

Territórios amazônicos e a formação de professores: rastros e sentidos cotidianos em disputa na feitura de uma experiência de pesquisa no estágio

Moura, Maria Edeluza Ferreira Pinto de ¹

Frangella, Rita de Cássia Prazeres ²

RESUMO

O presente texto tem como objetivo socializar uma experiência de pesquisa desenvolvida em doutorado defendido em 2022; traz como objeto de estudo as feituas do estágio supervisionado na formação de professores e desenvolvidas pelo Programa Nacional de Formação de Professores para a Educação Básica (Parfor), ofertado pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA), em um município do Estado do Amazonas. Teoricamente, sob um registro pós-estrutural, entende o currículo como enunciação cultural que se constrói com as significações e sentidos negociados na diferença; opera com o argumento de que a produção curricular é produção cultural. Na construção teórico-metodológica da pesquisa, defende-se a pesquisa como tradução, entendendo-a como produção discursiva que mobiliza e produz espaços de significações que são negociados na relação com a diferença e com o outro. Pretende-se contribuir com a discussão acerca da produção de políticas curriculares para a formação docente na região amazônica, considerando as criações contextuais dos sujeitos nas feituas cotidianas.

Palavras-chave: currículo; formação de professores; contextos amazônicos.

Amazon territories and teacher training: everyday traces and meanings in dispute when carrying out a research experience with the internship

ABSTRACT

This text aims to share a research experience developed in a doctoral research defended in 2022. Its object of study is the makings of the supervised internship in teacher training and developed by the National Teacher Training Program for Basic Education (Parfor), offered by the State University of Amazonas (UEA), in a municipality in the state of Amazonas. Theoretically, under a post-structural

¹ Universidade do Estado do Amazonas. Professora adjunta da Universidade do Estado do Amazonas/Escola Normal Superior/Curso de Pedagogia – ENS/UEA. Email: edeluza@uea.edu.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7222187284716113>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6329-1464>.

² Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Professora titular da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro- UERJ. Coordenadora do Programa de Pós-graduação em Educação – Proped/UERJ. Email: rcfrangella@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1090641466362716>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6392-4591>.

register, it understands the curriculum as a cultural enunciation that is constructed with the meanings and senses negotiated in difference. It operates with the argument that curricular production is cultural production. In the theoretical-methodological construction of the research, research is defended as translation, understanding it as a discursive production that mobilizes and produces spaces of meanings that are negotiated in relation to difference and with the other. The aim is to contribute to the discussion about the production of curricular policies for teacher training in the Amazon region, considering the contextual creations of the subjects in everyday makings.

Keywords: curriculum; teacher training; amazonian contexts.

Territorios amazónicos y formación docente: huellas cotidianas y sentidos en disputa al realizar una experiencia investigadora con la pasantía

RESUMEN

Este texto tiene como objetivo socializar una experiencia investigativa desarrollada en la investigación doctoral defendida en el año 2022. Su objeto de estudio son las actividades de la pasantía supervisada en formación docente y desarrollada por el Programa Nacional de Formación Docente de Educación Básica (Parfor), que ofrece la Universidad del Estado de Amazonas (UEA), en un municipio del estado de Amazonas. Teóricamente, bajo una perspectiva postestructural, el currículo se entiende como una enunciación cultural que se construye con los significados y significados negociados en la diferencia. Opera con el argumento de que la producción curricular es producción cultural. En la construcción teórico-metodológica de la investigación, se defiende la investigación como traducción, entendiéndola como una producción discursiva que moviliza y produce espacios de significados que se negocian en la relación con la diferencia y el otro. El objetivo es contribuir a la discusión sobre la producción de políticas curriculares para la formación de docentes en la región amazónica, considerando las creaciones contextuales de los sujetos en su quehacer cotidiano.

Palabras clave: curriculum; formación del profesorado; Contextos amazónicos.

INTRODUÇÃO



REVISTA
interritórios

Interritórios | Revista de Educação
Universidade Federal de Pernambuco,
Caruaru, BRASIL | V.10 N.9 e262949 [2024]
**Dossiê Experimentações culturais cotidianas,
diversidade, movimentos de resistência e
criação: ou sobre outras éticas, estéticas,
poéticas e políticas de vida**
<https://doi.org/10.51359/2525-7668.2024.262949>

O presente texto tem como objetivo socializar uma experiência de pesquisa desenvolvida que se dedicou a discutir as feitura de estágio supervisionado na formação de professores desenvolvidas pelo Programa Nacional de Formação de Professores para a Educação Básica (Parfor), ofertado pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA), em um município do Estado do Amazonas.

Investigamos a formação de professores, tensionando um programa nacional de formação em suas feitura e criações curriculares cotidianas no processo de estágio nessa formação, orientadas por registros pós-estruturais, contrapondo-nos à lógica de centralidade do conhecimento. E, estando nesse registro, tensionamos concepções essencialistas e universalistas da educação e, no caso em tela, da formação de professores.

Entender como a produção de contextos e as feitura da/na formação de professores se apresenta dentro dele, para este trabalho, configurou-se uma tarefa instável, não calculável e sem a pretensão de um fim, mas aponta um caminho que veio se construindo tenso nele mesmo, acompanhando o fluxo do “banzeiro”³ dos rios, fazendo analogia ao movimento ambivalente que ocorre no processo formativo do programa/curso de formação em destaque e a respectiva construção curricular presente nas enunciações dos sujeitos nas localidades onde já atuam como docentes, caminhando com eles, em suas experiências no percurso da formação e, em especial, nos estágios, considerados também como construção discursiva que ocorre em serviço nas mesmas escolas e localidades em que eles já exercem a docência.

O Plano Nacional de Formação de Professores para a Educação Básica (Parfor) é um programa emergencial gerenciado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) que fomenta a oferta de turmas especiais em cursos de licenciaturas para docentes em exercício na rede pública da Educação Básica e que não tenham formação superior. Além disso, oferta a segunda licenciatura para docentes em exercício há pelo menos três anos na rede pública da Educação Básica que atuem em área distinta da sua formação inicial.

³ Refere-se a um movimento de ondas provenientes da passagem de embarcações ou alterações climáticas que agitam os rios, tornando a navegação instável, levando os navegantes a criar novas estratégias de navegar em meio a esse movimento.



O programa tem como meta prioritária oferecer formação pedagógica para docentes não licenciados que se encontram no exercício da docência na rede pública da Educação Básica.

Seu objetivo principal consiste em “induzir e fomentar a oferta de Educação Superior gratuita e de qualidade para professores em exercício na rede pública de Educação Básica para que esses profissionais possam obter a formação exigida pela LDBEN atual e contribuam, dessa maneira, para a melhoria da qualidade da Educação Básica no país”⁴.

A formação de professores em contextos amazônicos, embora apresente resistência, tem refletido um processo de implementação de políticas nacionais de formação que trazem, embutida no projeto formativo, a ênfase a uma ideia de qualidade ligada à quantidade, presente na lógica economicista e utilitarista neoliberal. Nesse alinhamento, são pensados os programas de massificação da formação gerenciados por instituições de Ensino Superior que podem tanto construir contextos como retomar/fortalecer uma subjetividade construída por um imaginário distorcido de silenciamento e medo do outro diferente, que precisa ser colonizado nesse mesmo contexto por meio do controle do real.

Pretende-se, assim, problematizar mais um recorte de contextos formativos na região amazônica, em suas significações e sentidos negociados pelos sujeitos em que esse contexto vai apresentando e menos a implementação da política em si com seu papel burocratizador e executor.

Problematizar o Parfor como política curricular de formação implica para nós a possibilidade de, na observância da tensão entre disposições gerais únicas e contextos locais, contribuir para a discussão acerca da produção de políticas curriculares para a formação docente, pondo em questão a *standardização* de modelos educativos e identidades docentes que reforçam a lógica centralizada e neotecnicista de produção curricular que temos visto se fortalecer nos últimos anos, que desconsidera as criações contextuais pelos sujeitos que, por entre rios e florestas, potencializam com suas feituas cotidianas o contorcimento normativo nessa formação.

Acredita-se ser impossível um currículo único que busque homogeneizar a formação de professores, e isso nos levou a também desenhar, no horizonte da presente escrita, o aprofundamento da discussão sobre o que é a

⁴ Informações obtidas no site da Capes (www.capes.gov.br). Acesso em: 16 abr. 2019.



problematização de identidade fixada (na relação com o pensamento pós-colonial), que tem sido parâmetro para propostas de formação de professores, considerando perfis e habilidades definidos, na busca de se contrapor pela defesa da formação de professores produzida na diferença, sobretudo como um movimento que constrói outros significados e sentidos na docência, isto é, sempre em busca de deslocar as ideias de subalternidade estática em um movimento cujo destino não se pode determinar.

O banzeiro do estágio e sua feitura em um caminho de negociações e produção cultural em contextos de florestas

O estágio tem sido tema bastante discutido, assim como é discutida a formação de professores. Em qualquer perspectiva, é um momento relevante na construção de experiências no currículo.

Pimenta e Lima (2017) têm contribuído na discussão do estágio no Brasil, defendendo-o como pesquisa e reflexão da própria prática. As autoras consideram a formação de professores como contextos de aprendizagem; destacam que “aprender a profissão docente no decorrer do estágio supõe uma especial atenção às particularidades e interfaces da realidade escolar em sua contextualização na sociedade” (p. 104).

Em Zabalza (2014), encontramos também a discussão sobre estágios supervisionados como uma revisita às experiências formativas que, segundo ele, precisam ser consideradas como projetos abertos e flexíveis. Na sua concepção, as experiências no estágio são vivências particulares que são significadas na vida, na escola e em qualquer outro espaço/tempo de formação.

Outro importante destaque na relação entre estágio e experiência que consideramos fazer relação com a discussão apresentada aqui é o de Charlot (2000), que considera o estágio um momento singular de experiência, de encontros com o contexto, com a escola, consigo mesmo, com os pares, com outros professores. Enfim, “toda relação consigo mesmo é relação com o outro [...]; é relação entre eu e outro, entre o outro e eu, em um mundo que partilhamos” (p. 48), algo que para nós remete à ideia de alteridade.

As ideias mencionadas parecem fazer relação do estágio com um sentido de experiência diferente da experiência cumulativa e preditiva, que se



REVISTA
interterritórios

Interterritórios | Revista de Educação
Universidade Federal de Pernambuco,
Caruaru, BRASIL | V.10 N.9 e262949 [2024]
**Dossiê Experimentações culturais cotidianas,
diversidade, movimentos de resistência e
criação: ou sobre outras éticas, estéticas,
poéticas e políticas de vida**
<https://doi.org/10.51359/2525-7668.2024.262949>

dá no intuito de encontrar soluções para o que se observou e refletiu. Aproxima-se de um sentido de experiência que se relaciona com a ideia de imprevisibilidade na decisão contingente, que produz significados e sentidos quando relacionados à vida – e por isso já se faz instável. Ponderamos que ele, o estágio nessa aproximação, se abre em possibilidades outras que se distanciam de uma ação apenas burocratizadora, isto é, no cumprimento de carga horária, algo que traz a presença clara da dicotomia entre teoria e prática e se materializa na ideia de adquirir habilidades e métodos para aplicar como solução possível do enfrentamento de problemas, tendo o estudante/estagiário, futuro professor, como garantidor de que tal processo apenas burocrático seja alcançado.

Nesse movimento de mobilização de ideias, trazemos também os apontamentos de Lopes e Borges (2015), sobretudo quando propõem uma importante discussão com a política curricular para a formação de professores na relação com algumas teses que se intercambiam; dentre elas, destacamos a de que a formação de professores é um projeto impossível, mas necessário, que coloca em suspenso a ideia de conhecimento racional e aplicável na formação. Segundo as autoras,

[...] cabe explorar como essa ideia de impossibilidade interpela concepções que se apoiam num projeto identitário, como os discursos tradicionalmente defendidos na formação de professores: autoridade e autonomia, identidade docente, profissionalização, direito à educação, centralidade na docência etc. (Lopes; Borges, 2015, p. 491).

Nessa discussão, as autoras destacam que os discursos essencialistas estão presentes na formação docente como possibilidades, porque passam desde a ideia de docência como vocação ou dom divino até a da profissionalização que zela pela tradição normativa – e ambas objetivam a manutenção da ordem e do *status quo* na sociedade.

Elas afirmam que nesses discursos há sempre possibilidade de aplicabilidade, possibilidade do sujeito centrado, e de uma identidade fixa que, quando tais ideias de possibilidades são questionadas e postas sob rasura, torna impossível ter o controle das identificações, criações, invenções e enunciações dos sujeitos, ou seja, de saber previamente o que estamos formando em sua plenitude, uma vez que é na condição de não plenitude que o sujeito se constitui. Nessa perspectiva,



REVISTA
interritórios

Interritórios | Revista de Educação
Universidade Federal de Pernambuco,
Caruaru, BRASIL | V.10 N.9 e262949 [2024]
**Dossiê Experimentações culturais cotidianas,
diversidade, movimentos de resistência e
criação: ou sobre outras éticas, estéticas,
poéticas e políticas de vida**
<https://doi.org/10.51359/2525-7668.2024.262949>

[...] qualquer projeto de formação torna-se impossível, qualquer política está fadada ao fracasso, porque a formação será sempre diferente da prevista/planejada, porque qualquer discurso político só se dissemina se estiver aberto a ser traduzido e suplementado e assim ter seus sentidos modificados, seu projeto de sentido unívoco fracassado (Lopes; Borges, 2015, p. 494).

Na observância a tais enunciados e diante da discussão que vamos desenvolvendo, fazemos relação do estágio como experiência construída, ou melhor, quando o pensamos como uma experiência que foge da projeção de uma identidade plena, “porque se mostra impossível conceber identidades plenas” (Lopes; Borges, 2015, p. 496), pois a noção de currículo baseada na possibilidade logo é desestabilizada, assim como é desestabilizada a ideia de projetos com identidades fixadas.

Nesse sentido, concordamos com Santos e Costa (2021, p. 85) quando destacam que

[...] conceber o estágio supervisionado como um momento emblemático de produção de sentidos nas políticas de currículo para a formação de professores é entender que, ao mesmo tempo que é contagiado por diferentes sentidos de outros contextos, também é o movimento de construção de novos.

Nessa concordância, novamente retomamos as ideias de Lopes e Borges (2015, p. 498):

A impossibilidade a que nos referimos, no entanto, não é meramente o oposto de possível, não é a afirmação de que nada pode ser feito, não é o bloqueio das possibilidades. Afirmar a impossibilidade do projeto de formação docente significa afirmar a impossibilidade de plenitude, a impossibilidade de identidades plenas, a impossibilidade de previsão do cálculo sobre a formação. Remete à contingência que torna os eventos possíveis, mas não necessários e obrigatórios. Remete à imprevisibilidade, à ausência de certezas, à diferença, à plástica dos processos de interpretação. Tudo sempre pode ser outro, é outro, está sendo outro.



O estágio no Parfor/UEA veio se apresentando como grande desafio de organização e orientação, considerando a preocupação com a grande e complexa extensão geográfica e logística do Estado do Amazonas.

Em face a esse desafio, a Coordenação do Curso de Pedagogia propôs à Coordenação Geral do Parfor/UEA, como proposta de estágio, a divisão de turmas de estágio para mais de um professor, ficando três professores responsáveis por turma de 45 a 50 alunos, ou seja, um professor para cada quinze alunos, o que foi aprovado nas instâncias colegiadas e implementado na proposta.

Na concepção de estágio presente na proposta pedagógica do Curso de Pedagogia ofertado pelo Parfor, ele é “a experiência profissional na qual se busca articular e construir saberes, a partir da prática docente, da participação na gestão de processos educativos e da atividade de pesquisa, em escolas da rede pública e particular de ensino” (p. 221).

Tanto a concepção quanto o objetivo remetem a que o estágio se dará nas observações e análises críticas da própria prática dos professores/alunos, mas ainda assim percebe-se um eco das questões de aquisição de habilidades.

Na construção da pesquisa, deslocamos tais ideias e passamos então a mobilizar a relação com os marcadores teórico-metodológicos em operação aqui, pois passamos a perceber, mesmo que parcialmente (e sem pretender a totalidade da compreensão, uma vez que não há totalização e sim tradução), o estágio como espaço de feitura, escapes, negociações e produção cultural na formação.

Com esse entendimento do estágio, foi possível construir uma abertura em busca dos “deveres da tradução para além de um centramento no dito” no currículo formal do curso, que se configura, segundo Cardozo (2018), como um esforço relacional com a infinitude do outro que incide no meu lugar nessa relação, porque torna o currículo de formação no Parfor/UEA um espaço liminar de passagem, de construção, de tensão – e não de fixação de identidades, o que modifica e movimenta a política curricular para além dos objetivos traçados nela.

Diante da condição de descontinuidade do outro, a relação tradutória não pode ser entendida simplesmente como via de acesso. Aliás, nem como via, nem como acesso. Antes, a



REVISTA
interritórios

Interritórios | Revista de Educação
Universidade Federal de Pernambuco,
Caruaru, BRASIL | V.10 N.9 e262949 [2024]
**Dossiê Experimentações culturais cotidianas,
diversidade, movimentos de resistência e
criação: ou sobre outras éticas, estéticas,
poéticas e políticas de vida**
<https://doi.org/10.51359/2525-7668.2024.262949>

tradução é a ocasião de um esforço relacional, é o acontecer de uma *poiesis* da relação com o outro, que, como tal, é sempre, em alguma medida, transformadora do outro e do eu: do outro apartado, recortado, transformado, assinado; e do eu que, ao apartar, recortar, transformar e assinar o outro, opera, também em si e para si, uma transformação de seus valores. Tradução é trabalho de relação. Daí ser preciso repensar o eu para pensar o outro da tradução (Cardoso, 2018, p. 315).

O estágio no Curso de Pedagogia/Parfor ocorre em serviço, uma vez que os alunos já atuam como professores em comunidades ribeirinhas e, em muitas delas, não há mais de uma escola. Além disso, a distância entre as comunidades é fator de grande dificuldade, pois na maioria das comunidades só há um professor, que na escola desenvolve vários papéis, não tendo outra pessoa (professor) para substituí-lo no momento do estágio, nem há, por parte do Parfor, das secretarias dos municípios e dos alunos, recursos de deslocamento para esse fim. Daí o intento da proposta do Curso de Pedagogia de ver a prática docente dos professores como objeto de reflexão no estágio, uma vez que o estágio ocorre, na maior parte, na própria sala de aula onde o professor atua como docente.

As escolas escolhidas para o estágio da turma de Pedagogia no município campo de pesquisa estão localizadas às margens dos três principais rios do município, que são referências na organização de vida das comunidades e onde há a divisão de polos de referência da rede: polos do Rio Madeira, do Rio Curupira e do Rio Urariá, com as devidas demarcações territoriais para acompanhamento. Dito de outro modo, implica pensar que são dezenas de quilômetros por entre rios e florestas em pleno e intenso movimento cultural, de vida, de invenções e contorcimentos normativos que quebram a lógica de centralidade e a ideia de um currículo comum para a formação de professores.

Com esse complexo contexto, na proposta de estágio o registro narrativo dos professores sobre as observações de suas práticas foi o meio mais viável para o acompanhamento dos alunos. Dessa maneira, o caderno de registros e memórias (CRM) foi definido pela proposta pedagógica do curso como estratégia para possibilitar um estágio com características diferenciadas no seu eixo metodológico.



REVISTA
interritórios

Interritórios | Revista de Educação
Universidade Federal de Pernambuco,
Caruaru, BRASIL | V.10 N.9 e262949 [2024]
**Dossiê Experimentações culturais cotidianas,
diversidade, movimentos de resistência e
criação: ou sobre outras éticas, estéticas,
poéticas e políticas de vida**
<https://doi.org/10.51359/2525-7668.2024.262949>

Como adequação metodológica escolhemos o *caderno de registros e memórias*, que se propõe a registrar em cada fase do estágio todas as atividades pedagógicas e seus reflexos na escola e na comunidade, assim como servir de instrumento do processo de criação, devendo registrar nele contextos, eventos, reuniões, entrevistas, observações de um objeto de estudo, pensamentos importantes que ajudarão a organizar as ideias para transformá-las em novas propostas e análises (UEA, 2016, p. 114).

Nessa propositura, para “possibilitar o acompanhamento do professor/orientador de estágio no desenvolvimento de cada fase”, são considerados os registros narrativos, imagens, desenhos das observações e os encontros presenciais na sede do município, em que questionamentos, problematizações das dificuldades, carga horária, criação de novas propostas e experiências dos estudantes no estágio são discutidos e narrados por eles, com suas vozes ricas em experiências construídas em seus contextos.

Neste caderno são apresentadas descrições fiéis à realidade observada e que se constituirão em dados brutos, para posterior análise para elaboração do relatório de estágio em cada uma de suas etapas, assim como para composição do memorial (UEA, 2016, p. 114).

É claramente perceptível a ideia de um realismo presente na ênfase de captar os objetos com base na descrição “fiel” e estática da realidade, independente das criações dos sujeitos, buscando descrever a essência e representando o objeto exatamente como ele apenas parece ser transparente, o que pode incidir diretamente na produção de um conhecimento marcado por um viés essencialista, de certeza e verdade imutáveis herdadas da tradição científica.

No entanto, na perspectiva de pensar o estágio deslocando-o para a perspectiva de produção cultural e posto sob rasura, mobilizamos a discussão acerca da autobiografia a partir de outras chaves de leituras alinhadas às perspectivas discursivas com que temos operado. Nesse sentido, o intento normativo apenas descritivo da proposta é perturbado.

Os professores/alunos chegam ao estágio com a ideia de intervenção prevista na proposta, que logo é deslocada, pois percebem que em seus contextos existem aspectos que precisam ser, e são por eles, considerados em



REVISTA
interritórios

Interritórios | Revista de Educação
Universidade Federal de Pernambuco,
Caruaru, BRASIL | V.10 N.9 e262949 [2024]
**Dossiê Experimentações culturais cotidianas,
diversidade, movimentos de resistência e
criação: ou sobre outras éticas, estéticas,
poéticas e políticas de vida**
<https://doi.org/10.51359/2525-7668.2024.262949>

suas vivências de formação, na relação com os saberes tradicionais, com a dinâmica da sazonalidade que orienta o movimento de sobrevivência nas comunidades, que depende da intensidade da cheia e da estiagem dos rios para seus planejamentos. Tudo isso faz parte de toda uma construção subjetiva que, nos seus cotidianos, nas experiências vividas nas comunidades, é respeitada por eles.

Não queremos dizer com isso que, no interior da Amazônia, não tenham ocorrido ou ainda ocorram sistematicamente as estratégias de dominação e contenção de subjetividades marcantes na sociedade, ou ainda que o contexto em que estamos inseridas no processo da pesquisa pareça ser a descoberta do ideal que se almeja, encontrar em um “paraíso perdido”, pois nesses mesmos contextos há, sim, a vigilância do que acontece e que possa colocar em ameaça as estratégias de poder; mas, é necessário destacar, e com maior ênfase, a existência também de um forte movimento de possibilidades outras que vão para além desse intento, viabilidades que perturbam e movimentam o currículo no sentido de que, com ele, não se pode saturar ou controlar a diferença em seus processos de significação.

A ideia de cooperação, de preocupação com os membros de suas comunidades, os valores e saberes construídos, o respeito ao ambiente, a atenção ao movimento da vida, todos esses e outros elementos são aspectos sempre demandados nas narrativas dos professores/alunos considerados por nós como resistência ao que é imposto como verdade na própria formação, como as habilidades e competências técnicas para os processos apenas de ensino, deslocando a ideia de “descrição fiel” e estática para um movimento sempre contingente, com inúmeras possibilidades que fazem relação com o contexto dos professores, como o que passamos a problematizar a partir de agora.

Nos encontros de estágio, vários professores relataram que atuavam em contextos de aldeias indígenas e em áreas protegidas demarcadas nos arredores do município. Diante desses aspectos, retomamos aqui uma questão anterior sobre as margens da Amazônia, destacando que, além das grandes margens continentais, existem outras margens que perfazem o desenho da região, e nelas também ocorrem processos em que não é dada a atenção devida ao movimento do que ali se processa com os sujeitos em seus múltiplos contextos marginais no município.



REVISTA
interritórios

Interritórios | Revista de Educação
Universidade Federal de Pernambuco,
Caruaru, BRASIL | V.10 N.9 e262949 [2024]
**Dossiê Experimentações culturais cotidianas,
diversidade, movimentos de resistência e
criação: ou sobre outras éticas, estéticas,
poéticas e políticas de vida**
<https://doi.org/10.51359/2525-7668.2024.262949>

Na análise que fazemos, embora a proposta curricular apresente a ideia de prescrição (estágio, como atividade teórico-instrumentalizadora da prática) (UEA, 2016, p. 115), o mesmo encaminhamento deixa abertura quando, mais à frente, caracteriza o estágio como “reflexão da própria prática”, como possibilidades de problematizar ainda mais os contextos em que essa formação é mobilizada; há então uma contorção normativa em uma agonia que traz à tona as vozes e vivências dos estudantes que, com diferentes linguagens, fragiliza o discurso limitado que se pretende instrumentalizador e prescritivo da norma, pondo-a sob rasura e fazendo acontecer a possibilidade na impossibilidade demarcada no fetiche do sujeito centrado; como resultado, abala a presunção de um absoluto.

Essa impossibilidade é, portanto, a de qualquer teoria descritiva que se apresentar como ordem normativa por si, imparcial e ética, incontaminada por qualquer prática política, como também é a impossibilidade de qualquer política portar uma normatividade apta a se cumprir como tal (Cunha, 2021, p. 47).

Diante de um olhar atento ao mosaico em construção aqui, diante dos registros, observações e vivências nas negociações, foi possível perceber “pensamentos e palavras que transbordam e que não são ditos, que marcam a sutileza dos gestos, das imagens híbridas das identidades que não são fixas” (Paraíso, 2014), mostrando os borramentos, as retorções e os rompimentos com o que se pretende comum na formação pactuada entre o Parfor e os diferentes contextos que estão relacionados e construídos com ele.

No processo com o estágio, nas negociações com os professores, foi observada, a princípio, grande preocupação com as exigências documentais do estágio (fichas, relatórios, cartas de encaminhamento para a escola etc.) e com o produto que teriam de fazer surgir dali os relatórios de estágio.

Havia a forte presença de uma ideia de produção em série exigida no processo da formação, mas ao mesmo tempo havia sinais da riqueza de significações produzidas pelos professores/alunos nas experiências com o estágio, socializadas nos encontros de pesquisa.

A impressão era de que, em seus contextos, em seus cotidianos, eles se reconheciam e eram reconhecidos e valorizados, independentemente de estarem na universidade, mas no espaço institucional precisavam parecer se adequar ao discurso formal prescritivo da/na formação.



REVISTA
interritórios

Interritórios | Revista de Educação
Universidade Federal de Pernambuco,
Caruaru, BRASIL | V.10 N.9 e262949 [2024]
**Dossiê Experimentações culturais cotidianas,
diversidade, movimentos de resistência e
criação: ou sobre outras éticas, estéticas,
poéticas e políticas de vida**
<https://doi.org/10.51359/2525-7668.2024.262949>

“Aplicar é viver ou é a mesmice? Então vou mesmo é cantar e dançar!” - as feituas no cotidiano do estágio

Na organização do estágio foi orientado, desde a proposta pedagógica do curso, que os professores em formação problematisassem um tema ou uma questão em que pudessem intervir, como o que deve ser “solução” para ser desenvolvida (aplicada) nas escolas como ação interventiva. A questão ou tema levantado foi formalizado no que a proposta curricular denomina “projeto de aprendizagem”.

Atendendo, em parte, à orientação, foi solicitado ao grupo que fizesse o exercício de pensar em questões que fossem importantes para o grupo e significativas em seus múltiplos contextos tanto para a prática pedagógica como para a comunidade onde atuavam. Logo, as vozes se soltavam com alegria no interesse em questões como: a importância dos saberes indígenas na escola; a ornamentação das escolas com base em suas culturas; o uso de materiais da floresta para o ensino da Matemática; o ensino de Libras na floresta; os sons da floresta na aprendizagem; a escrita indígena na Educação Infantil; jogos e brincadeiras na beira do rio; e os rios entram na escola, entre outros.

Nas socializações das atividades, já no retorno à universidade, percebia-se a alegria da criação deles. Foram, ao todo, dezoito socializações de atividades desenvolvidas por eles nas escolas onde atuavam, das quais se tem o registro em fotos e escritos, os quais passamos a mostrar em algumas falas e imagens que consideramos relevantes nesse processo de feitura da pesquisa com/no estágio.

Todos narravam como faziam, no seu dia a dia, algo para fugir da “mesmice”. Esse aspecto destacado fazia relação com as exigências de um currículo com orientações prescritivas e conteudistas presente nas orientações da rede de ensino, o qual dizia o que e como aplicar e de que maneira deveriam fazer no processo de ensino nas escolas.

Entretanto, a “mesmice” em alguns relatos tinha outro significado: a relação com as repetidas experiências e suas significações que viviam cotidianamente e que gostavam de viver, segundo um dos professores que



REVISTA
interterritórios

Interterritórios | Revista de Educação
Universidade Federal de Pernambuco,
Caruaru, BRASIL | V.10 N.9 e262949 [2024]
**Dossiê Experimentações culturais cotidianas,
diversidade, movimentos de resistência e
criação: ou sobre outras éticas, estéticas,
poéticas e políticas de vida**
<https://doi.org/10.51359/2525-7668.2024.262949>

ficticiamente chamaremos de João⁵: “Todos os dias eu faço isso, mas todos os dias é desencontrado”.

Tal fala nos remete às discussões de Bhabha (2013), quando trata da iteração como “repetição de sucessivos agoras”, em que os rastros das práticas pedagógicas vividas pelos alunos deixam seus borramentos e são significadas nas repetições que acontecem, mas nunca são as mesmas, são sempre “desencontradas”. Nesse cenário, o professor João acrescentou: “Se isso é mesmice, eu quero continuar sendo assim”.

Não há mesmice; o “sendo” remete novamente a Bhabha (2013) quando diz que a cultura não “é”, ela “está sendo” produzida, significada, bem como as discussões que defendem que o sujeito é um constante vir a ser, porque desafia e se desafia nas incertezas e contingências do cotidiano que se mostram como limites, mas logo se tornam impulsionadores de decisões que, para Borges e Lopes (2015, p. 505), são “definidas no próprio contexto – e que criam outros contextos –, em virtude das articulações políticas que nos subjetivam de uma dada maneira” e, por isso, interrompem a ideia de nos levar a um futuro idealizado,

[...] mas hoje, no presente, agora, neste momento, em cada fala, em cada texto, em cada trabalho que realizamos. Não há descanso, não há fim na ação política e, reiteramos, não há garantias de que dará certo. Mas há possibilidades abertas e imprevistas (Borges; Lopes, 2015, p. 505).

O que viemos percebendo nas falas dos alunos, nas socializações de suas experiências, é que, mesmo sem ser de forma aprioristicamente estabelecida, tentam e escapam do rigor da prescrição e criam com o que dispõem de alternativas significativas para si e para a comunidade. O que parece impossibilidade vai se tornando potência para possibilidades outras que dinamizam a repetição sempre flutuante ou provisória, movimentando as significações no estágio e tensionando a identidade prescrita, levando os sujeitos a negociar em seus contextos.

A questão da coletividade, do encontro comunitário foi um destaque marcante na fala dos professores-estagiários, em especial na socialização de uma experiência vivida por uma professora indígena em sua aldeia que propôs

⁵ Todos os professores mencionados a partir de agora terão seus nomes preservados e postos no decorrer do texto de forma fictícia.



uma oficina de saberes para a qual trouxe mulheres artesãs indígenas, a fim de ensinar um trançado de palha para a turma, com o objetivo de desenvolver a coordenação motora das crianças.

Com a atividade que planejei, percebi que na nossa escola nós já trabalhamos coletivamente. Vi a comunidade participando e os pais perguntando: por que não é assim sempre? (Maria de Fátima, professora indígena).

Figura 1: Experiências no estágio: encontro com as mulheres artesãs em uma escola indígena



Fonte: Arquivo pessoal, 2019. Imagem/escrita cedida pela aluna.

Figura 2: Experiências no estágio: momento com as crianças manipulando as palhas para a confecção do trançado



Fonte: Arquivo pessoal, 2019. Imagem/escrita cedida pela aluna.



REVISTA
interritórios

Interritórios | Revista de Educação
Universidade Federal de Pernambuco,
Caruaru, BRASIL | V.10 N.9 e262949 [2024]
**Dossiê Experimentações culturais cotidianas,
diversidade, movimentos de resistência e
criação: ou sobre outras éticas, estéticas,
poéticas e políticas de vida**
<https://doi.org/10.51359/2525-7668.2024.262949>

Figura 3: Vivências no estágio: socialização da atividade do estágio para com a comunidade com danças e cantos com todas as gerações da aldeia



Fonte: Arquivo pessoal, 2019. Imagem/escrita cedida pela aluna.

Ao final da atividade, foi feita a socialização com toda a comunidade, na qual lideranças indígenas participaram tomando forma de um ritual com cantos e danças, bem como se reconhecendo na atividade, no outro.

A professora finalizou a socialização da atividade desenvolvida na comunidade enfatizando que era preciso viver a educação e o currículo com mais responsabilidade de viver com os outros todos os dias. Ela fez o seguinte questionamento e, logo em seguida, deu sua resposta: *“aplicar é viver ou é a mesmice? Então vou mesmo é cantar e dançar!”*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retornando à pergunta: de que espaço estamos falando? Falamos de um contexto múltiplo e híbrido, criado por imagens descritivas e inventadas pelo olhar colonizador, mas que, entre suas margens periféricas, movimenta-se, cria, significa, constrange e constrói sentidos outros para além



REVISTA
interritórios

Interritórios | Revista de Educação
Universidade Federal de Pernambuco,
Caruaru, BRASIL | V.10 N.9 e262949 [2024]
**Dossiê Experimentações culturais cotidianas,
diversidade, movimentos de resistência e
criação: ou sobre outras éticas, estéticas,
poéticas e políticas de vida**
<https://doi.org/10.51359/2525-7668.2024.262949>

da imagem fixada, porque desorienta operações normativas do poder e, dentro delas, nos cotidianos, provoca deslocamentos perturbadores e aponta para outras possibilidades engendradas dentro de um movimento fronteiro nos variados contextos, encontrando outras margens e outras possibilidades de novos contextos sempre.

Com a ideia de contexto e tradução defendida aqui, foi possível fazer relação com a crítica à produção do conhecimento com base humanista nas ciências sociais, com seus argumentos embasados na tradição quantificadora e descritiva do objeto de estudo que enclausura a produção na “obediência” e rigorosidade metodológica. Nessa crítica foi possível ir construindo um jeito diferente de caminhar com a pesquisa, buscando acompanhar o movimento de feitura e enunciações dos sujeitos.

Por fim, retomamos também a fala da professora, que significou nossa experiência com/na pesquisa, pois consideramos importante refletir como um jeito de responder à questão anterior referente ao espaço. Dessa maneira, nas nossas discussões sobre a formação de professores em diferentes territórios na Amazônia, tal fala mostra ainda o quanto nossos saberes/fazerem são significados culturalmente em nossos contextos, fogem do prescritivo e mobilizam para as criações e significações em nossos cotidianos que apenas parecem ser a mesma coisa: “Aplicar é viver ou é a mesma? Então vou mesmo é cantar e dançar!”.

REFERÊNCIAS

Appadurai, Arjun. **Dimensões culturais da globalização**. A modernidade sem peias. Lisboa: Teorema, 2004.

Bhabha, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

Brasil. **Decreto nº 6.755/09**. Institui a Política Nacional de Formação de Professores para a Educação Básica. Brasília, 2009.

Brasil. **Portaria Normativa nº 9, de 30 de julho de 2001**. Institui o Plano Nacional de Formação de Professores para a Educação Básica – Parfor. Brasília: MEC, 2001.

Brasil. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Plano Nacional de Formação de Professores – Parfor**. Brasília, 2009. Disponível em: www.capes.gov.br/educação-básica/parfor. Acesso em: 16 abr. 2019.



REVISTA
interritórios

Interritórios | Revista de Educação
Universidade Federal de Pernambuco,
Caruaru, BRASIL | V.10 N.9 e262949 [2024]
**Dossiê Experimentações culturais cotidianas,
diversidade, movimentos de resistência e
criação: ou sobre outras éticas, estéticas,
poéticas e políticas de vida**
<https://doi.org/10.51359/2525-7668.2024.262949>

Cardozo, Maurício Mendonça. Tradução e o (ter) lugar da relação. *In*: Lopes, Alice Casimiro; Siscar, Marcos. (Org.). **Pensando a política com Derrida**: responsabilidade, tradução, porvir. São Paulo: Cortez, 2018.

Charlot, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

Cunha, Érika Virgílio Rodrigues da. Sobre e sob a normatividade curricular: a autobiografia e o sujeito relacional. *In*: Lopes, Ranielle De Azevedo; Ribeiro, William de Góes. (Org.). **Utopia e normatividade curricular**: abordagens pós-estruturalistas. Curitiba: CRV, 2021.

Lopes, Alice Casimiro; Borges, Verônica. Formação docente, um projeto impossível. **Cadernos de Pesquisa** (online), v. 45, n. 157, p. 486-507, 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/198053143065>.

Paraíso, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. *In*: Meyer, Dagmar Esterman; Paraíso, Marlucy Alves. (Org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 2ª ed. Belo Horizonte: Mazza, 2014.

Pimenta, Selma Garrido; Lima, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2017.

Santos, José Douglas Costa; Costa, Hugo Heleno Camilo. Formação de professores como política de currículo: olhares sobre o estágio supervisionado e educação geográfica. *In*: Lopes, Ranielle De Azevedo; Ribeiro, William de Góes. (Org.). **Utopia e normatividade curricular**: abordagens pós-estruturalistas. Curitiba: CRV, 2021.

Universidade do Estado do Amazonas (UEA). **Projeto político-pedagógico do curso de Pedagogia/Parfor**. Manaus: UEA, 2016.

Zabalza, Miguel. **O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação**. São Paulo: Cortez, 2014.

Submissão em 16 de maio de 2024.

Aceite em 27 de setembro de 2024.



Esta obra está licenciada sob uma Licença Creative Commons
Atribuição 4.0

Internacional. Texto da Licença:

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



REVISTA
interritórios

Interritórios | Revista de Educação
Universidade Federal de Pernambuco,
Caruaru, BRASIL | V.10 N.9 e262949 [2024]
**Dossiê Experimentações culturais cotidianas,
diversidade, movimentos de resistência e
criação: ou sobre outras éticas, estéticas,
poéticas e políticas de vida**
<https://doi.org/10.51359/2525-7668.2024.262949>