPORAL E OBJETO DE PESQUISA.....	54
3.1 Local da pesquisa: Rosa de Saron/Caapiranga.....	58
3.2 Nota histórica sobre a Educação do Campo das águas e da floresta	64
4. O(A) PROFESSOR(A) DA ESCOLA DAS ÁGUAS E DA FLORESTA EM CAAPIRANGA	75
4.1 A formação e seus principais programas.....	82
4.2 Breve histórico sobre a educação do campo	92
5. CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	100
5.1 Natureza da pesquisa.....	101
5.2 Local da pesquisa	106
5.3 A perspectiva da pesquisa.....	107
5.4 O perfil do participante da pesquisa.....	108
5.5 Instrumentos da pesquisa.....	109
5.6 Método de análise.....	116
6. RESULTADOS E DISCUSSÕES	119
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	128
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	133
APÊNDICE I – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	138
APÊNDICE II – TERMO DE ANUÊNCIA	143
APÊNDICE III – ROTEIRO DA ENTREVISTA	144

APÊNDICE IV – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM, SOM E VOZ	146
APÊNDICE V – APROVAÇÃO DO CEP	148
APÊNDICE VI – FIGURAS ADICIONAIS	150

APRESENTAÇÃO: CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA

Escrever esta dissertação levou-me a revisitar memórias profundas, acompanhadas por uma multiplicidade de sentimentos: esperança, alegria, tristeza, nostalgia, certezas e incertezas. Entre todos eles, a esperança foi a força que me sustentou ao longo da escrita. É ela que orienta este trabalho, por meio do qual apresento ao leitor reflexões sobre o processo de formação docente de professores(as) ribeirinhos(as) amazônidas, construídas a partir de seus relatos sobre a trajetória formativa até a chegada ao “chão da escola”. Nessa perspectiva, fundamento-me em Souza (2018, p. 287), que afirmar que, “ao narrar suas histórias e tecer redes de significação de suas experiências, os narradores são capazes de produzir um ‘conhecimento de si’”.

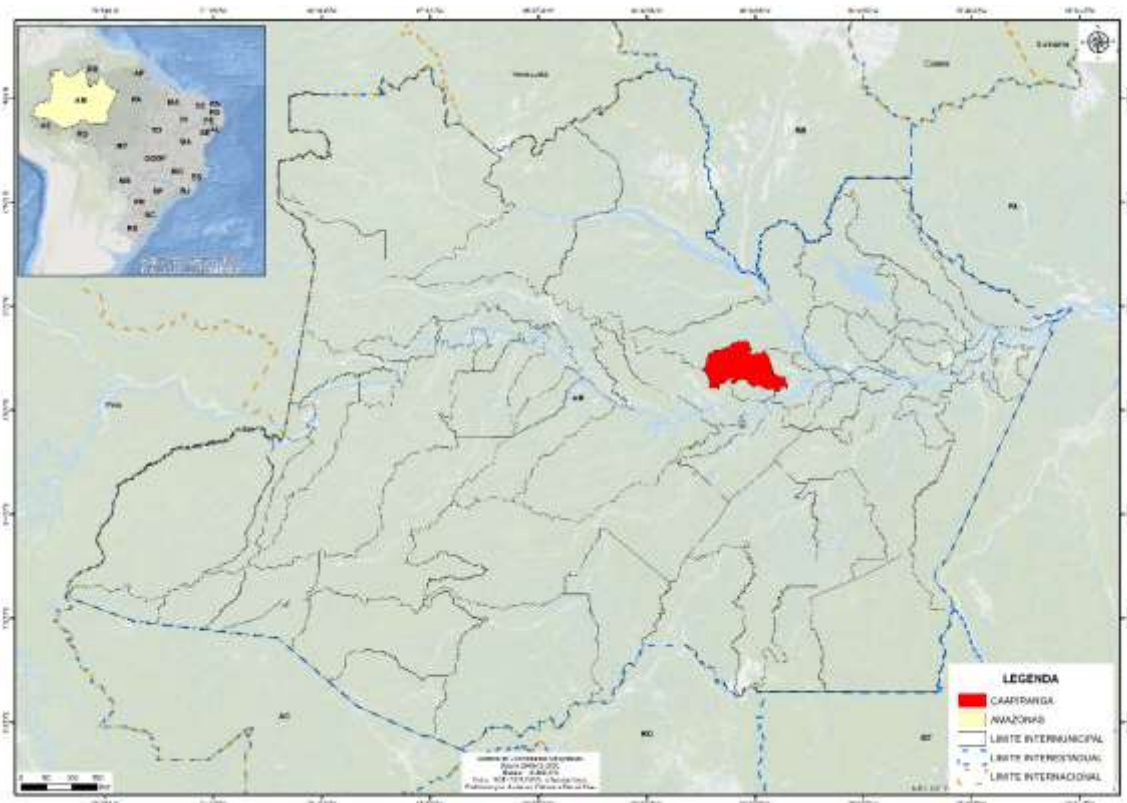
Partindo desse conjunto de memórias e de sentimentos, reflito sobre o percurso que venho construindo como professora e pesquisadora, profundamente vinculado ao povo ribeirinho. Dessa relação emergem inquietações que orientaram esta investigação: como esses sujeitos conquistaram visibilidade social? De onde vieram? Como se constituiu sua identidade? De que modo tiveram acesso à escolarização? Como se tornaram professores? Qual foi o seu processo de formação? E como articulam, no cotidiano, as múltiplas dimensões de sua vida, sendo, ao mesmo tempo, professores, agricultores e pescadores? Essas questões acompanharam todo o desenvolvimento da pesquisa “Narrativas: Um olhar para a Formação de Professores Ribeirinhos no Município de Caapiranga-AM”. Nesse percurso, compreendi que meu contato direto com esse grupo de docentes da escola rural poderia contribuir significativamente para a busca de respostas. Com eles, compartilhei medos, expectativas, desafios e dificuldades; e isso intensificou em mim o desejo de compreender mais profundamente essa realidade.

O Estado do Amazonas é atravessado por extensos rios de águas doces, cujas tonalidades variam entre claras e escuras. Entre eles, destacam-se o Solimões, o Negro, o Madeira, o Purus, o Juruá e o Manacapuru, que integram a maior bacia hidrográfica do mundo. É nesse vasto território aquático que vivem os ribeirinhos, população formada por processos históricos de miscigenação e profundamente vinculada ao que a natureza oferece para sua subsistência. Seus modos de vida, saberes e práticas cotidianas revelam uma relação singular com os rios, com a floresta e com o território.

Embora não disponham de um percurso histórico amplamente sistematizado, os ribeirinhos preservam uma ancestralidade visível em seus costumes, suas formas de trabalho e seus modos de habitar a Amazônia. Considera-se que sua constituição social esteja relacionada, em parte, ao período da extração da borracha. Diferentemente de quilombolas e de indígenas, que contam com movimentos sociais mais organizados na luta por direitos e por políticas públicas, os ribeirinhos não possuem, historicamente, um movimento social próprio de mesma projeção.

Por essa razão, ao me referir a esse grupo neste estudo, adoto a expressão *povo das águas e da floresta*. Trata-se, ainda, de uma população cuja quantificação permanece imprecisa, uma vez que o IBGE não a identificou de forma específica em seus levantamentos, o que dificulta a determinação de seu contingente populacional. A pesquisa foi realizada no município de Caapiranga-AM. Segundo estimativa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2025, a população do município era de 14.806 habitantes. O nome Caapiranga tem origem indígena, de matriz tupi, e resulta da junção de “kaa” (folha) e “piranga” (vermelha). Seu território é atravessado por rios, paranás, lagos e igarapés. De acordo com dados da prefeitura municipal, a população rural está distribuída em 58 comunidades, entre as quais se encontra Rosa de Saron. Geograficamente, Caapiranga localiza-se na região central do Amazonas, o maior estado do Brasil, situado na Região Norte do país, como mostra a imagem a seguir.

Figura 1 - Localização de Caapiranga no mapa



A comunidade Rosa de Saron, localizada no Paraná do Limão, situa-se entre 45 e 50 quilômetros da sede do município. O acesso é exclusivamente fluvial, realizado a partir da comunidade São Jorge, em trajeto de subida pelo rio. Vivem ali cerca de 80 famílias de produtores rurais, cuja subsistência se baseia, majoritariamente, na pesca e no cultivo de mandioca, cará, açaí e cupuaçu, entre outras atividades. A seguir, apresento a localização da comunidade.

Figura 2 - Localização da Comunidade Rosa de Saron



Fonte: Google Earth em 25 de outubro de 2025

O acesso à comunidade é realizado exclusivamente por via fluvial, pelo rio Manacapuru. Para chegar à sede do município, é necessário percorrer, inicialmente, o trajeto em canoa ou barco pelas águas escuras do rio até a localidade de Membeca; a partir dali, segue-se por mais 32 quilômetros de carro, pela estrada Ary Antunes. O deslocamento até a capital, Manaus, é ainda mais longo e complexo: pode ser feito por barco até o município vizinho de Manacapuru e, em seguida, por via terrestre pela BR-070, ou por navegação pelo rio Solimões até alcançar o rio Negro. Não há empresas de transporte fluvial que façam o percurso entre Rosa de Saron e as cidades mais próximas; por isso, todo o deslocamento depende de canoas com rabeta, voadeiras e pequenos barcos particulares, utilizados tanto para o transporte de pessoas quanto de mercadorias.

A seguir, apresento fotografias desse percurso realizado em canoas, voadeiras e pequenos barcos até Caapiranga e Manacapuru, as duas cidades mais próximas, utilizadas para a venda da produção local e para a aquisição de mercadorias, de alimentos e de outros itens necessários ao cotidiano.

Figura 3 - Barco utilizado no transporte de pessoas e mercadorias



Fonte: Acervo da autora, junho de 2024

Figura 4 - Canoa



Fonte: Acervo da autora, maio de 2024

As embarcações utilizadas nesse percurso não oferecem condições mínimas de conforto. Por serem pequenas, não dispõem de banheiro, cozinha nem espaço para armar rede. Para chegar a Caapiranga, as pessoas precisam sair ainda de madrugada, a fim de alcançar o porto de Membeca ao amanhecer e, de lá, seguir viagem até a sede do município. O deslocamento até Manacapuru repete a mesma lógica, mas com uma diferença importante: a distância é maior, e o trajeto pode durar entre oito e dez horas, a depender da potência do motor da embarcação.

Figura 5 - Voadeira



Fonte: Acervo da autora, setembro de 2025

Figura 6 - Vista de Comunidade Ribeirinha



Fonte: Acervo da autora, março de 2025

Figura 7 - Barco regional

Fonte: Acervo da autora, maio de 2025

Esses elementos — a distância, o pequeno porte do município e a ausência de empresas de transporte — despertaram em mim o interesse pela Educação do Campo e, especialmente, pela formação dos professores que atuam nesses lugares remotos. As condições enfrentadas por esses profissionais são marcadas por desafios permanentes: estiagens e cheias dos rios, longas caminhadas pelas margens, horas de deslocamento em canoa até a escola e a rotina exaustiva de um calendário letivo de 200 dias, que, nessas circunstâncias, parece interminável.

A precariedade das condições de vida e de trabalho constitui outro obstáculo central. Faltam itens básicos para o exercício da docência e para a própria sobrevivência cotidiana, como água potável, alimentação adequada e acesso a políticas públicas. Soma-se a isso a ocorrência frequente de doenças tropicais, entre elas o rotavírus, em um contexto no qual tais privações acabam sendo naturalizadas pelos próprios moradores. Nas cheias, casas são inundadas, plantações se perdem, e tornam-se escassos peixes e frutas, o que afeta toda a população. Diante desses fenômenos, os ribeirinhos desenvolvem estratégias de adaptação; entre elas, destaca-se o aumento do consumo de alimentos industrializados durante os períodos de enchente intensa, prática cada vez mais presente na mesa do povo das águas e da floresta.^[1]

Ser professor em comunidades amazonenses exige mais do que formação acadêmica. Requer compromisso ético com a profissão, dedicação cotidiana, sensibilidade para aprender com o contexto e abertura intelectual para compreender

a complexidade da realidade vivida. Em muitos casos, inclusive, há escolas que recorrem à contratação direta diante da dificuldade de preenchimento das vagas. Nesse sentido, concordo com Ghedin (2025), ao destacar que o intelecto não se reduz a um conjunto de habilidades cognitivas, mas sim envolve também a capacidade de reflexão crítica e de análise.

As vivências que acumulei no exercício da docência abriram-me possibilidades de compreender, com maior profundidade, a realidade educacional do interior do Estado do Amazonas. Nas últimas décadas, observa-se um crescimento significativo do uso das narrativas no campo educacional, tanto como metodologia de investigação quanto como dispositivo de desenvolvimento pessoal e profissional de professores. Nesse contexto, as narrativas constituem uma via fecunda para compreender os processos formativos, as experiências docentes e os sentidos atribuídos à profissão, razão pela qual se tornaram uma importante opção metodológica para o estudo desse fenômeno.

Por sua própria natureza, as narrativas são carregadas de significados e de características singulares e permitem compreender como seus componentes favorecem a problematização, a revelação, a compreensão e o exercício da reflexão. No campo da pesquisa educacional, diferentes técnicas e instrumentos têm-se consolidado como possibilidades metodológicas para o trabalho com narrativas. Nessa perspectiva, sua produção, sua leitura, sua análise e sua discussão, em contextos de formação inicial e continuada, configuram-se como potentes dispositivos de desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e contribuem para o processo de profissionalização docente.

No cenário contemporâneo, marcado por múltiplos desafios, refletir sobre a formação de professores(as) a partir das memórias exige atenção crítica às demandas da sociedade. Narrar a trajetória de colegas docentes não é tarefa simples, sobretudo quando essa narrativa se converte em objeto de análise científica, o que requer de minha parte sensibilidade, cuidado e responsabilidade. Esse vínculo com a docência, porém, acompanha-me desde a infância: meu primeiro contato com a profissão aconteceu por meio de minha mãe; depois, comigo; e, em seguida, com minha irmã. De algum modo, direto ou indireto, a docência tornou-se parte constitutiva da minha história de vida e despertou inquietações e curiosidades que hoje me levam a buscar compreender mais profundamente suas razões e seus significados.

Nessa trajetória como mulher das águas, vivenciei realidades que, mesmo mudando de comunidade, revelavam desafios recorrentes no exercício da docência. Em muitos desses contextos, ainda persiste a ideia de que ensinar uma criança a ler e a escrever exige apenas o domínio da leitura e da escrita, como se a alfabetização pudesse prescindir de formação pedagógica, de reflexão crítica e de compreensão do contexto sociocultural. Essas situações, frequentes em lugares remotos, evidenciam a complexidade do trabalho docente nas comunidades amazônicas. Embora a Educação do Campo na Amazônia venha sendo estudada ao longo dos anos, considero que ainda falta um olhar mais atento para a formação de professores, sobretudo nos municípios do interior amazonense, em especial no contexto de Caapiranga.

Essa temática desperta em mim o desejo de compreender, com maior profundidade, como se constitui o processo formativo desses professores amazônidas. Pergunto-me: *por que escolhem a docência? Como se formam? Para que sentidos e finalidades orientam sua permanência nessa profissão?* É por meio das narrativas de seus percursos formativos que busco aproximar-me dessas respostas. Sei, contudo, que não encontrarei explicações totais ou definitivas, pois toda investigação carrega limites éticos, metodológicos e interpretativos que precisam ser reconhecidos ao longo do processo de pesquisa.

1. INTRODUÇÃO

“O olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê ... É preciso transver o mundo.” (Manoel de Barros, 1996)

A origem deste trabalho está profundamente vinculada à minha trajetória de vida pessoal e profissional. Trago em mim marcas do que fui, do que sou e do que ainda pretendo ser. Foi nesse conjunto de vivências que a escola me conduziu ao problema desta pesquisa. Ao final, compreendo as memórias como fotografias: instantes capturados que, em algum momento, serão lembrados, narrados ou reinterpretados.

A escola, por sua vez, constitui um espaço privilegiado de encontro com o outro, de construção de vínculos afetivos, de troca, de diálogo, de cooperação e de convivência. Entre suas múltiplas finalidades, está também a mediação de conhecimentos historicamente produzidos, que são retomados e ressignificados em outros tempos e contextos. Nessa direção, Machado e Batista (2024, p. 2) afirmam que esse é “um olhar demorado, oblíquo, contemplativo que começa em nós e se disponibiliza para ver mais a fundo: é preciso transver o mundo!”. E acrescentam: “É nesse percurso, do narrar e do problematizar nossas experiências educativas, que recorreremos a esse recorte formativo”.

No esforço de olhar para o que existe, deparamo-nos com uma produção inesgotável de sentidos, afetos, escritos, palavras, poemas e imagens, entre tantas outras formas de expressão. Essa percepção dialoga com reflexões presentes em Santos (2019) e Young (2007). Nessa direção, a Educação pode ser compreendida como uma prática social orientada ao desenvolvimento humano, de suas competências e de suas potencialidades. Pode também ser entendida como um processo de aprendizagem que se constrói nas relações entre escola, família e sociedade. Se admitimos que a Educação é uma prática social deliberada, permanentemente interrogada e voltada a finalidades coletivamente instituídas, reconhecemos, igualmente, que ela é acompanhada por uma intensa atividade de investigação, de análise e de reflexão.

A Educação é o processo social por meio do qual o ser humano reconhece, busca, institui e hierarquiza valores, aprimorando-se como sujeito integrante da

sociedade (Dias Ramos, 2022). Quando entendida como processo de aperfeiçoamento e de humanização, ela se afirma como direito fundamental, indispensável e universal. É pela escola que o conhecimento se perpetua e atravessa gerações e classes sociais. Por isso, torna-se essencial considerar as condições objetivas de vida de crianças, adolescentes e demais sujeitos que frequentam esse espaço. Se, em diferentes lugares do Brasil e do mundo, a escola já desempenha papel central na vida social, na Amazônia brasileira essa centralidade se intensifica. Em muitas comunidades, ela ultrapassa sua função estritamente pedagógica e passa a representar também ponto de encontro, espaço para atendimentos de saúde, palestras educativas, campanhas de vacinação, circulação de informações, comunicados públicos e, em alguns casos, acesso à Internet e à comunicação. É essa realidade que me move a investigar os sentidos e os significados atribuídos à escola pelas pessoas que a constituem e a vivenciam em seu cotidiano.

Para Vygotsky (2009), significados e sentidos constituem-se e transformam-se ao longo da evolução humana, tendo a linguagem papel central nesse processo, pois é por meio dela que o sujeito se apropria da cultura na interação com o outro, com o ambiente e com a história. Nesse horizonte, o sentido de escola envolve dimensões cognitivas e afetivas. Os aspectos cognitivos emergem dos significados socialmente produzidos, enquanto os afetivos se reorganizam de maneira singular na experiência de cada sujeito. Assim, vivências, emoções e trajetórias pessoais participam da construção desse sentido, que articula o individual e o social.

Nessa perspectiva, o sentido de uma palavra pode ser compreendido como a soma dos eventos psicológicos que ela mobiliza na consciência. É nesse ponto que emerge a questão que me move: o que levaria uma mulher nortista, mãe, ribeirinha, professora e mestranda, oriunda do interior do Amazonas, a desenvolver uma pesquisa em busca do título de mestre? Caberia à professora ribeirinha interrogar seu próprio lugar na região, na escola e em seu processo de formação? Ouso dizer que sim. É movida por essa inquietação que adentro esta pesquisa, impulsionada pela curiosidade de compreender o processo formativo dos professores que atuam nas escolas onde estudei, trabalhei e ainda trabalho: as escolas das águas e das florestas.

1.1 Tempo de história, a escola das águas e a floresta

O termo *escola das águas e das florestas*, adotado nesta pesquisa, fundamenta-se em movimentos construídos coletivamente por pesquisadores, sobretudo no contexto da Amazônia brasileira, como um desdobramento da Educação do Campo. Tal formulação emerge da necessidade de reconhecer e de valorizar as especificidades dos modos de vida, dos saberes e das práticas das populações ribeirinhas, extrativistas e indígenas. Toda coletividade estabelece uma relação intrínseca com o território em que vive, e é nesse vínculo que se constituem experiências, identidades e formas próprias de compreender o mundo. Nessa direção, Silva e Cunha (2025) ressaltam:

A expressão Educação do Campo, das Águas e das Florestas tem emergido na literatura científica brasileira como uma ampliação do conceito-campo tradicional de Educação do Campo, ao incorporar as especificidades de comunidades ribeirinhas, extrativistas, pescadores artesanais e diversas outras populações tradicionais brasileiras (Jesus; Costa; Pinto 2016; Vasconcelos, 2017; Hage; Corrêa, 2019; Silva; Corrêa, 2019; Farias, 2019; Costa, 2021; Mendes; Wanderley; Souza, 2022; Silva; Nahum, 2023; Pereira; Toutonge; Hage, 2024; Farias, 2024; Leonel; Castro; Albuquerque, 2024a, 2024b; Leonel; Bedin, 2024; Janata; Batista; Hammel, 2024; Moura; Costa, 2024), (Silva e Cunha 2025, p. 9).

Esse processo vem constituindo-se de forma dialógica entre a academia e as emergências dos movimentos sociais brasileiros (Declaração, 2012; FONEC, 2012; Hage, 2014), no interior da grande Floresta Amazônica, território que abriga indígenas, caboclos, ribeirinhos e quilombolas em suas múltiplas expressões culturais. Por fazer parte desse universo, reconheço que ali se trava uma luta cotidiana pela sobrevivência com dignidade, articulada à preservação da natureza — flora e fauna — e da cultura local. Para quem observa a floresta do alto, como um vasto “tapete verde”, nem sempre é visível a complexidade da vida de quem habita entre as árvores e às margens dos rios, em constante deslocamento em busca de melhores condições de existência. Nesse contexto, a escola também se configura como lugar de encontro, de passagem e de permanência para moradores, professores, crianças, visitantes e todos aqueles que transitam por essas águas, que, para nós, funcionam como estradas.

Entretanto o que à primeira vista pode parecer paradisíaco, em razão da exuberância da paisagem, também encobre graves problemas que atingem a região.

A ação humana tem provocado profundas alterações nos equilíbrios naturais, como o agravamento do aquecimento global, a intensificação da poluição da água, do ar e do solo e a contaminação por resíduos sólidos e por substâncias tóxicas. Nos rios amazônicos, por exemplo, o mercúrio lançado por dragas garimpeiras compromete a qualidade da água, contamina os peixes e produz sérios impactos ambientais e de saúde pública para as populações ribeirinhas, que deles dependem para sobreviver. A essas ameaças, somam-se ainda as queimadas e o desmatamento deliberado, que agravam as enchentes, intensificam a degradação ambiental e afetam diretamente os modos de vida na Amazônia (Casimiro, 2025).

O desmatamento da floresta nativa para a extração ilegal de madeira constitui outro grave problema socioambiental da região. Em muitos casos, famílias acabam dependendo dessa atividade para sobreviver, o que evidencia a complexidade das contradições vividas na Amazônia. Seus efeitos, porém, são profundos: destruição de *habitats* humanos e animais, extinção de espécies nativas e, por vezes, endêmicas, assoreamento de rios, alagamentos em pequenas cidades, tensões sociais e alterações no regime climático local e nacional (Sayago, 2010). Embora essa discussão não constitua o foco central deste trabalho, considero importante ressaltar que a preservação ambiental também integra o campo da educação. O rio, como fonte de vida, ocupa lugar central na identidade cultural e nos modos de vida tradicionais, razão pela qual o prolongamento das estiagens severas e a intensificação das supercheias amazônicas, cada vez mais recorrentes desde 2005, afetam diretamente a existência ribeirinha (Vasconcelos, 2016).

Entre os efeitos mais visíveis desses processos, está o desequilíbrio crescente da fauna aquática, especialmente dos peixes que sustentam a alimentação e a economia de muitas famílias. Os problemas que atingem as comunidades ribeirinhas, contudo, vão além dessa dimensão ambiental. Ainda assim, o que me mobiliza nesta pesquisa é compreender o processo formativo dos professores que alfabetizam e ensinam crianças e jovens nesses territórios marcados por tantas vulnerabilidades.

Outro problema recorrente é a biopirataria, entendida como a exploração e a comercialização ilegal da fauna, da flora e dos saberes tradicionais. Trata-se de uma prática frequentemente articulada por redes criminosas que, não raro, envolvem moradores locais na captura e no transporte de espécies sem que estes compreendam plenamente as consequências de seus atos. Com isso, ecossistemas são degradados, e os próprios ribeirinhos acabam prejudicados, enquanto os

responsáveis intelectuais pela atividade permanecem, muitas vezes, impunes, e aliciam novos participantes (Pignata, 2020). Soma-se a isso a grilagem de terras, cada vez mais presente na região ribeirinha e também nos municípios do interior do Amazonas, que agrava conflitos fundiários e amplia a insegurança sobre os territórios tradicionalmente ocupados.

Esse processo também se relaciona à expansão do mercado de crédito de carbono no Brasil, que tem atraído o interesse de agentes externos e produzido impactos sobre populações que há décadas habitam esses territórios (Nogueira; Lima, 2018). Nesse contexto, a grilagem de terras tem-se tornado prática recorrente em áreas ribeirinhas do Amazonas. Em muitos casos, grandes extensões são registradas em órgãos ambientais ou cartórios sem existência material comprovada, mas permanecem apenas no papel. Como aponta o *Livro branco da grilagem de terras no Brasil*, tais mecanismos chegam a admitir a titulação de terras devolutas estaduais ou federais em nome de pessoas fictícias, criadas exclusivamente para viabilizar a fraude documental (s.d., p. 12).

Mesmo diante de desafios tão complexos, essas situações costumam ser enfrentadas de forma resignada por muitos moradores locais, em grande parte devido à escassez de informação e de acesso ao conhecimento sobre temas que afetam diretamente sua vida. É nesse ponto que a escola assume papel estratégico. Mais do que espaço de escolarização, ela permanece como lugar de acesso a saberes críticos, de debate, de circulação de informações e de encontro com sujeitos socialmente reconhecidos como mediadores do conhecimento, entre eles os professores. Nessa perspectiva, recorro a Navarro (2005), para quem

“Os espaços escolares não são neutros, nem os agentes estudantis. Eles se comunicam com o espaço e com os outros que o partilham. Cada escola tem uma autonomia relativa, tem um “espaço de manobra”, dotada de uma certa identidade sociocultural” (Navarro, 2005, p. 23).

É nesse contexto que se trava a luta por melhores escolas para os futuros amazônidas, uma vez que o cotidiano da região está profundamente atravessado pelas dinâmicas do modo de produção capitalista. Esse sistema, orientado pela busca incessante de lucro, concentra riqueza em mãos de uma minoria e amplia, em larga escala, as desigualdades sociais. Enquanto poucos alcançam condições confortáveis de vida, grande parte da população permanece sem acesso ao mínimo necessário à dignidade, como salário justo, saúde, educação de qualidade, saneamento básico e

água potável. Além disso, esse modelo econômico intensifica a degradação ambiental. Com o crescimento populacional e o aumento das demandas por recursos e por padrões de consumo alheios à realidade local, o Estado do Amazonas vê-se inserido em um cenário cada vez mais acentuado de desigualdades econômicas e socioambientais.

A desigualdade social não se restringe aos centros urbanos, e a escola permanece como um dos principais espaços de encontro entre sujeitos que vivenciam condições de vida profundamente distintas. É também nesse ambiente que a memória social associada à pobreza, à exclusão e à ausência de políticas públicas pode tanto ser reproduzida quanto tensionada e transformada. Na convivência escolar, a desigualdade torna-se visível nas relações entre os sujeitos e nos modos como o Estado se faz — ou se omite — em suas trajetórias. Dessa dinâmica emerge uma subjetividade marcada pelas experiências de privação, pelos sentidos atribuídos à memória e pelas formas concretas de relação entre o poder público e a vida cotidiana.

Nesse cenário, tornam-se recorrentes discursos conformistas e pouco críticos, que, por vezes, contribuem para o abandono da escola e para a perda da perspectiva de um futuro diferente. A Amazônia carregou, durante muito tempo, o estigma do “vazio demográfico”, como se a floresta ocultasse seus habitantes e os mantivesse fora do alcance das políticas públicas. As próprias características geográficas da região também dificultam a circulação interna entre campo e cidade e restringem o acesso aos centros urbanos, às escolas, às universidades, aos serviços de saúde e a outros direitos básicos (Martinelli, 2000).

A Educação do Campo na Amazônia tem sido objeto de debate em diferentes espaços, mas ainda se fala pouco sobre a dura realidade vivida pelos moradores das margens dos rios. Essa constatação mobilizou-me a refletir e a buscar respostas para as desigualdades que atravessam a vida dos docentes desses territórios, inquietação que hoje também orienta meu percurso no Mestrado. A convivência com essa realidade fortaleceu meu vínculo com os sujeitos participantes desta pesquisa, realizada na zona rural do município de Caapiranga-AM. É a partir desse envolvimento que apresento, a seguir, a história do lugar que deu origem a esta investigação, em uma síntese introdutória e objetiva.

Pesquisar as escolas e os professores deste município, no contexto da Educação do Campo, das águas e das florestas, especialmente no Rio Manacapuru, impulsionou-me — e continua a impulsionar-me — na busca de respostas para minhas

indagações. Trago em mim marcas do que fui, do que sou e do que ainda pretendo ser. É nesse entrelaçamento de vivências que a escola se afirmou como caminho para a formulação do problema desta pesquisa.

Diante disso, esta pesquisa tem como problema central compreender como se dá o processo de formação dos professores das escolas das águas e da floresta, situadas nas comunidades ribeirinhas do município de Caapiranga. Para aprofundar essa problemática, elencaram-se as seguintes questões norteadoras: quais aspectos centrais orientam o desenvolvimento desta investigação? O que motivou esses sujeitos a ingressarem na carreira docente? Que mudanças ocorreram em sua jornada de trabalho, na comunidade e no cotidiano? O que tais mudanças representam em suas vidas e em sua profissão? E, por fim, o que os motiva a serem professores nessas áreas remotas da Amazônia, a partir do olhar dos próprios sujeitos que nela vivem, convivem e se constituem?

Para responder à questão de pesquisa, defini como objetivo geral compreender o processo formativo de professores(as) da Educação do Campo em escolas das águas e da floresta, analisando o discurso socioeducacional em que essas experiências se constituem no contexto local e regional.

Como objetivos específicos, propus: 1) discutir a formação docente de professores ribeirinhos no Amazonas; 2) identificar, nas narrativas de professores(as) que atuam na comunidade Rosa de Saron, em Caapiranga-AM, os principais avanços da educação nas escolas das águas e da floresta; e 3) analisar as compreensões desses professores sobre formação de forma que se evidencie em que medida a formação inicial se mostra insuficiente para enfrentar os desafios colocados pela Educação do Campo, à luz das situações atuais, das realidades vividas e das transformações ocorridas no município de Caapiranga-AM.

Esta dissertação está organizada em seis partes: 1) Introdução; 2) Memorial de Vida e Formação; 3) Quadro Teórico: contextualização espaço-temporal e objeto de pesquisa; 4) O(a) professor(a) da escola das águas e da floresta em Caapiranga; 5) Caminhos metodológicos; e 6) Resultados e discussões. Em seu conjunto, essas seções abordam um tema amplamente discutido nas universidades brasileiras — a formação docente —, mas que ainda demanda atenção e aprofundamento. Apesar dos avanços alcançados nesse campo, permanece necessária uma análise mais cuidadosa da formação de professores da Educação do Campo, especialmente nas escolas das águas e das florestas, denominação que adoto para me referir às escolas

ribeirinhas. Nesse contexto, o Brasil e, de modo particular, o Amazonas ainda enfrentam desafios significativos, que exigem reafirmar o compromisso com uma educação contextualizada, crítica e socialmente comprometida.

Esta pesquisa mobiliza reflexões diárias sobre formação, atuação profissional e território. Tais dimensões, quando articuladas às histórias de vida, ampliam as possibilidades de compreender os modos pelos quais se aprende, se ensina e se constitui a docência em contextos específicos.

Segundo Costa e Borges (2025), discutir a formação de professores a partir das memórias exige reflexão diante das demandas da sociedade. Relatar a trajetória de colegas docentes, sobretudo quando ela se converte em objeto de análise científica, requer cuidado, sensibilidade e responsabilidade. Nesse horizonte, a narrativa, como método científico qualitativo, não se reduz a relatos casuais; ela constitui uma abordagem investigativa que mobiliza dispositivos como o memorial acadêmico, a entrevista narrativa e outros instrumentos voltados à compreensão das experiências formativas.

Esses instrumentos permitem à pesquisadora assumir a posição de uma espécie de “(auto)arqueóloga”, que busca, em memórias, documentos e registros, elementos capazes de atribuir sentido às vivências formativas em contextos específicos, como o território ribeirinho. Autores como Schütze (2014) oferecem rigor metodológico para a análise dessas narrativas, ao possibilitarem a identificação de estruturas processuais e percursos de vida que evidenciam como o social é reapropriado pela práxis individual. Desse modo, as narrativas favorecem a compreensão de como a identidade docente se tece na interação com os estudantes, com a comunidade e com os sentidos subjetivos atribuídos ao ato de ensinar.

Nessa direção, Tardif (2012) sustenta que os saberes docentes são plurais e heterogêneos, que incluem os saberes experienciais produzidos na prática cotidiana e ao longo da trajetória de vida do professor. Nóvoa (2023), por sua vez, reforça que a formação precisa “passar por aqui”, isto é, pelas histórias de vida, para que se reconheça e se valorize o saber que o docente já carrega como sujeito histórico.

Sob essa perspectiva, o diálogo entre o global e o contexto amazônico, mediado pelas narrativas, justifica a relevância desta pesquisa ao dar visibilidade a singularidades socioculturais que currículos padronizados tendem a silenciar. As narrativas funcionam, assim, como pontes científicas para problematizar a realidade e historicizar trajetórias. Por meio delas, o professor-pesquisador pode estranhar o

que parece natural, compreender como as travessias educativas ribeirinhas e as políticas públicas moldam a docência e, ao mesmo tempo, reconhecer saberes tradicionais e vivências das águas como conhecimentos válidos, em diálogo com a ciência sistematizada.

Em diálogo com a Epistemologia do Sul e com a noção de ecologia de saberes, a narrativa permite reconhecer cientificamente que os conhecimentos tradicionais e as experiências vividas nas águas e nas florestas também produzem saber. Em síntese, ao mobilizar narrativas, esta pesquisa não apenas conta histórias: ela se inscreve em uma epistemologia da práxis, na qual vida, trabalho e formação docente são analisados criticamente para produzir conhecimento científico sobre a educação na Amazônia.

2. MEMORIAL DE VIDA E FORMAÇÃO



Fonte: Queiroz, 2024

“O rio acende memórias de lendas, de encantamento e fragmentos de mistérios, que borbulham do seu leito. Carrega todos os sonhos do olhar das ribanceiras que se enchem de esperança ao ver o barco passar”. (Celdo Braga, 2017)

2.1 A vida no relevo alagado da Amazônia

Início esta seção com um trecho do poema do poeta amazonense Celdo, acompanhado de imagens, porque minha memória me conduz a um passado não tão distante. Nesse percurso, retomo experiências que revelam a condição cotidiana do(a) professor(a) em comunidades ribeirinhas. Trata-se de uma realidade marcada por desafios, mas também por resistência, por compromisso e por esperança. Ser docente nesses espaços exige persistência, sensibilidade e disposição para construir, de forma processual, conhecimentos e práticas capazes de produzir transformação.

O rio é elemento constitutivo da vida dos amazonenses que habitam o interior do estado, e é também nesses espaços, às suas margens, que muitas trajetórias profissionais se constroem. Nesse contexto, Medeiros (2024) contribui para a compreensão desse cenário ao afirmar que “os territórios líquidos, de onde emergem as narrativas dos/as professores/as narradores desta pesquisa, têm tudo a ver com a nossa própria história (pessoal/profissional), portanto, com a nossa identidade” (Medeiros, 2024, p. 19). Assim, compreender a docência ribeirinha implica reconhecer a profunda relação entre território, memória, experiência e identidade.

Figura 8 - Atoleiro às margens do Rio Manacapuru



Fonte: Acervo da autora, setembro de 2023

Estas fotografias simples, registradas por um *smartphone*, captaram fragmentos de um passado que revela uma força resistente ao tempo e continuamente renovada. Mais do que representar uma lembrança, as imagens projetam-se sobre o presente do meu eu poético e estabelecem um contraste entre passado e presente. Nesse movimento, podem ser compreendidas como expressão de identidade, originalidade, crítica social e também como um alerta que me permite seguir adiante sem perder o sentido da trajetória vivida. Nessa perspectiva, o trabalho desenvolve-se com caráter narrativo. Fundamento-me na fala de Souza, quando afirma que

O princípio que orienta e funda a pesquisa é de que toda experiência humana pode ser anunciada, elaborada sob a forma de uma narrativa, visto que, desde sempre, o homem encontrou maneiras de contar histórias. Nesse tipo de pesquisa, os sujeitos falam de si e de seus percursos com detalhes, disponibilizando informações importantes sobre suas existências. Desse modo, as narrativas “[...] coletadas em processo de pesquisa centram-se nas trajetórias e experiências dos sujeitos, são marcadas por aspectos históricos e subjetivos frente às reflexões e análises construídas por cada um sobre o ato de lembrar” (Souza, 2014, p. 43).

Iniciei esta seção com uma revisitação crítica do meu percurso de vida profissional, que me conduz a esta pesquisa. Apresento, aqui, memórias que marcam os principais processos de constituição da minha trajetória como professora e pesquisadora. Trata-se de retomar experiências vividas não apenas como recordação pessoal, mas também como movimento reflexivo capaz de situar o leitor no percurso que sustenta esta investigação. Nesse sentido, apoio-me em Souza (2018, p. 289), ao afirmar que, nesse “embate teórico e metodológico, a história oral, enquanto campo da nova história, [...] abriu possibilidades para que o indizível na voz do ator social fosse investigado a partir das narrativas, lembranças, memórias e implicações com o vivido, fugindo ao estático do documento escrito”.

Sou mulher, cabocla, ribeirinha, nortista, amazonense, mãe, esposa, filha e professora. Entre essas múltiplas dimensões que me constituem, reconheço-me, sobretudo, como mulher amazônida: aquela que, para além das responsabilidades cotidianas compartilhadas por tantas mulheres do interior do Amazonas, enfrenta também os desafios do afastamento geográfico, dos estereótipos sociais e das barreiras culturais impostas a quem nasce das entranhas de nossos rios. Venho de uma família humilde, formada por pescadores tradicionais e agricultores de verduras e frutas regionais. Sou cristã e oriunda do interior do Estado do Amazonas, nas proximidades de Manacapuru, município situado na região metropolitana de Manaus.

O início da minha vida foi marcado por uma configuração familiar distinta do modelo tradicional brasileiro predominante na década de 1980, geralmente composto por pai, mãe e filhos. Nasci de uma mãe solo, em uma gestação não planejada, e vim ao mundo por parto natural e domiciliar, assistido por uma parteira detentora de amplos saberes e de práticas tradicionais. Isso ocorreu no dia 9 de março de 1985, às 22 horas, em uma palafita¹ (um sistema construtivo que consiste em uma estrutura elevada, sobre estacas de madeira, bastante usada em regiões alagadas, com uma arquitetura que permite ser carregada de um lugar a outro, o que evita a perda da construção por terras caídas e pela correnteza), às margens do médio rio Solimões, no Amazonas.

Após o nascimento, ainda bebê, fui entregue à minha avó materna. Desde então fui criada como filha, fato culturalmente comum naquele lugar e época. Quando

¹ Palafita – Dicionário = Conjunto de estacas que sustentam habitações construídas sobre as águas, “as casas que margeiam o Amazonas são erguidas sobre palafitas”.

mães solteiras não dispunham de condições financeiras ou emocionais para criar seus filhos, era habitual que o parente mais próximo assumisse essa responsabilidade.³ Passei, então, a integrar uma família extensa, formada por avós, tios e tias maternos — quinze pessoas ao todo — vivendo sob o mesmo teto. Foi nesse ambiente que minha identidade começou a se constituir, como as águas de um rio barrento que, em seu curso, transporta sedimentos capazes de sustentar a vida em seu entorno. Nesse sentido, aproximo-me das reflexões de Bachelard (1989), em *A água e os sonhos: ensaio sobre a imaginação da matéria*, ao compreender a água como elemento que atravessa minha experiência e molda meu imaginário.

As águas, como afirma o autor (1989, p. 8), “[...] possuem significâncias e significados; elas possuem vozes, cheiros, cores, sabores e significados que são refletidos por meio de suas imagens poéticas [...]”. É por essa perspectiva que percorro minhas memórias: como a água, elas me conduzem a reflexões que ultrapassam a dimensão geográfica do lugar. São lembranças atravessadas por afetos, emoções, imagens e experiências cotidianas que, no fluxo da vida, participam da construção da identidade ribeirinha e do vínculo simbólico com o território.

As palavras *rio* e *água* aparecem de forma recorrente nesta pesquisa porque simbolizam movimento, passagem e transformação. Nesse sentido, compreendo a vida como uma correnteza: tudo segue, tudo se desloca, tudo se refaz. Mesmo tendo vivido uma infância marcada por circunstâncias difíceis, em um contexto patriarcal amazônico no qual temas como sexualidade eram cercados de silêncio e estigma, a vida continuou seu curso e me trouxe até aqui. A ausência dos meus genitores durante a infância foi, para mim, algo naturalizado. O conceito de família que aprendi a reconhecer foi, antes de tudo, o do afeto. Para situar melhor essa compreensão, apresento, a seguir, o conceito de família tradicional à luz da Constituição Brasileira.

Nos termos do art. 226 da Constituição Federal, a família pode ser compreendida como um núcleo formado por pessoas unidas por vínculos biológicos, jurídicos ou afetivos. Na contemporaneidade, esse conceito não se restringe ao modelo tradicional composto por homem, mulher e filhos. A legislação brasileira reconhece diferentes configurações familiares, em consonância com a diversidade social e com as transformações históricas vividas pela sociedade. Assim, a família é entendida como o espaço em que o ser humano pode desenvolver suas potencialidades, à luz do princípio da dignidade da pessoa humana e dos fundamentos do direito das famílias. Desse modo, considera-se família o grupo constituído por laços

de afeto, pelo casamento civil ou religioso, pela união estável, pela adoção, pela guarda compartilhada ou por outras formas de convivência socialmente reconhecidas (Brasil, 1988, art. 226).

Para ampliar essa reflexão, recorro às ideias de Darwin (1859) sobre adaptação e transformação das espécies. Embora sua formulação se situe no campo biológico, ela oferece uma imagem potente para pensar também os processos humanos e sociais. A conhecida máxima segundo a qual não sobrevive o mais forte nem o mais inteligente, mas sim aquele que melhor se adapta às mudanças, faz-me compreender que a história da vida não se explica apenas por determinismos naturais. Ela também pode ser lida como uma chave interpretativa para refletir sobre comportamentos, trajetórias e formas de resistência construídas nas sociedades.

Não me considero a mais inteligente, tampouco a mais forte, mas sim alguém que aprendeu a se adaptar às mudanças impostas pela vida e pela sociedade. Nesse sentido, comparo minha trajetória às águas de um rio ao amanhecer: serenas, límpidas e silenciosas, como um espelho em movimento. Ao longo do dia, porém, o vento toca a superfície e altera seu curso; surgem pequenas ondas que, conforme sua intensidade, podem crescer e tornar-se violentas. Quando essas águas alcançam as margens, derrubam terras, mudam de cor, alagam canoas, soltam balsas e, por vezes, afundam barcos. É nessa dinâmica de calma e agitação, permanência e transformação que reconheço a metáfora da minha própria trajetória de vida como amazonense.

O modo de vida dos povos das águas e da floresta está profundamente vinculado ao que a natureza lhes oferece. Sua rotina de trabalho organiza-se em torno do plantio, da pesca tradicional e do extrativismo, atividades que garantem a subsistência e estruturam a vida comunitária. Em muitos casos, a sobrevivência também depende da venda da força de trabalho braçal em propriedades localizadas nas áreas de várzea, voltadas ao cultivo de verduras, raízes, hortaliças e fibras, além da colheita de açaí, que para muitos constitui fonte de trabalho e de renda. Ainda que não se configurem, formalmente, latifúndios, existem no estado pessoas que se apresentam como proprietárias de extensas áreas de terra. Nesse contexto, o trabalho físico permanece como uma condição central da existência e exige resistência, habilidade técnica e disposição para longas jornadas diárias.

Na trajetória do trabalhador rural e braçal, a dignidade e a prosperidade sempre pareceram distantes. Para compreender melhor essa relação entre ser humano e

natureza — marcada por uma unidade entre a corporalidade humana e as forças naturais — recorro a Marx, que evidencia como a sobrevivência humana esteve, desde sempre, vinculada à natureza e ao trabalho.

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre homem e natureza, um processo em que o homem, por sua ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça, mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria natureza (Marx, 1993, p. 149).

Assim, a relação de confronto e transformação com a natureza, mediada pelo trabalho, sempre esteve associada à busca por melhores condições de vida. Meus familiares compreendiam o trabalho como meio de satisfazer necessidades básicas e conquistar alguma autonomia financeira. No entanto, quanto mais trabalhavam, menos prosperavam. Essa contradição torna-se mais compreensível à luz da crítica de Marx (2004) ao capitalismo: o trabalho pesado e exaustivo, apresentado como condição de sobrevivência, não é um dado natural da existência humana, mas sim uma expressão de exploração e de alienação. Nessa lógica, os trabalhadores frequentemente confundem desenvolvimento com mera subsistência e permanecem afastados do controle sobre aquilo que produzem. Marx (2004) afirma que

O trabalho, como criador de valores de uso, como trabalho útil, é indispensável à existência do homem — quaisquer que sejam as formas de sociedade —, é necessidade natural e eterna de efetivar o intercâmbio material entre homem e a natureza e, portanto, de manter a vida humana (Marx, K. 2004, p. 64-65).

Nessa perspectiva, o trabalho sempre foi compreendido como uma necessidade humana fundamental, diretamente ligada à sobrevivência. Cresci aprendendo que ele representava também a possibilidade de alcançar uma vida mais confortável e distante da dureza do roçado. Formou-se, assim, em meu imaginário, a ideia de que tudo aquilo de que se precisa pode ser adquirido, desde que se disponha de recursos financeiros suficientes.

No contexto amazônico, existem diferentes formas de trabalho que produzem renda e garantem a sobrevivência das famílias. As imagens a seguir ilustram duas dessas atividades: a produção de farinha de mandioca e o beneficiamento da malva. Cada uma delas impõe exigências específicas ao corpo e revela a dureza do trabalho cotidiano. Na fabricação da farinha, o trabalhador enfrenta altas temperaturas e movimentos repetitivos e bruscos; na atividade com a malva, resiste ao frio, à chuva e ao sol, e permanece, por vezes, durante longas horas com parte do corpo submersa.

Figura 9 - Professora torrando farinha



Fonte: Acervo da autora, maio de 2024

Figura 10 - Lavagem de malva



Fonte: Alexandro Pereira, junho de 2023

A água que constitui os rios ocupa lugar central nesse processo de transformação e de luta. É por meio dela que o povo ribeirinho se conecta ao restante do mundo, pois, onde não há estradas, o rio assume a função de caminho, de passagem e de circulação. Nesse contexto, Lima e Sousa descrevem de forma poética como se realiza o movimento do comércio e da vida social na Amazônia:

É por meio do curso dos rios que circula o comércio e acontece o relacionamento social, a floresta se alimenta, o imaginário infantil navega em busca de desvendar mistérios, descobrir novas e possíveis formas que habitam as águas, além de compreender a possibilidade de encantamento. Assim, para se ter uma compreensão da cultura amazônica, faz-se necessário compreender o rio, a floresta e a terra (Lima; Sousa, 2021, p. 65).

Essas experiências vividas e rememoradas impulsionam-me a narrar minha trajetória, na intenção de mostrar ao leitor que, por meio das histórias de vida, também se aprende. A minha não é, nem será, a última a ser contada, mas nela deixo registrada uma realidade que precisa ser reconhecida: a canoa nunca deveria ser o lugar onde crianças aprendem, sozinhas, o sentido de cidadania, tampouco crianças deveriam assumir a responsabilidade pelo cuidado de outras crianças. Do mesmo modo, o trabalhador precisa ter assegurado o usufruto dos direitos que lhe são garantidos por lei. À luz desses relatos, reafirmo que o trabalho é uma atividade propriamente humana, aquela que distingue os homens dos animais.

Nesse sentido, concordo com Marx quando afirma que o trabalho é uma condição para a existência humana. As belas paisagens de terras alagadas com pessoas trabalhando dentro do rio, com a água na altura das pernas, que algumas vezes chegava à altura da cintura, puxando a “casca” das varas finas, colocando o material retirado em canoas, que depois é levado para secar no varal, são resultados de uma supremacia do capitalismo. O que parecia algo indescritível e admirável hoje é sinônimo de vergonha e de dor de um país que é rico em fauna, flora, água doce, minérios etc., porém pobre em educação e em desenvolvimento.

Essas atividades realizadas pelos adultos de forma braçal em condições insalubres e os muitos perigos a que eram submetidos se tornavam uma tarefa cansativa e fatigante. Enquanto trabalhadores, meus familiares sempre enfrentaram dificuldades para exercer seus direitos legais de cidadãos. Essas dificuldades serviram de incentivo para criar estratégias e superá-las. E quase sempre descobriram uma habilidade nova para facilitar a rotina de trabalho no campo. Ou seja, os trabalhadores, com o passar dos anos, foram percebendo as transformações sociais, o valor das diárias, as horas de jornada de trabalho; ouvia-se falar em aposentadoria como agricultor, que levava esse trabalhador das “águas” a um processo de transição e transformação social. Ainda que pouco, já era um começo. Segundo Marx,

Tão logo esse processo de transformação tenha decomposto suficiente, em profundidade e extensão, a antiga sociedade; tão logo os trabalhadores tenham sido convertidos em proletários e suas condições de trabalho em capital; tão logo o modo de produção capitalista se sustenta sobre seus

próprios pés, a socialização ulterior do trabalho e a transformação ulterior da terra e dos outros meios de produção socialmente explorados, portanto, coletivos, a consequente expropriação ulterior dos proprietários privados ganha nova forma. O que está agora para ser expropriado já não é o trabalhador economicamente autônomo, mas sim o capitalista que explora muitos trabalhadores (Marx, 1984, p. 293).

Todo esse processo deixa claro que o capitalismo impõe condições, trabalho, salário. Esse desenvolvimento só trouxe exploração do homem ribeirinho, pois, à medida que trabalhava e trabalha, mais necessidades e exigências aparecem.

Os trabalhadores analfabetos de escrita possuem habilidades para lidar com a natureza, mas lhes falta algo: o conhecimento intelectual (extrativistas, pescadores, pequenos agricultores etc.). Sempre trabalham só com recursos naturais na produção e no cultivo de plantas, mas sem qualquer concretização de direitos, muito menos os trabalhistas. Talvez se fossem alfabetizados na técnica da pedagogia freiriana, a realidade seria outra. Para isso me fundamento e compreendo o que Freire (2013) afirma quando diz:

Minha luta contra o capitalismo se funda exatamente aí, na sua perversidade intrínseca, na sua natureza antissolidária. [...] O capitalismo mostrou sua eficácia [...], mas mostrou também sua outra face – a da insensibilidade absoluta pela dimensão ética da existência humana. Produziu a escassez na abundância, a carência na fartura (Freire, 2013, p. 122).

Essa falta de saber dos trabalhadores gerou uma certa condição de opressão, uma vez que não sabiam ler muito menos escrever; não tinham argumentos para questionar, e o jeito era trabalhar e fazer o que mandavam os comerciantes. O analfabetismo fortalecia a opressão, já que qualquer forma de trabalho representa apenas uma atividade que o ser humano é capaz de realizar.

Nessa década de 1980 a economia brasileira sofreu uma forte recessão, e aconteceu um marco importante: a criação dos direitos trabalhistas, estabelecidos pela Lei de n.º 7.998/1990, o que assegura ao trabalhador o recebimento de seguro-desemprego; e ainda a Lei de n.º 8.036/1990, que garantiria o fundo de garantia por tempo de serviço (FGTS). A Lei de n.º 8.213/1991 também se destacou, pois delibera sobre contratos com prazo determinado e planos de benefícios da previdência social, tais como auxílio-doença e aposentadoria por invalidez (Brasil, 1990).

Mesmo com essas leis sancionadas, o “povo das águas” ainda estava distante de ser beneficiado com esses direitos. Continuava sobrevivendo somente daquilo que a natureza podia lhe oferecer e dos trabalhos oferecidos pelos comerciantes de malva

e juta. Esses direitos eram negados aos ribeirinhos pela falta de conhecimento, e as condições mínimas de trabalho ainda eram precárias. Embora apresentassem grandes diferenciações entre si, há um aspecto que se manteve comum entre os grupos sociais da Amazônia — a sua relativa “invisibilidade social e política”.

Nessa perspectiva de beleza feminina trago as palavras de Beauvor (2009), que sustenta que “Não se nasce mulher; tornamo-nos mulher”. Independentemente de lugar, as mulheres altas, baixas, magras, gordas, brancas e negras, caboclas e indígenas, na sua maioria, não se preocupam com os padrões estéticos. Toda essa diversidade reflete o empoderamento feminino do autoconhecimento, do pertencimento e da aceitação da aparência física. De todas as formas, mulher sempre vai ser mulher.

Todas essas memórias vividas me fizeram lembrar o quanto a falta de conhecimento nos torna vulneráveis. Essa vulnerabilidade trouxe-me diversos perigos, em nível social e em nível individual. Todavia nunca foi motivo para desistir na busca pelo conhecimento e pelo desenvolvimento. Segundo Carmo e Santos (2024, p. 8), a vulnerabilidade social está intrinsecamente ligada a fatores como pobreza, baixa escolaridade e exclusão, além de contribuir para o adoecimento mental (Carmo e Santos, 2024, p. 8).

Essa situação nunca foi uma condição isolada. É uma realidade vivenciada até os dias atuais, visto que muitos ainda enfrentam dificuldades para estudar. O quantitativo de escolas ativas no município é de 179; dentre elas 21 são estaduais, 154 municipais e quatro privadas (Brasil, MEC, 2025). Minha família foi uma de muitas que passaram e passam pela mesma situação no interior do Amazonas, onde poucos conseguem aprender a ler e a escrever. Essa oportunidade geralmente não chega a todos.

Essa é uma realidade na vida de muitas pessoas que moram longe dos centros urbanos. Mesmo com o avanço da tecnologia, esse quadro ainda é real. Homens, mulheres, jovens e crianças que concebem a escola como uma saída. Muitas vezes esse direito é negado, porém apostar e acreditar na mudança por meio da escola é uma questão de oportunidade. Minha mãe é resultado da transformação que a escola faz. A realização de seus objetivos foi graças ao conhecimento adquirido na escola: independência financeira, esperança de um futuro melhor para ela e seus filhos; ela alcançou isso. As lutas e os sacrifícios lhe deram resultados positivos, tornando-se exemplo para seus irmãos, irmãs, amigos, vizinhos e comunidade.

Nesse âmbito faço minhas as palavras de Peters (1979), segundo o qual a iniciação marca o contato do sujeito com o *locus* de sua futura atuação profissional e com os ritos da entrada na profissão docente. No campo da formação docente, as memórias são consideradas aspectos relevantes aprendidos da iniciação: a aproximação do sujeito com a escola.

Partindo desse conceito, apresento a pluralidade da identidade docente do(a) ribeirinho(a) e sua complexidade. Algo que requer uma postura reflexiva. A pesca, a caça, o plantio, o cultivo fazem parte da rotina desse(a) professor(a). O que os diferencia dos demais é a sala de aula. A distância dos centros urbanos e a falta de mercado, de farmácia, de hospital deixam visível a rotina na agricultura, que lhes garante a sobrevivência. Mesmo sendo chamados de *professores(as)* pela maioria das pessoas do lugar, quando saem da sala de aula, a rotina e a aparência são iguais às dos demais moradores da comunidade, conforme mostrado nas imagens. Diante disso, a Educação do Campo é uma concepção que nasce das lutas dos trabalhadores e trabalhadoras do campo por direito público.

Figura 11 - Trabalho na roça



Fonte: Acervo da autora, setembro de 2025

Bolle, Castro e Vejmélka (2010) afirmam que “o pensar humano na Amazônia por décadas foi invisibilizado, encoberto pelo imenso tapete verde”. Diante disso, nota-se que não se tratava apenas de rotina, mas também de um pensar sobrevivente e para a sobrevivência em um lugar onde as políticas públicas demoram a se realizar.

As comunidades rurais ribeirinhas estão alocadas na unidade geomorfológica denominada *planície de inundação* e estão sujeitas à sazonalidade anual dos rios amazônicos. Fraxe (2000) salienta que “a várzea possui um caráter *anfíbio*, porque coube à humanidade adaptar-se a essa realidade e nisso desenvolver modos de vida”.

A várzea do rio Solimões-Amazonas possui uma extensão de aproximadamente 1,5 a 2% do território da Amazônia brasileira (75 a 100 mil km²) e se apresenta na maior parte da região. É constituída de terras secas e altas, denominadas de *terra firme*. Apesar de reduzida territorialmente, comparada com a terra firme, a várzea atrai muitos pequenos agricultores devido às suas vantagens econômicas decorrentes do solo fertilizado pelas águas. Na imagem, temos a chegada da cheia que inunda a comunidade.

Figura 12 - Comunidade no período de cheia



Fonte: Acervo da autora, maio de 2022

Segundo o olhar marxista é possível perceber o pensamento crítico sendo construído por meio dos líderes comunitários.

Como afirma Karl Max (2011, p.329), os homens fazem a sua própria história, mas não a fazem como querem, não a fazem sob circunstâncias de sua escolha, e sim sob aquelas que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado.

Considerando o contexto educacional amazônico, em algumas comunidades distantes da área urbana, de difícil acesso, a estratégia de formar turmas multisseriadas é comum. Nesses espaços mais longínquos, essa organização do ensino deixa várias crianças de diferentes idades e séries na mesma sala de aula e sob a orientação de um único professor.

A realidade vai de encontro ao que diz a legislação na Resolução n.º 2, de 28 de abril de 2008, no art. 3º, § 2º, que visa garantir salas e turmas para crianças e jovens próximo de suas comunidades. Ou seja, “em hipótese nenhuma devem ser agrupadas em uma mesma turma crianças de Educação Infantil com crianças do Ensino Fundamental” (Brasil, 2008). Mesmo com a criação de uma Lei que favoreça os direitos da criança, em muitos casos, é impossível segui-la. Isso se dá porque na sua maioria não há alunos suficientes que formam uma turma só de discentes de uma única série. Atualmente, esse método de ensino ainda existe, e a educação de qualidade continua a ser um privilégio de poucos, que ainda não chegou às comunidades amazônicas ribeirinhas.

Surge então a necessidade de fazer as turmas multisseriadas. E o Estado, os municípios precisam assumir a responsabilidade de construir escolas com infraestrutura mínima em toda a Amazônia. De acordo com Hage (2011, p. 4), “[...] as turmas multisseriadas são caracterizadas pela unidocência, cujo professor desempenha diversas funções para que a escola possa funcionar”. Além disso, concebe que uma turma é formada com alunos de etapas diferentes, que vão desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental I ou II. O docente enfrenta os desafios de uma sala de aula, com uma infinidade de contextos, relacionados à idade e aos níveis de aprendizagem, o que torna seu trabalho de ensinar praticamente impossível, ou muito prejudicado, em virtude da ausência de infraestrutura, de formação e de materiais que lhe são disponibilizados.

Figura 13 - Escola Comunitária



Fonte: Acervo da autora, outubro de 2023

Vale ressaltar que a escola é lugar de descobertas para as crianças; em vez de se arrumarem para irem trabalhar na roça, com terçado (facão), cambito (graveto encurvado utilizado para puxar o capim cortado), enxada, machado, elas têm agora outro percurso.

O banho de rio ainda é garantido. Mas, com roupas limpas, o caminho toma outra direção. No lugar dos instrumentos de roça, agora esses utensílios têm outra forma: caderno, lápis, caneta e borracha. Assim, a busca para conquistar seu lugar no tempo e na história continua.

Nessa perspectiva, Freire (2018, p. 67) diz que “[...] somente um nível de percepção da realidade é que poderá compreender as formas de *ser* e de comportar-se dos oprimidos, que refletem, em momentos diversos, a estrutura da dominação”, as quais são, juntamente com ele, coparticipantes da mesma história de opressão. Só então que passei a entender que o caminho da “liberdade” começou na alfabetização, uma realidade vivenciada por muitos amazonenses.

Freire (2021) advoga que a libertação do homem oprimido é necessária a si e ao opressor, e só será possível mediante uma nova concepção de educação: a educação libertadora, aquela que vai remar na contramão da dominação. Concluo o parágrafo falando sobre a conclusão do Ensino Fundamental II em minha vida, aos 19 anos, em uma escola ribeirinha, pelo Programa de Educação de Jovens e Adultos (EJA), conforme mostra a imagem abaixo.

Figura 14 - Turma de EJA na Escola Betel



Fonte: Praia, 2024

2.2 Uma professora em construção

Às margens do rio, em meio à Floresta Amazônica, fixei residência e iniciei minha vida como docente. A chave da virada para a escolha desta profissão aconteceu quando substituí uma professora de sala de aula multisseriada por três meses, o que me despertou o desejo de ser uma profissional de excelência, de crescer na vida profissional, acadêmica e financeira.

Mesmo com lacunas na formação docente e com dificuldades no exercício da profissão, a vida foi seguindo como um rio: por vezes tranquilo; e por vezes agitado, pelos ventos que antecedem os temporais, seja na terra firme², seja na várzea (partes mais altas do relevo amazônico em áreas não sujeitas à inundação durante as chuvas ou as cheias periódicas dos rios). Os alunos vinham de comunidades e de localidades nas proximidades.

Vivenciei fases difíceis na vida, mas alcancei os objetivos traçados. Na atualidade entendo o que Paulo Freire disse a Sérgio Guimarães (2011): “não há educação sem intencionalidade, sem diretividade”, pois meu objetivo sempre foi ser “alguém”. Como qualquer pessoa, sofri e aprendi que tudo é uma questão de lutas para alcançar algum objetivo. Aprendi que, por meio da educação e do conhecimento, poderia tomar outro rumo.

Sou parte da sociedade considerada de classe baixa, em que a desigualdade social predomina, todavia fiz parte dele, mas atravessei o ciclo. Nesse contexto, concordo com as autoras, que me fazem pensar na desigualdade de forma ampla:

Nossas sociedades, marcadamente desiguais, injustas e excludentes, além de não terem cumprido as promessas apontadas pela modernidade, que indicavam para a gestão controlada das desigualdades por meio de políticas redistributivas e pelo pleno desemprego, manifestam-se, agora, por novos processos econômicos, políticos e culturais, novos sistemas de desigualdades, seja no campo da educação, seja no da economia, no da cultura ou no da política (Hora; Lelis, 2020, p. 308).

Um ponto fulcral para atuar foi quando trabalhei como substituta na escola São Tomé, na comunidade de Umari, em 2010. A sensação de empoderamento e de segurança me fez ter um outro olhar sobre a vida. Com um salário em conta bancária, senti-me digna, pois, ao final de cada mês, lá estava o meu dinheiro. Por outro lado, faltava algo mais, a escolarização acadêmica. Somente o ensino médio não era o suficiente; estava incompleta. Novamente senti que precisava de algo a mais para melhorar meus conhecimentos.

Faltavam habilidades e conhecimentos teórico-técnicos. O desejo da busca pelo conhecimento e pelo desenvolvimento profissional e pessoal era mais que um objetivo, era uma luta contra um sistema. Ademais, enquanto ribeirinha que sempre lutou pelo direito à escola, sinto-me na responsabilidade de caminhar em frente, como

² Terra firme: Dicionário – Relevo mais alto da Floresta Amazônica. Várzea: áreas inundadas na época das cheias dos rios

um farol apontando caminhos possíveis para outras mulheres que como eu desejam “ser mais” (Freire, 2014).

É certo que mulheres e homens podem mudar o mundo para melhor, para fazê-lo menos injusto, mas a partir da realidade concreta a que “chegam” em sua geração. E não fundadas ou fundada em devaneios, sonhos falsos sem raízes, puras ilusões. O que não é, porém, possível é sequer pensar em transformar o mundo sem sonho, sem utopia ou sem projeto. [...] A transformação do mundo necessita tanto do sonho quanto a indispensável autenticidade deste depende da lealdade de quem sonha as condições históricas, materiais, aos níveis de desenvolvimento tecnológico, científico do contexto do sonhador (Freire, 2014, pp. 61-62).

Destaco o trabalho nas comunidades, onde iniciei a minha trajetória como docente; em seguida, minha casa e local de atuação profissional; sem esquecer as comunidades adjacentes: Umari, Nova Esperança, Jesus Te Ama, Antônio Neves e São José, nas quais também trabalhei. Depois dessa experiência que obtive como professora, foi possível o meu ingresso na universidade por meio do Plano Nacional de Professores da Universidade Federal do Amazonas – PARFOR/UFAM

As dificuldades que me foram impostas, no início de carreira, como a falta de estrutura, de conhecimento pedagógico, didático, só aumentaram o desejo de querer ir além. De modo geral, essas dificuldades constituíram uma realidade encontrada em todo o território brasileiro, mas principalmente na Região Norte do país. E, para mudar esse cenário, é necessário oportunizar a formação de professores por meio de movimentos acadêmicos.

Seguramente, o acesso ao ensino superior significou uma grande mudança de mentalidade, social e acadêmica. Iniciei minha graduação em Licenciatura de Ciências Biológicas, no ano de 2014, na turma PA 129, já com 29 anos de idade. O curso foi oferecido pela UFAM em parceria com a Secretaria de Educação do Município de Caapiranga-AM (SEMEC). Antes disso já trabalhava como professora de Ciências Naturais, no Ensino Fundamental II, porém sem nenhuma formação. Naquele ano de 2014, meu primeiro desafio foi ser mãe e estudante de graduação. Nesse ano tinha acabado de me tornar mãe do meu quarto filho, um mês antes do início das aulas presenciais, que aconteceriam no período do recesso escolar, no mês de junho, de modo integral e de segunda a sábado.

Com o passar dos dias, pude perceber e entender a realidade de cursar uma graduação na universidade pública, por meio da parceria com a prefeitura municipal. Mesmo na sede do município e ao mesmo tempo próximo de nossas casas, a

desigualdade no que se refere ao acesso e à permanência eram perceptíveis. Falar sobre desigualdades sociais não é o foco nesta narrativa, e sim narrar fatos como a falta de infraestrutura necessária para a formação de professor nos municípios do interior do Amazonas, que ainda hoje é algo desafiador (Scaff, 2011, p. 90). O PARFOR permite a oferta de cursos presenciais fora de sede. Porém os cursistas não recebem apoio financeiro nem infraestrutura.

Isso é fato: dos 32 (trinta e dois) professores matriculados no curso de Ciências Biológicas, apenas 14 (quatorze) concluíram a licenciatura. Alguns nunca apareceram nas aulas; outros foram na primeira semana e depois sumiram. A maioria dos desistentes com quem tive contato enfrentavam dificuldades financeiras para se manter na pequena cidade de Caapiranga-AM. Isso para mim foi tão real que, sempre que chegava a data de ir a Caapiranga para cursar a licenciatura, eu já ficava mal, pensando, sem lugar para me hospedar, sem dinheiro suficiente para pagar aluguel; via-me sob pressão, mas esses desafios não me abalaram a ponto de querer desistir.

Notadamente a busca por melhorias na vida profissional e financeira não é só uma questão de oportunidade, mas também de persistência e de dedicação. Isso ficou bem claro diante desses desafios da minha decisão e de minha força para continuar; ficou ainda mais forte ante o meu passado tão difícil. O mercado de trabalho exige profissionais bem preparados. Isso é sempre um estigma para os professores do interior amazônico, visto que não há, em sua maioria, universidades, professores formados e outras opções de cursos que venham a contribuir com essa “competência” que se exige hegemonicamente na sociedade neoliberalista. Conforme explica Barbosa (2019)

Este é o sentido de uma “justa igualdade de oportunidades” (Rawls, 1999, p. 57) que os neoliberais rasuram da sua representação da sociedade, da sua concepção ou modelo de justiça, como se as circunstâncias de partida não contassem para nada, como se a sociedade onde nascem os indivíduos, num tempo fortemente marcado pelo “capitalismo patrimonial” (Piketty, 2014, p. 523), não os destinasse, ora aberta, ora subtilmente, a lugares manifestamente desiguais em recursos, benefícios, poder e reconhecimento (Barbosa; 2019, p. 661).

Mesmo em Caapiranga existem pessoas com mais “posses” ou condições de transitar e de buscar melhor capacitação, estudos, materiais (livros, acesso à Internet etc.), que questionam fortemente o discurso da cobrança por capacitação/competência como se esta fosse uma questão de “boa vontade” ou de “escolha” para todos. O trabalho intelectual não se transforma em prática por si só.

Por esse motivo decidi enfrentar todas as dificuldades para continuar a vida acadêmica, pois tinha a plena convicção da importância dela em minha vida como professora/mulher.

Enquanto alguns colegas do curso de licenciatura moravam na cidade de Caapiranga-AM e tinham um transporte para ir às aulas, dinheiro para imprimir as apostilas e fotocópias indicadas, outros, por sua vez, tinham que escolher entre pagar o aluguel do quarto de hotel, o mais barato, comprar alimento, pagar as cópias dos textos indicados, um mototáxi para chegar até o local onde funcionavam as aulas, entre outras situações. Para mim sempre foi algo preocupante.

As dificuldades para permanecer como estudante em curso superior foram para mim desafiadoras, pois a falta de recursos foi uma barreira. Isso se deve a vários fatores: falta de apoio financeiro aos cursistas, para transporte, alimentação e hospedagem, e de licença remunerada no caso de empregados, que, para frequentar as aulas, precisam pagar seus substitutos etc. Comigo não foi diferente: eu não tinha como pagar o aluguel, e a cada período tinha que pedir abrigo na casa de conhecidos, que sempre me cederam um lugar para deixar minha mala, tomar banho e dormir em sua casa. Na sua maioria a turma vinha da zona rural, das comunidades ribeirinhas situadas no médio e alto Rio Manacapuru-AM; uma minoria morava na cidade.

Enquanto acadêmicos, precisávamos nos alimentar, descansar, lavar nossas roupas, cuidar de filhos, ter um momento de lazer, tomar banho, fazer alguma atividade, por mais simples que fosse. Era algo quase que impossível, pois o foco era não desistir e manter nosso emprego. Coisas do passado que ainda hoje fazem parte da vida cotidiana. Entretanto, muitas vezes, essas ações, ainda que simples, pareciam limitadas. As restrições estruturais e conjunturais (de ordem política, econômica ou social) tendem a condicionar as desigualdades que existem no país. Por isso é preciso analisar o presente em diálogo com o passado. Essas experiências que demandam reflexões e que têm o poder de ampliar o debate técnico sobre a educação na Região Amazônica ainda precisam ser estudadas.

Após a conclusão do curso de graduação, fiz Especialização em Metodologia de Ensino de Ciências Biológicas pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (2018-2019). Como já lecionava no Ensino Fundamental II, fiquei motivada e me senti capacitada para aplicar na prática, de forma dinâmica, didática e produtiva, os conhecimentos adquiridos na formação. Agora minha vida como profissional na docência teve um novo capítulo. No segundo semestre de 2019, foi lançado um edital

para professor temporário; participei da seleção da Secretaria de Estado de Educação e Desporto (SEDUC/AM). Neste mesmo período, a Secretaria de Educação Municipal de Caapiranga (SEMEC) também lançou um edital para professora.

Participei de ambos os editais, fui selecionada, tive a oportunidade de compartilhar meus conhecimentos de professora e atuei como professora mediadora presencial do Ensino Mediado por Tecnologia (tecnológico) e professora de Ciências Naturais na educação básica, na zona rural do Município de Caapiranga. Foi uma grande conquista para uma mulher ribeirinha. Passar no processo seletivo com a titularização conquistada e com experiência profissional docente foi um marco na minha carreira. Ao assinar o contrato com um salário digno, foi uma das melhores sensações que já senti; foi muito bom. Ficavam para trás as preocupações com as faturas, as cestas básicas e outras necessidades.

Até dezembro de 2023 trabalhei como professora da educação básica pela SEDUC/AM em uma escola de madeira localizada às margens do rio Manacapuru, na modalidade Ensino Mediado por Tecnologia. Neste mesmo ano, no segundo semestre, foi lançado o edital de número 043/2023 pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), na Faculdade de Educação (FACED/UFAM). Vi ali uma oportunidade para dar continuidade à vida acadêmica e construí um pré-projeto para a Linha 2 - Educação: Interculturalidade e Desenvolvimento Humano na Formação de Professores. Fiz minha inscrição para concorrer a uma vaga no curso de Mestrado pela Faculdade de Educação. Escolhi como orientadora a Professora Dra. Elizandra Rego de Vasconcelos.

Aqui iniciou um novo processo na minha acadêmica. Obviamente, nada estava sendo fácil. Tive que fazer escolhas e tomar decisões, atitudes que foram cruciais para ter um bom desempenho como pesquisadora. A primeira decisão foi largar o emprego, mudar de cidade e traçar uma nova rotina para essa etapa. Sem renda, sem lugar para morar, sem condições financeiras para me manter na capital, novamente o sentimento de incapacidade se aproximava do meu eu. E assim decidi enfrentar meus medos e minhas preocupações. Fui cursar a Pós-Graduação. Depois de muitos planos e desafios pela frente, decidi ficar na Região Metropolitana de Manaus-AM, mais precisamente em Manacapuru-AM. Aparentemente nesse primeiro momento parecia mais “fácil” o acesso até a UFAM. Saía de casa às 4h30 da madrugada e retornava na maioria das vezes à 0h hora. Tal rotina se deu por exatamente dois semestres.

Em 2024, ao final do segundo semestre, concorri e fui classificada para ganhar

uma bolsa de amparo à pesquisa pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Amazonas (FAPEAM). Isso me motivou e me deu segurança para continuar como pesquisadora iniciante. Os sentidos deste trabalho foram (e são) completamente atravessados de forma visceral por essas experiências de pesquisa e de extensão universitária. Na busca por autonomia, o sentimento de liberdade tomou conta de mim. Quando vejo e encontro colegas de profissão, estudantes como adolescentes, jovens e adultos que participavam das aulas que ministrei no passado, isso me faz esperar, lutar, construir, ir atrás, juntar-me com outros para buscar dias melhores e uma educação de qualidade e dignidade.

Essas memórias narradas se desenvolvem nesta dissertação como conhecimento sobre mim, da trajetória da escolarização até a formação, e destacam meu lugar de fala. Conforme Orlandi (2008, p.32)

O dizer não é propriedade particular. As palavras não são nossas. Elas significam pela história e pela língua. O que é dito em outro lugar também significa em “nossas” palavras. O sujeito diz, pensa que sabe o que diz, mas não tem acesso ao controle sobre o modo pelo qual os sentidos se constituem nele (Orlandi, 2008, p. 32).

Ou seja, minha narrativa não me pertence em particular, mas sim conta a realidade de muitos amazônidas que têm uma história de espoliação sociocultural que, por vezes, os impede de continuar a aprender e de ter acesso à educação de qualidade. As vivências, experiências, formação, luta por direitos, construções e reconstruções epistemológicas e profissionais ajudam a expor e a compor discursos sobre a educação na Amazônia. Nenhum texto é escrito por acaso, sem intencionalidade e sem estrutura. É preciso compreender que as desigualdades sociais, a pobreza, a fome, o preconceito e a distinção social são projetos criados e executados para perpetuar a força neoliberal e assim garantir a continuidade desse projeto opressor, desalentador e cruel em que vivemos, o que se torna libertador.

O processo de conscientização se dá a partir do desenvolvimento do conhecer a realidade continuamente. Porém, para conhecer a realidade, é preciso notá-la em sua essência histórica, na qual se encontram elementos capazes de esclarecer dimensões obscuras, os quais, uma vez (des)cobertos, possibilitam caminhos para novas reflexões e possíveis mudanças (Vasconcelos, 2016, p. 146).

Ao final, as memórias são como fotografias, momentos capturados, que um dia serão lembrados, contados ou revividos. Nas imagens abaixo, mostro como se dá a rotina de estudantes, professores e comunitários nos dias letivos no meio da Amazônia.

Tudo o que foi relatado e descrito nesta seção ainda não é o bastante para afirmar que o(a) professor(a) amazônida possui uma identidade formada, pois os inúmeros desafios impostos pela realidade do local fazem com que ele encontre maneiras e estratégias para exercer a profissão docente. Diante disso, ousou dizer que o olhar por outras lentes ainda não chegou a ter um resultado que o(a) defina. A formação desses sujeitos ainda é algo desafiador até para os pesquisadores da Educação do Campo.

Para Ghedin (2012),

[...], a identidade regional irrompe no plano político como o mais firme suporte de luta para superação da exploração, tarefa essa que precisa ser assumida com responsabilidade e segurança pelos educadores do campo como única condição para a construção de uma sociedade mais justa para todos (Ghedin, 2012, p. 28).

A diversidade cultural brasileira é grande, principalmente na Amazônia. Toda essa variedade de cultura étnica existente no país e no Amazonas sempre será uma barreira para essa formação da identidade do professor rural. Mas nunca será motivo para desistir dos objetivos de serem vistos pelo restante do país e do mundo.

No fim, compreendo que a geografia do lugar não é motivo para o isolamento dos demais lugares do mundo. É apenas uma diversidade de lugares que pode ser capaz de nos ensinar a conviver com as peculiaridades da região.

3. QUADRO TEÓRICO: CONTEXTUALIZAÇÃO ESPAÇO-TEMPORAL E OBJETO DE PESQUISA



Fonte: Queiroz, 2024

“Na minha história de vida, diferentemente do depoimento, quem decide o que deve ou não ser contado é o ator, a partir da narrativa da sua vida, não exercendo papel importante a cronologia dos acontecimentos, e sim o percurso vivido por ele. Ainda que o pesquisador dirija a conversa, de forma sutil, é o informante que determina o ‘dizível’ da sua história, subjetividade e os percursos da sua vida” (Cunha, 2006).

É de conhecimento geral que tudo que existe neste planeta é uma grande história, com a qual aprendemos sobre o cotidiano de uma raça que busca conhecer sua própria espécie e sobreviver. A partir das histórias podemos viver neste mundo compartilhando conhecimentos, haja visto que tudo não passa de memória.

A pesquisa que se propõe é de natureza qualitativa, que, segundo Minayo (2025), é aquela que se preocupa com os motivos, as emoções e as dimensões da realidade que não podem ser percebidas somente pela ótica quantitativa. Ao considerar o “ser professor” a partir de sua história, adotamos a pesquisa narrativa, sobretudo porque trabalha com dados de natureza qualitativa. Segundo Souza (2011) as narrativas expressam uma experiência particular repleta de sentidos e de significados construídos.

A narrativa apresenta característica holística que leva em consideração o todo e suas inter-relações. A linguagem possibilita a expressão de elementos da história que, por vezes, são cerceados por não se traduzirem em fatos objetivos. Dentre esses elementos, estão os seguintes: emoções, pensamentos, ideias, sentimentos etc. Tudo isso compõe a história das pessoas e, por isso, do mundo.

O quadro teórico abrange temas que trazem as narrativas e a formação docente, como desenvolvimento ao longo do tempo histórico. Nesse percurso, este tema da formação inicial de professores é notado enquanto processo contínuo, reflexivo e fundamental para a compreensão desses temas. Para Vasconcelos (2016),

“Todo contexto social/local passa a ser percebido como constituinte e constituidor do ser educador, estabelecendo-se uma identificação e uma aproximação muito particular com o pensar freiriano no sentido da transformação a partir da conscientização dos sujeitos acerca da realidade que vivenciam”. (Vasconcelos, 2016 p.40)

Nesse sentido, a pesquisa reúne e se embasa com autores que tratam a formação de professores/as como algo indispensável para o desenvolvimento humano

e social. Tudo para termos uma noção do quão abrangente é este tema, com detalhes sobre a formação inicial e seus desafios em escolas do campo, das águas e das florestas.

Assim, esperamos expressar que a formação inicial de professores/as não é o suficiente para formar docentes preparados para enfrentar os desafios postos pelas escolas ribeirinhas. “É primordial que esse grupo de trabalhadores esteja em constante processo de formação” (Peixoto, 2023).

Para Borges (2015) a formação do/a professor/a das águas e da floresta:

[...] é oferecida pelo sistema administrativo da educação brasileira, a qual se constitui num modelo precário de formação aos sujeitos do campo, reprodutor da lógica do capitalismo, cuja formação de mão de obra centra-se para o mercado, baseando-se na competição, no individualismo tendo como paradigma a iniciativa privada e não o público, tornando os sujeitos do campo seres invisíveis, ou melhor, excluídos da vida do país[...] (Borges, 2015).

Todo processo tem-se desenvolvido de forma dialógica entre a academia e as emergências de movimentos sociais brasileiros (Declaração, 2012; FONEC, 2012; Hage, 2014), em meio à grande Floresta Amazônica, a mais cobiçada e mais importante do planeta, que abriga indígenas, caboclos, ribeirinhos e quilombolas, os quais convivem com suas múltiplas expressões culturais. Por ser parte deste grupo, observo que se trava uma luta diária pela sobrevivência com dignidade, conservando a natureza (flora e fauna) e a cultura local. Quem olha a floresta de cima e contempla o imenso “tapete verde”, não imagina a difícil realidade de quem mora entre as árvores, às margens de rios, nos quais pessoas vão e vêm em busca de uma vida melhor. Nesse contexto, as escolas também são um “lugar de paragem” para moradores, professores, crianças, visitantes e todos que vão e vêm naquelas águas, que são para nós como estradas.

Para Ghedin (2015), a formação do/a professor/a não passa pelos aspectos morais, éticos e nem cognitivos por sua atuação ser baseada nas tarefas rotineiras relacionadas à padronização dos modelos impostos pelo sistema educacional, além de não permitir nenhum tipo de reflexão sobre o processo formativo, de forma que essa educação fica distante da sua própria realidade.

Ghedin (2007, p. 27) afirma que “[...] é a partir do modo de formar professores que se apresenta ou está posto o modo de pensar e de agir de cada profissional”. O

modo de agir, de um certo modo, é consequência de um modo de pensar, que é consequência simultânea do modo de agir.

Nessa concepção, o(a) professor(a) é uma figura passiva socialmente, inserido(a) numa postura autoritária, acrítica e incapaz de compreender e de questionar os fatos sociais ao seu redor, e tem como foco o educar para preservar a ordem social.

O que parece paradisíaco pela natureza pujante já não o é, pois esconde as problemáticas que envolvem a região. A ação do homem vem causando grandes alterações nos equilíbrios naturais como o acelerado aquecimento global, que é o aumento da temperatura causado pela intensificação de emissão de gases de efeito estufa, poluição da água, do ar, do solo, causada por resíduos sólidos e atmosféricos (mercúrio nos rios amazônicos, fumaça de queimadas, enchentes etc.). Isso afeta o dia a dia dos sujeitos ribeirinhos, que tiram seu sustento das águas do mesmo rio, onde as “dragas” dos garimpeiros despejam mercúrio e contaminam os peixes, o que ocasiona diversos problemas ambientais e de saúde pública. O mesmo ocorre com o desmatamento causado intencionalmente pelo fogo (Casimiro, 2025).

Para Freire (2011), os(as) professores(as), necessitam se capacitarem com conhecimentos teórico-práticos na execução de seu trabalho em sala de aula, tendo em vista a sua atuação que exige consciência de seu papel social, já que ser professor constitui ensinar e educar no processo formativo.

O rio como fonte de vida é um elemento central da identidade cultural e dos modos de vida tradicionais. O alargamento dos períodos de estiagem severa e os eventos de supercheias dos rios amazônicos têm-se tornado cada vez mais comuns desde 2005 (Vasconcelos, 2016). Esse fenômeno vem aumentando em grande proporção o desequilíbrio na manutenção da fauna aquática (peixes que sustentam a vida de toda uma população). Os problemas que atingem as comunidades ribeirinhas vão além, mas o que nos levou a seguir com a pesquisa é a busca pelo conhecimento do processo formativo dos professores que alfabetizam e ensinam essas crianças que residem às margens dos rios amazônicos.

É nesse contexto que se travam as lutas por melhores escolas para os futuros brasileiros amazônidas, pois o cotidiano amazonense tem profundas relações com os meios de produção capitalista. Esse modo de produção gera a busca incessante por lucros para uma minoria já abastada. Isso faz com que a desigualdade social cresça em grande escala, pois, enquanto poucos alcançam uma vida confortável, a grande

parcela da população vive em condições mínimas de dignidade (salário digno, saúde e educação de qualidade, saneamento básico, água potável etc.). Esse modelo econômico gera uma destruição ampliada no meio ambiente. E, com o crescimento populacional, a demanda é cada vez maior por recursos e por um estilo de vida que ultrapassa a realidade vivida naquele local. Isso leva o Estado do Amazonas a um cenário real de desigualdades econômicas.

Nesse caso, a Amazônia enfrentou durante muito tempo o estigma do “vazio demográfico”, no qual a floresta encobria seus moradores, de modo que quase não eram notados, inclusive no âmbito das políticas públicas. As características geográficas também contribuíram/contribuem para que esses poucos transitem dentro do próprio território (campo/cidade). Há o difícil acesso aos centros urbanos, às escolas, às universidades, ao atendimento médico, dentre outros (Martinelli, 2000).

A Educação do Campo na Amazônia sempre foi tema de debates em todo o mundo, mas pouco se fala da dura realidade dos professores moradores dos rios. Este tema me incomodou e fui em busca de respostas para tamanha inquietação ao longo da vida pessoal, docente e agora no curso de Mestrado. A vivência dessa realidade me traz um envolvimento indescritível com os sujeitos participantes da pesquisa em educação na zona rural do Município de Caapiranga-AM. Diante desse relato, apresento a história do município que originou esta pesquisa e a localidade onde foi realizada, contada em poucos parágrafos.

3.1 Local da pesquisa: Rosa de Saron/Caapiranga

Tinha uma folha vermelha, que é de um pequeno arbusto do tamanho de um pé de acerola, do tamanho de pé de rambutã, que tinha muito aqui pro lado do Salsa, só que ela só cria pelo meio do mato; já tentaram trazer pra cá pra cidade, mas ela não ficou bonita; foi, foi, foi até que morreu. Os índios usavam muito pra pintura e remédio. Então é esse o significado do nome Caapiranga: *Caa* significa folha; e *piranga* significa vermelha (Matos, 2025).

Este item descreve o local da pesquisa por meio da fala de um descendente dos fundadores da cidade de Caapiranga e explica como originou a cidade e o significado do nome do município. No relato é expressa com orgulho a grandeza do lugar. É sabido que o Amazonas é o Estado brasileiro com maior extensão territorial, com 1.559.167,878 km². Isso faria com que ele, se fosse um país, ocupasse a 19.^a posição do mundo, e o 3.^o maior da América do Sul, atrás apenas do Brasil e da Argentina, de

acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022). Em meio à densa floresta vista do alto, está Caapiranga, município pequeno situado no interior do Estado, distante cerca de 147 quilômetros da capital, Manaus. Localizado na região central do Amazonas, Caapiranga-AM faz limite com os municípios de Anamã, Manacapuru, Beruri, Anori e Novo Airão.

Possui uma área territorial de 9.455.539 km². Mais adiante, está a figura de representação cartográfica do município dentro do Estado do Amazonas. Com uma população estimada em 13.482 habitantes, tem aproximadamente uma densidade demográfica de 1,4 hab./km², segundo dados do censo de 2022 do IBGE. Quando comparado aos outros municípios, fica na posição 4 de 62; enquanto município, possui 44 anos desde sua emancipação. É cortado por *igarapés* (riachos que nascem na mata e deságuam no rio) e por *paraná*s (braços de rio ou canal entre dois rios) e possui belezas extraordinárias que só a Floresta Amazônica permite ver. É nesse cenário que a história desse lugar se desdobra.

A história de fundação de Caapiranga tem ligação direta com a cidade de Manacapuru. Isso porque as famílias que chegaram para povoar a localidade primeiro chegavam a Manacapuru e depois foram para Caapiranga. O lugar era cheio de riquezas naturais que prometiam prosperidade. A imagem demonstra a localização do município no Estado.

Figura 15 - Localização do município de Caapiranga



Fonte: Google Maps, 2025

Por ser uma área diferenciada, até os dias atuais chama a atenção dos exploradores, com a mistura de várzeas e de terra firme, elementos considerados essenciais para o desenvolvimento da população. Na busca por riquezas, pessoas foram fixando moradia e explorando as matas, foram desenvolvendo-se e crescendo enquanto população. A presença de seringais na localidade era habitada por indígenas da etnia mura.

Recebeu o nome de Caapiranga devido à vegetação local, nome de origem indígena que significa *folha vermelha*. Desenvolveu-se como comunidade ribeirinha vivendo do extrativismo e da agricultura na calha do rio Solimões. Com a sua expansão e a sua exploração, outros povos foram se misturando até se tornar um distrito da cidade de Manacapuru. Vestígios de vida ancestral sempre foram encontrados, como terra preta e cerâmicas naquela região.

Em 15 de novembro de 1982, aconteceu a primeira eleição; foi eleito o senhor Waldomiro de Moraes Castro o primeiro prefeito do município, empossado em 31 de janeiro de 1983 com sete vereadores. A população no passado sobreviveu do extrativismo da castanha e da borracha, das quais foram grandes produtores. A pesca também já teve seu pódio, e a carne do pirarucu era carga de grandes barcos.

Em todo o Estado, existe uma variedade de produção de alimentos como frutas, verduras e hortaliças. Com isso, é comum encontrar plantações e ter bons resultados no comércio. Na atualidade o município produz em grande quantidade açaí nativo, farinha de mandioca, bananas, mas o carro chefe é o cará, um tubérculo bastante consumido na mesa dos amazonenses. A produção é tamanha e traz tanto lucro que a cidade festeja a sua safra anual. Os costumes e os hábitos dos caapiranguenses, assim como todos os amazonenses, demonstram que possuímos fortes laços com as ancestralidades. Dados do Instituto de Desenvolvimento Agropecuário e Florestal Sustentável do Estado do Amazonas (IDAM) apontam que Caapiranga-AM é o maior produtor de cará do Amazonas-BR, com produção anual de 4,2 mil toneladas.

O alimento é rico em nutrientes e tem chamado a atenção de pesquisadores e da indústria de alimentos e é parte da cultura alimentar local. Esses e outros produtos são parte da produção familiar. Isso gera resultado positivo para o município e vem fazendo com que o setor primário venha a contribuir na implementação de políticas públicas, por meio de investimentos de conhecimento técnico para melhor aproveitamento dos produtos e da comercialização.

Esse fenômeno resultou em comemorações, que também são resultados da produção desse tubérculo. O Festival dos Carás representa para os caapiranguenses uma conquista que celebra a cultura, a luta, a fé, a raiz, a resistência de um lugar onde a água e a floresta lutam juntas pela sobrevivência. Esse evento já acontece há 11 anos e vem sendo reconhecido em todo o Estado. O Festival tem duas agemias que disputam na arena o título de melhor apresentação de danças e lendas.

Na biblioteca do IBGE, encontra-se a história da criação da cidade de Caapiranga. Teve a emancipação política pela Emenda Constitucional de n.º 12, em 28 de dezembro de 1981, e deixou de ser distrito de Manacapuru em 01 de janeiro de 1983. Segundo o IBGE:

“A história do município de Caapiranga se prende ao de Manacapuru em 15 de fevereiro de 1786; foi fundada com o nome de Manacapuru, uma aldeia no local onde havia uma comunidade de indígenas mura. O nome Caapiranga é de origem tupi e significa *caa* = folha e *piranga* = vermelha, colorida ou ensanguentada, ou seja, Caapiranga significa *folha vermelha*. Essa planta foi usada pelos indígenas como pintura para seus festejos, e o município recebeu este nome devido à grande quantidade encontrada no local”. (Brasil, 2025)

Fui professora nesse município; por meio dele me encontrei enquanto docente. Em tempos considerados modernos, tenho a oportunidade de ir e de vir, porém nessas idas e vindas da comunidade a Caapiranga, Manacapuru até a UFAM, deparei com situações distintas que expressam pontos de vista diversos na construção de saberes sobre múltiplas dimensões da formação docente. Segundo Freire (2020) “a batalha do desenvolvimento exige, rapidamente, a ampliação de nossos quadros técnicos em todos os níveis (a mão de obra qualificada)”, e não podemos perder a batalha da humanização do homem brasileiro.

Nesse caso, refiro-me à educação local. Mesmo com o passar do tempo, pouca coisa mudou naquele lugar; o prédio que funciona como escola continua sendo o mesmo; a canoa que transporta os estudantes; a merenda escolar; as panelas e os utensílios de cozinha. Esses materiais não mudaram. Alunos vão e vêm, e o professor continua sendo o mesmo; continua ensinando em sua sala de aula com as mesmas práticas de sempre.

Mas houve mudanças: quem mudou fui eu, posto que a identidade não é algo estático: as realidades que vivi, os lugares onde estive, os livros que li e que me transformam continuamente quem sou. Essa mudança me levou a olhar por outra lente, a lente de mostrar que a educação transforma vida e pensamentos. Essa mudança foi um dos principais motivadores para a realização desta pesquisa; também

é fato não haver muitas publicações sobre a educação local, sobre as escolas, sobre a formação dos professores, sobre a história dos educadores de Rosa de Saron.

A comunidade está localizada à margem esquerda do rio Manacapuru, um afluente do rio Solimões, com um ecossistema de terra firme. Um lugar cheio de paisagens naturais, de pessoas sem orgulho e sem falsa nobreza. De cultura tradicional e regional, sobrevivem do que a floresta e o rio oferecem, sempre aguardando um futuro radioso, em que viver é destino dos fortes que vão aprendendo e lutando.

Homens e mulheres bravos existem neste lugar do Brasil, que vem desenvolvendo a localidade até chegar a esta nobre comunidade. Foi fundada em 1989 por oito famílias de extrativistas, de agricultores e de pescadores, que perceberam que, para saírem do esquecimento, precisavam aparecer e organizar-se como comunidade perante o poder público. É uma das poucas comunidades legalizadas e organizadas, e sempre seus representantes buscam melhorias para o desenvolvimento como sociedade. Em sua fala, um dos anfitriões (Leal, 2025) relata o seguinte: “Foi o jeito que nós encontramos para sermos vistos pela prefeitura; éramos esquecidos; parecia que não existíamos, ainda mais que a maioria não tinha documentos”. Na figura abaixo é possível ter a noção da localização da comunidade.

Figura 16 - Vista parcial de Rosa de Saron-AM



Fonte: Google Earth, 2025

Cada pessoa tem seu jeito de lidar com o cotidiano amazônico, mas o objetivo é o mesmo: lutar pela sobrevivência; uma força de vontade que poucos brasileiros possuem; talvez o diferencial esteja no lugar onde vivem, pois já nascem das

entranhas do rio e da floresta, o que os torna capazes de conquistar seu espaço sem destruir seu *habitat*.

A persistência sempre foi a busca pelo direito de serem vistos pelo poder público para usufruírem do mínimo de dignidade possível, de serviço de saúde, de educação, de transporte escolar para os alunos, de comunicação, de segurança e, claro, da possibilidade de erradicarem o analfabetismo naquele lugar. Desde 1990, essa é a luta daquele povoado, e a letra do Hino do Amazonas nunca fez tanto sentido: “Amazonas de bravos que doam, sem orgulho, sem falsa nobreza, aos que sonham teu canto de lenda, aos que lutam mais vida e riqueza” (Letra de Jorge Tuffit e música de Cláudio Santoro, 1980).

Por ser um local afastado dos centros urbanos, é comum encontrar profissionais que atuam em sala de aula e são contratados por dez meses e, no ano seguinte, nada é concreto, pois a possibilidade de virem outros professores é grande; talvez essa troca de professores seja algo comum naquele lugar ou até em todo o interior do Estado. Vasconcelos (2016) afirma:

Na realidade amazônica, quando a educação escolar acontece em comunidades afastadas dos centros urbanos, as problemáticas a serem enfrentadas pelo professor, que muitas vezes não possui nenhuma graduação, aparecem com mais destaque e ultrapassam o cunho didático-pedagógico. Dificilmente um profissional qualificado em graduação e pós-graduação busca municípios do interior amazônico para atuação. Nesses lugares, na maioria das vezes, não existem condições de saneamento, segurança e estrutura para se viver. Trata-se de municípios em que até o acesso à água potável e encanada significa um privilégio alcançado por poucos. Quem se arrisca a lecionar nessas localidades está exposto a várias doenças (malária, dengue, leishmaniose etc.) que são endêmicas na região, àquelas ligadas às condições de saneamento (verminoses e infecções diversas). Ademais, existem outras situações sociais (violência, ausência de posto de saúde, segurança pública, transporte etc.) que diminuem o interesse de alguns profissionais por esses locais. (Vasconcelos, 2016, p. 26).

Pensar nos desafios amazônicos para a formação de professores/as requer um pensamento que consiste na relação global e partilhada com o restante do Brasil e da América Latina, ou seja, partilhar a desvalorização da profissão docente, a precarização do trabalho, as dinâmicas de exclusão do direito à educação. Para além das fronteiras deste continente, compartimos e importamos as mesmas lógicas formativas, guiadas pela racionalidade técnica, que impõe limites estanques e perigosos ao exercício do pensamento, da criatividade e da renovação das nossas possibilidades de ver a ser, de ensinar e aprender. Para Borges e Oliveira (2022),

Todo este movimento ressoa com maior preocupação no contexto amazônico brasileiro, pois devemos lembrar que esta é uma região historicamente esquecida pelas agendas de desenvolvimento nacional, negligência que aumenta proporcionalmente a distância dos municípios, comunidades, ramais e barrancos em relação às capitais. Além da distância física há outras ainda mais latentes e preocupantes, a distância identitária, o quão longe estão os projetos formativos e educacionais dos economistas em relação ao projeto e cosmovisão dos povos indígenas, quilombolas e ribeirinhos. Não são apenas distantes estes projetos; são contraditórios e incompatíveis, pois, de um lado, manifesta-se a organização para servidão, silenciamento, empobrecimento, exploração; e, do outro lado, estima-se a liberdade, a valorização cultural da identidade, a história, a língua e a memória, estima-se a fala, ou melhor, o grito de justiça, pela terra e pela vida em consonância com os valores próprios de cada um dos múltiplos espaços (Borges, Oliveira, 2022, p.90).

Nesse sentido, a formação docente na Amazônia enfrenta mais que um desafio; é uma superação de quadros de docentes leigos, e há aqui uma formação como instrumentalização de quadros de humanos para superar condições históricas marginais. Como afirma Freire (2020), “a educação só é libertadora quando contribui na formação de uma consciência crítica estimulada à participação responsável do indivíduo nos processos culturais, sociais e econômicos”. Para melhor compreensão no próximo item, trago o resumo da Educação do Campo no Amazonas.

3.2 Nota histórica sobre a Educação do Campo das águas e da floresta

Neste trecho apresento em breves palavras um pouco da história para melhor compreensão da expressão *Educação do Campo, das águas e das florestas*, com base no trabalho de Silva e Cunha (2025):

É um termo utilizado recentemente na literatura científica brasileira pelos pesquisadores; é como uma ampliação do conceito-campo tradicional de Educação do Campo, ao incorporar as especificidades de comunidades ribeirinhas, extrativistas, pescadores artesanais e diversas outras populações tradicionais brasileiras. (Silva e Cunha, 2025)

Embora seja novo, esse processo vem desenvolvendo-se e ganhando espaço de forma dialógica entre a academia e as emergências de movimentos sociais brasileiros (Declaração, 2012; FONEC, 2012; Hage, 2014), com especial contribuição das discussões promovidas no âmbito do Grupo da Terra, contexto que deu origem à Política Nacional de Saúde Integral das Populações do Campo, da Floresta e das Águas (PNSIPCFA) (Silva, 2016).

Todo esse avanço reflete a diversidade sociocultural e territorial do Brasil, com destaque à Região Amazônica como recorte geográfico para a(s) Amazônia(s). Silva e Cunha afirmam que:

Apesar dos avanços conceituais e políticos mencionados, a incorporação dos termos 'Águas' e 'Florestas' não agrega, por si, as emergências ontoepistemológicas das populações tradicionais brasileiras e de seus movimentos sociais. Isso traz o risco de que as especificidades e potencialidades das 'Águas' e das 'Florestas' sejam subsumidas e diluídas dentro de perspectivas consolidadas da Educação do Campo. Por outro lado, essa é uma oportunidade animadora de 'embarcar nesse barco' e de 'não ficarmos para trás', além de retomar iniciativas amazônicas, como as experiências pioneiras do movimento seringueiro no Acre (Silva e Cunha, p. 9, 2025).

Diante disso, a Educação do Campo, das Águas e da Floresta tem em suas bases um contexto histórico de intensas mobilizações sociais por mudanças estruturais no Brasil, principalmente nas décadas de 1970 e 1980, período marcado pelo declínio da Ditadura Militar e pela transição para a abertura democrática (Caldart, 2008, 2009) quando os sem-terra criaram movimentos para garantir seus direitos como educação, saúde e demais serviços de acordo com sua realidade. Partindo desse sentido, essa consolidação dos termos "água" e "floresta" requer nossa reflexão sobre esse movimento. Sobre as comunidades tradicionais não indígenas, Silva e Cunha ressaltam que

Essa delimitação potencializaria a continuidade e a reprodução dos 'mundos' das populações das Águas e das Florestas, tanto no plano teórico quanto no prático, político e institucional. Esse espaço favoreceria a criação de artefatos, instrumentos, políticas e movimentos sociais e intelectuais voltados para pautas educativas que atendam às especificidades dos territórios tradicionais, especialmente aqueles abrangidos por Unidades de Conservação e assentamentos diferenciados, sobretudo existentes na(s) Amazônia(s) (Silva e Cunha, 2025, p. 10).

Freire e Guimarães (2011, p. 17) dizem que "tão importante quanto ir aprendendo com a própria história é ir aprendendo com a história do outro". Destaco a importância de conhecer sobre nosso lugar, onde nascemos e crescemos. Para isso, respaldo-me na fala dos autores Silva e Cunha:

Entre os destaques, está a necessidade de que a 'criança precisa saber que é parte da vida na floresta e nas águas', que a 'educação deve assegurar o interesse dos jovens em permanecer' no território, oferecendo também 'a opção de competir no mercado de trabalho', e que o 'pilar da educação' deve ser 'melhorar a vida dentro da comunidade'. Outros princípios enfatizam que 'a escola precisa resgatar e ensinar o que antes se aprendia na família', que a 'tecnologia' precisa estar associada à educação, que 'a educação precisa ensinar a história' local e do movimento e 'organizar o conhecimento a partir da vivência cotidiana'. Além disso, defende-se que a educação deve focar na

‘profissão de extrativista’, e não romper o ‘elo com a comunidade’, sendo, para isso, fundamental a ‘pedagogia da alternância’, e que ‘os professores precisam de um plano de capacitação e valorização’ (Silva e Cunha, 2025, p.12).

Como resultado de uma educação transformadora, hoje podemos observar que o trânsito de ribeirinhos é maior entre os grandes centros urbanos e suas comunidades. Porém não é possível dizer que ele é comum a todos, posto que as condições socioeconômicas (passagens caras, dificuldade do transporte, dificuldade na comunicação) afastam as pessoas das possibilidades de acesso. Nesses lugares longevos da Amazônia a escola também é um retrato da realidade social.

Quanto mais urbana, provavelmente melhor infraestrutura, mas não muito, não mais que a da cidade, que por sua vez não é mais do que a da capital, que perpetua o ciclo de exclusão (centro-periferia). Essa marca social também afeta os sujeitos que se encontram na escola. Paro (2006, p. 59) afirma que “o homem é um ser radicalmente social e só se produz na coletividade. Não pode produzir-se diretamente, mas apenas indiretamente, na medida em que compartilha os produtos do trabalho de outros seres humanos”. Nesse sentido, as crianças também são atingidas pelo capitalismo. O direito de ir e vir para todos está na letra fria da lei, porém ainda parece distante para muitos.

Ferreira, Neves e Campos (2024) afirmam que “Sendo assim, as crianças de diferentes idades e séries devem acostumar-se com a mesma sala de aula, onde há apenas um professor”. No mesmo interior, encontram-se alunos e professores que têm a oportunidade e podem ir até a capital, Manaus-AM, com frequência. Passeiam nos lugares culturais como teatro, museu, institutos de pesquisa, universidades, cinema, *shopping* e assim ampliam seu repertório cultural. Outros, por sua vez, não possuem condições financeiras para tal; essa é a realidade de muitos. E o que existe mais próximo é a sede do município. E ainda há outros que nunca saíram de seu lugar de origem. O conhecimento fica no imaginário, nas notícias e nas conversas com conhecidos.

No espaço escolar essas imagens são retratadas pelos professores, uma vez que o espaço escolar é reconstituído pela mediação das representações sociais, e deve ser dada a importância à fala, aos gestos, a objetos, a comportamentos. Essa realidade é visível no Estado do Amazonas; a falta de equidade para os ribeirinhos é evidente no cotidiano; a pobreza extrema, a violação de direitos humanos, a falta de acesso a oportunidades de trabalho, educação, segurança. Todas essas

desigualdades sociais destacam que, mesmo assegurados pela Constituição Federal de 1988, existe uma contradição na realidade. Por meio desta pesquisa, indico que é relevante a participação de diversos atores sociais para materializar tais direitos e para efetivar políticas públicas. A escola tem resistido a esse contexto social com a ajuda dos professores, que são os atores principais nesta transformação.

No campo da educação, diversos movimentos vêm-se constituindo, desde o início dos anos 1990, com a utilização de narrativas da formação. É preciso considerar o contexto econômico que envolve as escolas ribeirinhas. É nelas que pequenos produtores de farinha, banana e outros produtos ficam sabendo quanto está o preço no mercado para não serem enganados. Também é ali que certos conflitos sociais são discutidos/resolvidos, afinal eles acreditam que, por meio da conversa entre testemunhas, podem surgir soluções a problemas. Nesse sentido, a escola ensina o diálogo e o ato de argumentar.

Então, é por meio da escola que se dá o desenvolvimento social. É por meio dela que as pessoas que nunca aprenderam a ler têm a oportunidade de assinar seu nome, ler um contrato, entender um recibo, ler uma notificação, ler um manual, entender os valores dos produtos utilizados no seu dia a dia; inclusive entender como tomar uma medicação. É por meio da escola que as mulheres ficam sabendo que devem procurar uma unidade de saúde para fazer um preventivo.

Também é na escola que campanhas de vacina acontecem; quando há ações movidas pela secretaria de saúde municipal, é nela que são realizadas; quando recebem visitantes, é nela que essa visita encontra informações para suas buscas, como quantitativo de famílias, de idosos, de adultos, de mulheres e de crianças. Então a organização social das comunidades da Amazônia se dá por meio das escolas.

Para isso, Vygotsky (2009) me ajuda quando parte do princípio de que os seres humanos se situam historicamente, por meio da linguagem, a partir da qual vivenciam a experiência dos significados e dos sentidos. Nesse contexto, o autor destaca que o significado é como um componente indispensável da palavra; é o aspecto interior desta; logo é considerado um fenômeno da linguagem. Os significados das palavras se desenvolvem e, portanto, modificam-se. Sendo socialmente construídos, os sentidos são modificados pela ação dos indivíduos e resultam na construção de uma explicação própria, processo no qual cada indivíduo relaciona os significados existentes com suas experiências anteriores e com as particularidades de sua vivência.

Portanto Vygotsky (1934/2009) caracteriza o sentido como algo inesgotável e que se baseia na compreensão de mundo e no conjunto da estrutura interior do indivíduo. Nesse viés, quanto ao sentido da escola para os ribeirinhos, entende-se que a Psicologia Histórico-Cultural pode contribuir para a compreensão dos sentidos aqui trazidos pelas vivências dos participantes, ao colocar em primeiro plano as condições concretas, culturais e sociais de inserção dos sujeitos e a construção de significados a partir delas, dando ênfase ao papel da apropriação pessoal desses significados.

A escola é vista como um lugar que serve para estudar e aprender. Revela-se um ambiente preferido pelos pais, pelos filhos e por toda a comunidade, que reportam a escola como uma instituição importante, capaz de contribuir com sua formação e de possibilitar, por meio do estudo, ascensão social futura por meio de empregos dignos e qualificados. A escola é como ferramenta de mediação nas diversas esferas de conhecimento e demonstra que os moradores se apropriam da exigência da economia brasileira por mão de obra qualificada; e ela é o lugar capaz de possibilitar tal qualificação e, futuramente, mais qualidade de vida, mas para isso é necessário que os(as) professores(as) sejam capacitados(a) para auxiliarem nesse processo.

4. O PROCESSO FORMATIVO DE PROFESSORES EM CAAPIRANGA



Fonte: Acervo da autora, 2026

“O professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo”.
(Freire, 2011)

Nesta seção, trago Freire (2011) com uma de suas milhares de frases sobre o professor para contar a história dessa profissão. A frase em particular me faz refletir sobre o *ser professor*. Diante disso, apresento um breve histórico da palavra *professor* e seu significado. Etimologicamente a palavra vem sendo falada desde o final do século XIV, na França. *Professour* designava “aquele que ensina uma área do conhecimento”, especialmente em uma universidade. Na França antiga, a palavra era pronunciada *professeur* (século XIV), cuja origem remonta ao latim *professor*, tendo como significado “pessoa que se declara especialista em alguma arte ou ciência”.

Essa história da formação docente no país é uma preocupação antiga. Borges *et al.* (2022) esclarecem que essa luta é desde 1882, quando Ruy Barbosa fez uma análise da educação imperial, fez críticas à situação em que se encontrava o ensino superior brasileiro. Ainda em 1882, um parecer explicitava a coerência “de uma reforma completa nos métodos dos mestres” (Ribeiro Júnior, 2001, p. 29 *apud* Borges *et al.*, 2020). Muitos autores brasileiros em nosso país têm-se preocupado de forma explícita com essa temática; depois da Independência, iniciou-se a discussão para organizar a instrução popular.

Para Saviani (2009), “ao examinar as questões pedagógicas, a articulação e as transformações, esses eram processos de que a sociedade precisava nos últimos dois séculos” (Saviane, 2009, p. 143). Diante disso, Saviani (2009) divide em seis períodos a história da formação docente no Brasil:

- De 1827-1890: foi o período que se iniciou com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruírem no método do ensino mútuo, às suas próprias expensas, estendendo-se até 1890, quando prevaleceu o modelo das Escolas Normais.
- De 1890-1932: o marco inicial foi reformar a Escola Normal de São Paulo, que teve como anexo a escola modelo, estabelecendo uma expansão padrão nas escolas.

- De 1932-1939: vieram as reformas de Anísio Teixeira, no Distrito Federal, ainda em 1932; Fernando de Azevedo em São Paulo, já em 1933, considerados Institutos de Educação.
- De 1939-1971: vieram as implementações de cursos como o de Pedagogia, Licenciatura e consolidação do modelo de escolas normais.
- De 1971- 1996: aconteceu a substituição da escola normal para habilitação específica em Magistério.
- De 1996-2006: vieram os institutos superiores de educação, escolas normais superiores e o novo perfil do curso de Pedagogia.

Em resumo, esta é a história da formação docente no Brasil. É estabelecida por lei a formação de professores para as últimas séries do ensino de 1.º grau; e para o ensino de 2.º grau em cursos de licenciatura com duração de três anos. A Lei de n.º 5.692/71 prevê a licenciatura plena de quatro anos. Antes, a Pedagogia formava professores habilitados específicos no Magistério, especialistas em educação. Ao final do Regime Militar, houve um movimento dos educadores brasileiros, que tinham a esperança de que o problema da formação docente seria resolvido com a nova LDB (9.349/96).

Entretanto a LDB não correspondeu às expectativas, pois a nova Lei introduziu alternativas aos cursos de Licenciatura e Pedagogia em institutos de nível superior, porém considerados de baixa categoria; a formação era mais rápida e barata, ou seja, eram cursos de pouca duração (Saviani, 2009 *apud* Borges *et al.*, 2011). Essas características, segundo os autores, não foram contempladas nas novas diretrizes curriculares dos cursos nem homologadas em abril de 2006.

O Estado amazonense enfrenta grandes desafios, “altos e baixos” ao longo das décadas. Essa discussão tem sido ponto de pauta de vários estudos científicos (Gatti, 2010; Tardif, 2010; Nogueira; Borges, 2021; Saviani, 2009), de grandes pesquisadores, que, assim como eu, acreditam que esse assunto da formação docente vem contribuindo diretamente na qualidade do processo de ensino-aprendizagem de alunos(as) que frequentam as instituições de ensino de nosso país e, claro, do Estado do Amazonas. A educação amazonense é um campo de disputa política com projetos que de alguma forma transmitem certa confiabilidade à sociedade.

O ensino e a aprendizagem na educação de ribeirinhos são importantes devido a vários fatores, como o contato com outras culturas e costumes, e o conhecimento escolar possibilita melhores compreensões sobre o mundo fora das comunidades. É importante ressaltar que os professores reconhecem a importância do conhecimento. Os estudos, na vida dos(as) ribeirinhos(as) assim como na vida de todo brasileiro, são importantes, afinal podemos conhecer o mundo por meio da escrita e da leitura. Desse modo, os amazonenses têm reconhecido que o conhecimento é parte crucial da vida enquanto cidadãos. Todavia destacamos que, no cotidiano amazonense, quanto

“[...] às multideterminações econômicas, sociais e políticas e suas implicações globais na Amazônia, há uma dimensão específica com pautas e pontos que nos são caros quando falamos em formação de professores(as) neste território, dentre os quais salientamos neste tópico: I. a diversidade sociocultural e territorial; II. a disputa pela formação de políticas públicas no interior da política educacional brasileira e seu posicionamento contra-hegemônico. Nossa organização nesse tópico iniciará com os apontamentos acerca dos desafios coletivos e partilhados para, na sequência, indicar quais os principais nós e defesas têm emergido no contexto amazônico, no sentido da formação de professores(as) [...], (Oliveira *et al.* 2022, p. 83).

Nesse sentido, chamo atenção para a concepção de Educação Intercultural e Multicultural no contexto da formação de professores(as), caracterizando-a como desafios e necessidades. O porquê do desafio se dá devido às exigências para a reconstrução de um currículo formativo, que possa contemplar de algum modo a problemática da região. Pensar em estratégia para essa realidade é algo desafiador. Talvez isso não seja possível ao longo de um conjunto de componentes curriculares; precisa ser um eixo estruturado em cursos específicos, uma proposta que até o presente momento não tem espaço diante das novas diretrizes nacionais para a formação de professores(as).

Historicamente a Educação no contexto rural, quando oportunizada, caracterizava-se como instrumental, assentada em necessidades elementares, como preparação de mão de obra, sentido que chega a comparecer de modo explícito no Decreto-Lei n.º 4.244/42 (BRASIL, 1942), que promulga as Leis Orgânicas da Educação Nacional, que, em seus termos, reservava o ensino profissional aos/às pobres e desvalidos/as de sorte e aos/às menos afortunados/as, como se o/a trabalhador/a não tivesse direito a escolher que lugar deseja ocupar nesse mundo, em um *looping* eterno de curta-metragem “vida maria”, no qual as condições de exploração são herdadas de pai para filho, de mãe para filha, sem revisão crítica, sem possibilidade de mudança, e sua Educação é de base instrumental; e só serve para instrumentalizar a continuidade das relações de poder e opressão (Oliveira *et al.*, 2022, p. 84).

Vale ressaltar que não poderemos responder nesta dissertação aos anseios da Educação dos ribeirinhos(as), caboclos(as), quilombolas e diferentes povos originários, que apenas no trecho amazônico brasileiro de mata cultuam 140 línguas diferentes, se continuarmos amarrados aos padrões do Ministério da Educação. Precisamos de um currículo de formação docente de defesa ampla do direito à Educação; não de itens ineficazes e codificados do que se deve ensinar e aprender. Sendo assim, esse é o maior desafio para a formação docente em todo o país, sobretudo por ser um lócus de ampla diversidade, com características peculiares.

Para Oliveira *et al.* (2022), “precisamos traçar uma discussão acerca do Plano Nacional de Formação de Professores(as) da Educação Básica (PARFOR) e de outros programas que visam à formação inicial, trazendo à baila os principais aspectos que compõem esse plano.

Diante disso, destaco a necessidade de analisar a elaboração da última LDBEN/96, seguindo as DCNs 2002/2015/2019/2024 e o Plano Nacional da Educação – PNE 2015 – 2024, com o componente curricular responsável pelo ECS da formação inicial nos cursos de licenciatura, a partir do segundo semestre; em especial, a última DCN/2024, que instituiu o ECS como componente curricular desde o início do curso, o que corrobora os aportes teóricos.

A palavra professor/a é direcionada a uma pessoa considerada “um professor de alto nível”. É um substantivo formado a partir da palavra *profiteri*, que significa “afirmar, declarar abertamente”. Assim o título vem antes do nome; este início se deu no ano de 1706. A partir de 1838, essa palavra foi registrada, mas tinha começado a ser usada como abreviatura no início do século XVI, no francês, direcionada a pessoas que tinham uma boa oralidade e facilidade em falar ao público. Para o professor historiador Harper (2026), em um de seus escritos, a palavra professor:

“[...] teve início no século XIV; *professen* significava “fazer um voto” (em uma ordem religiosa), sendo uma formação posterior a partir de *profession* ou possivelmente do latim medieval *professare*, que vem de *professus*, que significa “declarado publicamente” ou “afirmado”, o particípio passado de *profiteri* no latim, que quer dizer “declarar abertamente, testemunhar voluntariamente, reconhecer, fazer uma declaração pública”. Essa palavra é formada por *pro-*, que significa “à frente” (derivada da raiz indo-europeia *per- (1), que também significa “para frente”), e *fateri* (com o particípio passado *fassus*), que significa “reconhecer, confessar”. Essa última palavra é semelhante a *fari*, que significa “falar”, e vem da raiz indo-europeia *bha- (2), que significa “falar, contar, dizer” (Harper, 2026).

No Brasil, a palavra *professor* é usada de forma ampla, referindo-se à pessoa que ensina algo. Diferentemente dos Estados Unidos, o termo é usado tanto em escolas de ensino básico quanto em universidades. Se pararmos para refletir na figura do professor, teremos uma conclusão de que este “ser” evolui ao longo dos séculos. Esse profissional é considerado o mais importante para a sociedade; é ele o transmissor de conhecimento; é um verdadeiro facilitador da aprendizagem. As características que definem esse profissional na atualidade, em meio a tantas tecnologias e metodologias educacionais, despertam curiosidade para sabermos a origem, a história e suas características ao longo do tempo.

4. O(A) PROFESSOR(A) DA ESCOLA DAS ÁGUAS E DA FLORESTA EM CAAPIRANGA



Fonte: Queiroz 2024

O presente capítulo aborda o contexto da educação de campo em Caapiranga, que à primeira vista retrata um certo “atraso”, mas que vem mudando nas últimas décadas, principalmente nas áreas remotas, com a chegada da energia elétrica 24 horas, sinal para telecomunicação e telefonia móvel, maior facilidade de ir e vir entre os centros urbanos e a comunidade. O acesso tornou-se mais dinâmico. Seguramente isso fez com que os profissionais da educação “virassem a chave” para buscar outros conhecimentos, além daqueles vindos da experiência, especialmente no que diz respeito ao seu trabalho na escola. E ainda experimentaram formas mais autônomas de solucionar dúvidas ou esclarecimentos acerca das coisas. Essas novas tecnologias ajudam na busca por melhoria e por conhecimento sobre direitos e deveres.

Com todo esse avanço o/a professor/a da comunidade busca por conta própria novas estratégias e didáticas para realizar uma aula com resultados positivos. Se depender da secretaria de educação, essas melhorias podem demorar a chegar devido à falta de recursos para a logística. O/a professor/a do campo está acostumado/a com a rotina da localidade. Sendo assim, ele vai dando um jeitinho de se manter atualizado até a chegada das orientações pedagógicas que a SEMEC prometeu trazer ao encontro de sua realidade.

Mesmo com as constantes mudanças que vêm ocorrendo na Amazônia, ainda devemos acenar para a necessidade de pensarmos em uma educação melhor, que, apesar de conter características diferentes, está integrada ao que acontece no meio urbano. Somos partes da mesma totalidade e não podemos nos ver ou pensar exclusivamente e separadamente de tudo que constituímos e que nos constitui (Neto, 2010). Alguns nomeiam por “leigo” o professor sem formação para o exercício do magistério, como diz Furtado (2024).

A presença deste(a) professor(a) denominado(a) leigo é comum em nossa região, o que geralmente é visto como um problema que o governo não consegue solucionar, pois afeta a qualidade da educação. E, na expectativa de preencher as lacunas da falta de professor(a), é contratado alguém com habilidades com crianças. Geralmente o maior número de professores(as) leigos(as) está na educação infantil, mas também podem ser encontrados(as) nos anos finais do fundamental II.

Para tanto apresento a fala de uma das participantes da pesquisa:

“Concluí meu ensino médio em 2006; e em 2007 já fui ser professora substituta, em uma sala de educação infantil; substituí por três meses a professora; ela saiu de licença-maternidade. Eu só entrei porque ninguém queria vir do Caapiranga *pra* cá passar só três meses trabalhando, ainda mais

sem casa, sem parente, sem nada; foi o jeito me contratarem. Trabalhei os três meses; e no ano seguinte já trabalhei o ano inteiro. Desde então, até hoje sou professora. Por sete anos trabalhei como professora só com ensino médio. Em 2014, consegui entrar no PARFOR para fazer minha primeira faculdade. Até hoje, nunca mais fiz curso algum". (PFG-1., 2025)

A contratação de docentes leigos(as), como lemos no relato acima, para trabalhar no ensino rural é comum em nossa região. Geralmente esses docentes são indicados por outros professores, por pais, por familiares ou pela comunidade local. Outra forma para ser professor ribeirinho é o apadrinhamento por políticos partidários. Às vezes são apontados devido ao fato de possuírem um nível de escolaridade um pouco mais elevado em comparação a outros moradores (Furtado, 2017, p. 5).

Para Brito (2023), em contextos precários, como é o caso dos municípios e das comunidades do interior amazônico, as condições desses professores que atuam no campo servem ao "clientelismo político". Trata-se das condições em que se dá a oferta de vagas de emprego em escolas, e os políticos mal podem esconder os profundos objetivos de obter "vantagens eleitoreiras" por meio da condição de dependência que os professores leigos têm em relação às secretarias de educação local.

O professor leigo é aquele profissional que exerce o magistério sem a formação mínima exigida, [...] que não tem habilitação adequada para o magistério [...], apresenta precário nível de formação geral, como primário incompleto, primário completo, ginásio incompleto e, no melhor dos casos, ginásio completo; [...] mesmo atuando em condições mínimas para a realização de seu trabalho pedagógico e recebendo salários módicos, foi o responsável direto pelo funcionamento das escolas por décadas (Brito, 2023, pp. 56- 57). É subordinado a cumprir todas as exigências impostas pelas secretarias sem retroceder; caso tente, é exonerado do cargo. Isso faz o sujeito cumprir requisitos calado e quieto, como se ele não tivesse valor.

Como não possuem a formação exigida, é muito comum se manifestarem por meio de posições assujeitadas em relação ao Estado e ao Município. Suportam salários baixos, condições indignas de moradia/alojamento, ausência de telecomunicação, falta de saneamento básico nas comunidades, de água potável, especialmente nas áreas de várzea (terreno cultivado às margens de rio, que sofre influências hidrográficas em certo período do ano). Enfrentam longas distâncias no tempo da cheia (tempo de chuvas na Amazônia, que vai de janeiro até junho) e seca amazônica (verão amazônico, que vai de agosto até dezembro), situação agravada nos últimos anos devido às mudanças climáticas. No intervalo desses períodos, esses

profissionais enfrentam longas viagens, principalmente de canoa e de barco, ou longas caminhadas às margens dos rios.

Nem sempre com os itens de segurança necessários também sobrevivem a doenças tropicais, como malária, dengue, leishmaniose, que é uma doença cutânea causada pela picada de mosquito “palha” infectado pelo protozoário; doença de Chagas, míases, uma doença produzida pela infestação de larvas de moscas em tecidos de animais, conhecida popularmente como “ôra”; calcanhar de maracujá; viroses decorrentes da contaminação das águas de nossos rios, além de atoleiros no verão. O sol escaldante afeta a saúde da pele, e há o aparecimento de animais silvestres na “casa dos professores” ou no alojamento, na escola, nos caminhos de rio, de tantas idas e vindas diárias. Como retrata a fotografia seguinte, estão sujeitos a várias situações quando estão desempenhando seu papel.

Para cada situação, esses professores, considerados “leigos”, desenvolvem saberes logísticos, pedagógicos, didáticos e curriculares. Nesse sentido, Tardif (2014) diz:

Os saberes da formação profissional, os saberes disciplinares e os saberes curriculares dos professores parecem sempre ser mais ou menos de segunda mão. Eles se incorporam efetivamente à prática docente sem serem, porém, produzidos ou legitimados por ela. A relação que os professores mantêm com os saberes é a de “transmissores”, de “portadores” ou de “objetos” de saber, mas não de produtores de um saber ou de saberes que poderiam impor como instância de legitimação social de sua função e como espaço de verdade de sua prática. Noutras palavras, a função docente se define em relação aos saberes, mas parece incapaz de definir um saber produzido ou controlado pelos que a exercem (Tardif, 2014, p. 40).

Além do assujeitamento que sofrem, movidos por intenções eleitoreiras e pela manutenção do estado de opressão, esses professores, que têm pouca ou nenhuma formação, são diminuídos no imaginário popular. São tomados por “caboclos do interior”, ignorantes, selvagens etc. Isso por manterem uma relação muito próxima com o local onde lecionam, por se aproximarem da natureza/floresta e por terem um sotaque (jeito de falar) específico. Por outro lado, alguns moradores locais os tomam por “metidos”, desocupados, preguiçosos etc., por não trabalharem no campo e por se aventurarem no âmbito da escola. Para Cavalcante e Furtado (2024), esses professores dito leigos representam uma categoria profissional existente à margem da lei.

Essa questão permite supor que os docentes começaram a trabalhar antes de serem formalmente registrados pelo poder público estadual ou municipal. Além disso, essa informação indica que muitos professores, no início da carreira, atuam sem registro formal, e que a regulamentação oficial ocorre somente após terem demonstrado suas experiências na função (Calcante e Furtado, 2024, p.8).

Deste modo, a procura por professores para atuar em escolas rurais, em região remota e carente de profissionais habilitados, é grande. Essa necessidade de recorrer a professores/as sem formação ou experiência adequada para lecionar no meio rural se dá pela carência de profissionais habilitados. Mesmo sendo trabalhadores assalariados na área da educação, a legislação que define e regulamenta as atividades do professor não os reconhece como um grupo profissional. Os professores leigos são aqueles que vivenciavam uma experiência pedagógica cujo saber produzido se fundava nas relações entre as orientações recebidas pelos órgãos responsáveis (Secretarias Municipais e Estaduais de Educação) e nas práticas desenvolvidas a partir da sua experiência, baseadas nos modelos vividos no período em que eram apenas meros estudantes.

No entanto reflito sobre como se pode chamar de “leigos”, ou seja, pessoas que não possuem conhecimento ou experiência em um determinado assunto ou área de estudo, aqueles que sem preparo teórico nenhum e/ou acolhimento universitário desenvolveram, “sozinhos”, conhecimentos particulares para realizarem o ensino em contextos tão diferenciados. Esses professores no lugar que conheço tornam possível todo o processo educacional nas comunidades interioranas, em lugares onde, muitas vezes, os alunos das licenciaturas das grandes cidades não desejam trabalhar.

Entre narrativas, movimentamos o desejo de mostrar outras faces da Amazônia brasileira e de multiplicar as ideias da professora mulher amazônida. Para isso, é preciso refletir sobre como a academia tem olhado para esses sujeitos. Em certa medida, ao considerar o professor que atua no interior amazônico como “leigo”, vemos um “traço” da visão tecnicista sobre a formação dos docentes. Nessa ótica, os docentes são pagos apenas para executarem ordens externas e são apenas participantes passivos.

Ou seja, não estão envolvidos na organização da escola, dos planejamentos, do currículo, das expressões didáticas cotidianas etc.

[...] o movimento internacional que se desenvolveu no ensino e na formação docente, sob o *slogan* da reflexão, pode ser interpretado como uma reação contra a visão dos professores como técnicos que meramente fazem o que outras pessoas, fora da sala de aula, querem que eles façam; e contra

modelos de reforma educacional do tipo “de cima para baixo”, que envolvem os professores apenas como participantes passivos (Zeichner, 2008, p. 539).

Ao considerar o contexto de trabalho do professor tido como “leigo”, na literatura e na legislação, percebe-se que esse profissional não tem sequer a oportunidade de ser passivo. Isso porque o local onde ele atua dificilmente é visitado por representantes das secretarias de educação. Desse modo, são eles e seus companheiros de profissão os responsáveis por responderem às demandas inusitadas que surgem naquele lugar.

Embora não haja um reconhecimento dessa posição ativa do professor das escolas das águas, posto que a opressão e o abandono que sofrem são infinitamente maiores, ainda há que se considerar que ele é sujeito que pensa e realiza as formas possíveis de viabilizar um projeto político-pedagógico na escola, um projeto de ensino, uma mobilização social em busca de direitos etc. E assim percebemos que nesses contextos os modelos não acontecem sem luta, mas sim há (re)existência de baixo para cima.

Ser professor(a) não é apenas transmitir conhecimentos, mas também é um processo contínuo de construção e de (re)construção (Ghedin, 2019). Ser professor(a) está além de um curso de licenciatura, ou uma “forma”, por meio da qual se “modula”, “formata” o fazer diário em sala de aula, mas sim esse processo está atravessado pela história de vida dos sujeitos. Para Freire (2019), ser professor/a é um ato de amor de coragem, que estabelece relações em que ambos aprendem juntos, professor e aluno. “Não pode temer o debate, a análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa (Freire, 2019, p.97)”.

A região onde vivemos está ligada à tradição: costumes, ideias, mentalidades. E, quando deparamos com uma cultura diferente da nossa, aprendemos com ela também. É aí que está o diferencial de ser professor(a) das águas e das florestas; está na maneira como ele(a) se (trans)forma na estrada da vida profissional docente. Conforme afirma Freire (2001, p. 58), “[...] ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira, às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou é marcado para ser educador. A gente se faz educador na prática e na reflexão sobre a prática”. É assim que os professores que não passaram pelas licenciaturas se (trans)formam.

Ao viver com a comunidade, sua cultura, seus sujeitos, seus problemas, suas manifestações e sua organização social, constroem saberes, os quais, uma vez contextualizados e sustentados teoricamente (quando a formação em níveis

superiores lhes for possível), podem torná-los intelectuais diferenciados daquele e naquele lugar na Amazônia.

A nossa maneira de ser e de viver nos permite realizar ações que muitas vezes parecem impossíveis. Isso se dá porque

“A sociedade amazonense, em especial a sociedade interiorana dos povos ‘anfíbios da floresta’, possuem como principais características a multiculturalidade e a multidiversidade étnicas: ‘branco’, ‘caboclo’ e ‘índio’ (Brito, 2015, p.67).

Nessa perspectiva como seres humanos, descobrimos nossa potencialidade para aprender e para compartilhar os saberes. O fazer-se professor(a) às margens dos rios amazônicos é atravessado por diversas realidades, necessidades, sonhos, ausências (de escola, de universidade, de perspectivas reais de mudança) que terminam por nos introduzir na sala de aula, com ou sem vocação/vontade, formação, informação, desejo de mudança. Nesse sentido, o início da vida profissional, em geral, não tem uma formação específica, um preparo antes do trabalho em si. E essa é uma característica que também nos diferencia. De alunos(as), passamos a professores(as) e enfrentamos as mesmas dificuldades de dias anteriores; apenas os papéis são invertidos, e há a percepção de que o tempo passou. Sem o critério da formação inicial, como se decide quem será professor(a)?

No município alguns programas formaram docentes habilitados, como o Programa Especial de Formação Docente (PEFD), uma estratégia de interiorização da Universidade do Amazonas, hoje a UFAM. Na época ela ofertou cursos de formação de professores, e alguns de Caapiranga fizeram, os quais provavelmente estão aposentados. O PRÓ-RURAL e o PROFORMAR da UEA formaram cem professores. Em 2012 veio o PARFOR, por meio da UFAM, já formou duas turmas de professores, uma de licenciatura em Matemática em 2018; e outra de Ciências Biológicas em 2019. A UEA formou uma turma de Licenciatura em Geografia em 2024 e atualmente está com uma turma de Educação Física. Diante desse quadro, fica a interrogação com todos esses profissionais já aptos a lecionar: ainda faltam profissionais? Sim, faltam! Nas comunidades falta esse professor; após a formação, poucos retornaram para a comunidade. Na busca por professores no rio Manacapuru, encontrei apenas duas professoras da turma de Ciências Biológicas e nenhuma de Matemática, além de uma de Geografia. Segundo os colegas, mudaram de município, e outros fixaram residência na sede do município e atuam na área de formação.

4.1 A formação e seus principais programas

Na ausência da formação inicial (graduação), os professores das escolas das águas, também nomeados na literatura como “professores do campo”, ficam à mercê da formação continuada que as secretarias municipal e estadual disponibilizam. Trata-se de cursos de curta duração que, em sua maioria, visam atender às principais demandas das escolas mais afastadas. Em alguns municípios, só dão aulas, e seguem as orientações passadas pelos funcionários da secretaria de educação. O relato das participantes traz a lacuna existente na formação inicial e continuada.

“Eu sempre quis fazer cursos que venham me ajudar na minha prática em sala de aula, mas a secretaria não oferece. A cada início de ano letivo, fazem chamada para a Jornada Pedagógica, mas não *tem* nada de importante; a orientação é sempre a mesma: cumprir o calendário escolar, não faltar e manter atualizado o diário digital. Como se a *gente* soubesse preencher! Não sei nada de computação. Todas essas informações são repassadas em uma única manhã. Eu até tentei fazer uma pós-graduação particular, no modo EAD. Mas nunca foi possível concluir.

As dificuldades são grandes por aqui; você fica presa, a cidade é longe; são dois dias viajando; e lá na cidade, em um único dia, não dá para fazer nem as compras de casa para aguentar o mês; imagina estudar e fazer prova. A secretaria nunca ofereceu nenhum curso de formação continuada depois da graduação. Treinamento, não temos nada disso. Inicia ano e finaliza, sempre a mesma coisa. Eles não fazem nada de curso. No começo do ano *tem* jornada pedagógica. Mas só no nome; eles só fazem cobrança. Mas ainda sonho em fazer uma pós-graduação, um curso de computação (PRG1, 2025).

Alarcão e Roldão (2014) destacam que esse tipo de formação é como um processo de reorientação interna vivenciado pelo professor que já está atuando em sala de aula. Esse processo consiste no balanceamento entre os idealismos e os realismos da atuação docente. Nesse contexto, ainda que o professor atuante na escola das águas não tenha tido elementos básicos da formação inicial ritualística (disciplinas obrigatórias, optativas, iniciação científica, ações de extensão, estágios supervisionados etc.), a sua presença em sala de aula lhe abre novas oportunidades formativas por meio da formação continuada e/ou da formação em serviço.

Silva (2024) afirma que a formação continuada permite que os educadores expandam seus conhecimentos, adquiram novas habilidades e se atualizem. Esses cursos mostram-se então uma oportunidade de revisitar práticas pedagógicas no sentido de melhorá-las, de acordo com as mudanças da sociedade contemporânea e com as necessidades locais. Trata-se de conectar a realidade vivenciada no campo ao todo educacional compartilhado e vivenciado em outros contextos. Para Gatti (2008),

[...] educação continuada, a qual passa a incluir o reconhecimento de uma experiência profissional preexistente que serve de base para o desenvolvimento de novos conceitos e concepções. Alerta-se também para o fato de que a formação continuada acaba, muitas vezes, por funcionar como uma educação compensatória em vista da necessidade de suprir lacunas geradas por dificuldades na formação inicial dos docentes (Gatti, 2008, p. 200).

No caso do professor que não cursou uma formação inicial básica, esses cursos significam oportunidades de transformar saberes da experiência em conhecimentos por meio da reflexão e conectá-los à realidade global. Cabe salientar aqui o conceito de práxis como “[...] a unidade indissolúvel entre minha ação e reflexão sobre o mundo” (Freire, 2008, p. 30), que gera conhecimento a partir da vontade de mudança. Esse pensamento me faz pensar no professor como um ser reflexivo, pois a capacidade reflexiva é uma característica humana; ela necessita de contextos que favoreçam o seu desenvolvimento, o contexto de liberdade e a responsabilidade. É repetidamente afirmado que a reflexão é compreendida em consideração com a dificuldade que os participantes revelam em pôr em ação os mecanismos reflexivos, sejam eles crianças, sejam adolescentes, sejam adultos.

[...] O professor [...] reflete em situação e constrói conhecimento; a partir do pensamento sobre sua prática, é perfeitamente transponível para a comunidade educativa [...]. É preciso fazer esforço grande para passar do nível em que se buscam interpretações articuladas e justificadas e sistematizações cognitivas (Alarcão 2011, p. 49).

Somente refletir sobre a realidade nem sempre confere ao professor mecanismos necessários para viabilizar pensamentos, ideais e sonhos. Sem formação, sem acesso a informações, sem diálogo com professores mais experientes ou estágios supervisionados, sem aproximação com a universidade e com as escolas do campo, a reflexão fica destituída de sustentação teórica e do entendimento do local no contexto da totalidade. Termina por traduzir-se num processo de “tentativa e erro”, no qual os professores, especialmente aqueles considerados “leigos”, tentam “no escuro” e sem perceber criticamente a sua realidade melhorar as condições e os resultados de seu trabalho, que é ensinar.

É importante destacar que a formação facilita o aprimoramento constante do trabalho dos professores, elevando a qualidade da educação básica como um todo por meio do pensamento crítico em relação às situações enfrentadas (Silva, 2024). A marca da continuidade no processo formativo nos propicia olhar para a necessidade de um caminho articulado de formação que coopere para o desenvolvimento do

professor em múltiplas dimensões. Nessa direção, a articulação entre ensino, pesquisa e extensão nos interpela enquanto dimensões de percursos formativos, vinculadas aos desafios sociais vigentes, que podem contribuir para que aprendizagens significativas que emergem no período de inserção profissional sejam vivenciadas em suas potencialidades (Fernandes e Rodrigues, 2024, p. 3).

O ensino realizado em sala de aula deixa de ser individual, responsabilidade de cada professor, e passa a ser construído coletivamente por meio dos cursos de formação continuada. É nesse viés que Marx (2011) traz o conceito de totalidade como uma análise de realidade social, o que implica reconhecer que a sociedade não é uma mera soma de partes, mas sim um sistema no qual as relações sociais, econômicas e políticas estão interligadas e se influenciam mutuamente. Essa abordagem dialética da totalidade busca desvendar as contradições e os processos que moldam a sociedade capitalista.

[...] essa abstração do trabalho em geral não é apenas o resultado espiritual de uma totalidade concreta de trabalhos. A indiferença para com o trabalho determinado corresponde a uma forma de sociedade na qual os indivíduos podem, com facilidade, transferir-se de trabalho para outro, e onde o tipo determinado de trabalho é para eles algo casual e, portanto, indiferente [...] (Chagas, 2011 p. 8).

Não há como olhar o trabalho e a formação dos professores individualmente sem relacioná-los ao contexto sócio-histórico que os envolve. A ideia de totalidade marxista não deixa margem para omissões, acomodação ou alienação sobre a situação local/global.

Nesse contexto, o que Marx buscava era uma compreensão mais profunda da realidade social e ia além da aparência superficial dos fenômenos para revelar suas determinações e suas contradições internas. “Desse modo, a formação continuada de professores interrompe o ensino como ato privado e estimula a cooperação no contexto do trabalho colaborativo com base na reflexão crítica” (Fernandes; Rodrigues, 2024, p. 19).

A formação continuada de professores mostra-se como uma potente estratégia para o enfrentamento das questões desafiadoras envolvidas na profissão, especialmente aqueles que não tiveram oportunidade de uma formação no ensino superior. Também é um lugar de conexão entre sujeitos locais (professores do campo ou interior amazônico) e representantes das secretarias de educação e universidades (professores que atuam em centros urbanos). A formação continuada acena para a

necessidade de unir o local ao global. E nessa imensidão amazônica onde o rio, a floresta e o homem são os principais agentes da geografia humana, a educação enfrenta essa realidade, que é a falta de profissionais habilitados para preparar a futura geração que cuidará da nossa Amazônia.

[...] Na função social dessas formações iniciais e continuadas grande número de profissionais não são formados em universidades; [...] de um lugar de geração, aprofundamento ou desenvolvimento de competências diversas, como eram na origem, transformam-se progressivamente em lugar de nova socialização, de reformulação dos laços sociais, de redefinição de projetos de vida, portanto, de redefinição do que é compreendido por muitos como uma identidade evolutiva (Josso, 2007, p. 3).

A trajetória da falta de formação inicial e continuada de professores se dá em nível global. Isso é fato; no Amazonas, temos obtido avanços nesse quesito. Todavia ainda falta muito para suprir as demandas, pois nosso espaço físico representa 40% da Região Norte e 18% do território brasileiro (Brito, 2015p. 67). “Espaço onde os rios e o fluxo das águas comandam a vida; o principal acesso ao Estado é feito, principalmente, por via aérea e fluvial”, o que dificulta o desenvolvimento educacional. É necessário construir saberes e relacionar os antigos e os novos. Para Mizukami (2013), é na formação continuada que o(a) professor(a) vai adquirir os conhecimentos necessários para o desenvolvimento profissional, ou seja, aprende aquilo que precisa ensinar, mas que ainda não domina. Trata-se de um processo de contínuo aperfeiçoamento dos saberes essenciais para a atividade docente.

Para esta dissertação, trouxe alguns cursos mais conhecidos na área da educação no Estado do Amazonas, mais especificamente sobre formação continuada de professores da Educação do Campo, ou seja, professores das escolas das “Águas e das Florestas”, destacando as iniciativas federais e estaduais. Um dos programas mais ofertados em nível estadual é o Programa da Escola da Terra, organizado pela Ufam, que tem como foco a realidade rural amazônica. Em seguida, temos os programas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), como o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), e os projetos locais amparados pela Fundação de Amparo à Pesquisa no Estado do Amazonas (FAPEAM) e a Fundação Amazônia Sustentável (FAS).

O Programa Escola da Terra é uma iniciativa do MEC em parceria com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), com as universidades públicas e com as secretarias de educação de todo o país. Nesse sentido, a Faculdade de Educação (FACED/UFAM), em parceria com a

Secretaria de Estado (SEDUC-AM), desde 2013, vem ofertando formação continuada e especializada para os professores que atuam em escolas rurais, preparando esses profissionais para os desafios e para as especificidades que valorizam a cultura local e a realidade amazônica para uma melhor qualidade na educação. O foco é na realidade amazonense, sempre especializando professores da Educação do Campo, trazendo propostas que buscam adaptar currículos e calendários a realidades rurais e ribeirinhas.

Quanto aos programas de apoio nacional pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, vinculada ao Ministério da Educação (CAPES/MEC), trago os mais conhecidos. São eles: o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), que no contexto amazônico tem a iniciativa de qualificar professores da rede pública que ainda não possuem uma formação na área em que atuam. No Estado do Amazonas, o programa atende, desde 2009, por meio de uma parceria que vem dando certo há 16 anos. Tanto a Universidade do Estado do Amazonas (UEA) quanto a Universidade Federal do Amazonas (UFAM) visam à formação continuada para professores da rede pública, o que inclui os professores do campo. Já o sistema da Universidade Aberta do Brasil foi instituído nacionalmente em 2006, com objetivo de expandir e de interiorizar os cursos de educação superior pública em cidades que não possuem universidades presenciais.

Os cursos ofertados pela Universidade Aberta do Brasil (UAB), no Estado, são cursos na modalidade a distância para a qualificação docente, que beneficiam educadores rurais e urbanos a partir de 2018/2019, quando chegaram ao Amazonas.

Já a Fundação Amazônia Sustentável (FAS) realiza programas que integram pesquisas e ações de sustentabilidade, com o foco na formação de professores na Amazônia rural e no empoderamento comunitário, valorizando os saberes locais. Inclusive ela está visível dentro da UAB. A Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM) apoia projetos que promovem pesquisa, formação e participação comunitária para solucionar desafios locais e para fortalecer políticas públicas na Educação do Campo e Indígena; inclusive esta pesquisa tem apoio da FAPEAM.

Dentre os programas de iniciativa municipal, trouxemos apenas os que são ou foram ofertados pela Secretaria Municipal de Caapiranga (SEMEC), de 2000 até a atualidade. O primeiro programa a atender o município de Caapiranga foi o Curso

Normal Superior do Programa de Formação de Professores (PROFORMAR). As atividades tiveram início em 3 de agosto de 2001 e, em 30 de junho de 2005, foi realizada a formatura da primeira turma, com 7.150 alunos. Esse projeto foi vencedor do Prêmio Objetivos do Milênio e apontado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) como modelo a ser seguido por outros países.

O Programa Nacional da Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) atendeu todos os 250 professores da esfera municipal. Em seguida, veio o Programa Escola, que, ainda segundo a responsável, atendeu somente algumas escolas rurais; das 27 que existem no município, apenas dez foram beneficiadas. De 2024 até 2025, o município recebeu o Programa de Formação Continuada para Diretores Escolares e Técnicos das Secretarias de Educação (PRODITEC). O PARFOR chegou ao município em 2015 para atender professores da educação básica, com os cursos de Matemática e o de Ciências Biológicas, ambos ofertados pela UFAM. Em 2024 o Programa retornou; agora a UEA está ofertando a Licenciatura em Educação Física. Para que esses programas venham a ser ofertados nas secretarias municipais, é necessário que haja contrato com as instituições. Segundo a professora responsável por essas parcerias, o município conta com o PARFOR, que vem atendendo a uma turma de alunos da Licenciatura em Educação Física.

Apesar de todo o esforço do governo para manter o foco na formação continuada, ainda existem desafios e expectativas. Essa formação ainda precisa ser mais contextualizada e menos impregnada de propostas urbanas; as necessidades precisam ser valorizadas em consonância com os saberes e com as especificidades dos amazônidas, principalmente em relação à população, que depende do ciclo da água para sobreviver e para se manter. Toda essa articulação entre pesquisa, formação e aplicação prática é crucial para o avanço da educação no meio rural amazonense.

Desse modo, o Ministério da Educação tenta atender às demandas observadas por meio de sistemas de avaliação ainda que os resultados desses mecanismos, principalmente aqueles realizados “em massa” (ENADE, Provinha Brasil, SAEB, Sistema de Avaliação da Educação Básica, Criança Alfabetizada etc.), estejam longe de retratar o que de fato acontece no “chão da escola”. Diante desse cenário, político, social e econômico em que o país se encontra, a maneira que o governo achou para tentar solucionar essas lacunas foi a criação de programas. Escolhi alguns

desses programas para destacá-los nesta dissertação em virtude de sua relevância, conexão com problemáticas locais amazônicas e impacto no Estado, visto que todos eles estão voltados para a alfabetização.

No Estado do Amazonas, há programas como o PRODITEC, que teve seu início em maio de 2024 e cujo objetivo é o aprimoramento da gestão administrativa, financeira e pedagógica das escolas e secretarias de educação. O programa desenvolve e apoia ações continuadas em parceria com os Estados e os Municípios de forma a contribuir para uma gestão que melhore os resultados da aprendizagem, visto que o “problema” enfrentado é a falta de alfabetização e de educação financeira. Mais de 144 mil gestores e profissionais da educação foram beneficiados, dos quais 70% foram alcançados com um investimento para mais de 35 milhões (Brasil, 2025).

O Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) teve início em 29/01/2009. Seu principal objetivo foi formar professores para atuarem em sala de aula, visto que a maioria dos profissionais da educação básica não possuía uma formação acadêmica, e a legislação passou a exigir profissionais qualificados. Diante dessa demanda, houve parcerias entre secretarias de educação e instituições de ensino, com apoio do governo, com vistas à promoção do conhecimento teórico e pedagógico e da ampliação de oportunidades para aqueles professores considerados “leigos”.

[...] a formação de professores da Amazônia, em especial a dimensão socioambiental, envolve uma trama histórica, na qual se verifica a influência de seu processo de (trans)formação identitária, conformação política e social. Esses aspectos são contemplados aqui no sentido de perceber como eles influenciam a formação do PARFOR sem desprezar elementos didáticos e pedagógicos relevantes nessa relação” (Vasconcelos, 2016, p. 130).

Vale ressaltar a importância do PARFOR nesta dissertação para professores que atuam sem formação, pois sou resultado desse programa. O impacto causado em minha carreira docente foi grande, pois me proporcionou a retomada dos estudos e a ampliação do conhecimento, além do direito a uma educação e a uma qualidade de vida melhor. A presença da universidade no interior do Estado é importante para o mapeamento das dificuldades enfrentadas por esses professores “judiados”.

Recentemente o programa (re)lançou o edital do “PARFOR Equidade” em setembro de 2023; nessa versão, o programa prioriza os povos originários (indígenas, quilombolas, caboclos e ribeirinhos) e garante, assim, o direito e o reconhecimento a essa classe de professores que se identificam como parte dos povos originários, que

lecionam em aldeias indígenas, quilombos e comunidades. Isso leva oportunidades e inclusão a pessoas consideradas esquecidas nos lugares remotos do território brasileiro. Além disso, o programa busca a melhoria e a qualidade na formação continuada, adequando novas práticas pedagógicas. Ele ajuda a explicar sua relevância, seus impactos e já traz um pouco da minha experiência como ex-aluna do programa.

O Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) iniciou em 2013 com o objetivo de formar professores no tocante ao desenvolvimento estratégico para alfabetizar crianças até oito anos de idade, ou seja, ensinar as crianças a terem noção básica de matemática e português, principalmente no interior. Destaco que todos esses programas são voltados para alfabetização, uma vez que a maioria das crianças do interior entra tarde na escola. De certa forma, a população rural não prioriza a vida escolar de seus filhos em razão do trabalho precoce, necessário para o sustento das famílias. Essa ação prejudica o desempenho deles como estudantes.

Quanto à qualidade do ensino no interior, na sua maioria os professores não passaram por uma qualificação para atuarem em turmas multisseriadas, um método tradicional de ensino que ainda é muito usado. Na mentalidade de muitos, o caboclo amazônico não precisa estudar; apenas trabalhar para sobreviver. Para muitos, o ribeirinho só precisa saber assinar seu nome. O resto de que precisa é “saber usar o cabo da enxada, terçado e a proa da canoa”.

O programa “Escola da Terra” começou em 2013 com o objetivo de formar professores com conhecimentos específicos de como lidar com a terra, plantar, colher, cultivar, preservar e fazê-los entender a importância de cuidar do seu *habitat*. Dessa maneira, sua atuação em escolas do campo fará sentido, pois leva conhecimentos e saberes científicos, que, unidos ao conhecimento do homem do campo, propiciarão um desenvolvimento mútuo em comunidades e quilombos. Trata-se de um programa do Ministério da Educação, desenvolvido em parceria com universidades públicas e escolas do campo das redes municipais e estaduais. Ele visa à melhoria de vida tanto do professor quanto dos moradores do campo.

Outro ponto de atenção é a discussão sobre o acesso à educação de estudantes do campo. O programa contribui para promoção e atendimento às necessidades das escolas interioranas por meio da oferta de recursos didáticos e pedagógicos. Seguramente, isso melhora as condições de acesso, permanência e aprendizagem dos estudantes, além de fortalecer a escola como espaço de vivência

social e cultural.

O Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO) iniciou em março de 2012 com os mesmos objetivos dos demais citados acima, que sempre focam na formação de professores; o que o diferencia é a metodologia usada em sala de aula, pois nele há professores com uma mentalidade mais reflexiva e com ações significativas em relação à educação do campo.

Esses profissionais têm a função de intensificar a importância da elevação profissional, o que garantirá que crianças, jovens e adultos tenham acesso à escola, do ensino infantil até o ensino médio. Na Amazônia esse programa visa à ampliação de conhecimento dos moradores do campo, fortalecendo a identidade cultural, a organização das comunidades rurais. Ele considera o seu modo de vida, de forma que venha garantir a permanência do homem do campo em suas terras com um estilo de vida melhorado.

O Pró-Letramento teve início em 2005 e continua ativo, e seu foco é a formação de professores de séries iniciais do ensino fundamental tendo como objetivo a melhoria na qualidade da aprendizagem da leitura, da escrita e da matemática. É bem parecido com o PNAIC, já que promove a alfabetização de crianças, além da noção de leitura e de interpretação de texto, bem como das operações matemáticas; a meu ver, a alfabetização tanto no Amazonas quanto nos demais Estados brasileiros ainda é preocupante. Talvez seja resultado da falta de professores, visto que muitos já se aposentaram, e na atualidade ouvimos frases como “não quero ser professor; ele não é valorizado”.

Além da formação pedagógica e do saber acumulado pelos agricultores, ao longo de sua experiência de vida, seus conhecimentos são utilizados como parte da formação técnica e prática no desenvolvimento da população do campo. Atrevo-me a dizer que a recomposição das aprendizagens vem mobilizando as redes de ensino no município e tem sido administrada pelos órgãos competentes.

O MEC tem sido fundamental para orientar o processo educacional no Estado do Amazonas e no restante do país por meio de um mecanismo realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), responsável por outras avaliações, que busca dados para formulação de políticas educacionais. Uma dessas avaliações é o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), que mede o rendimento dos concluintes da graduação (bacharelado, licenciaturas e tecnologia), que passou a ser obrigatório para recém-formados. Esse é um mecanismo que calcula

os indicadores da qualidade da educação superior brasileira, ou seja, é um dos pilares do Sistema Nacional (BRASIL, 2025).

Mesmo que o MEC mostre compromisso com a educação, ainda existe defasagem no quadro de professores de escolas rurais qualificadas. Com todos esses programas, ainda assim, no Amazonas, existem muitas crianças fora da escola e professores sem qualificação. Falar da formação do(a) professor(a) do campo requer pensar com bastante atenção e cuidado nas palavras. Por ser um sujeito, traz em sua bagagem muitas experiências, aprendizados e muitos desafios a serem superados e outros a superar.

Faltam-me palavras para descrever seu legado de formação. A escrita até parece estar fora de ordem, porque o certo seria iniciar falando da formação inicial; depois a continuada e os programas, porém trago nesta pesquisa na ordem que acontece na vida do docente em Caapiranga/AM. Sempre destaco a sua verdadeira identidade e como foi a sua formação; resalto esse(a) professor(a) da Educação do Campo é nomeado professor(a) da Escola das Águas e das Florestas. Mas, antes de ser professor(a), ele/ela é o caboclo/a, sozinho/a na canoa, e tudo conhece, como enfatiza Brito (2015):

O/a caboclo/a amazônico/a domina o rio, o lago, a mata, a imensidão, a solidão; é parte do meio, por isso nunca se apressa; seu sofrimento, suas lágrimas são secretas e não produzem pranto. É pescador, e não predador; só leva arpão, espinhel, caniço e flecha (Brito, 2015, p. 78).

A formação desse ser como professor(a) do campo amazônico, em sua materialidade de origem amazônica, significa falar da relação com a comunidade, a natureza, os sujeitos e os conflitos, assim como a luta por igualdade e por oportunidade nas universidades públicas. Na sua maioria, essa formação não existe no começo de sua carreira, e o sonho de formação é adiado.

Nesse sentido, surge a necessidade da valorização do conhecimento e do enfrentamento de superação da lógica de organização da sociedade capitalista, em que tudo se transforma em mercadoria: a terra; o trabalho; os alimentos; a água; a vida. Portanto é imprescindível que não se separe a Educação do Campo da totalidade maior que a contém. É também necessário

[...] que não se pense em Educação do Campo fora da contradição fundamental entre capital e trabalho e, pela nossa opção de classe, sem o objetivo de superação das leis fundamentais de funcionamento da lógica de produção que move o capitalismo: exploração do trabalho e exploração da natureza (Caldart, 2015, p. 5).

Nessa perspectiva, o papel fundamental da escola na sociedade, além de ser a instituição formadora, é de abarcar a vida e a realidade de sujeitos nela inseridos, que podem ser transformados, ou seja, a função da escola atualmente como instituição é formar cidadãos para a vida; assim, todo trabalho exercido pelos docentes precisa ser alinhado com os aspectos sociais. “É na educação continuada que o corpo docente se sente incentivado a se transformar em protagonistas do ensino e da aprendizagem” (Peixoto, 2023, p. 197)

4.2 Breve histórico sobre a educação do campo

Neste item explico o conceito de educação do campo regional e nacional (EC) como um movimento que busca vincular o processo de vida em espaços afastados geograficamente dos grandes centros, com seus próprios pressupostos/identidades educacionais. Ela é apresentada de maneira extremamente sucinta na LDB, estabelecendo-a por meio da descrição dos direitos à educação da população rural.

Nesse contexto, trago o professor amazônida como aquele que, ao mesmo tempo que ministra aulas, pesca, planta, cultiva, faz artesanato, é mediador de conflitos nas comunidades; é o que transmite informações de campanhas, de políticas públicas; é aquele que busca novas informações sobre saúde, preço de produtos, como farinha de mandioca, frutas, polpas etc. Essas atitudes são vistas como de alguém revolucionário, que sempre está na ativa.

Esse sujeito é visto como alguém que nasceu para ser professor. Na zona rural de Caapiranga, em comunidades, pessoas com essas virtudes e que saibam ler e escrever são escolhidas para ensinar crianças e adolescentes; em alguns casos, adultos a ler e a escrever. Mesmo com a criação de programas de formação inicial ou continuada, esses professores são escolhidos antes de tal formação. Esse sistema é considerado apropriado às peculiaridades “regionais”, como é o caso estudado nesta pesquisa. Em seu Art. 28, a LDB trata da oferta de uma educação com técnicas e peculiaridades voltadas para a população rural, para a qual são feitas adequações e adaptações necessárias à vida do campo (Brasil, 1996). Na sua maioria, isso só acontece após os docentes estarem atuando como profissionais da educação.

Como surgiu a educação do campo no Brasil? Trago esta resposta por meio deste parágrafo. A educação no campo surge a partir da curiosidade epistemológica da humanidade, do desejo de aprender, independentemente da institucionalização

dos espaços. Em sua essência, encontra-se no processo de humanização no qual as pessoas se veem sujeitos de sua própria história e se diferenciam por meio de formas próprias de pensar, de fazer, de sentir. A EC é sempre “[...] uma ação cultural de construções pessoais, interativas e sociais do modo de ser, de viver, de pensar, de sentir e de agir dentro dos limites e das possibilidades da sociedade em que se encontra” (Freire, 2014, p. 78).

Nesse contexto, a EC surgiu a partir das “mudanças sociais produzidas pelo próprio ser humano; a sociedade foi organizando-se em decorrência da própria existência humana e gerando a divisão de tarefas produtivas, ou seja, uma organização social” (Borges, 2012). Com o passar do tempo, apareceu a sociedade feudal, na qual o poder ficava centralizado na mão de uma classe social. Nessa relação de poder, o campo ficou subordinado à cidade. Esse fato provocou o crescimento da atividade do comércio; como consequência, nasceu o capitalismo, um modelo de sociedade em que o trabalhador deixa de ser dono de sua produção (terra) e passa a ser dono somente de sua força de trabalho, sendo livre para vender para quem desejar.

Para melhor compreensão, a divisão social capitalista, no campo ou na cidade, coloca os que não têm propriedades e os que não são donos de terras em situação de inferioridade. Portanto a história do Brasil revela que houve revoltas populares; entre elas, está a organização social no campo a partir de ligas camponesas, que ganharam forças com movimentos dos posseiros do Engenho Galileia em Pernambuco (1959) e em Santa Fé do Sul (SP); foi um movimento de arrendatários (1955), que foi desmantelado pelo governo militar. “Essa e outras lutas mobilizaram o homem do campo pelo direito trabalhista e por terras e provocaram o governo a criar leis que asseguram seus direitos” (Borges, 2012, p. 92).

Outras lutas de movimentos sociais surgiram; entre elas, destaco o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), em 1984, no Rio Grande do Sul, que deu início a reivindicações por terras para mais de trezentas mil famílias assentadas e oitenta mil acampadas, potencializando a luta por direitos à liberdade democrática, à justiça social, à educação pública e à cidadania:

O movimento dos trabalhadores Rurais Sem-Terra, também conhecido como Movimento dos Sem-Terra ou MST, é fruto de uma questão agrária que é estrutural e histórica no Brasil. Nasceu da articulação das lutas pela terra, que foram retomadas a partir do final da década de 1970, especialmente na Região Centro-Sul do País e, aos poucos, expandiu-se pelo Brasil inteiro, [...] Hoje o MST está organizado em 22 Estados e segue com os mesmos

objetivos definidos nesse encontro de 1984 e ratificado no I Congresso Nacional, realizado em Curitiba, em 1985, também no Paraná: lutar pela terra, pela reforma agrária e pela construção de uma sociedade mais justa, sem explorados nem exploradores (Caldart, 2007, p. 1).

No campo amazônico, ainda temos lutas por direitos. Em pleno século XXI, deparamos com conflitos por terras, violências e trabalho escravo. A problemática do campo é uma situação que envolve discussões em espaços da sociedade brasileira tanto em nível nacional quanto internacional. A busca por políticas públicas que atendam ao homem do campo ainda é uma luta das organizações. O primeiro debate sobre a EC apareceu no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) e depois no governo Lula, que trataram de políticas específicas para atender ao campo e à sua realidade. Vale ressaltar que, na I Conferência Mundial sobre Educação para Todos, no ano de 1990, na Tailândia, foi definido que a educação é uma necessidade básica de aprendizagem para o desenvolvimento humano. Isso se deu devido ao alto índice de analfabetismo no mundo; no Brasil essas pessoas estão concentradas nas regiões Norte e Nordeste.

Esses movimentos articulados por uma Educação do Campo ocorreram no I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (IENRA), em 1997, em parceria com organizações como o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e a Universidade de Brasília (UnB). Essas entidades articularam essa conferência nacional por uma Educação Básica do Campo (Manual de Operação do Pronera, 2001, p. 10).

A educação é um fato político no seio social, pois a sociedade capitalista utiliza-se dela como um mecanismo social e político a seu favor para manter-se no poder. O saber escolar ocorre diariamente no sujeito, como valores, princípios e verdades etc. A luta por melhorias garante o direito à educação. Caldart (2024, p. 25-26) afirma que “[...] o povo tem direito de ser educado no lugar onde vive; o povo tem direito a uma participação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais [...]”.

As escolas voltadas para a educação popular ganharam destaque no cenário nacional, junto com estudantes e professores envolvidos com movimentos sociais (feministas, sem-terra, pequenos agricultores etc.). Em espaços mais afastados, nos quais as políticas públicas não chegam no mesmo tempo e intensidade com que alcançam as grandes cidades, a educação geral se torna uma educação com

características específicas, que mais tarde foi nomeada como *educação do campo* em virtude de sua íntima relação com o movimento social camponês.

Em resumo, Caldart (2024) conta como surgiu o movimento da expressão “Educação do Campo”. Nasceu primeiro como Educação Básica do Campo, na preparação da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia, Goiás, nos dias 27 a 30 de julho de 1998. Passou a ser chamada Educação do Campo a partir de discussões no Seminário Nacional realizado em Brasília, nos dias 26 a 29 de novembro de 2002. Posteriormente foi reafirmada nos debates da II Conferência Nacional, realizada em julho de 2004. As discussões de preparação da I Conferência iniciaram-se em agosto de 1997, logo após o I Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), realizado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) em julho de 1997.

Nesse evento algumas entidades desafiaram o MST a levantar uma discussão mais ampla sobre a educação no meio rural brasileiro. Surgiu como desafio ao Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), instituído pelo governo federal em 16 de abril de 1998 e que ainda hoje está em vigência, mesmo que sob fortes tensões. A mudança do termo Educação Básica do Campo para Educação do Campo aparece nos debates de 2002 realizados no contexto da aprovação do parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) n.º 36/2001, relativo às Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Brasil, 2001) e com a marca de ampliação dos movimentos camponeses e sindicais envolvidos nessa luta.

Temos uma preocupação prioritária com a escolarização da população do campo. Mas, para nós, a educação compreende todos os processos sociais de formação das pessoas como sujeitos de seu próprio destino. Nesse sentido, educação tem relação com cultura, com valores, com jeito de produzir, com formação para o trabalho e para a participação social (Kolling, Cerioli E Caldart, 2002, p. 19).

Já na II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, realizada em julho de 2004, com mais de mil participantes representando diferentes organizações sociais e escolas de comunidades camponesas, demarcou-se a ampliação dos sujeitos dessa luta. Foram 39 entidades, incluindo representantes de órgãos de governo, organizações não governamentais, organizações sindicais de trabalhadores rurais e de professores, além dos movimentos sociais camponeses, que assinaram a declaração final da conferência.

Foi nesse momento que aconteceu uma distinção de posições entre as entidades de apoio e as próprias organizações de trabalhadores, que passaram a integrar a Articulação Nacional por uma Educação do Campo. De 2004 até hoje, as práticas de educação do campo têm-se movido pela contradição do quadro atual; às vezes mais, às vezes menos conflituoso. A relação das pessoas do campo, a educação e as políticas públicas estão conectadas dentro da totalidade que vivenciam. Tivemos avanços e recuos na disputa do espaço público e da direção político-pedagógica de práticas e programas educacionais, assim como na atuação das diferentes organizações de trabalhadores, conforme o cenário das lutas mais amplas e da correlação de forças em cada momento.

O enfrentamento das políticas neoliberais para a educação e para a agricultura continua como desafio de sobrevivência. Em 2010, foi criado o Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC) no esforço de retomar a atuação articulada de diferentes movimentos sociais, organizações sindicais e outras instituições, com destaque agora para uma participação mais ampliada de universidades e de institutos federais de educação.

Os assuntos tratados no FONEC sobre as escolas do campo ocorreram de forma que viessem a mobilizar a sociedade brasileira, mais especificamente as comunidades do campo, os indígenas, os ribeirinhos, os quilombolas e os extrativistas para estarem atentos às propostas de fechamento de escolas do campo. Foram feitas propostas como juntar todos os estudantes em uma única escola, porém distante das comunidades, ação que vai contra o artigo 28 da LDB. O povo das águas e da floresta deve manter-se atento às mudanças que provavelmente virão. O importante é compreendermos que as escolas do campo são importantes para o desenvolvimento da sociedade e que não podem ser fechadas por falta de profissionais habilitados com a realidade do lugar.

Diante de tantas inovações, é de se esperar que as secretarias de educação, tanto da esfera estadual quanto da municipal, tenham sempre o compromisso de implantar políticas públicas que venham melhorar cada vez mais o transporte escolar, a merenda de qualidade, um ambiente agradável e digno para as crianças, dando-lhes oportunidades de chegarem até a universidade.

Por muito tempo, esperamos por melhorias na rotina de vida nas comunidades rurais. A vida cotidiana nessas comunidades deve perpetuar-se de maneira digna. Ao mesmo tempo que o agronegócio nessas regiões cresce, existe o compromisso

coletivo de contraponto a ele e de combate à criminalização dos movimentos sociais (Fórum Nacional de Educação do Campo, 2010, p. 3). O setor agrário como grande produtor de monocultura não pensa na qualidade de vida local, ao passo que explora o trabalho do homem do campo. Educação e política se imbricam nesse momento político. Diante desse contexto, a EC está ligada à construção de um projeto histórico de sociedade, de formação humana para além do capital.

E está fortemente caracterizada no campo brasileiro como um movimento de oposição ao latifúndio, ao agronegócio e à exploração de riquezas. Por isso é preciso pensar em uma Educação do Campo a partir dos sujeitos do campo ou dos trabalhadores rurais da Amazônia. Exige-se, para tanto, desconstruir o padrão hegemônico de desenvolvimento e de educação imposto a eles pelo Estado. Para Ghedin (2012), a EC visa à formação integral de crianças, jovens e adultos desses espaços, com objetivo de possibilitar aos sujeitos o desenvolvimento de maneira integral por meio do respeito à cultura e aos valores da comunidade. A formação de professores da EC procura estabelecer uma estreita relação dos processos gerais de formação de educadores com a formação destinada ao educador do campo.

Caldart (2024) afirma que as escolas do campo se têm desafiado a construir-se como escolas de vida. Nesse contexto, a construção pedagógica se move pelo vínculo orgânico com processos de trabalho vivo, que é a base da produção da vida a ser compreendida nas suas relações e em perspectiva histórica. Nessas relações a escola ajuda a construir parâmetros para abordar as diferentes questões cotidianas, ensinando e aprendendo a compreender como agir sobre elas. É necessário que construamos formas pedagógicas para nos conectarmos à escola e à vida; esquematizamos a forma de escola e de trabalho. É preciso identificar e socializar mais amplamente as experiências de subversão à disciplinarização dos conhecimentos, a qual desconsidera as relações próprias de uma realidade viva que precisa ser compreendida. São as experiências que buscam reorganizar o trabalho com o conhecimento.

Aprendemos que a escola pode ser construída pedagogicamente como um lugar que nos dispõe às transformações necessárias para a vida. A ausência de recursos e de investimentos para as escolas do campo não só impacta a utilização de novas formas de comunicação e de conhecimentos para serem discutidos junto às comunidades rurais, mas também limita estudantes e professores no que se refere à

utilização de novos recursos que melhor assessorem a formação desses alunos.

O processo de formação continuada, por meio de programas governamentais para educadores que atendam a esse público, tem sido importante, porém ainda falta muito para atender de fato à realidade amazonense. A EC enfrenta desafios e problemas referentes à qualidade e à acessibilidade. É preciso oferecer oportunidade de elevar a escolaridade, de qualificar os profissionais, de fortalecer e de ampliar o acesso à permanência de agricultores familiares no sistema formal de ensino. Para isso, faz-se necessário amplo investimento na formação continuada para educadores, professores e coordenadores. Isso ajuda a conquistar as condições de infraestruturas, transporte escolar, fornecimento de materiais e recursos didáticos, tais como livros, equipamentos digitais, laboratórios, biblioteca de lazer e desporto. É um ponto ainda bastante problemático, não só nas cidades do interior amazônico, mas também em outras partes do país. Os diferentes cruzamentos com os caminhos de outrem, as paragens, mais e menos longas, no decurso do caminho como pesquisadora permitem não apenas localizar-me no espaço-tempo da minha própria formação, mas também reconhecer-me como professora do campo no contexto agora estudado.

Nessa perspectiva, considera-se que a formação dos(as) professores(as) pode ser o caminho para a concretização da Educação do Campo como espaço de saberes próprios, para sua manutenção e para a defesa desses saberes e por uma escola intimamente ligada à realidade da área rural. Esse processo de conscientização em que me encontro tem-me reorientado acerca de antigos comportamentos e reflexões sobre como o “Campo é espaço de vida digna e que é legítima a luta por políticas públicas específicas e por um projeto educativo próprio para seus sujeitos” (Molina, 2024, p.16). Nesse sentido, enquanto educadora nas escolas das águas e das florestas, percebo-me envolvida por histórias, recordações, sonhos, cicatrizes e esperanças ao longo de percurso formativo.

O processo da pesquisa sobre a EC tem suscitado grandes discussões quanto à formação de professores e às dimensões dessa formação nos aspectos técnico-científico, pedagógico, político e humano. Nos territórios rurais do Amazonas, o processo de ensino abrange espaços de florestas, rios, lagos, campos, comunidades, estradas, entre outros. O processo de constituição do(a) professor(a) é diferenciado daqueles que ocorrem nos contextos urbanos.

A busca pelos saberes está orientada pelo desejo de se informar sobre e/ou de se apropriar nas fontes das ciências humanas, da natureza e de outros saberes não

científicos. Isso se dá devido às características da população que reside no local, sua relação com o meio ambiente e o fato de suas atividades socioculturais estarem relacionadas à produção agrícola, à pesca, ao extrativismo, à criação de animais, entre outros.

A “Escola é um espaço privilegiado para manter viva a memória dos povos, valorizando saberes e promovendo a expressão cultural onde está inserida” (Arroyo; Caldart; Molina, 2024, p. 162).

Considerando a realidade socioambiental na qual cada escola está inserida, a problemática da formação docente de ribeirinhos na Amazônia ainda tem sido defasada em relação às práticas de ensino. Reflexões teóricas obtidas durante o período de graduação e mestrado nos fazem entender que os educadores necessitam de condições de trabalho e de formação regional para melhorar a qualidade da educação, tendo como foco a Educação do Campo.

É nesse sentido que trago este assunto nesta dissertação, utilizando as narrativas desses profissionais como método para compreender as diversidades que existem no interior do Estado do Amazonas em relação à formação docente. Toda a riqueza existente na floresta amazônica em relação à biodiversidade tem sido alvo de pesquisas, mas esse grupo de sujeitos, em particular os professores do Rio Manacapuru, que lutam diariamente por melhorias na educação de seus conterrâneos, me incomoda e me faz querer saber e compreender os porquês.

5. CAMINHOS METODOLÓGICOS



Nesta seção, apresento o caminho metodológico desta pesquisa e estabeleço a distinção da pesquisa quanto à sua natureza, além dos procedimentos e das técnicas utilizadas na construção dos dados. Delimito o campo, bem como os colaboradores da pesquisa, vinculados à Escola Municipal de Ensino Fundamental Betel, situada às margens do rio Manacapuru, na comunidade Rosa de Saron, município de Caapiranga - Amazonas.

5.1 Natureza da pesquisa

A pesquisa que se propõe é de natureza qualitativa, a qual, segundo Minayo (2025), é aquela que se preocupa com os motivos, as emoções e as dimensões da realidade que não podem ser percebidas somente pela ótica quantitativa. Ao considerar o “ser professor” a partir de sua história, adotamos a pesquisa narrativa. E sobretudo, porque trabalha com dados de natureza qualitativa. Segundo Souza (2011) as narrativas expressam uma experiência particular repleta de sentidos e de significados construídos.

“Contar uma história” é uma forma natural de contar uma experiência. É a solução de um problema fundamental de vida; é colocar ordem na experiência. Ou melhor, somos narrativas; sem história, não existimos. Nessa perspectiva, a pesquisa com narrativa tem diversas origens sociológicas. A palavra, que tem origem no latim *narrare*, quer dizer *contar, relatar, tornar conhecido o que sabe*. Ou seja, uma narrativa é focada no sujeito e no conhecimento que ele tem sobre experiências que ele viveu. “Pessoas sem narrativas não existem”.

Portanto a natureza da pesquisa é interpretativa, subjetiva e contextual, voltada à compreensão profunda das experiências humana, e reconhece que o conhecimento é construído nas relações e nas histórias vividas. A narrativa apresenta característica holística, que leva em consideração o todo e suas interrelações. A linguagem possibilita a expressão de elementos da história que, por vezes, são cerceados por não se traduzirem em fatos objetivos. Dentre esses elementos, estão os seguintes: emoções, pensamentos, ideias, sentimentos etc. Tudo isso compõe a história das pessoas e, por isso, do mundo.

A pesquisa foi construída por meio de um estudo de caso único. Nesse contexto trago outros autores que afirmam que a pesquisa qualitativa se configura num formato em que os conceitos levantados devem ser contemplados sob uma ótica advinda da

prática social. Para Oliveira *et al.* (2020, p. 02), em “[...] uma pesquisa de natureza qualitativa se busca dar respostas a questões muito particulares, específicas, que precisam de elucidações mais analíticas e descritivas”. Na realidade histórica de seu devir, o procedimento científico é, ao mesmo tempo, uma aquisição de saber, um aperfeiçoamento de uma metodologia e uma elaboração de uma norma.

Outro autor que enfatiza que a pesquisa qualitativa é um ponto crucial para entender as realidades sociais e é considerada uma ferramenta de investigação que ajuda nessa compreensão é Flick (2015), o qual defende que ela é fundamental para entender a complexidade da vida social e para discutir a importância desse método, que permite entender as mudanças sociais e mostra caminhos que podem ajudar a construir uma sociedade igualitária. A pesquisa qualitativa envolve a exposição contínua do conhecimento descoberto e contribui para versões da realidade. “Com isso, a versão apresentada em uma entrevista pode não corresponder à versão formulada durante o evento relatado” (Flick 2011, p. 25).

Outro autor é Creswell (2021), que defende que esse tipo de pesquisa é interpretativo e busca compreender a experiência humana, as perspectivas individuais e os significados dos eventos e das situações. A pesquisa qualitativa é um meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano. Todo esse processo de pesquisa envolve as questões e os procedimentos que emergem de dados tipicamente coletados no ambiente do participante, e a análise dos dados é construída indutivamente a partir das particularidades para os temas gerais e das interpretações feitas pelo pesquisador acerca do significado dos dados (Creswell, 2021, p. 26).

Já para Marconi e Lakatos (2021), a pesquisa qualitativa é uma metodologia que analisa e interpreta os aspectos mais profundos do comportamento humano e vai além da coleta de dados. Esse método foi criado, segundo Lakatos (1981, p. 33), por Le Play, que diz que

[...] o método monográfico consiste no estudo de determinados indivíduos, profissões, condições, instituições, grupos ou comunidades, com a finalidade de obter generalizações. A investigação deve examinar o tema escolhido, observando todos os fatores que o influenciaram e analisando-o em todos os seus aspectos. Exemplos: [...] do papel social da mulher ou dos idosos na sociedade; de cooperativas; de um grupo de índios; de bairros rurais [...] (Marconi; Lakatos, 2021, p. 123).

Nesta abordagem, o foco é tentar entender um nível de realidade mais profunda e que, por vezes, ainda não foi registrada. Neste estudo os conceitos sobre a formação

da profissão docente me inquietaram e motivaram a investigar fenômenos presentes em determinado tempo, local e cultura. As narrativas são contempladas, pois alcançam a dimensão das memórias, que atribuem o sentido do fazer diário que cada professor(a) mobiliza ao atuar em uma região tão complexa como a Amazônia.

Por ser uma abordagem que não pode ser quantificada/demonstrada em gráficos e/ou análises estatísticas, considero tratar-se de entender o *porquê*. Neste campo, a pesquisa qualitativa me interessa por se tratar do estudo de valores e das relações humanas de determinado grupo social. No que se refere aos procedimentos, constitui-se em uma pesquisa que envolve o estudo bibliográfico e de campo. Destaco a produção e a coleta de dados de um determinado grupo de professores(as), cuja conveniência de seleção da instituição deu-se por decisão da pesquisadora, que já atua nesse espaço e tem acesso facilitado aos sujeitos participantes.

Optamos pelo estudo de caso único, porque, segundo Yin (2015), nele é enfatizada a capacidade de preservar as características holísticas de eventos da vida real. Esse tipo de estudo é um projeto apropriado para circunstâncias como esta, sob as condições que podem confirmar, desafiar ou até ampliar a teoria. A característica escolhida para este estudo é a investigação empírica. O “caso” pode ser escolhido pelo seu caráter de *uniqueness* (ser único), em que se requer um estudo intrínseco quando se busca observar determinada proposição. O estudo de caso proporcionará a compreensão do processo formativo dos(as) professores(as) ribeirinhos(as), como venho nomeando de *professores das águas e das florestas*, atuantes nas séries iniciais e finais de escola municipal, por meio das narrativas contadas pelos sujeitos. Nesse sentido, ainda segundo Yin (2015),

O caso único pode representar uma contribuição significativa para a formação do conhecimento e da teoria. Este estudo pode até ajudar a reenfocar as futuras investigações em todo campo para outro campo da organização inovação organizacional (Yin, 2015, p. 71).

Ressalto que o autor Yin (2015) define o estudo de caso como a exploração de um sistema limitado que envolve coleta de dados em profundidade de várias fontes. A noção de sistema limitado refere-se à definição de tempo e de espaço, e o “caso” pode ser um evento ou uma atividade. O protocolo de estudo contribui para a organização de informações e para a confiabilidade do estudo. A pesquisadora registrará a organização dos dados e o passo a passo da pesquisa realizada, conforme a metodologia do estudo. As múltiplas fontes de evidências, como entrevistas, análise de documentos (fotos) e observações, definem o “contexto do

caso” com base em situações históricas, sociais e econômicas.

O método foca em responder às questões “como?” e “por quê?”, especialmente quando o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos e o estudo se concentra em fenômenos contemporâneos inseridos na vida real. Yin (2015) observa que o estudo de caso é uma investigação empírica, em que os limites do fenômeno e do contexto não são claramente definidos. Para isso, utilizei como instrumento metodológico a técnica de entrevista; para a análise das narrativas, a ATD. Os registros das narrativas são importantes como partes do conhecimento. Segundo Alarcão (2011),

As narrativas estão na base dos casos, mas os casos implicam uma teorização. Os seres humanos são por natureza contadores de histórias, e parte do conhecimento tem passado de geração em geração por meio de histórias, porque elas encerram toda uma série de conceitos e de valores. Os casos não são meras narrativas; eles encerram em si conhecimento sobre a vida. (Alarcão 2011, p. 59)

As condições de vida relatadas estão em um contexto de igualdade, que implica diretamente a constituição do significado e do sentido que eles atribuem à escola. Por meio deste trabalho, acredita-se também que possamos dar margem a novos estudos mais abrangentes e que contribuam para iniciativas políticas no âmbito da Educação do Campo no contexto amazônico. Concordo com Alarcão (2011) quando ela afirma que “as narrativas são elaboradas/trabalhadas com objetivo de dar visibilidade ao conhecimento, pois são dados importantes para a pesquisa”. Essas mesmas narrativas podem ser aproveitadas para serem tratadas como casos, os quais desvendam o conhecimento que neles está subjacente e muitas vezes são escritos pelos próprios professores no sentido de experimentarem suas próprias teorizações.

Com tantos progressos nessa área, ainda se faz necessário um olhar minucioso para a formação de professores da Educação do Campo, em escolas das Águas e da Floresta, principalmente em Caapiranga, onde desafios encontrados na formação de professores diminuem a credibilidade desses profissionais da educação, a quem cabe reafirmar o compromisso com a educação.

Na primeira fase da análise de dados, segundo a ATD, houve a desmontagem do texto; após uma leitura aprofundada e cuidadosa das cinco produções textuais, definiu-se o *corpus* da pesquisa. Logo em seguida, partiu-se para a unitarização, que é a divisão do texto em partes (Moraes e Galiazzi, 2007).

Nesta segunda fase da análise dos dados, conforme a ATD, aplicou-se o

estabelecimento de relações, ou seja, a categorização por agrupamento de elementos semelhantes das unidades, definindo-as no processo inicial de análises. As categorias emergiram em razão dos objetivos da pesquisa e consideram o movimento construtivo de ordem diferente da original. Todo o processo de categorização das unidades de significados foram erigidos pelas seguintes propriedades. 1. Validade ou pertinência; 2. Homogeneidade e 3. Não exclusão mútua (Moraes; Galiuzzi, 2007).

Por meio do estabelecimento de relações (Moraes; Galiuzzi, 2007), a exploração do material, denominada de *categorização*, foi possível construir (*a priori*) três categorias de análise:

As características específicas deste instrumento consistem em compreender: *o quê? de quem? como? onde? quando? por quê?* Na concepção dos autores Souza, E. C. de & Meireles, M. M. de (2018), “é a compreensão das experiências, em um processo colaborativo entre a pesquisadora e o pesquisado”. Essa abordagem parte de um testemunho de vida cotidiana a fim de que este possa ser analisado. Por isso, cabe à pesquisadora a aproximação desse texto/relato com atenção e humildade no sentido de que ele traga respostas aos objetivos traçados na pesquisa.

Os autores propõem uma reflexão sobre a construção do conhecimento na pesquisa narrativa por meio do uso de metáforas de olhar e de escutar para explorar novos modos de investigar e de narrar experiências de vida. A importância de métodos qualitativos e subjetivos, como a escuta e a partilha de histórias, sugere que esses métodos podem evitar a “cegueira epistemológica”.

Além disso, destacam a necessidade de abordagens colaborativas e pós-coloniais na pesquisa educacional, que promovem a metacognição e a reflexão crítica sobre a formação e o conhecimento.

Esses autores definem a pesquisa narrativa como uma forma de entendimento da experiência por meio de um processo colaborativo entre pesquisador e participante. A metodologia deste trabalho consistiu na escuta e no registro de histórias sobre determinado tema; no caso, a formação de professores ribeirinhos no município de Caapiranga. Sendo assim, a pesquisadora utilizou métodos como entrevistas, diários, narrativas orais, escritas e gravador de voz. Esperava-se que essa narração fosse uma ferramenta de grande relevância para os envolvidos nesta pesquisa, visto que é um momento de reflexão sobre as significações que (re)significaram seu processo formativo, seja na figura do entrevistado, seja na da entrevistadora.

Os tipos de pesquisas narrativas se dão de maneiras diferentes e podem ser:

- Estudo biográfico – que são as experiências de vida de outra pessoa.
- Autoetnografia – escritas realizadas por sujeitos que são o objeto de estudo.
- História de vida – relatam a vida inteira do sujeito.
- História oral – Consiste em uma reunião de reflexões pessoais sobre eventos.

Para esta dissertação, trago a história oral mediante a entrevista, por meio da qual capto o processo formativo docente a partir das vivências, das experiências, de modo a integrar o individual e o pessoal ao histórico com o objetivo de compreender a gênese dessa sua formação. A condução da pesquisa é determinada de acordo com o problema ou a pergunta: *quem é a pessoa? o que vou contar? história ou experiência? Como vou coletar as informações?* Se é no contexto histórico, como pesquisador vou poder assumir o papel ativo e “reestoriar” as histórias dentro de uma estrutura que tenha sentido. Vale ressaltar que existem pontos importantes como a cronologia e a colaboração, além da ética na pesquisa; tudo determinado de acordo com o problema em estudo.

5.2 Local da pesquisa

O Polo IV da SEMEC está localizado no Rio Manacapuru/CAAP-AM por viabilizar um espaço de conhecimento que permite dialogar com a realidade cotidiana dos professores do campo, em comunidades amazônicas e de modo mais imersivo, haja vista que sou pesquisadora e professora, ou seja, sou parte da realidade investigada, de forma que me debruço sobre a formação desses sujeitos no tocante à sua escolha pela carreira no seu processo formativo durante a vida enquanto docente na Amazônia. Na figura baixo apresentamos a localização do polo.

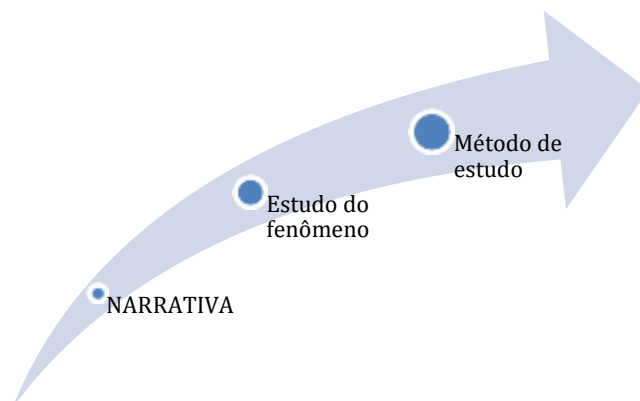
Figura 17 - Localização do Polo IV no Estado do Amazonas



Fonte: Google Maps

5.3 A perspectiva da pesquisa

“Contar uma história” é uma forma natural de contar uma experiência. É a solução de um problema fundamental de vida; é colocar ordem na experiência. Ou melhor, somos narrativas; sem história, não existimos



Para Vygotsky (1978), em sua abordagem socioconstrutivista, a análise de narrativas não deve ser vista como um elemento isolado, e sim inserido em um contexto social e temporal em que o sujeito está.

Vale ressaltar que a pesquisa com narrativa é plural, pois abarca várias áreas do conhecimento, como literatura, história, antropologia, sociologia, sociolinguística,

educação etc. Pode ser encontrada em diferentes abordagens, como pós-moderna e organizacional (2004), desenvolvimentista humana (2004), psicologia (1998), sociologia (1993), qualitativa e quantitativa (2005), interdisciplinar (1993-2000). Em resumo, a pesquisa narrativa é entendida como um fundamento teórico que ainda está em construção. Mas, nesta investigação, ela é usada na área do conhecimento da Educação. Esse método tem suas particularidades específicas para identificar a pesquisa narrativa. Como instrumento metodológico, a técnica utilizada para a coleta de dados foi a entrevista, por ser considerada a principal característica.

5.4 O perfil do participante da pesquisa

Nesta seção, trago o perfil dos(as) professores(as) da EC que conheci no contexto regional, os quais, como citado antes, venho chamando de *professores(as) das águas e da floresta*. Trago uma abordagem não convencional sobre a identidade desses(as) educadores(as) do campo, não como o(a) leitor(a) espera. Quem são aqueles?

As participantes da pesquisa são cinco professoras que ensinam em diferentes componentes curriculares: Língua portuguesa, Alfabetização e Matemática na Escola Municipal Betel, nos anos iniciais (1.º ao 5.º ano) e finais do Ensino Fundamental (6.º ao 9.º ano). Os critérios de escolha deles foram: a) ser professor(a) de comunidade; b) ministrar aulas nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental; c) ter formação em programas do governo oferecidos por instituição pública; c) ter interesse e disponibilidade em colaborar com a pesquisa voluntariamente; d) Ter entre 18 e 60 anos de idade. Essa “escala” permite perceber a realidade estudada por meio das passagens de tempo e abranger sujeitos que são “informantes-chave” para o estudo de caso único.

Como conceito ético de pesquisa do campo, apresento-la aos professores participantes; logo após, foi entregue o TCLE em forma de convite (Apêndice I) que especificava o objetivo e os principais procedimentos metodológicos que seriam realizados na comunidade Rosa de Saron. Após esclarecimentos, os participantes assinaram o Termo de Anuência (Apêndice II) e autorizaram a realização da pesquisa na escola. A secretária municipal e o pedagogo, como representantes legais das escolas rurais, assinaram o documento. Após todos esses procedimentos, participei de uma reunião com todos os docentes do Polo Educacional IV, cuja pauta e objetivo

foi a apresentação da pesquisa, bem como o lançamento do convite aos professores que desejassem colaborar com a investigação por meio de concessão de entrevistas, de registros fotográficos e de gravações audiovisuais.

Uma cópia impressa do projeto de pesquisa foi entregue à secretária municipal e ao pedagogo representantes dessas escolas juntamente com as permissões, em respeito aos procedimentos éticos da pesquisa. Todo esse processo só foi possível devido ao trabalho realizado por parte desta pesquisadora, pois atuei como docente por um longo período de 13 anos de carreira. Dos(das) 12 professores(as) que atuam no polo, apenas cinco aceitaram colaborar com a pesquisa; os sete moravam em comunidades distantes, o que tornaria difícil o acesso e a logística até eles. Vale ressaltar que todos são naturais do rio Manacapuru-Caapiranga- AM.

Das cinco participantes que aceitaram contribuir, todas conseguiram narrar suas histórias, mesmo quando uma delas teve que viajar próximo à data da entrevista; ainda assim o resultado foi positivo na coleta. As cinco colaboradoras são ribeirinhas, quatro já são graduadas, uma no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas pelo PARFOR/UFAM; três no Curso Normal Superior PROFORMAR, oferecido pela UEA; e a outra é cursista do PARFOR, no curso de Educação Física. Para as análises, identificamos os professores por PRG-1, PRF-2 e PRF-3, PRN-4, PRA-5 tendo em vista manter em sigilo suas identidades.

5.5 Instrumentos da pesquisa

Os instrumentos utilizados nesta pesquisa foram selecionados com o objetivo de captar experiências, histórias de vida e sentidos atribuídos pelas participantes às suas vivências. Nesta abordagem é privilegiada a escuta sensível e a valorização das subjetividades, o que exige instrumentos que favoreçam a livre expressão das participantes. Nesta investigação foi utilizada a entrevista semiestruturada, que possibilitou aos participantes relatar sua trajetória com pouca interferência da pesquisadora, registro dos relatos das professoras atuantes em escolas da esfera municipal em áudio, sujeitos estes que melhor aproximam a pesquisadora da realidade estudada. O trabalho é centrado em narrativas da trajetória de escolarização no processo da formação inicial e parte de suas historicidades e suas subjetividades enquanto sujeitos, remetendo-os a refletir sobre seu próprio processo de formação. Nesse viés, é trazida a metáfora do espelho utilizada por Rosa (2005), quando ela

afirma que esse objeto reflete sobre a complexidade da percepção e do conhecimento. Conforme a autora, as imagens refletidas e o conhecimento de si refletem:

[...] aquilo que vemos e entendemos, inclusive nossa própria imagem, não é uma verdade absoluta, mas algo sujeito a interpretações e a mistérios. Os espelhos, assim como as fotografias e máscaras, não capturam a verdadeira essência das coisas ou pessoas, mas sim apenas uma faceta, limitada e muitas vezes ilusória, convidando o leitor a perceber a sutileza e o mistério que permeiam a realidade, além do óbvio” (Rosa, 2005, p. 113-114).

Nesse sentido, pretendíamos, por meio das narrativas, alcançar os objetivos da pesquisa; a ideia era aproximar-me das reflexões dos sujeitos, bem como de suas expressões particulares sobre o tema, as narrativas. “De certo modo, estas narrativas indagadoras, ao situarem o olhar e o espelho, traçam reflexões sobre a existência, sobre o ser ou não ser, sobre os muitos que somos e os tantos mundos que podem ser descortinados, se ampliamos os modos de olhar/ver” (Souza, 2018, p. 284).

E como trazer as narrativas para a pesquisa qualitativa? Para isso me apoio em Minayo (2009), que afirma que “a metodologia inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade da pesquisadora (suas experiências, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade)” (Minayo, 2009, p. 14). Assim, apresento as escolhas metodológicas que compõem o caminhar desta pesquisa.

Para Bicho (2018), essas escolhas metodológicas que compõem o desenvolvimento de uma pesquisa referem-se a uma necessidade de compreensão do pesquisador sobre as teorias, tendo em vista a problemática que subjaz envolvida, no sentido de contribuir com a construção do conhecimento, o contexto e a realidade investigada, como explicações da realidade por meio delas:

“Considerando que a pesquisa acadêmica propõe reflexões a respeito da problemática subjacente envolvida, no sentido de contribuir com a construção do conhecimento, ressalto que a pesquisa leva a reflexão para o exercício de apontar possibilidades/problematizações/entendimentos. No processo de pesquisa, o pesquisador recorre a conhecimentos anteriormente acumulados, ou suscita novos referenciais. Esses conhecimentos são denominados de *teorias* (Bicho, 2018, pp. 44-45).

Nestes termos a teoria explica para a pesquisadora como compreender a realidade investigada, a qual por ser entendida por meio daquela. Toda teoria é construída para explicar um fenômeno ou para compreender um conjunto de fenômenos e de processos. Esse conjunto constitui o domínio empírico da teoria, ou seja, a dinâmica da prática que ela explica e interpreta. A teoria sempre será um

conjunto de proposições, um discurso abstrato sobre a realidade.

Para Souza (2018), “vivemos tempos de acelerados avanços e desenvolvimentos tecnológicos da comunicação e da informação, debates e implementação do neoliberalismo e da economia globalizada, que marcam sérios problemas na formação pessoal e profissional de professores(as)”. Docentes ribeirinhos enfrentam momentos de crise de identidade, de profissionalização e de problematização do seu trabalho.

Sobre a metodologia usada na pesquisa, Souza (2018) afirma que as pesquisas narrativas nascem e se articulam a partir de princípios da pesquisa qualitativa e da constituição de outros modos de ver/escutar/narrar a vida e as aprendizagens-experiências que se inscrevem nos domínios da formação dos adultos, de professores em processos de formação inicial ou continuada, mas também das formas diversas que as narrativas têm assumido no cenário contemporâneo” (Souza, 2018, p. 286).

Souza dialoga com Minayo, segundo a qual as narrativas utilizadas em pesquisas compartilham uma perspectiva que valoriza a profundidade das experiências subjetivas e o contexto social e histórico. A materialidade das narrativas não pode ser simplesmente quantificada ou numerada, pois diz respeito aos sentidos, aos significados, às intenções que se apresentam em um nível mais complexo da análise (Minayo, 2010). Em seu relato a autora continua que esse nível de realidade não pode ser medido, pois trabalha com um universo de significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes.

De tal maneira, esta pesquisa é considerada apropriada para reconstruir teoricamente os processos, as relações, os símbolos e os significados da realidade social, pois “o ser humano se distingue não só pelo agir, mas também pelo pensar sobre o que fez e pelo interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes” (Minayo, 2010 p. 21).

Os instrumentos foram selecionados com a intenção de melhor organização nas ações da pesquisa. Essa seleção de instrumentos e de técnicas se deu para uma construção de dados que possibilitaram a compreensão do fenômeno pesquisado. Sendo assim, diante da problemática levantada nesta pesquisa, foram definidos dois instrumentos como técnicas para construir os dados: a entrevista semiestruturada e o diário de campo. A seguir, trago descritas as técnicas utilizadas e alinhadas aos objetivos da pesquisa para a coleta de dados.

Para Rosa e Arnoldi (2008), essa escolha se deve ao fato de que:

“Na entrevista, a realidade empírica (guiada somente pela experiência) é complexa, mas objetiva. Na verdade, sua aplicação depende de uma série de fatores previamente estabelecidos. Como visto, os possíveis conflitos metodológicos entre tendências metodológicas não se explicam pelo uso preferencial de técnicas de coleta de informações, mas, sim, pela maneira como são aplicadas, pela capacidade e pelo conhecimento do pesquisador a respeito da técnica a ser utilizada e pela preparação prévia adequada (Rosa e Arnoldi, 2008, p. 14)”.

Por ser um instrumento eficaz que contém questões que possibilitam ao entrevistado avaliar e verbalizar seus pensamentos, suas tendências e suas reflexões sobre o tema apresentado, a entrevista trata de questionamentos profundos e subjetivos que levam a uma relação recíproca e confiável. O objetivo é a escuta das narrativas sobre a história profissional e de vida dos pesquisados. Isso propicia a construção de significados em um processo formativo de autoconhecimento e de autoformação, por meio das memórias.

Para Rosa e Arnoldi (2008, p. 53), “na pesquisa qualitativa, não é a quantidade de pessoas que irão prestar informações que tem importância, mas, sim, o significado que o sujeito tem, em razão do que se procura para a pesquisa”.

Portanto, para a entrevista semiestruturada realizada em campo com os docentes das águas e da floresta, utilizei um roteiro de perguntas previamente formuladas (Apêndice III), mas dirigi outras questões aos participantes conforme sentia necessidade de explorar o tema livremente. As entrevistas foram realizadas em lugar e horário marcados previamente pelas participantes, como residência e local de trabalho. Cheguei com antecedência ao local, avisei as pessoas para não haver interrupções, preparei o ambiente certificando-me da iluminação, do silêncio e do cenário; toda a fala foi gravada com prévia autorização delas, que assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice I).

Rosa e Arnoldi (2008) afirmam que, na entrevista semiestruturada,

“As questões, nesse caso, deverão ser formuladas de forma a permitir que o sujeito discorra e verbalize seus pensamentos, tendências e reflexões sobre os temas apresentados. O questionamento e, também, mais subjetivo, [...] razões e motivos acompanhados de fatos e comportamentos [...]. As questões seguem uma formulação flexível, e a sequência e as minúcias ficam por conta do discurso dos sujeitos e da dinâmica que acontece naturalmente (Rosa e Arnoldi, 2008, p.30-31)”.

O objetivo é uma compreensão detalhada do processo de formação inicial e contínua. Quando se trata de pesquisa narrada, a compreensão da realidade ou de

um fenômeno necessita que o pesquisador vivencie, adentrando a campo, e que conheça as pessoas para compreender o processo. Nessa perspectiva, a pesquisa em Educação quer saber diferenciar o fenômeno analisado do que compreendemos sobre ele, por mais envolvidos que sejamos com o objeto de pesquisa. A pesquisa-formação congrega, pois, a dimensão formativa como elemento potencial e primordial da investigação, da qual cada etapa é “uma experiência a ser elaborada para que quem nela estiver empenhado possa participar de uma reflexão teórica sobre a formação e os processos por meio dos quais ela se dá a conhecer” (Josso, 2004, p. 113).

Sendo assim, foi elaborado um roteiro com algumas questões que nortearam nosso interesse durante a conversa nas entrevistas. A escolha por esse tipo de entrevista atendeu aos nossos objetivos. Assim, as ações empreendidas durante a pesquisa compreenderam o registro em áudio e fotografias. Dessa maneira, destaco as narrativas, pois propõem uma nova episteme, um novo tipo de conhecimento, que emerge e não busca uma verdade absoluta, mas sim uma reflexão sobre as experiências narradas, o que assegura um novo posicionamento político em ciências, que implica princípios e métodos legitimadores da palavra do sujeito (Passeggi; Souza, 2017, p. 11).

Todo o percurso metodológico desta pesquisa evidencia os diálogos com a realidade dos professores das “águas e da floresta”; envolve a inserção do contexto da educação escolar na comunidade, por meio da problematização sociocultural na formação docente. Dessa maneira, a busca por entendimentos sobre os questionamentos e objetivos traçados deu-se por meio da colaboração de professores ribeirinhos, visando à constituição de políticas públicas voltadas para esta realidade caapiranguense, de acordo com demandas e as necessidades envolvidas nas comunidades. Para isso, Minayo (2010) afirma que a entrevista

[...] usa dispositivos visuais, como filmes, vídeos, pinturas, gravuras, fotos, poesias, contos, redações de outras pessoas. Essas últimas modalidades constituem um convite ao entrevistado para discorrer sobre o que vê ou lê. É geralmente utilizada quando precisamos falar de assuntos difíceis e delicados e temos problemas para tratá-los diretamente (Minayo, 2010 p. 65).

O uso da entrevista é justificado por Minayo (2010) pela facilidade de aplicação, pois é uma estratégia que fornece dados de determinada situação por meio de mediações decorrentes de experiências e de linguagens e é abordada com clareza a caracterização como instrumento de pesquisa. O passo a passo da entrevista foi

realizado nas seguintes etapas:

1) Uma preparação prévia, na qual me apresentei enquanto professora/pesquisadora, falei da importância dos dados coletados para o estudo e que precisava gravar a conversa, por meio do gravador do *smartphone*, além de registrar as informações, as quais seriam transcritas. Foi destacado que somente eu teria acesso a essas informações para fins de pesquisa. Iniciamos a entrevista, que se desenrolou por meio de uma conversa “quebra de gelo”, com perguntas pessoais sobre seu nome, há quanto trabalhava na escola, quando foi sua última participação em um evento pedagógico, qual sua formação etc., no sentido de o sujeito falar livremente sobre si e sobre seu trabalho na localidade.

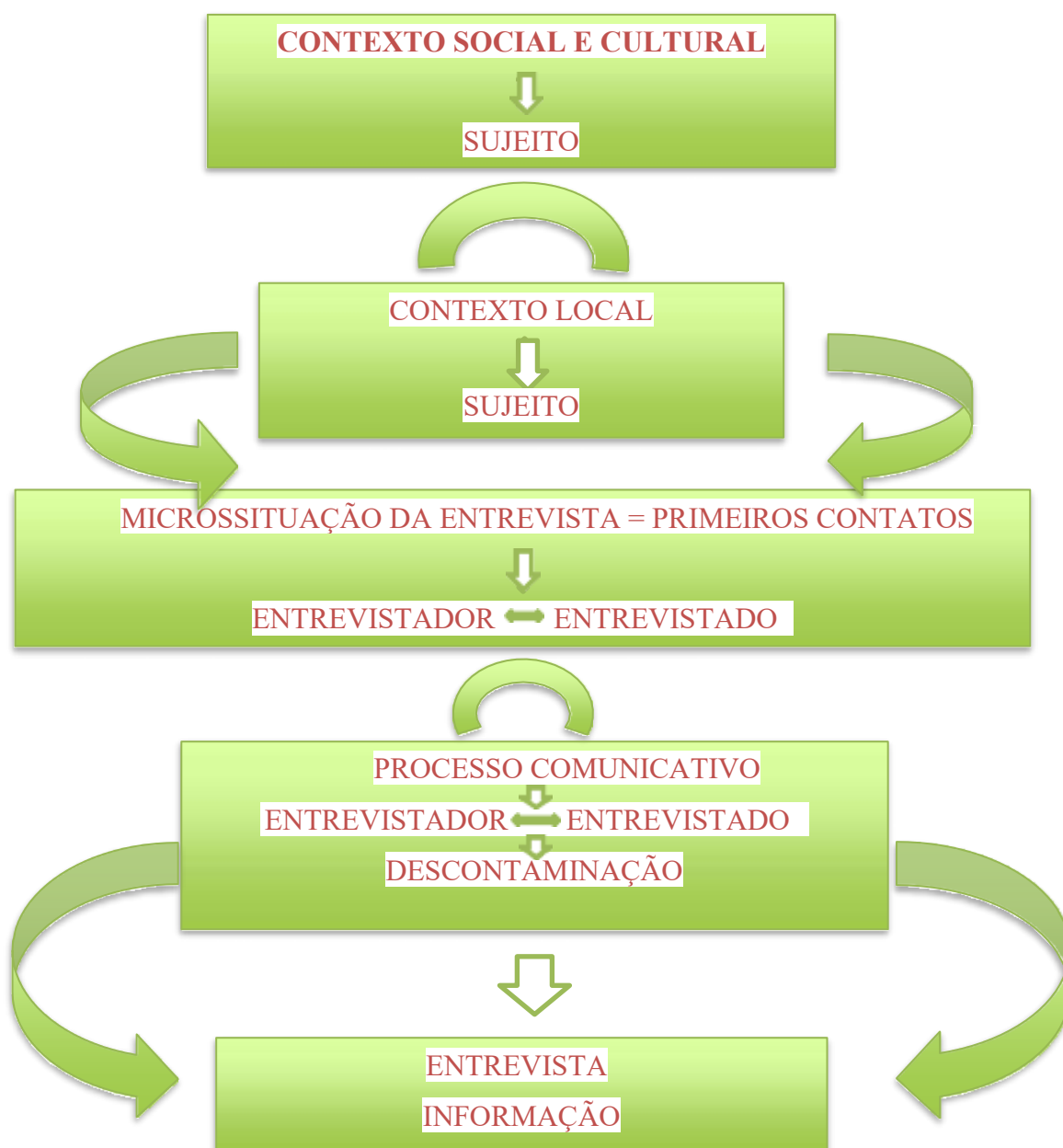
2) Em seguida foi utilizado o roteiro previamente planejado, sempre atenta à narrativa, para fazer as perguntas complementares, se fosse necessário. Usei expressões como “me conta mais sobre isso”, “como você se sentiu nessa situação?”. Tudo isso para melhor aprofundar-me no tema do momento, que fosse de interesse da pesquisa. Mantive sempre o tom acolhedor e uma escuta ativa. Desse modo, o participante narrou sua trajetória por meio das questões presentes no roteiro. No momento das entrevistas, os sujeitos foram questionados se possuíam registros por meio de fotos, imagens, desenhos artísticos etc. que retratassem suas vivências nas escolas das águas e das florestas. Eles compuseram um banco de imagens que ajudou na aproximação da pesquisa com a realidade.

3) Para finalizar, expressei toda minha gratidão ao participante, pela confiança e pelo compartilhamento das memórias tão preciosas. Indaguei o sujeito se desejava acrescentar algo mais. Nesse momento, reforcei a importância da contribuição e reiterei os agradecimentos. Para deixar o entrevistado mais à vontade, ele escolheu o local da entrevista (escola, centro comunitário etc.) no sentido de ser um ambiente tranquilo, silencioso, confortável e sem interrupções. Trago Yin (2015) para melhor entendimento dessa técnica, já que afirma que a entrevista “é dedicada a abordar o entrevistado de forma a satisfazer as necessidades da linha de investigação”.

Durante as entrevistas os participantes podem passar por situações desagradáveis; por exemplo: sofrerem represálias por parte da equipe docente, gestores etc., caso haja vazamento de informações. Nesse sentido, as gravações não contiveram identificação nominal, mas sim foram criados códigos alfanuméricos para as participantes. Logo após as entrevistas, estas foram transcritas por meio do *software* Word, manualmente, a fim de minimizar o risco de as informações ficarem

disponíveis *on-line*. E logo após os áudios foram deletadas. E as transcrições serviram apenas para fins desta pesquisa. Esse e outros riscos foram esclarecidos para os participantes antes de as entrevistas iniciarem, bem como a estratégia para minimizá-los. Foi assegurado o direito de os professores desistirem a qualquer momento da pesquisa. Nesse sentido, um dos cuidados foi apresentar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, no momento que antecedeu a ida ao campo.

Fluxograma 1 – Sequência: contextualização da entrevista



Dessa forma, a entrevista é um aspecto relevante da pesquisa, e é responsável, em grande parte, pela validação de dados coletados.

O diário de bordo, também conhecido como *diário de campo*, foi selecionado para registrar informações referentes à pesquisa, pois permite fazer um registro sistemático das atividades realizadas no processo de coleta de dados, como planejamento, escuta, reflexão e devolutiva. Foi usado para documentar o aprendizado e as etapas da coleta. Promoveu a autorreflexão e o pensamento crítico e ajudou-me no desenvolvimento da pesquisa e na identificação de onde deveria ser melhorada. No acompanhamento e na análise, foi uma ferramenta técnica para entender melhor o progresso e as dificuldades encontradas ao longo da coleta de dados.

5.6 Método de análise

Nesse sentido, os cuidados éticos da pesquisa são o alicerce para a sua preparação. Na realidade estudada, uma pesquisa qualitativa que envolve seres humanos, faz-se necessário o cuidado ético e o sigilo das informações, o que garante o resguardo da idoneidade dos sujeitos.

Após a realização das entrevistas e a transcrição do conteúdo, o texto foi organizado de acordo com os objetivos da pesquisa. Sob essa organização, as narrativas dos sujeitos foram analisadas a partir de recortes (*corpus* da pesquisa), de acordo com os objetivos, mas respeitando-se o contexto, as intenções e a percepção de cada sujeito sobre os temas tratados. Esse recurso é interessante, pois durante o processo os sujeitos podem debruçar-se sobre diversos fatos e lembranças, sentimentos que nem sempre têm conexão com o objeto em estudo.

Depois de organizado o *corpus* da pesquisa, o método de análise foi a análise textual discursiva (ATD) como metodologia para análise do ato de compreender os fenômenos relatados pelas professoras por tema/objetivos. Para tal, consideraram-se etapas de produção descritas por Moraes & Galiazzi (2015), que são estas: unitarização, categorização e metatexto.

Depois desse primeiro esforço de interpretação, busquei dialogar com autores que trabalham a complexidade dos temas abordados, sobretudo aqueles que aludem à perspectiva crítica da formação. Foram eles: Morais & Galiazzi, Freire (2018), Souza (2018), Ghedin (2012), Caldart (2024), Bicho (2018) dentre outros, além de autores

que me ajudaram a descobrir sentidos encobertos nas narrativas, tais como Orlandi (2008) e Brandão (2004). A escolha desse tipo de análise se dá pelas vantagens que ela oferece como a metáfora básica para atribuir significado à experiência humana; nela, o sujeito constrói-se autobiograficamente, além de fornecer uma base sólida para a reflexão crítica.

A ATD constitui uma forma de análise, no âmbito da pesquisa qualitativa, que visa à construção de respostas a questionamentos propostos. A partir de textos (transcrições de questionários, entrevistas, observações, entre outros), essa técnica é realizada em movimentos de desconstrução das informações escritas e de reconstrução ou síntese, num exercício de hermenêutica. A justificativa pela importância da ATD, nesta pesquisa, são os processos reflexivos de formação inicial e continuada de professores caapiranguenses.

Esse método tem sido amplamente aplicado em pesquisas no campo educacional, em situações de análises de entrevistas de estudantes e professores. As narrativas dos participantes da pesquisa compõem as informações do estudo. Isso quer dizer que foram estudados aspectos sociais, histórico-culturais via análise das informações da pessoa/sujeito, onde ela está inserida socialmente; de forma mais específica, em seu envolvimento com as relações histórico-culturais que perpassam as falas do sujeito que está enunciando e seu lugar na sociedade.

Para análise dos dados mediante a metodologia ATD (Moraes; Galiazzi, 2007), foram organizados e comparados em fases, conforme descritas no Quadro 1.

Quadro 1 - Fases da ATD

Fases	ATD
1. ^a Fase	Desmontagem do texto ou unitarização
2. ^a Fase	Estabelecimento de relações ou categorização
3. ^a Fase	Captação do novo texto emergente ou metatexto

Fonte: Adaptado de Reinaldi; Giordani (2020) pela autora

Na primeira fase foi feito o processo da unitarização, que foi o desmembramento das respostas transcritas, com a separação das ideias e com a identificação das participantes mediante códigos alfanuméricos. Já na segunda fase

foi realizado o processo para encontrar as conexões de ideias para produzir a categorização. Para isso, foi feita a leitura das respostas *a priori* e foram feitas as categorias para encontrar resposta, com a identificação dos sentidos. Na terceira fase, foi feito um conjunto de dados para compreender a situação, ou seja, o problema da pesquisa; nesse momento ocorreu a escrita do metatexto, com o qual descrevi, argumentei e interpretei a partir de fundamentação teórica. Esses são os três pontos importantes dessa metodologia.

6. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir dos dados coletados por meio da entrevista semiestruturada, a presente pesquisa possibilitou mapear os principais achados que estão apresentados e discutidos a seguir. Considerando os objetivos da pesquisa por meio da análise de produção textual de cinco colaboradoras, foi possível destacar elementos singulares; consequentemente, foram identificados sentimentos, motivação, dificuldades na trajetória de formação das participantes.

Desenvolvida com o objetivo de compreender o processo de formação inicial de professores(as) ribeirinhos(as) na comunidade Rosa de Saron/Caapiranga/AM, a pesquisa buscou entender como se dá o processo de formação desses sujeitos que lecionam em escolas, cercadas por árvores e com vista para o rio; algumas não possuem prédios próprios e funcionam em locais cedidos pelos comunitários, em barracões e igrejas, e atendem alunos de uma cultura complexa de descrever; são filhos de pescadores, extrativistas, agricultores e madeireiros.

Diante desse cenário apresentado, procuramos compreender como antecede a prática na docência sem ter havido antes a teoria e como se dá esse início sem formação alguma, situação desafiadora para muitos(as) professores(as) daquela localidade, em que o cotidiano e a rotina do lugar, de certa forma, são redigidos pelos desafios que a natureza impõe. Todo o estudo se deu por meio das narrativas de professores(as) da EC amazonense na escola municipal de ensino fundamental Betel.

Sendo assim, refletir e problematizar sobre a formação docente de professores(as) ribeirinhos(as) permite nos debruçarmos para a análise dos enunciados/falas desses sujeitos que atuam na educação básica do ensino fundamental da escola municipal da Comunidade Rosa de Saron.

Para construir essa episteme, foi realizada a unitarização; foi feita a leitura mais de uma vez do texto transcrito com atenção, sempre na busca por compreender o seu sentido geral, sem fragmentação apenas para familiarização. O próximo passo foi identificar as unidades de sentido, com a marcação de trechos importantes. Cada unidade contém uma ideia e uma relação com o objetivo da pesquisa conforme mostra o quadro.

Quadro 2 - Processo de unitarização

Objetivo da pesquisa	Corpus de análise
Compreender o processo de formação dos professores da educação do campo em escolas das águas e da floresta nas comunidades ribeirinhas do município de Caapiranga. 1) discutir a formação docente de professores ribeirinhos no Amazonas; 2) identificar os principais avanços na educação na escola das águas e da floresta em Caapiranga, na narrativa de professores/as que atuam na comunidade Rosa de Saron – Caapiranga-AM; 3) analisar as compreensões dos professores das águas e da floresta sobre formação evidenciando que a formação inicial é insuficiente para enfrentar os desafios postos pela Educação do Campo, destacando situações atuais, realidades, transformações e contextos atuais no município de Caapiranga-AM; 4) entender as especificidades do processo de formação inicial e continuada de professores/as atuantes em escolas das Águas e das Florestas.	PRF2: <i>No início da carreira sentia muita insegurança e dificuldades com os alunos. Quando comecei a dar aulas, eu só sabia ler e escrever. Mas não tinha seguranças para lidar com os alunos. Ser professora, hoje, é enfrentar desafios como os fenômenos naturais, o abandono da secretaria, a desvalorização da profissão. Mas também é ser inspiração para as crianças e jovens que almejam uma vida fora do roçado, longe do cabo da enxada, do terçado, da proa da canoa.</i> PRN4: <i>Sou professora aposentada, sou filha de agricultores e pescadores; nasci em casa [...], éramos muito carentes; nossa casa era de paxiúba e palha. [silêncio] Comecei minha carreira como professora em 1986. Na época eu tinha apenas 17 anos e cursava a 4ª série; só era um professor, e a sala tinha 40 alunos. E eu, como era a mais inteligente da turma, do quinto ano, o professor me chamou para trabalhar junto com ele na sala de aula. Foi meu primeiro contato com a docência; eu costumo dizer, foi meu estágio. Na época não tinha professores na comunidade que eu morava; eu morava no Solimões; fui apontada como ajudante, uma monitora, como dito atualmente.</i> PRG1: <i>Meu desejo pela profissão partiu da necessidade de estudar quando criança. Eu tinha um desejo muito grande de aprender a ler e escrever; já tinha 12 anos de idade; nunca fui em uma escola; queria muito ir pra escola aprender. Mas nesse tempo, no rio, não tinha [...].</i> PRF3: <i>E eu escolhia uma aluna maiorzinha da turma, de vez em quando, para embalar meus filhos, então foram criados, bem dizer, todos na sala de aula. Eu me formei no PRÓ-RURAL e no NORMAL SUPERIOR para trabalhar com alunos de série inicial em 2004. Depois de 13 anos trabalhando como professora de multissérie, me formei como professora.</i> PRA5: <i>Eu comecei na sala de aula como ajudante da minha mãe. Ela era professora, e a turma que ela trabalhava era multissérie. Então eu já sabia ler e escrever; ela me levava junto para ajudar. Eu distribuía os trabalhos que ela fazia no mimeógrafo; eu distribuía pros alunos e fazia a leitura, assim eu fui gostando de ficar em sala de aula. Depois eu já ia sozinha; quando ela precisava sair ou ir no médico, eu substituí ela. E assim comecei e estou até hoje no mesmo ritmo de minha mãe, na mesma escola. Minha mãe aposentou, e eu fiquei.</i>

Quadro 3 - Categorias de análise

UNIDADE DE SENTIDO	CÓDIGO
• Insegurança no início da carreira docente; • Formação inicial insuficiente; • Falta de preparo pedagógico;	PRF2
• Dificuldade na relação com os alunos • Docência como profissão desafiadora	PRN4
• Impactos de fatores externos naturais • Desvalorização da profissão docente na comunidade.	PRG1
• Docência como prática inspiradora • Superação de origem social e territorial.	PRF3
• Dificuldade em articular o saber teórico com as demandas reais da sala de aula.	PRF5

Nesta fase, após os recortes dos textos, a partir de excertos repetitivos nas falas, emergiram as seguintes unidades de análise: 1. Domínio de habilidades básicas; 2. Insegurança na prática docente; 3. Distanciamento entre a teoria e a prática; 4. Desafios na docência.

Quadro 4 - Categorias analíticas

Categorias	Unidades de sentido correspondentes	Participante da pesquisa
Essa categoria evidencia lacunas no processo formativo inicial e o impacto disso na entrada na profissão.	• Insegurança no início da carreira docente. • Formação inicial insuficiente. • Falta de preparo pedagógico.	PRF2
Refere-se às dificuldades concretas do cotidiano escolar e à complexidade do trabalho docente.	• Dificuldade na relação com os alunos. • Docência como profissão desafiadora.	PRN4
Isso aponta para elementos estruturais que atravessam a	• Impactos de fatores externos (naturais e sociais). • Desvalorização da profissão docente na comunidade.	PRG1

docência no interior amazônense, especialmente em contexto mais vulneráveis.		
Destaca a docência como possibilidade de transformação pessoal e social.	• Docência como prática inspiradora. • Superação de origem social e territorial.	PRF3
Aponta as fragilidades na formação docente frente às especificidades do contexto amazônico.	• Dificuldade em articular o saber teórico com as demandas reais da sala de aula. • Tensão entre teoria e prática no exercício da docência no contexto amazônico.	PRA5

Na construção da categoria, os resultados apontam que o processo formativo desses profissionais é caracterizado por ênfase em habilidades técnicas na formação inicial, insegurança no início da prática docente, dificuldades de articulação entre teoria e prática, além de construção progressiva da identidade docente. Esses aspectos evidenciam que a formação de professores em Caapiranga deve ser compreendida como um processo dinâmico, que ultrapasse a aquisição de conhecimentos formais e envolva a integração entre saberes práticos e experiências.

Quadro 5 - Perfil dos participantes da pesquisa

Formação Acadêmica						
Professora Ribeirinha (PRG1)		Professora Ribeirinha (PRF2)	Professora Ribeirinha (PRF3)	Professora Ribeirinha (PRN4)	Professora Ribeirinha (PRA5)	
Formação Inicial Graduação		Normal Superior	Licenciatura em Ciências Biológicas	Normal Superior	Normal Superior	Licenciatura em Pedagogia
Formação em Nível de Pós-graduação		Não possui	Especialização em Ensino de Ciências	Não Possui	Especialização em Psicopedagogia	Não possui
Atuação Profissional na Rede Municipal (Tempo de atuação e componente que ministra)						
35 Anos		18 Anos	38 anos	35 Anos	5 Anos	
Língua Portuguesa		Todos os Componentes	Todos os Componentes	Todos os componentes	Todos os componentes	

Fonte: Autora

Nestas categorias os interlocutores da pesquisa são caboclas do rio Manacapuru, naturalizadas nos municípios de Caapiranga e Manacapuru, e têm entre 25 e 60 anos de idade. Há evidência de que possuem habilidades iniciais, como a leitura e a escrita, o que revela uma formação centrada em aspectos técnicos. No entanto tais conhecimentos se mostram insuficientes diante das exigências locais.

Nas análises das narrativas fica evidente que o processo formativo dessas profissionais investigadas é marcado por tensões entre conhecimento teórico e as exigências da prática pedagógica. Embora as participantes demonstrem domínio de habilidade básica, como leitura e escrita, isso não lhes garante segurança na atuação. Esse resultado indica que a formação inicial não contempla as complexidades do cotidiano escolar. A presença do sentimento de insegurança no início da carreira revela frágil formação inicial, especialmente no que se refere à preparação para lidar com situações concretas da sala de aula. Nesse contexto, destaca-se a fragilidade na articulação entre teoria e prática, o que indicando a necessidade de proposta formativa que integre essas dimensões de maneira mais efetiva. Para Novoa (2019), “esse período é marcado por desafios que contribuem para a aprendizagem profissional”.

Em sua maioria, esses educadores formaram-se e atuam em regiões limítrofes onde não se encontra a cidade urbana nem o interior. A escola está ali, mas a universidade não. Constituem-se às margens dos rios e longe da realidade das grandes metrópoles. O trabalho lhes vem antes da formação/preparação para essa profissão. Em um dia são estudantes; e, no outro, já são professores. E as lacunas entre serem aprendizes e serem professores os acompanham na vida.

A universidade precisa pensar a formação de professores a partir da consideração dos sujeitos e de suas problemáticas durante o desenvolvimento dos cursos ofertados. Não basta levar, transferir, entregar ou depositar conhecimentos científicos em comunidades amazônicas por meio de cursos de formação. É necessário conhecer e refletir criticamente sobre a realidade vivenciada e compartilhada com os sujeitos que ali vivem para que se busquem transformações que colaborem com a melhoria das condições desse cenário (Vasconcelos, 2016, p. 39).

Os sentidos de escola também lhes são partes intrigantes, posto que algumas vezes não há prédio físico e fixo, e o trabalho docente acontece no barracão sem divisórias, sem refeitório; às vezes, sem banheiro e sem dignidade. O professor atuante das escolas das águas e das florestas amazônicas, na sua maioria, não possui formação superior; por vezes também exerce outras formas de trabalho (agricultor, pescador, extrativista, coletor, artesão, líder comunitário, merendeiro etc.), o que o desnuda das características docentes mais comuns da profissão (o jaleco, os pincéis, os livros, o computador, a rotina acadêmica e intelectual, a linguagem rebuscada e culta) e o aproxima dos outros caboclos que com ele estudaram até onde lhes foi possível.

A necessidade de recorrer a professores(as) sem formação ou experiência adequada para lecionar nas escolas situadas no meio rural se deve a constantes desafios que a natureza impõe, e por isso muitos não se atrevem a sair da cidade para irem trabalhar no interior. A partir desse quadro surgem como protagonistas os professores leigos para a lida com situações precárias de trabalho, falta de infraestrutura e recursos, o que afeta diretamente a qualidade do ensino.

Um fator que chamou atenção foi a participação somente do público feminino na pesquisa. O tempo de sala de aula dessas mulheres varia de acordo com a idade, e são filhas de agricultores, de serradores de madeira e de pescadores tradicionais.

[pausa, risos]

Sou professora aposentada, sou filha de agricultores e pescadores, nasci em casa [...]; éramos muito carente, nossa casa era de paxiúba e palha [silêncio]; comecei minha carreira como professora em 1986. Na época eu tinha apenas 17 anos, e cursava a 4ª série; só era um professor e a sala tinha 40 alunos. E eu, como era a mais inteligente da turma, do quinto ano, o professor me chamou para trabalhar junto com ele na sala de aula. Foi meu primeiro contato com a docência; eu costumo dizer, foi meu estágio. Na época não tinha professores na comunidade que eu morava; eu morava no Solimões; fui apontada como ajudante, uma monitora, como dito atualmente.

[risos]

Eu me formei no PRÓ-RURAL e no NORMAL SUPERIOR para trabalhar com alunos de série inicial em 2004. Depois de 13 anos trabalhando como professora de multissérie que me formei como professora.

E aí, no ano seguinte, ele me indicou para a SEMEC, que é a Secretaria de Educação; e fui lá, fiz um testezinho, passei e comecei a trabalhar. Isso no município de Manacapuru. Trabalhei; e, na época que eu comecei a trabalhar, era muito difícil, principalmente sobre material didático. Comecei a trabalhar com 20 alunos, sozinha, sem ajuda, em uma sala separada da que comecei; e eu era professora, zeladora, merendeira; e, também, quando meus filhos nasceram, eu era babá. Eu não tinha com quem deixar; levava eles para sala de aula, com três meses, dois meses de vida. Naquela época eu só tinha a 5ª série. E comecei a trabalhar; depois comecei a fazer o magistério, e isso foi no município de Manacapuru. Comecei a fazer o magistério; na época a gente não tinha uma sala, uma escola certa; a gente estudava num canto, num outro; estudei em vários lugares, na maçonaria, na casa dos padres, no Leopoldo Neves, e foi assim. Então nessa época que eu estudava num canto e no outro; era o magistério que eu estava fazendo.

E assim segui minha carreira. Quando me tornei mãe, tinha que levar para a sala de aula para trabalhar assim mesmo. E eu escolhia uma aluna maiorzinha da turma de vez em quando para embalar meus filhos, então foram criados, bem dizer, todos na sala de aula. (PRF3, 2026)

Considerou-se o agrupamento das seguintes unidades emergentes na análise das falas das professoras: conhecimento e realização pessoal, melhoria na vida financeira, respeito e realização pessoal e, de certa forma, a narrativa de sua história.

[silêncio, respiração profunda] Meu desejo pela profissão partiu da necessidade de estudar quando criança. Eu tinha um desejo muito grande de aprender a ler e escrever. Já tinha 12 anos de idade; nunca fui em uma escola; queria muito ir pra escola aprender. Mas nesse tempo, no rio, não tinha. [pausa]

Mas eu morava num barco, junto com meus pais, e a gente não tinha condições de morar em uma casa em terra firme. Então viajávamos o rio todo; meu pai sempre trabalhou serrando madeira, então o barco era nossa casa. Um mês estávamos num lugar; depois em outro; e assim foi até meus 12 anos de idade.

[pausa]

Eles não tinham condições de me colocar na cidade para estudar. [pausa] Então eu aprendi a ler com minha mãe, que me ensinava um pouquinho; ela não tinha muita paciência, mas o pouco que ela sabia, ela me ensinava. Os pescadores que trabalhavam com meu pai também me ensinavam. Esses foram um dos motivos que me fez querer ser professora. Eu queria ensinar quem tinha o desejo de aprender. (PRG1, 2026)

Na percepção das participantes, toda formação exige sacrifícios para a sua concretização. Além do mais, foram analisadas as repetições das falas das participantes, quando se referiam a dilemas como falta de apoio por parte da secretaria de educação, desvalorização da profissão, distância da família, logística das comunidades até Caapiranga.

Na época do rio seco a lama e a distância, cheia, a inundação de casas de escolas, nos dias de chuvas, não conseguimos chegar até a escola; o transporte escolar não abriga da chuva. A minha casa era e é distante da escola onde eu trabalho, e tenho que ir a pé na seca; na cheia, de canoa. Gastar aí uns 40 minutos de casa até a escola, enfrentando lama e o sol escaldante da Amazônia. Falando também, no início da minha carreira, eu comecei aos 18 anos, trabalhando em 97, comecei como experiência.

[risos] Atualmente a maior dificuldade está na falta de apoio da secretaria municipal; eles só ordenam, e a gente tem que se virar; não pode faltar (PRN4, 2026).

Pedagogo, se tem? O nome é só no papel, porque chegar até a comunidade onde você trabalha não vem. Pra gente aprender a fazer um plano de aula, temos que fazer tudo sozinha. Graças a Deus, hoje a gente já tem uma Internet, porque não tínhamos. Eu acho! Estou em dúvida! Mas faz uns cinco anos que a gente já tem essa internet e energia aqui para o Rio Manacapuru. Porque a gente, na época, também não tinha nada disso. A principal dificuldade é a distância até a cidade; só tem barco uma vez por semana para ir até a cidade receber nosso salário, sem contar o atraso no pagamento. (PRF2, 2026)

Analisando as palavras das participantes e observando cada relato, verificou-se que a realidade delas é semelhante à de outras que também iniciaram a carreira sem formação inicial. Tinham apenas habilidades na escrita e na leitura, mas seguir a docência foi opção de escolha, até porque não conheciam outras áreas.

Minha família era muito pobre; não tinha escola perto de onde a gente morava, não tínhamos roupas, sapatos; comida não faltava. Eu queria muito ser professora para ensinar meu pai, minha mãe e meus irmãos; mamãe teve 12 filhos, só eu concluí um curso superior; meu irmão mais novo concluiu o ensino médio; os demais só fizeram até a quarta série. Podia faltar tudo para ir pra escola, mas a mamãe nunca deixou nós ir com fome para a sala de aula. Nunca passaram fome, né? Pois é! Dessa parte eu tenho [pausa], tenho, lembranças boas; nós andávamos mais de 50 metros para chegar na sala de aula e chegava com a beira da saia, calça comprida, tudo molhado, porque no caminho tinha mato molhado da chuva; a escola era e ainda é meu lugar preferido; foi a escola que me ajudou a melhorar de vida. (PRF3, 2026)

O excerto evidencia que o processo para se constituir professor na comunidade Rosa de Saron está ligado a experiências iniciais marcadas pela busca do conhecimento.

Quando se trata de curso superior, todas cursaram apenas o que lhes foi ofertado pelas políticas públicas de educação. A graduação foi o Normal Superior, uma graduação semelhante à Licenciatura, criada pela LDB 9.394/96, voltada para professores da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental I (1.º ao 5.º ano). Diferentemente do Magistério de nível médio, foram habilitadas por quatro anos para atuarem na docência. Em se tratando de procura por cursos de pós-graduação, a secretaria não tem uma política que ampare esses profissionais. A maioria dos sujeitos no município foram capacitados apenas com uma graduação. As áreas de maior afinidade são as da educação infantil.

A participante de número 4 toca em um ponto muito importante: a mudança na vida pessoal e financeira.

Um dos pontos principais também que aconteceu em nós, professores, foi a questão financeira. Houve aí uma mudança. O salário aumentou, minha vida financeira melhorou bastante. A minha vivência que eu tenho hoje com a comunidade melhor que antes. Meu modo de ver o mundo é outro, de ver a sociedade, a convivência entre colegas e comunidade, as pessoas; eles me respeitam e me veem como uma pessoa sucedida na vida; por onde eu ando, as pessoas me cumprimentam. As pessoas me abraçam, e a pessoa se sente feliz, porque a pessoa não estudou em vão. Minha família tem orgulho em ver como me tornei uma cidadã de bem, e isso é muito bom. A melhor parte disso tudo foi na cerimônia de colação de grau [risos]. (PNR4, 2026)

O sentimento de realização foi completo. PNR4 veio de família humilde de caboclos ribeirinhos sem opção de escolhas; muito menos de profissão. Estudar era a única opção, pois sair de suas comunidades para fazer alguma formação era difícil e permaneceram em seu local de nascimento tendo que optar por trabalhar sem poder sair de seus domicílios e ficando à mercê do que a secretaria oferece.

A organização do metatexto compreende a síntese descritiva das categorias estabelecidas e sua interpretação. Esta fase da pesquisa não apenas expressa conhecimentos já existentes, mas também nela empregamos a autoria na interpretação, na reconstrução e na modificação de seus entendimentos e suas teorias sobre o tema pesquisado (Moraes; Galianzi, 2007).

Com vistas a contemplar o objetivo desta pesquisa, procedeu-se à análise das categorias construídas na fase anterior no sentido de reconstruir conhecimentos preexistentes. Dessa forma, os resultados apontam que o processo formativo desses profissionais é caracterizado por uma formação inicial enfatizada no desenvolvimento de habilidades técnicas, enquanto o início da prática docente revela desafios na articulação entre teoria e prática, bem como na construção da identidade profissional.

Conforme destacado pelos autores analisados até aqui, a formação docente consiste em um processo complexo e contínuo, que engloba tanto a aquisição de conhecimentos formais quanto a construção de saberes, de experiências e de identidade.

Identificou-se que a maioria das participantes da pesquisa é professora em exercício na Educação Básica. Ingressaram na carreira sem formação; cursaram um curso superior por meio de programas do governo, como PRÓ-FORMAR, PRÓ-RURAL e PARFOR. As condições financeiras, quando ingressaram, eram bastante precárias e não tinham formação profissional alguma. Com a conclusão do curso, sentiram-se realizadas profissionalmente e pessoalmente, afinal, para muitos outros docentes, a busca pelo conhecimento ainda é viva, porém a distância dos centros urbanos os impede de realizar essa fase da vida acadêmica.

Outro empecilho citado foi a falta de apoio pedagógico da secretaria, de formação continuada, de preparo para lidar com situações atípicas, de profissionais que queiram atuar nas escolas rurais e de políticas públicas. Mesmo com tantas dificuldades, a escola continua sendo um lugar de encontros e de transformações na vida do povo das águas e da floresta, e a melhoria nas condições pedagógico-profissionais se dá por meio da busca por formação contínua.

Nesse contexto, as entrevistas revelaram que três docentes se formaram por meio de um dos programas ofertados pelo governo, o PRÓ-FORMAR, e continuam residindo na sua comunidade; uma já está aposentada; duas estão ativas, porém em breve também se aposentarão. Então como a Secretaria vai substituí-las? Virão professores graduados, ou haverá processo seletivo ou indicação?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa objetivou apresentar um resultado com uma metodologia de análise de dados de natureza qualitativa, a Análise Textual Discursiva (ATD). Essa proposta se deu a partir da análise de produção textual de cinco professoras com o tema *Minha história é uma experiência: a chegada até o chão da escola*. O presente estudo teve como objetivo compreender como se dá o processo formativo de profissionais docentes a partir da análise de suas narrativas sobre o início da prática pedagógica. Esta metodologia foi empregada na investigação do perfil dos participantes da pesquisa, na busca pelos motivos que os levaram até a chegada do chão da escola e sua formação enquanto professor/a, além das dificuldades que encontram em sua trajetória docente.

Portanto a pesquisa defende que a identidade docente não é nata, mas sim uma construção histórica e social moldada pela formação inicial e pela prática cotidiana em contextos desafiadores. Ao longo do texto, destaca-se que ensinar nessa região exige extrema flexibilidade e sensibilidade cultural para lidar com isolamentos geográficos, calendários regidos pelos rios e a escassez de infraestrutura. Refuta-se a ideia de um manual pronto, propondo que o verdadeiro aprendizado ocorre na interseção entre saberes acadêmicos e a realidade territorial. Por fim, a autora enfatiza a necessidade de políticas públicas específicas que valorizem os conhecimentos locais e promovam a emancipação social das populações tradicionais por meio da educação.

A partir da análise aqui proposta acerca do processo de formação, vimos que a fase de preparação é de suma importância, haja vista que é por meio da formação inicial que o profissional da educação tem experiências no ambiente escolar e conhece além das paredes das salas de aulas. É um processo primordial para se tornar um profissional de sucesso, com todas as suas nuances, graças ao tempo de permanência na escola. Diante dos fatos, percebemos que a profissão continua tendo um futuro análogo com o presente, haja vista que a demanda de vagas é insuficiente para suprir as carências nas escolas, além de fatores relativos à própria manutenção no curso já discutidos anteriormente.

Não nascemos prontos para exercer a função de professor/a, porque o ato de ensinar é uma construção histórica, social e cultural que exige muito mais que saberes pedagógicos, didáticos, étnicos e relacionamentos inatos. Ser professor/a na

Amazônia em comunidades ribeirinhas envolve desenvolver saberes que são construídos ao longo do tempo, por meio da formação inicial e da reflexão contínua. Muitos pesquisadores, como Freire, afirmam que ensinar é transferir conhecimento, mas também criar possibilidades para a construção do saber. Esses fatores implicam compreender os contextos dos alunos e da região dialogando sempre com a realidade e adaptando práticas, que é algo que se aprende na experiência do dia a dia e na formação.

Os saberes docentes são plurais, oriundos da formação acadêmica, da experiência profissional e das interações sociais. Ou seja, ser professor/a é resultado de um processo contínuo de aprendizagem, e não uma condição natural. Portanto ninguém nasce pronto, porque a profissão de professor/a exige construção permanente, reflexão crítica e adaptação constante à realidade educativa. É um caminho que se faz ao longo da vida, na prática e no compromisso com o ensino e com a aprendizagem.

Fica registrado que é a insatisfação que nos move, haja vista que é por meio dela que criamos, refazemos, modificamos e vamos nos construindo; pode ser que esse entendimento demore um pouco, mas não convém fazer escândalo no começo; só aos poucos que o escuro se torna claro.

É necessária a reflexão acerca das escolhas, da forma como vivemos, de nossa existência e do que se aplica diretamente na vida profissional; nesse caso, a profissão de professor/a. Quando fiz leituras de textos que tratam da formação, recordei-me da inquietação que me trouxe a esta pesquisa: como se dá o processo formativo dos professores ribeirinhos no Município de Caapiranga?

Para melhor compreensão, trago um questionamento: existe um manual para se tornar professor/a em comunidades ribeirinhas? Respondo como uma crítica afirmando que sim – existe um manual, mas não no sentido de um guia único e universal que transforma alguém automaticamente em professor/a. O que pode existir é uma combinação de formação teórica, de prática pedagógica e de desenvolvimento pessoal contínuo. O manual é o próprio território amazônico; na prática, ensinar na Amazônia envolve desafios únicos como a) logística: alunos chegam de canoa ou barco; o calendário é determinado pela cheia ou pela seca do rio; falta infraestrutura, energia, Internet e outros materiais; b) diversidade cultural, presença de costumes ancestrais, saberes tradicionais, pesca, floresta. O professor/a precisa se adaptar à realidade local.

Nesta Amazônia, o distanciamento geográfico é o principal fator que impede o desenvolvimento educacional e econômico na região e causa separação das demais regiões do país. Também as condições naturais são adversas e extremas, o que dificulta consideravelmente qualquer tentativa de crescimento, principalmente na educação em áreas rurais, devido às dificuldades como transporte, falta de acesso a recursos educacionais e de estrutura adequada. Essa distância geográfica dificulta a vida de toda uma população, principalmente no que toca à educação de qualidade. Nesse contexto, a logística de transporte entre comunidades ribeirinhas e os centros urbanos é parte da rotina dos profissionais da educação e dos estudantes e constitui uma realidade complexa e desafiadora, que exige investimentos e políticas educacionais adaptadas às dinâmicas locais.

Mesmo que existam iniciativas que funcionem como um manual adaptável, o desafio de ser professor/a é grande. Os programas específicos como formação de professores do campo, projetos voltados para o campo, educação intercultural, universidade com polos locais e regionais não são suficientes. Faz-se necessário aprender para ensinar em contextos multiculturais, respeitando os saberes tradicionais e lidando com esse isolamento geográfico. Mas, para seguir esse manual, o professor/a precisa ter flexibilidade extrema, sensibilidade cultural, ser criativo com os poucos recursos que possui e principalmente ter compromisso social para ensinar.

Sendo assim, concluo que este manual pronto que ensina a ser professor na Amazônia não existe; o que existe é uma base pedagógica geral, uma adaptação ao contexto amazônico. Ou seja, o manual é construído no encontro entre educação e território.

Para compreender melhor esta discussão, propomos, como modo de pensar, as redes que envolvem a formação de professores(as) das Águas e da Floresta. Essa população que muitas vezes parece ser invisível aos olhos do poder público é ao mesmo tempo imersa nas relações com a sociedade vigente. Portanto esta pesquisa é fruto de um exercício teórico-metodológico e epistemológico que busca contribuir com os processos da formação de educadores do campo no contexto amazônico; em particular, os(as) professores(as) da Escola Municipal Betel da Comunidade Rosa de Saron. O processo formativo revela, amplia estratégias e didáticas para melhorar no ambiente de ensino e na aprendizagem, enriquecendo a cultura, os saberes e o conhecimento local.

Nessa seara, a BNCC é a política nacional da educação básica, que visa contribuir para o alinhamento entre as demais políticas públicas, no âmbito nacional, estadual e municipal, no que se refere à formação de professores/as, à avaliação e à elaboração de conteúdos educacionais, cujo enfoque é o desenvolvimento da educação como um todo. Nesse sentido, devemos articular com as demais políticas públicas de formação de professores que possibilitem aos sujeitos que residem às margens do rio a possibilidade de ingressar em uma faculdade e com isso levar a qualidade do ensino às escolas ribeirinhas.

A educação escolar na Amazônia, principalmente em comunidades ribeirinhas, é fruto de muitas lutas pela emancipação de direitos aos ribeirinhos. Como essas pessoas não possuem um movimento próprio, como os indígenas, quilombolas etc., ficam à mercê de recursos federais e municipais. Mas continuam lutando para alcançar seus objetivos, como melhoria na educação, na saúde, na segurança, na dignidade. Mesmo que direitos pareçam distantes, esse futuro é traçado na escola juntamente com os(as) professores(as) e alunos(as). Cada vez mais, esse objetivo de busca por políticas públicas que atendam a esse grupo de pessoas se torna importante e reafirma o marco constitucional dos direitos de cidadania.

A educação nas comunidades é fruto de redes de apoio entre os próprios ribeirinhos, que em período de eleições fazem acordos em troca de seus votos. Isso já se tornou cultural. Mesmo que a Constituição Federal de 1988 tenha objetivado o direito à educação para todos, outras leis precisam tratar essa modalidade de ensino com mais atenção para a realidade vivenciada nos rios e na floresta amazônica. Todo o processo histórico dessa população é marcado por desigualdade, por sofrimentos, por abandonos, e os poucos avanços nos direitos dos ribeirinhos são resultados de mobilização dos próprios sujeitos, que não têm apoio, pois não têm uma origem propriamente dita. São chamados de pardos; e pardo é o quê? Nem cor é, quanto menos uma raça.

Ante tudo o que foi discutido ao longo desta dissertação, resta-nos apenas acreditar no poder que a educação proporciona aos próprios ribeirinhos como forma de emancipação, de modo que a formação docente contextualize a sua realidade ao mesmo tempo que seja um instrumento de transformação na vida desses amazônidas.

É preciso sensibilizar a população que mora às margens dos rios do perigo do atraso do desenvolvimento educacional quando há a substituição de direitos por acordos eleitorais, pois isso compromete a autonomia da escola, e o acesso a

recursos e melhorias passa a depender da conveniência política, e não de um planejamento educacional sólido ou de um direito constitucional garantido.

O clientelismo perpetua essa condição, pois os poucos avanços nos direitos não vêm de políticas públicas estruturantes, mas sim de mobilizações isoladas dos próprios sujeitos que enfrentam a falta de apoio institucional e a invisibilidade de sua identidade.

Ademais, embora existam diretrizes nacionais como a BNCC, a realidade prática mostra que a falta de infraestrutura básica (como transporte, energia e Internet) e o isolamento geográfico tornam a escola vulnerável a influências políticas locais para conseguir o mínimo necessário para funcionar.

Não obstante todos esses entraves, a partir desta pesquisa, espera-se uma transformação na realidade apresentada nesta dissertação. Construir uma concepção de mudanças para a formação docente no município onde foi realizada a pesquisa é primordial para o processo de transformações, pois o problema existe e o diagnóstico também. Nesse contexto, torna-se fundamental a proposta formativa que considere os saberes locais, as experiências de vida e as demandas reais da prática pedagógica, de forma que se superem modelos tradicionais e descontextualizados de formação.

Por fim, sugere-se que futuras pesquisas ampliem a investigação sobre o processo formativo docente no município de Caapiranga/AM e considerem diferentes contextos e trajetórias a fim de aprofundar a compreensão sobre os desafios e as possibilidades da formação de professores reflexivos, seguros, valorizados e com uma identidade docente fortalecida. Todo resultado desta pesquisa é parte de um processo gradativo de mudanças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, I. Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva – 8ª edição - São Paulo: Cortez, 2011.

ALVES, D. R.; BITTENCOURT, J.; HAGE, S. A. M. A educação do campo articulada aos projetos educativos dos povos ribeirinhos. **Caderno Pedagógico**, [S. l.], v. 21, n. 12, p. e10347, 2024. DOI: 10.54033/cadpedv21n12-074. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/10347>. Acesso em: 24 fev. 2025. Mestrado). Belém- PA, 2011, p. 125.

BACHELARD, G. A água e os sonhos: Ensaio sobre a imaginação da matéria. Trad. Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Martin Fontes, 1989.

BAKHTIN, M. (V. N. Volóchinov). Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução: Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 13.ª ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

BARROS JPP, PAULA LRC de, PASCUAL JG, COLAÇO V de FR, XIMENES VM. O conceito de "sentido" em Vygotsky: considerações epistemológicas e suas implicações para a investigação psicológica. *PsicolSoc [Internet]*. 2009May;21(2):174–81. Disponível: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822009000200004>. Acesso em: 2 abr. 2025

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [2024?]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 fev. 2025.

BRASIL. Sistema Fala.BR: plataforma integrada de ouvidoria e acesso à informação. Brasília, DF: Controladoria-Geral da União, [2023]. Disponível em: <https://fala.cgu.gov.br/sistema>. Acesso em: 10 abr. 2025.

BRASIL. Lei nº 7.998, de 11 de janeiro de 1990. Regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial, institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 12 jan. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7998.htm. Acesso em: 20 abr. 2025.

BRASIL. Lei nº 8.036, de 11 de maio de 1990. Dispõe sobre o Fundo de Garantia do Tempo de Serviço, e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 14 maio 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8036.htm. Acesso em: 20 abr. 2025.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7998.htm. Acesso em: 12 jan. 2026.

BRASIL. Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 20 abr. 1991. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/8213cons.htm. Acesso em: 28 jun. 2025.

BRITO, Rosa Mendonça de (org.). Caminhos metodológicos do processo de pesquisa e de construção de conhecimento. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas (EDUA), 2005.

BEAUVOIR, S de. O Segundo Sexo, v.I, II. Tradução Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1967.

CRESWELL, J. W. (2007). Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto (2a ed., L. de O. Rocha, Trad.). Porto Alegre: Artmed.

FREIRE, PAULO. Pedagogia do Oprimido. 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GALIAZZI, M. C; SOUSA, R. S. Compreensões acerca da hermenêutica na análise textual discursiva: marcas teórico-metodológicas à investigação. Revista Contexto & Educação, v. 31, n. 100, p. 33-55, 2016.

GATTI, B. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan./abr. 2014.

GHEDIN, E. e ALMEIDA, M. I. L. Yoshie Ussami Ferrari. Formação de professores: caminhos e descaminhos da prática. Brasília: Líber Livro. Acesso em: 20 jan. 2026, 2008

GOMES, M. M.; GOMES, F. C.; ARAUJO N.; MOURA B. B., SOUZA N. G.; MELO, S. R. A.; ARAUJO, S. F.; NASCIMENTO, A., K.; MORAIS, L. M. D. Reflexões sobre a formação de professores: características, histórico e perspectivas. Revista Educação Pública, v. 19, nº 15, 6 de agosto de 2019. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/15/reflexoes-sobre-a-formacao-de-professorescaracteristicas-historico-e-perspectivas>. Disponível em: Revista Educação Pública - Reflexões sobre a formação de professores: características, histórico e perspectivas Acesso em: 15 de jan. 2026.

DE MELO FERREIRA, A., & Brzezinski, I. (2020). Parfor e formação de professores para educação básica: obstáculos e potencialidades. Linhas Críticas, 26, e24977. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/24977> Acesso em: 14 mar. 2025.

DIAS, É.; RAMOS, M. N. A Educação e os impactos da Covid-19 nas aprendizagens escolares. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 30, n. 117, p. 859-870, out. 2022. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362022004000001>

DUBET F. O que é uma escola justa? Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 123, p. 539-555, dez. 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742004000300002>. Acesso em: 14 mar. 2025.

HARPER, D. (n. d). Etymology of professor. Online Etymology Dictionary. Retrieved January 14, 2026, from <https://www.etymonline.com/word/professor>. Acesso em: 15 jan. 2026.

FACCI, M. G. D. (2004). Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas: Autores Associados.

FEARNSIDE PM. Desmatamento na Amazônia: dinâmica, impactos e controle. Acta Amazônica [Internet]. 2006;36(3):395–400. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aa/a/97R3WH4L93x74Sr5q7X7BVy/?lang=pt>. Acesso em: 8 abr. 2025.

FLICK, Uwe. Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes. Porto Alegre: Penso, 2013.

FRAXE, Therezinha de Jesus Pinto. Cultura Caboclo-Ribeirinha: mito, lendas e transculturalidade. São Paulo: Annablume, 2004.

FRAXE, Therezinha. Homens Anfíbios: etnografia de um campesinato das águas. São Paulo: Annablume, 2000.

FRAXE, Therezinha; PEREIRA, Henrique dos S.; WITKOSKI, Antônio C. (Org.) Comunidades ribeirinhas amazônicas: modos de vida e uso dos recursos naturais. Manaus: EDUA, 2007.

GOOGLE. Mapa da região de Manaus e entorno. [S.l.]: Google Maps, [2025?]. Disponível em: <https://www.google.com/maps/@-4.2285268,-60.524001,6.75z>. Acesso em: 22 maio 2025.

MARCONI, Marina de Andrade e LAKATOS, Eva Maria. Fundamentos de metodologia científica. 9. Ed. São Paulo: Atlas, 2021.

MARX, K. O capital: crítica da economia política: o processo de produção do capital. In: Os Economistas. São Paulo: Nova Cultural, 1996a. v. 1, t. 1.

MARX, K. O capital: crítica da economia política: o processo de produção do capital. In: Os Economistas. São Paulo: Nova Cultural, 1996b. v. 1, t. 2.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. Análise textual discursiva. Ijuí: Ed. Unijui, 2007.

MOLINA, M. c. (org.). Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão. Brasília: MDA, 2006.

NOGUEIRA, Bianor; LIMA, Neuton Alves de. COMBATENDO A GRILAGEM NO AMAZONAS ATRAVÉS DOS PROJETOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL. Nova Hileia | Revista Eletrônica de Direito Ambiental da Amazônia.

ISSN: 2525 – 4537, [S.l.], v. 3, n. 1, dez. 2018. ISSN 2525-4537. Disponível em: <<https://periodicos.uea.edu.br/index.php/novahileia/article/view/1261>>. Acesso em: 11 abr. 2025.

NÓVOA, A. (2007). O regresso dos professores. 88. (Coord.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 53 76. _____. A. Formação de professores e profissão docente. In NÓVOA A. (coord.). Os professores e a sua formação. Lisboa, Dom Quixote, 1995.

INCRA. O livro branco da grilagem de terra no brasil. Brasília: MDA/INCRA, s/d, p.12.

ORLANDI, E.P. Análise do discurso: Princípios e Procedimentos, Campinas: Pontes 2005.

DOMINICÉ, P. a biografia educativa: instrumento de investigação para a educação de adultos. in: NOVOA, A.; FINGER, M. O método (auto)biográfico e a formação. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988.

PORTAL AMAZÔNIA. A beleza natural da mulher amazônica. Disponível em: <https://portalamazonia.com/variedades/a-beleza-natural-da-mulher-amazonica/>. Acesso em: 18 fev. 2025.

REINALDI, M. A. de A. GIORDANE, A. T. ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA E ANÁLISE DE CONTEÚDO: PROXIMIDADES E APLICABILIDADES EM PRODUÇÕES TEXTUAIS, Cadernos de Pesquisa, São Luís, v. 29, n.2, abr./jun., 2022.

REVISTA BRASILEIRA UNITINS.BR HUMANIDADE E INOVAÇÕES. Revista Brasileira Humanidades e Inovação, edição especial, v. 9 n. 11, 2022. Os desafios Amazônicos para a formação de professores/as: Em foco o PARFOR/UFAM. <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/issue/view/159>

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS URBANOS E REGIONAIS. Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais, v. 21, n. 1, 2019.

REVISTA COCAR. Revista Cocar, edição especial, n. 25, 2024, p. 1–21. Dossiê: Infâncias e diversidades: crianças, culturas, educação e políticas públicas. ISSN 2237-0315.

REVISTA DE EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA. Revista de Educação em Ciências e Matemática, v. 20, n. 44, 2024, p. 41–55. ROSA, J. G. (1988). O espelho. Primeiras histórias, 3, 70-78.

SANTOS, E. A educação como direito social e a escola como espaço protetivo de direitos: uma análise à luz da legislação educacional brasileira. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 45, e184961, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945184961>. Acesso em: 4 mar. 2025.

SOUZA, E. C. Memória, (auto) biográfica e formação. In: CHAVES, S. N., Brito, SOUZA, R. F. V.; DIAS, F. E. Proposta de melhoria da formação de professores da

educação básica através da iniciação a docência em um clube de ciências e cultura. In: Revista Iluminart. n. 7 p. 86-94. Sertãozinho, 2011.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ. Periódico da UEPA. Disponível em: <https://periodico.uepa.br>. Acesso em: 13 fev. 2025.

VASCONCELOS, SS; de FEARNside, PM; GRAÇA, PML, de A; Silva PRT da; Dias DV. Suscetibilidade da vegetação ao fogo no sul do Amazonas sob condições meteorológicas atípicas durante a seca de 2005. Rev bras meteorol [Internet]. 2015Jun;30(2):134–44. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-778620140070>. 17 de fev. de 2025

VASCONCELOS, E. R; FREITAS, N. M. S. **Discursos de professores sobre a Amazônia**: reflexões para um Ensino de Ciências em busca da Sustentabilidade. Dissertação (Mestrado). Belém- PA, 2011, p. 125.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.
_. Obras escogidas. Madri, Visor/Ministerio de Educación y Ciencia, vol. III, 1995.

YIN, Robert K. Estudo de caso: planejamento e métodos. 5. Ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

YOUNG, M. Para que servem as escolas? Educação e Sociedade, v. 28, n. 101, p. 1287- 1302, dez. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000400002>. Acesso em 29 mar. 2025.

APÊNDICE I – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



Olá! Sr. (a) professor (a) você está sendo convidado a participar do projeto de pesquisa intitulado “NARRATIVAS: UM OLHAR PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES RIBEIRINHOS NO MUNICÍPIO DE CAAPIRANGA/AM”. Cujo a pesquisadora responsável é a mestranda, ALZINETE DA SILVA CARVALHO e pela Professora Dra. ELIZANDRA REGO DE VASCONCELOS. Temos a honra e o privilégio de ouvir sua história de vida Sr. (a) __, o objetivo geral é realizar um estudo de caso. A partir de sua história de vida enquanto professor. Através de sua narrativa, poderemos coletar dados que auxiliem na compreensão da formação docente no interior do Estado. Ouvir sua história, que para enquanto pesquisadora é uma honra e um privilégio, para nosso trabalho. A partir de seus relatos podemos conhecer melhor as escolas ribeirinhas. Os objetivos específicos são; compreender o processo de formação dos professores de escolas ribeirinhas, através dos Programas ofertados pelo Ministério da Educação (MEC). identificar os impactos positivos e negativos na trajetória como docente nas escolas ribeirinhas, narradas pelos seus próprios atores os (professores), comparar as vivências e experiências, organizando um banco de dados, que envolvam a escola ribeirinha no qual destaque situações atuais, realidades e transformações no município de Caapiranga-AM; descrever etapas das especificidades do processo de formação de professores atuantes em escolas ribeirinhas. De modo a que venha alcançar o objetivo geral. A justificativa para este convite se dá pela veracidade e sua colaboração nesta pesquisa é de grande relevância para a coleta de dados, sobre o processo de formação inicial e continuado de professores, atuantes em comunidades ribeirinhas do Amazonas. Sua história de vida, experiências e vivências pessoais, são primordiais e ajudará na compreensão deste tema. O(A) Sr.(a), tem de plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma para o tratamento que recebe neste serviço. Os procedimentos utilizados serão uma conversa sobre o processo de formação do sujeito, após este episódio, o e mesmo

decidirá onde deverá acontecer a entrevista. O método utilizado é uma conversa livre, ou melhor uma entrevista semiestruturada, para que haja um equilíbrio entre o roteiro e a espontaneidade, além de técnicas comportamentais que avaliem a confiabilidade. Não teremos um roteiro rígido, iniciaremos com uma pergunta aberta que incentive a narração. De acordo com o item IV.3, da Res. CNS nº. 466/2012. “Toda pesquisa envolvendo seres humanos deve ser submetida à apreciação de um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP); de forma que, caso receba sua aprovação, possa ser iniciada em seguida a coleta de dados, conforme prevê as resoluções”. Garantindo a proteção dos sujeitos desta pesquisa. O local da pesquisa Escola Municipal Betel, fica a critério do entrevistado, hora e data. Isso tudo após a análise do CEP.

Caso aceite participar, seu papel consiste em narrar sua história de vida profissional enquanto docente de uma escola ribeirinha. No primeiro momento o participante receberá uma visita formal na escola onde trabalha, a pesquisadora apresentará o projeto, explicando a importância dos dados informados, para pesquisa, após este ato assinará o TCLE. O Sr. (a) autoriza o registro de imagem ou som? Caso haja consentimento asseguramos total confiabilidade e privacidade. O local para entrevista, data e hora ficará a critério do participante. Em seguida após todo o processo de análise do Comitê de Ética, pesquisadora irá de encontro até o participante, onde o sujeito vai narrar sua trajetória de vida profissional, assegurando a confiabilidade, privacidade e proteção da imagem, e não a estigmatização dos participantes da pesquisa, garantindo a não utilização das informações em prejuízos das pessoas ou da comunidade, inclusive em termos de autoestima, de prestígio ou aspectos econômico-financeiros, conforme o Item II.2.i, da Res 466/2012/CNS e Constituição Federal Brasileira de 1988, artigo 5º, incisos V, X e XXVIII. Todos são iguais perante a Lei, sem distinção, direitos de liberdade, igualdade e segurança.

Informamos que toda pesquisa com seres humanos envolve riscos. No caso deste estudo, por se tratar de uma pesquisa narrativa e qualitativa, corre-se o risco de se chegar a uma conclusão que não traduza, de modo fiel, a realidade dos fatos, caso haja a negação do entrevistado em fornecer as informações necessárias, por se sentir intimidado. Principalmente nas dimensões psíquicas, social e moral, cultural, desconforto emocional e espiritual, devido a partilha da história de vida, que podem provocar memórias dolorosas, traumáticas, desagradáveis, angústias em reviver certos traumas. Invasão da privacidade e perda de confiança, caso haja divulgação acidental das informações pessoais, que venham expor o participante, além da perda

de sigilo as consequências podem ser graves. Estigmatização e os danos sociais, onde a revelação de certas narrativas podem levar a discriminação, vergonha nas relações com amigos, familiares. Sentimentos de Exploração em relação a divulgação de sua história, sentimento de desrespeito. O participante pode se sentir pressionado a participar, principalmente se houver uma proximidade com a pesquisadora. A pesquisadora e sua equipe se comprometem a esclarecer todas as dúvidas que possam surgir durante a aplicação dos instrumentos aos participantes. Além disso, é importante informar que, na ocorrência de qualquer dano físico e/ou material durante a coleta de dados, será assegurado aos participantes o direito a indenização e cobertura material para reparação do dano, conforme estipulado pela Resolução CNS nº 466 de 2012, IV.3.h, IV.4.c e V.7.

Também são esperados os seguintes benefícios com esta pesquisa: Por ser uma abordagem qualitativa, os proveitos podem ser direto ou indireto, imediato ou posterior auferido pelo participante e/ou sua comunidade em decorrência de sua participação na pesquisa. As narrativas sobre o processo de formação profissional é o centro deste estudo, a compreensão aprofundada e contextualizada dos fenômenos sociais e transformações no comportamento humano. Os benefícios esperados podem ser, a compreensão de experiências individuais sobre as complexas interações entre o pessoal, profissional e social, o detalhamento das vivências, ajuda na análise e investigação das histórias de vida, podem atribuir significados para o contexto. Dar voz aos participantes, pois esta metodologia valoriza cada relato, que muitas vezes são silenciados em abordagem mais tradicional. O valor de cada experiência ao longo de uma vida. A contextualização social e cultural através das narrativas, traz uma reflexão do histórico-cultural. de forma ampla, onde cada sujeito está inserido, conexão emocional, desenvolvimento da empatia ao leitor e ao ouvinte, as informações são bastante apreciadas na área da educação, pois ajuda na produção de conhecimento diferenciado, traz colaborações entre pesquisador e sujeito, resultando em partilha de conhecimento, flexibilidade e interdisciplinaridade. Os benefícios de sua participação incluem a contribuição para um estudo que visa entender melhor a formação inicial e continuada de professores do campo, no contexto Amazônico, a eficácia das narrativas dos docentes ribeirinhos, experiências, vivências e influência na preservação da identidade cultural. O resultado da pesquisa pode promover melhorias nas políticas públicas educacionais e fornecer boas contribuições valiosas para futuras iniciativas na área.

Se julgar necessário, o (a) Sr. (a) dispõe de tempo para que possa refletir sobre sua participação, consultando, se necessário, seus familiares ou outras pessoas que possam ajudá-los na tomada de decisão livre e esclarecida. (Res. 466/2012-CNS, IV.I.c). Garantimos ao(à) Sr. (a), e seu acompanhante quando necessário, o ressarcimento das despesas devido sua participação na pesquisa, ainda que não previstas inicialmente. Todo Apoio e suporte emocional e financeiro, será disponibilizado, a escuta ativa, se preciso um profissional da área fará o acompanhamento e tratamento necessário, a discrição, respeito, privacidade, dignidade pessoal será absoluta, a transmissão de seriedade e empatia é parte de nosso apoio, fazendo com que o sujeito se sinta seguro e acolhido. A ajuda financeira com foco nas necessidades imediatas, sempre com cautela, sendo o mais transparente possível, e embora consideremos os riscos da pesquisa, como a possibilidade de desconforto ao compartilhar suas percepções, estamos comprometidos em esclarecer todas as suas dúvidas e garantir um ambiente de coleta seguro e respeitoso. Também estão assegurados ao (à) Sr. (a) o direito a pedir indenizações e a cobertura material para reparação do dano causado pela pesquisa ao participante da pesquisa. (Resolução CNS nº 466 de 2012, IV.3.h, IV.4.c e V.7). Asseguramos ao (à) Sr. (a) o direito de assistência integral gratuita devido a danos diretos/indiretos e imediatos/tardios decorrentes da participação no estudo ao participante, pelo tempo que for necessário. (Itens II.3.1 e II.3.2, da Resolução CNS nº. 466 de 2012). Garantimos ao (à) Sr. (a) a manutenção do sigilo e da privacidade de sua participação e de seus dados durante todas as fases da pesquisa e posteriormente na divulgação científica (Item IV.3.e, da Resolução CNS nº. 466 de 2012).

O (A) Sr. (a). pode entrar em contato com o pesquisador responsável ELIZANDRA REGO DE VASCONCELOS a qualquer tempo para informação adicional no endereço: Av. General Rodrigo Octávio, 6200, Campus Universitário Senador Arthur Virgílio Filho - Coroadó I. Manaus - AM. CEP:69080-900. E-mail: elizandravasconcelos@ufam.edu.br, celular: (92) 8147-5828. Ou com ALZINETE DA SILVA CARVALHO Instituição: Universidade Federal do Amazonas. Endereço: Av. General Rodrigo Octávio, 6200, Campus Universitário Senador Arthur Virgílio Filho - Coroadó I. Manaus - AM. CEP:69080-900. E-mail: alzinetesilva.carvalho@gmail.com, celular: (92) 99364-4185.

O (A) Sr. (a). também pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal do Amazonas (CEP/UFAM),

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Amazonas – CEP/UFAM, Rua Teresina, nº4950, Bairro Adrianópolis, Fone: (092)33055130 – Manaus-Amazonas – CEP 69.057-070. Ou com a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), quando pertinente. O CEP/UFAM fica na Escola de Enfermagem de Manaus (EEM/UFAM) - Sala 07, Rua Teresina, 495 – Adrianópolis – Manaus – AM, Fone: (92) 3305-1181 Ramal 2004, E-mail: cep@ufam.edu.br. O CEP/UFAM é um colegiado multi e transdisciplinar, independente, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

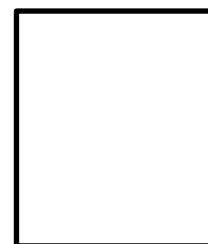
Este documento (TCLE) será elaborado em duas VIAS, que serão rubricadas em todas as suas páginas, exceto a com as assinaturas, e assinadas ao seu término pelo(a) Sr(a)., ou por seu representante legal, e pelo pesquisador responsável, ficando uma via com cada um.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Li e concordo em participar da pesquisa

MANAUS, / /

Assinatura do Participante



IMPRESSÃO
DACTILOSCÓPICA

Assinatura do Pesquisador Responsável

APÊNDICE II – TERMO DE ANUÊNCIA



ESTADO DO AMAZONAS
PREFEITURA MUNICIPAL DE CAAPIRANGA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CAAPIRANGA
ATO DE CRIAÇÃO DECRETO Nº 006/2009 DE 13 DE JANEIRO DE 2009

TERMO DE ANUÊNCIA

A Secretaria Municipal de Educação de Caapiranga-SEMEC, por meio deste documento, ANUI com a realização do projeto de pesquisa intitulado: "IMAGENS E NARRATIVAS: UM OLHAR PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES RIBEIRINHOS NO MUNICÍPIO DE CAAPIRANGA/AM.", de autoria da mestrande ALZINETE DA SILVA CARVALHO, regularmente matriculada no curso de Mestrado em Educação, PPG-EDU-M - MESTRADO EM EDUCAÇÃO na área de EDUCAÇÃO, na instituição de Ensino Superior UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS, sob a orientação do(a) professor(a) Dra. Elizandra Rego de Vasconcelos.

A referida pesquisa será desenvolvida na Escola Municipal BETEL, situada na Comunidade Rosa de Saron S/N, Rio Manacapuru/AM) no período previsto logo após a aceitação do COMITÊ DE ÉTICA (CEP) a data janeiro de 2026, respeitando o calendário escolar e a rotina pedagógica da unidade de ensino.

O projeto foi apresentado à equipe gestora da escola e à SEMEC, tendo sido avaliado quanto à sua relevância acadêmica, ética e viabilidade de aplicação no contexto escolar, não acarretando quaisquer ônus à instituição ou prejuízos às atividades escolares.

A pesquisadora compromete-se a:

1. Respeitar as normas institucionais da SEMEC e da escola onde será realizada a pesquisa;
2. Obter o consentimento livre e esclarecido dos participantes e/ou responsáveis legais, quando aplicável;
3. Garantir o sigilo e anonimato das informações coletadas;
4. Disponibilizar à SEMEC e à escola os resultados da pesquisa, caso solicitado;
5. Apresentar aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa, se exigido pela natureza do estudo.

Por ser expressão da verdade, firmamos o presente termo para os devidos fins.

Caapiranga-AM, 17 de setembro de 2025

Maria Anileide Ferreira da Costa

MARIA ANILEIDE FERREIRA DA COSTA
Secretária Municipal de Educação- SEMEC
PORTARIA Nº 005/2025/PMC/GAP

Maria Anileide Ferreira da Costa
SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO
Port. Nº 005/2025/PMC/GAP

Diego de Souza Athayde

DIEGO DE SOUZA ATHAYDE
Pedagogo
PORTARIA Nº 15/2021/SEMEC

DIEGO DE S. ATHAIDE
PEDAGOGO - SEMEC
PORT Nº 15/2021/SEMEC
CAAPIRANGA/AM

ALZINETE DA SILVA CARVALHO
Universidade Federal do Amazonas
Mestranda

APÊNDICE III – ROTEIRO DA ENTREVISTA



ROTEIRO DA ENTREVISTA

TÍTULO DO PROJETO: NARRATIVAS: UM OLHAR PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES RIBEIRINHOS NO MUNICÍPIO DE CAAPIRANGA/AM

NOME DA ENTREVISTADORA: ALZINETE DA SILVA CARVALHO

RG: 856 130 612 20 **CPF:** 856 130 612 20

CELULAR: 92 993644185 **EMAIL:** alzinetesilva.carvalho@gmail.com

ENDEREÇO: AV. RODRIGO OCTAVIO Nº: **BAIRRO:** COROADO

CIDADE: MANAUS **CEP:** 69077-000

INSTITUIÇÃO: FACULDADE DE EDUCAÇÃO,
PROGRAMA DE PÓSGRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO/UFAM.

APRESENTAÇÃO E CONTEXTO.

CONTE-ME UM POUCO DE SUA TRAJETÓRIA DE VIDA COMO

DOCENTE EM ESCOLAS RIBEIRINHAS?

O QUE MOTIVOU A ESCOLHER ESSA PROFISSÃO?

TÓPICOS COMO EXPERIÊNCIAS, COMPETÊNCIAS

QUAIS FORAM OS MAIORES DESAFIOS QUE VOCÊ ENFRENTOU

OU ENFRENTA COMO DOCENTE EM SALA DE ESCOLAS RURAIS?

COMO VOCÊ LIDA EM SITUAÇÕES DE PRESSÃO TANTO QUANTO
ALUNOS, PAIS E GESTORES?

COMO VOCÊ AVALIA SUAS HABILIDADES EM SALA DE AULA E

COM OS DEMAIS COLEGAS DE PROFISSÃO?

FALE SOBRE COMO VOCÊ, SEU PROCESSO DE FORMAÇÃO INICIAL, E SUA
FORMAÇÃO CONTINUADA!

QUAIS SÃO AS VANTAGENS/EXPERIÊNCIAS DE SER PROFESSOR
QUE VOCÊ LEVA PARA A VIDA?

FECHAMENTO

O QUE VOCÊ ESPERA DA SECRETARIA MUNICIPAL?

Há ALGO MAIS QUE VOCÊ GOSTARIA DE ACRESCENTAR? EU NÃO
PERGUNTEI, MAS TALVEZ VOCÊ ACHE RELEVANTE?

APÊNDICE IV – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM, SOM E VOZ



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM, VOZ E SOM

Eu, _____, portador(a) do CPF _____, AUTORIZO o Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas (FACED/UFAM), sediado(a) na Av. General Rodrigo Octávio Jordão Ramos nº 3.000, Coroado I, Campus Universitário Senador Arthur Virgílio Filho, Setor Norte, Pavilhão Rio Uatumã, Faculdade de Educação, PPGE/FACED-UFAM. A presente autorização é concedida a título gratuito, para realização de pesquisa em Educação, a divulgação de imagem e voz, abrangendo o uso da imagem, voz e som em todo território nacional, das seguintes formas: (I) site da UFAM e de suas Pró-Reitoria

(II) Redes sociais da UFAM e do Programa de Pós-graduação, da FACED/UFAM; (III) mídia eletrônica e impressa (paineis, televisão, cinema, programa para rádio, podcast, entre outros); (IV) e-mails; (V) pesquisa na área da Educação. O uso da imagem, voz e som não terão fins comerciais.

Por meio desta autorização ora concedida, autorizo o Programa de Pós-graduação da FACED/UFAM, ainda a realizar nas imagens e sons captados, cortes, reduções e edições. Esta autorização não gera e não gerará no futuro e não ensejará interpretação de existir quaisquer vínculos ou obrigações trabalhistas, securitárias, previdenciária, indenizatória, ou mesmo empregatícia, entre o(a) cedente e o Programa de Pós-graduação da FACED/UFAM.

DECLARO, portanto, que estou de acordo com o uso acima descrito, sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à imagem, voz e som ou a qualquer outro, e assino a presente autorização no ato da realização da entrevista Do PPGE/FACED-UFAM do ano de 2025.

ASSINATURA DO PARTICIPANTE

ASSINATURA DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL

MANAUS: __/__/2025

Assinatura

APÊNDICE V – APROVAÇÃO DO CEP



principal



sair



DETALHAR PROJETO DE PESQUISA

ALZINETE DA SILVA CARVALHO - Pesquisador | V4.0.9 - RC01

Cadastros

Seu sessão expira em: 37min 57

DADOS DA VERSÃO DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ...IMAGENS E NARRATIVAS: UM OLHAR PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES RIBEIRINHOS NO MUNICÍPIO DE CAAPIRANGA/AM...
Pesquisador Responsável: ALZINETE DA SILVA CARVALHO
Área Temática:
Versão: 2
CAAE: 94871926.3.0000.5020
Submetido em: 17/02/2026
Instituição Proponente: FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FAGED / UFAM
Situação da Versão do Projeto: Aprovado
Localização atual da Versão do Projeto: Pesquisador Responsável
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio



DOCUMENTOS DO PROJETO DE PESQUISA

- [-] Versão Atual Aprovada (PO) - Versão 2
 - [-] Pendência de Parecer (PO) - Versão 2
 - [-] Currículo dos Assistentes
 - [-] Documentos do Projeto
 - Comprovante de Recepção - Submissão 2
 - Folha de Rosto - Submissão 2
 - Informações Básicas do Projeto - Subm
 - Parecer Anterior - Submissão 2
 - Projeto Detalhado / Brochura Investiga
 - TCLE / Termos de Assentimento / Justif
 - Apreciação 2 - Universidade Federal do Ar
 - [-] Projeto Original (PO) - Versão 1
 - [-] Currículo dos Assistentes
 - [-] Documentos do Projeto
 - Comprovante de Recepção - Submissão 1
 - Folha de Rosto - Submissão 1
 - Informações Básicas do Projeto - Subm
 - Projeto Detalhado / Brochura Investiga
 - TCLE / Termos de Assentimento / Justif
 - Apreciação 1 - Universidade Federal do Ar
 - [-] Projeto Completo

Comprovante de Recepção: PB-COMPROVANTE_RECEPCAO_2722691

Tipo de Documento	Situação	Arquivo	Postagem	Ações
-------------------	----------	---------	----------	-------

LISTA DE APRECIÇÕES DO PROJETO

Apreciação	Pesquisador Responsável	Versão	Submissão	Modificação	Situação	Exclusiva do Centro Coord.	Ações
PO	ALZINETE DA SILVA CARVALHO	2	17/02/2026	27/03/2028	Aprovado	Não	

HISTÓRICO DE TRÂMITES

Apreciação	Data/Hora	Tipo Trâmite	Versão	Perfil	Origem	Destino	Informações
PO	27/03/2028 01:18:32	Parecer liberado	2	Coordenador	Universidade Federal do Amazonas - UFAM	PESQUISADOR	
PO	27/03/2028 01:13:10	Parecer do colegiado emitido	2	Coordenador	Universidade Federal do Amazonas - UFAM	Universidade Federal do Amazonas - UFAM	
PO	24/03/2028 21:53:10	Parecer do gestor emitido	2	Membro do CEP	Universidade Federal do Amazonas - UFAM	Universidade Federal do Amazonas - UFAM	
PO	24/03/2028 21:44:31	Aceitação de Elaboração de Relatório	2	Membro do CEP	Universidade Federal do Amazonas - UFAM	Universidade Federal do Amazonas - UFAM	
PO	03/03/2028 08:59:45	Confirmação de Indicação de Relatório	2	Coordenador	Universidade Federal do Amazonas - UFAM	Universidade Federal do Amazonas - UFAM	



Apreciação	Data/Hora	Tipo Trâmite	Versão	Perfil	Origem	Destino	Informações
PO	11/02/2028 18:11:58	Parecer liberado	1	Coordenador	Universidade Federal do Amazonas - UFAM	PCSQUISADOR	
PO	11/02/2028 18:11:18	Parecer do colegiado emitido	1	Coordenador	Universidade Federal do Amazonas - UFAM	Universidade Federal do Amazonas - UFAM	

«« « Ocorrência 1 a 10 de 16 registro(s) » »»

LEGENDA:**(*) Apreciação**

PO = Projeto Original de Centro Coordenador	PO = Projeto Original de Centro Participante	PO = Projeto Original de Centro Coparticipante
E = Emenda de Centro Coordenador	Ep = Emenda de Centro Participante	Ec = Emenda de Centro Coparticipante
N = Notificação de Centro Coordenador	NP = Notificação de Centro Participante	NC = Notificação de Centro Coparticipante

(*) Formação do CAAE

Ano de submissão do Projeto Tipo do centro Código do Comitê que está analisando o projeto

n	n	n	n	n	n	a	a	.	d	v	.	t	x	x	x	.	i	i	i	i
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

Sequencial para todos os Projetos submetidos para apreciação Dígito verificador Sequencial, quando estudo possui Centro(s) Participante(s) e/ou Coparticipante(s)

[Voltar](#)

APÊNDICE VI – FIGURAS ADICIONAIS

A seguir, apresento fotografias de minha autoria que retratam a realidade vivenciada pelos povos das águas e das florestas e evidenciam aspectos da sua cultura, do seu modo de vida e da sua alimentação diferenciada.















