

OS DESAFIOS AMAZÔNICOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS: EM FOCO O Parfor/UFAM*

THE AMAZON CHALLENGES FOR TRAINING TEACHERS: FOCUS ON Parfor/UFAM

Márcio de Oliveira 1
Heloisa da Silva Borges 2
Thaiany Guedes da Silva 3
Jefferson Araújo do Nascimento 4

Resumo: A formação de professores/as vem sendo discutida há décadas no Brasil com o intuito de levantar suas especificidades, a fim de melhorar o processo de ensino e aprendizagem. Assim, o presente artigo tem o objetivo de, a partir do Plano Nacional de Formação de Professores/as da Educação Básica da Universidade Federal do Amazonas, dialogar acerca dos desafios amazônicos para a formação docente. Para isso, utilizaremos a pesquisa bibliográfica e documental. Nossa pesquisa revela que mesmo com tantos obstáculos de formar o corpo docente na região amazônica, o Parfor/UFAM tem sido um trabalho imprescindível, contribuindo para superar as barreiras na construção do conhecimento científico com professores/as que já lidam com os desafios amazônicos no dia a dia da escola.

Palavras-chave: Formação de Professores/as. Parfor. Região Amazônica.

Abstract: Teacher training has been discussed for decades in Brazil in order to identify its specificities in order to improve the teaching and learning process. Thus, this article aims to, from the National Plan for the Training of Teachers of Basic Education of the Federal University of Amazonas, dialogue about the Amazonian challenges for teacher training. For this, we will use bibliographic and documentary research. Our research reveals that even with so many obstacles to training the faculty in the Amazon region, Parfor/UFAM has been an essential work, contributing to overcome the barriers in the construction of scientific knowledge with professors who already deal with the Amazonian challenges in the present day, the school day.

Keywords: Teacher Training. Parfor. Amazon Region.

*A presente pesquisa contou com o apoio da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM)

- 1 Professor da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Docente permanente do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da UFAM. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2808188859997677>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4706-2930>. E-mail: marcio.1808@hotmail.com/profmarciooliveira@ufam.edu.br
- 2 Professora da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Docente permanente do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da UFAM. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9429409939324333>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7629-7056>. E-mail: helo-borges@hotmail.com
- 3 Professora da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Docente permanente do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da UFAM. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1605473259537850>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9007-2467>. E-mail: silva.thaianyguedes@gmail.com
- 4 Licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Mestrando do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da UFAM. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0535311411875073>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0696-2764>. E-mail: jota.nascimento.am@gmail.com

Introdução

A discussão da formação de professores/as tem sido ponto de pauta de vários estudos científicos (GATTI, 2010; TARDIF, 2010; NOGUEIRA; BORGES, 2021; SAVIANI, 2009), sobretudo porque essa formação pode contribuir diretamente na qualidade do processo de aprendizagem dos/as alunos/as que frequentam as instituições de ensino do nosso país, bem como, por ser campo de embate e disputa política pela definição do projeto de sociedade que sustenta.

Pensar em políticas públicas para a formação docente requer considerar as mais diversas características que envolvem todas as regiões do Brasil, levando em conta a cultura, a língua, os costumes, os instrumentos disponíveis, as condições climáticas, os povos originários, a comunidade ribeirinha etc. Ainda destacamos que a região norte, e mais específico a região amazônica, deve ter assegurada sua representação em tais políticas, de modo que os/as professores/as que atuam nessa localidade tenham preparo específico para lidar com as particularidades educacionais.

Silva, Oliveira e Cacau (2021, p. 06) expressam que a Amazônia tem uma grande extensão territorial, “[...] constituindo a maior região geopolítica do Brasil”. Essa característica é importante à medida em que há uma diversidade bastante visível e atuante. Por outro lado, a autora e os autores destacam que essa característica acaba por gerar “[...] dificuldade de acesso a muitos municípios da região, sobretudo por conta dos transportes, haja vista que há certa precariedade de estradas, justamente pela predominância de canais de acesso do tipo fluvial” (SILVA; OLIVEIRA; CACAU, 2021, p. 06).

Neste sentido, é basilar que as políticas públicas de formação docente reconheçam as particularidades da região amazônica, oferecendo subsídios para que os/as docentes estejam melhor preparados/as para a atuação nessa realidade. Dentre essas especificidades, listamos algumas a partir de Silva, Oliveira e Cacau (2021, p. 21): “[...] as dificuldades de informação, o acesso limitado à formação, as restrições geográficas para o acesso, a diversidade étnica, a heterogeneidade linguística”.

Considerando os aspectos apresentados, o presente artigo objetiva, a partir do Plano Nacional de Formação de Professores/as da Educação Básica (Parfor) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), discutir acerca dos desafios amazônicos para a formação docente.

Para atingirmos o objetivo proposto, utilizaremos de pesquisa bibliográfica e documental. A primeira abrange parte dos materiais já tornados públicos em relação ao tema estudado “[...] desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc., até meios de comunicação orais: rádio, gravações em fita magnética e audiovisuais: filmes e televisão” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 183); a segunda diz respeito ao fato de que “[...] a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias. Estas podem ser feitas no momento em que o fato ou fenômeno ocorre, ou depois” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 174).

Com isso, o presente artigo está dividido em três seções, a saber: I. formação de professores/as na região amazônica: alguns apontamentos; II. Parfor no Brasil: um Plano de formação docente necessário; e III. Parfor/UFAM: características e especificidades.

Formação de professores/as na região amazônica: alguns apontamentos

O exercício de pensar os desafios amazônicos para a formação de professores/as impõe a percepção de duas dimensões, a primeira consiste na relação global e partilhada com o restante do Brasil e da América Latina, isto é, partilhamos a desvalorização histórica da profissão docente, a precarização do trabalho (ENGUITA, 1991), a exclusão includente ao direito à Educação que nos aponta Gentili (2009) acerca das dinâmicas de exclusão na América Latina. Para além das fronteiras do sul deste continente, compartimos e importamos as mesmas lógicas formativas, guiadas pela racionalidade técnica (DINIZ-PEREIRA, 2014), que impõe limites estanques e perigosos ao exercício do pensamento, da criatividade e da renovação das nossas possibilidades de vir a ser, de ensinar e

de aprender.

Em segundo plano, juntamente 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 apontamos 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.

No que tece a formação docente, temos assistido desde 1989, data do consenso de Washigton, a intervenção das organizações mundiais (Unesco - Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura, Banco Mundial, OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico dentre outras) na autonomia política dos estados, impondo a regulamentação do campo social ao econômico (HAGE; SILVA; COSTA, 2020). Nesse contexto, a Educação passa a ser pensada apenas na lógica do capital, voltada para a produtividade e eficiência dos sistemas de ensino.

A intervenção dos organismos internacionais com promessas de desenvolvimento implica nacionalmente ceder o setor público à intervenção do setor privado, bem como passa a importar projetos externos, reafirmando a anulação da identidade e complexidade nacional, na construção de um projeto político alinhado aos interesses de desenvolvimento social e não apenas econômico. No bojo desse processo assistimos iniciar um caminho perigoso de padronizações, currículos mínimos dentre outras propostas que surgem em formato de cartilhas e orientações lançadas “de cima para baixo” (verticalização) desrespeitando a autonomia das escolas e de seus/as professores/as, bem como, controlando por meio das avaliações externas, das premiações e perseguições todo currículo escolar, isto é, toda forma possível de consciência crítica.

Santos e Diniz-Pereira (2016) identificam que a tentativa de padronização da formação tem sua primeira materialização com os Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1997, que apesar de não obrigatórios, estavam no texto destes documentos e na sua constituição detalhada acerca dos principais conteúdos, os elementos diretores das avaliações, o que implica uma ordem não expressa, mas que fortemente foi ouvida, uma vez que fora criado por meio das avaliações um ranqueamento das escolas, cujo objetivo explícito era ajudar a escolha dos/as pais/mães/responsáveis, quando na verdade o que se desejava era incentivar a competitividade e produtividade do sistema educacional, ainda mais aliado ao contexto empresarial.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017), constitui a segunda tentativa de padronização da formação dos/as estudantes e conformação dos/as professores/as (SANTOS; DINIZ-PEREIRA, 2016). Sua elaboração é justificada a partir dos preceitos legais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 (BRASIL, 1996), na Resolução CNE/CEB nº. 07 de 7 de dezembro de 2010 (BRASIL, 2010) que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de nove anos, bem como no Plano Nacional de Educação de 2014 (BRASIL, 2014), em sua meta 7.

No plano mais específico da formação docente, a própria LDBEN (BRASIL, 1996) estabelece a necessidade de diretrizes nacionais para a formação de professores/as, no sentido de alinhar ao movimento construído no contexto da Educação Básica, preceito que oportunizou o governo militar a implantar uma série de ações que desqualificaram a formação de professores/as, tais como o estabelecimento de currículo mínimo, a redução da carga horária, a concepção de professor/a polivalente, como alternativa encontrada para responder à demanda crescente por docentes no país.

Como continuidade a este processo de desconstrução estamos em pleno debate e embate pelo adiamento e possível revogação da Resolução CNE/CP nº 02, de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019), conhecida como BNC-Formação que definiu “novas” Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e de nível superior, para os cursos de licenciatura. Vale destacar que essa Resolução foi aprovada no contexto político de retrocessos das relações democráticas, alinhamento à direita conservadora, cortes e constrangimentos para todo setor da Educação e pesquisa no país; este documento se opõe frontalmente aos reclames e defesas produzidas nas instituições e associações nacionais que pensam e produzem conhecimento no campo da formação

de professores/as.

Não falta quem afirme o conjunto de retrocessos que significa a CNE/CP nº. 02/2019 no contexto da formação de professores/as (GONÇAVES; MOTA; ANADON, 2020; NOGUEIRA; BORGES, 2021; COSTA; MATTOS; CAETANO, 2021) dentre estes retrocessos salientam-se: I. a revogação da Resolução CNE/CP nº 2 de 2015, que é compreendida pela comunidade acadêmica como o resultado das últimas décadas de esforço coletivo dos/as educadores/as comprometidos/as com a formação docente; II. a negação da valorização dos/as profissionais da Educação, capítulo inexistente na nova resolução, desconsiderando o debate de questões como formação continuada, progressão de carreira e salário; III. descaracterização da relação teórico-prática, da importância da pesquisa como condição de desenvolvimento profissional, da autonomia docente no sentido da reflexão sobre o seu trabalho e reconstrução do mesmo, além de implicar na configuração “tarefeira” do/a professor/a, que perde ainda mais espaço e poder de pensamento e organização do seu trabalho; IV. empobrecimento da formação que se restringe à pedagogia das competências; V. perda de autonomia pedagógica das instituições formadoras e relativização da importância dos estágios supervisionados.

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 à 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 economicistas 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, história, língua e 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.

Ou seja, se esse projeto de sociedade não serve às capitais e grandes metrópoles ele é ainda mais cruel e castrador se pensado diante do contexto das comunidades tradicionais e locais da Amazônia, vai na contramão de todos os sentidos e lutas historicamente construídos pelos movimentos sociais organizados na defesa da Educação emancipadora e crítica, perspectiva que se apresenta como condição da superação das relações de opressão e sujeição.

Hage e Barros (2010) salientam que a construção de políticas e propostas educacionais na Amazônia deve levar em consideração a diversidade sociocultural e territorial deste lugar, que tem como característica fundamental a heterogeneidade e complexidade, produtiva, ambiental e sociocultural. Cada uma destas instâncias impõe desafios particulares à construção dos processos formativos, em especial a riqueza sociocultural dos povos amazônicos divididos entre “[...] povos indígenas, caboclos, quilombolas, pescadores, camponeses, ribeirinhos, povos da floresta, sem terra, assentados, pequenos agricultores, imigrantes e colonos, oriundos, especialmente, das regiões nordeste e do centro-sul do país” (HAGE, 2005, p. 64). Emergem dos condicionantes e das complexidades explicitadas a necessidade da construção de políticas e práticas afinadas com as condições de vida e trabalho de homens e mulheres que vivem no e do campo amazônico, sujeitos que partilham com os/as demais trabalhadores/as do campo a desigualdade histórica em relação aos direitos sociais, dentre eles, ao da Educação, da profissionalização e formação.

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 nº 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 do curta metragem “vida maria¹”, no qual as condições de exploração são herdadas de pai para filho, de mãe para filha sem revisão crítica, sem possibilidade de mudança, sendo sua Educação de base instrumental, e só serve para instrumentalizar a continuidade das relações de poder e opressão.

¹ Vida Maria é uma animação em curta-metragem, que retrata o ciclo histórico de ausência de direito à Educação, conduzindo a vida de muitas gerações à reprodução das mesmas condições de vida e trabalho (RAMOS, 2006).

No sentido de propor outra relação educativa, ancorada na Educação popular e emancipatória (FREIRE, 2014), assentada nas realidades e nos desafios próprios dos/as trabalhadores/as do campo, emerge da luta pelo direito universal à Educação, na década de 90, o reclame por uma Educação do Campo, que se contrapõe à ideia de educação rural o campo, nesse sentido, “[...] mais do que um perímetro não urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana” (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004, p. 176).

O currículo como lugar de disputa e luta contra hegemônica se coloca no campo amazônico de modo peculiar, no campo material temos como desafio a construção de escolas nas próprias comunidades, de modo que o êxodo obrigatório tenha fim; a permanência dos/as professores/as nas escolas, pois os jogos políticos transformaram os/as docentes em moeda de voto, com grande facilidade punitiva, ou seja, precisamos de concursos públicos para os/as professores/as e demais agentes das escolas do campo, para minimizar os efeitos dessas relações de poder; a estrutura física de muitas escolas é precária e não possui nem mesmo banheiro dentro do ambiente; a constante falta de merenda escolar; a dificuldade de acesso por água ou terra, o que depende em algumas comunidades do momento de cheia ou vazante; a sobrecarga de trabalho dos/as professores/as que muitas vezes assumem todas as funções dentro da escola (gestão, limpeza, alimentação dos/as alunos/as etc.); a falta de acompanhamento pedagógico das secretarias dentre outras questões (HAGE; BARROS, 2010).

Além dos desafios de base material, temos os de base simbólica, relativos ao capital cultural que a teoria crítica (APPLE, 2008) do currículo nos alerta. Isto é, para não incidirmos na reprodução das condições que nos oprimem por meio das relações constituídas no âmbito da escola, nos aportamos em outras bandeiras, dentre as quais gostaríamos de destacar o movimento pela reinvenção da escola multisseriada, pela pedagogia da alternância e pela defesa da Educação inter/multicultural.

No que se refere à escola multisseriada – que significa, na prática, a partilha de um mesmo espaço-tempo pedagógico para diferentes estudantes de diferentes anos escolares - temos visto acentuar-se a crítica da crítica, isto é, até pouco tempo, a escola multisseriada era pensada como “um mal necessário” (HAGE; BARROS, 2010, p. 353), distante do paradigma moderno, urbano e seriado. Conforme Antunes-Rocha e Hage (2013), a crítica que se faz a esta perspectiva negativista e comparativa tem surgido no sentido de evidenciar primeiramente que junto a desqualificação da escola do campo, caminha a desqualificação do seu povo, e que não faz sentido reclamar para o campo o modelo seriado, uma vez que este é segregador, antidemocrático, visa padronização e homogeneidade.

A Pedagogia da Alternância tem como escopo a valorização das experiências e dos saberes construídos nas práticas sociais, principalmente no trabalho, o que implica não apenas o fazer, mas alternar entre o fazer e o pensar sobre, proporcionando uma reflexão sobre o motivo das ações e atividades desenvolvidas. Além disso, a aprendizagem nesta perspectiva pode se dar em diferentes espaços e tempos, não restringindo ao espaço escolar (RIBEIRO, 2008). No contexto amazônico, os tempos de colheita e plantio, cheias e várzeas – por exemplo – precisam ser considerados nessa dinâmica.

Queremos ainda chamar atenção à concepção de Educação Inter/multicultural no contexto da formação de professores/as, caracterizando-a como desafio e necessidade. Desafio porque exige a reconstrução dos currículos formativos, para que possam contemplar de modo profundo as problemáticas da região e pensar respostas para ela. Isto não pode ser feito com uma disciplina pontual ao longo de uma grade, precisa ser eixo estruturante dos cursos, proposta que não tem espaço diante das novas diretrizes nacionais para a formação de professores/as. Não poderemos responder à Educação dos/as caboclos/as, quilombolas, ribeirinhos/as, diferentes povos indígenas que apenas no trecho amazônico brasileiro de mata cultuam 140 línguas diferentes, se estivermos amarrados às padronizações e padronizações lançadas via Ministério da Educação, precisamos no currículo de formação docente da defesa ampla do direito à Educação, não dos itens inócuos e codificados do que se deve ensinar e aprender.

Assim, há um desafio muito grande para a formação docente em nosso país, sobretudo por ser um *locus* de ampla diversidade, com características peculiares. Neste sentido, a seguir, vamos

traçar uma discussão acerca do Plano Nacional de Formação de Professores/as da Educação Básica (Parfor), trazendo à baila os principais aspectos que compõe esse Plano.

Parfor no Brasil: um plano de formação docente necessário

A formação de professores/as deve ser uma prática voltada para a vivência social, cultural, histórica, política de uma determinada sociedade (ANDRÉ et al, 1999; SAVIANI, 2009; MOREIRA, 2001). Essa formação não pode ser despreendida dessa realidade, para que consiga atingir seu propósito: formar docentes para a atuação na formação plena de educandos/as. Neste sentido, valem as palavras de Gatti (2010, p. 1373) quando explicita que essa formação deve ser pensada “[...] a partir da função social própria à escolarização – ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com nossa vida civil”.

Nesta perspectiva, é basilar que o Estado ofereça formação de professores/as para a atuação nas escolas brasileiras, disponibilizando cursos de formação inicial (e também continuada) para que os/as docentes atuantes nas instituições de ensino tenham preparo adequado para a sua prática pedagógica.

A partir disso, o Plano Nacional de Formação de Professores/as da Educação Básica (Parfor) “[...] é uma ação da CAPES que visa contribuir para a adequação da formação inicial dos professores em serviço na rede pública de educação básica por meio da oferta de cursos de licenciatura correspondentes à área em que atuam” (CAPES, 2022, s/p). Esse Plano, portanto, possibilita que docentes que já atuam na Educação Básica – a partir da parceria entre Instituições de Ensino Superior e Secretarias de Educação – possam obter formação em nível superior na mesma área de atuação.

O referido Plano é normatizado pela Portaria Normativa nº. 09 de 30 de junho de 2009 que instituiu o Plano Nacional de Formação dos/as Professores/as da Educação Básica no âmbito do MEC (BRASIL, 2009a), no mandato do ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva (Partido dos/as Trabalhadores/as), quando Fernando Haddad era Ministro da Educação. O foco estava em constituir um corpo docente ainda mais bem preparado para a atuação nas salas de aula.

O fato de possibilitar que docentes em exercício alcancem o Ensino Superior se torna bastante interessante por inúmeros aspectos, sendo que um deles está ligado ao fato de esses/as profissionais já conhecerem a realidade de atuação, carregando consigo conhecimento acerca da dinâmica escolar, de modo que suas vivências proporcionam – geralmente – maior entrosamento com a busca de novos conhecimentos.

O Parfor, neste sentido, contribui para que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (Lei nº. 9.394/1996) seja colocada em prática, sobretudo no que diz respeito ao artigo 62 que especifica:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996, art. 62).

A obrigatoriedade de que professores/as da Educação Básica tenham Ensino Superior completo é uma preocupação com a qualidade educacional, no sentido de que docentes mais bem preparados/as têm melhores condições de organizar, planejar e colocar em prática o processo de ensino e aprendizagem.

Tomando esses aspectos como base, o Parfor tem como objetivos:

Fomentar a oferta de cursos de licenciatura cujas propostas pedagógicas atendam às especificidades da formação inicial de professores em serviço;
Oferecer aos professores da rede pública de educação básica

oportunidade de acesso à formação específica de nível superior em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam;

Estimular a aproximação entre a educação superior e a educação básica, tendo a escola onde o professor trabalha como espaço privilegiado de formação e de pesquisa (CAPES, 2022, s/p).

Com isso, o Parfor une estratégias de acesso e permanência de docentes em exercício do magistério para a formação em nível superior, oportunizando que esses/as profissionais da Educação aliem: I. seu conhecimento construído no cotidiano escolar; II. os novos saberes discutidos no curso de graduação.

O sítio eletrônico da CAPES apresenta informações de 2009 a 2021 acerca do Parfor, mostrando a dimensão de professores/as em formação. Representamos alguns desses dados no quadro abaixo:

Quadro 01. Dados Parfor de 2009 a 2021

DESCRIÇÃO	QUANTIDADE
Turmas Implantadas até 2021	3.043
Professores/as matriculados/as de 2009 a 2021	100.408
Turmas concluídas até 2021	2.849
Professores/as já formados/as	59.456

Fonte: Adaptado de Capes (2022).

O Quadro 01 enfatiza a potência que tem sido o Parfor nacional no sentido de oportunizar formação em nível superior aos/às docentes em exercício da Educação Básica. A dimensão territorial do Brasil e o número de alunos/as matriculados/as em todos os estados e municípios dão uma perspectiva da necessidade de um grupo bastante amplo de docentes para lecionar na Educação Básica.

Para termos uma ideia, o Censo Escolar de 2021 apontou que em nosso país, tínhamos matriculados/as em instituições públicas: 6.307.653 na Educação Infantil; 21.262.276 no Ensino Fundamental; 6.446.002 no Ensino Médio; e 2.385.447 na Educação de Jovens e Adultos/as (INEP, 2021). Assim, reforçamos que esse número grande de discentes exige, conseqüentemente, um número amplo de docentes atuando nas etapas e modalidades da Educação brasileira.

Em relação aos/às docentes com Ensino Superior, a partir do Censo Escolar de 2011 e 2021, montamos um quadro comparativo destacando os números encontrados.

Quadro 02. Professores/as com Ensino Superior – comparativo entre 2011 e 2021

ETAPA	2011	2021
Educação Infantil	53,6%	81,0%
Ensino Fundamental	75,3%	90,4%
Ensino Médio	92,7%	97,0%
Educação Profissional	89,3%	94,0%
Educação de Jovens e Adultos/as	80,0%	89,8%
Educação Especial	79,0%	93,8%

Fonte: Adaptado de Inep (2021).

O Quadro 02 evidencia o salto de docentes com Ensino Superior atuando em etapas e modalidades da Educação brasileira. Se consideramos que o Parfor foi instituído no ano de 2009, podemos constatar que esse Plano contribuiu de forma significativa na formação de docentes atuantes na Educação Básica. Ao longo dos anos, a expansão das Instituições de Ensino Superior públicas, a democratização do acesso às vagas ofertadas no Ensino Superior e as ações do Parfor certamente são impulsionadores do número de docentes com graduação.

A partir do exposto, consideramos que são fundamentais as políticas públicas de formação docente para atender a demanda do/a alunado/a do nosso país. A qualidade do processo de ensino e aprendizagem depende, dentre outras coisas, da formação de professores/as. Logo, esse processo – que alinha as experiências de professores/as em exercício e os novos saberes construídos pelos/as trabalhadores/as das Instituições de Ensino superior – tem contribuído para expandir o número de docentes com Ensino Superior atuando na Educação Básica.

Para além dos números expressados no decorrer das discussões aqui expressas, torna-se fundamental pensarmos na contribuição de um/a docente com formação adequada atuando em uma sala de aula. Desde a interação com os/as discentes perpassando pela relação com os objetos de estudo e os materiais pedagógicos: tudo isso faz parte da dinâmica e escolar e precisa estar presente na formação docente – aspectos que está no centro de discussões dos cursos do Parfor.

Certamente cada município, estado ou região do Brasil apresenta especificidades na execução do Parfor. Elementos como material de trabalho, locais apropriados para a formação, acesso às tecnologias e material didático são decisivos para que o Plano seja colocado em prática adequadamente. Por conta disso, na seção seguinte vamos discorrer acerca das especificidades do Parfor da Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

Parfor/UFAM: características e especificidades

O Parfor foi criado pelo Decreto nº 6.755/2009 (BRASIL, 2009b), com propósito de oportunizar os/as professores/as em serviço da rede pública de Educação Básica a formação inicial e continuada. Fato marcante na história das políticas educacionais públicas do país, uma vez que até aquele momento, nenhuma política nacional atendia o tal segmento da Educação brasileira, fazendo com que as Instituições de Ensino Superior desenvolvessem políticas de implementações em regime de colaboração entre os entes federados (PESSOA, 2017).

O Parfor integra um conjunto de políticas públicas do governo federal em parceria com estados, municípios e Instituições de Ensino Superior para qualificação do magistério brasileiro. Ele compõe o grupo de políticas públicas em conjunto com outras como: Piso Nacional do Magistério, instituído em julho de 2008; os cursos de mestrado profissional para educadores/as das redes públicas; o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), que visa o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores/as; o Programa de Consolidação

das Licenciaturas (Prodocência), que fomenta a inovação, a elevação da qualidade dos cursos do magistério, a valorização da carreira de professores/as (MEC, 2018).

O Parfor é um Plano de grande relevância para a formação docente em todo o país, mais especificamente para a região norte, que em dezembro de 2012, tinham 28.073 mil professores/as em salas de aula, em turmas especiais, conforme informação publicada no balanço da Capes. Nesse período foram implantadas 1.920 turmas em 397 municípios, turmas que predominavam nas regiões Norte e Nordeste, que correspondia a 54,8 mil professores/as atendidos/as das duas regiões (MEC, 2018).

Diante desses acontecimentos, vale destacar a participação da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), que é uma instituição que vem ao longo de 113 anos realizando formação de sujeitos na região amazônica, com intuito de cultivar o conhecimento, estimulando a criação de cultura e o desenvolvimento do pensamento reflexivo e crítico, sem discriminação de qualquer natureza, comprometida com os povos indígenas, ribeirinhos, etc., que aqui vivem como forma de cultivar o saber científico, investigando e divulgando a ciência e a tecnologia, assim como criando formas de aperfeiçoamento por meio de cursos de formação continuada.

Nesse sentido, a participação da UFAM no Programa Nacional de Formação de Professores/as da Educação Básica (Parfor) é decorrente do compromisso assumido com a política da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), vinculada ao Ministério da Educação (MEC), para oferta de cursos de primeiras e segundas licenciaturas para formação de professores/as da Educação Básica das redes municipais e estadual do Amazonas. Tal ação política foi decorrente do Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007), que complementa a LDBEN nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), em relação à formação superior de professores/as para atuarem na Educação Básica.

A implementação do Parfor na UFAM deu-se após publicação das resoluções do MEC, especialmente da Portaria Normativa nº. 09/2009 (BRASIL, 2009a). Desta forma, a UFAM assinou o termo de Adesão, no dia 20 de maio de 2009, assumindo o compromisso inicialmente de 5.774 vagas para professores/as das redes (municipal e estadual) em 119 turmas de 16 cursos distribuídas em 10 municípios do Estado do Amazonas (CARVALHO; FERREIRA; HARA, 2017).

Já entre 2011 e 2016, a UFAM chegou a 33 municípios, licenciando 2.140 professores/as em serviço, o que corresponde a 54,38% da proposta inicial da instituição (CARVALHO; FERREIRA; HARA, 2017). Os cursos ofertados naquele momento foram: Artes Música; Ciências Biológicas; Ciências Naturais; Educação Física; Física; Geografia; História; Língua Inglesa; Língua Portuguesa; Matemática; Pedagogia; Química; Sociologia; Indígena – Baniwa; Indígena – Nheengatu; Indígena-Tukan.

Nesse contexto, para que a UFAM pudesse aderir internamente ao Parfor, foi necessário que os Conselhos Superiores normatizassem os documentos legais. Sendo assim, foram publicadas as seguintes resoluções:

Resolução nº76/2009 CEG/CONSEPE implantou e regulamentou o Parfor no âmbito da UFAM, sendo alterada e consolidada pela Resolução nº19/2013 CEG/CONSEPE. Posteriormente, a referida resolução foi revogada e atualizada pela Resolução nº039/201, publicada em 11 de setembro de 2014 (CARVALHO; FERREIRA; HARA, 2017, p. 25).

As normativas definiram que a gestão administrativa do Parfor/UFAM é de responsabilidade da Pró-reitoria de Graduação, que indica por quatro anos o/a Coordenador/a Institucional e Adjunto/a, podendo ambos/as serem reconduzidos/as por mais quatro anos. Os/As Coordenadores/as de Curso são de decisão dos colegiados dos referidos cursos, com mandato de dois anos, podendo ser renovados por mais dois (UFAM, 2014). Os/as coordenadores/as locais são indicações das Secretarias de Educação do município onde ocorrem os cursos do Parfor, por período de dois anos, podendo ser renovados por mais dois anos, conforme decisão das Secretarias de Educação.

Quando a normativa estabelece o tempo para atuação dos/as coordenadores/as significa que o Parfor/UFAM, pauta-se pelo princípio da gestão democrática tendo como objetivo o compartilhamento de responsabilidades com a formação de professores/as, dando a oportunidade

para que todos/as os/as docentes da instituição envolvidos/as possam atuar no desenvolvendo o processo formativo.

Outra característica do Parfor/UFAM é a realização das atividades formativas dos cursos em dois momentos do ano. O primeiro semestre sempre acontece nos meses de janeiro, fevereiro e primeira quinzena de março; e o segundo semestre inicia na última semana de junho até primeira quinzena de agosto. O calendário acadêmico foi aprovado pela União Nacional dos/as Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação docente (FEPAD/AM).

A normativa atual da UFAM, Resolução nº. 39/2014 (UFAM, 2014), também trata acerca dos cursos ofertados, das matrículas discentes, do regime didático, da designação e do credenciamento de professores/as. Portanto, a normativa é fundamental para realizações das ações, uma vez que o Parfor/UFAM se tornou um grande programa dentro da própria instituição.

O Parfor/UFAM vem sendo realizado há 13 anos, contribuindo com a formação de professores/as, gerando impacto no processo de ensino e aprendizagem de docentes e estudantes da Educação Básica, chegando a locais mais distantes de nosso estado. Todas as atividades são realizadas em parcerias com as Secretarias Municipais de Educação e Secretaria de Educação do Estado do Amazonas, em diálogo com Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente do Amazonas (FEPAD/AM).

Vale destacar que o Parfor/UFAM já chegou a atuar em 40 municípios dos 62 que compõem o Estado do Amazonas. O Plano esteve em: Alvarães; Autazes; Barreirinha; Benjamin Constant; Boa Vista do Ramos; Borba; Caapiranga; Careiro; Careiro da Várzea; Coari; Codajás; Eirunepé; Envira; Fonte Boa; Humaitá; Iranduba; Ipixuna; Itacoatiara; Itamarati; Jutai; Juruá; Lábrea; Manacapuru; Manaquiri; Manaus; Manicoré; Maraã; Maués; Nova Olinda do Norte; Novo Airão; Parintins; Santa Isabel do Rio Negro; São Gabriel da Cachoeira; São Paulo de Olivença; Tabatinga; Tefé; Tonantins; Urarini; Uruará; Urucurituba (BORGES; OLIVEIRA, 2020).

Enfatizamos que o grande desafio para atender as turmas nos municípios do interior do Amazonas está ligado à realidade amazônica, sobretudo em relação ao deslocamento das equipes de docentes da UFAM para realização das formações. Isso se dá porque a região possui uma extensão territorial geográfica com características peculiares, predominando a floresta e os rios. Rios esses que são, na maioria das vezes, a única ligação com outros locais dentro ou fora do município. Segundo Carvalho, Ferreira e Hara (2017, p. 40), os meios de transportes para o acesso aos municípios podem ser da seguinte forma: “[...] via aérea é de 29%, aérea + taxi aéreo (6%), aéreo + fluvial (14%), fluvial 34% e rodoviário (17%). Para a maioria dos municípios o acesso por via aérea é realizado por única empresa de voo regular no Estado”, o que acarreta no alto custo das viagens.

O fato dessa especificidade ao acesso aos municípios é algo antigo e ao mesmo tempo comum, o que é lamentável porque muitas políticas públicas tornam-se inviáveis na região amazônica, por não chegarem até os sujeitos que nela vivem; ou ainda são realizadas de qualquer forma sem a devida atenção e comprometimento exigidos.

É bem verdade que as dificuldades no início foram muitas, mas hoje é possível dizer que muitas delas já foram superadas. No entanto, ainda é necessário enfrentar a falta de recursos para aquisição de material bibliográfico permanente, para uma biblioteca básica de cada curso nos municípios. Outra especificidade do Parfor/UFAM é em relação aos/as professores/as que são cursistas, que em sua maioria são professores/as temporários nas Secretarias de Educação e que a cada eleição municipal, é quase que natural que eles/as sejam demitidos/as, ficando sem salários e condições para continuar a formação (CARVALHO; FERREIRA; HARA, 2017).

Mas, apesar dos desafios atualmente, o Parfor/UFAM atua em 15 turmas de professores/ em formação, com 1.412 matriculados/as, em seis cursos distribuídos nas seguintes Licenciaturas: Geografia, História, Letras - Língua e Literatura Inglesa, Letras - Língua e Literatura Portuguesa, Matemática e Pedagogia. São turmas resultantes do edital de 2018, que iniciaram as atividades em junho de 2019.

Diante de algumas características e especificidades do Parfor/UFAM, podemos afirmar que ao longo desses anos, ele proporcionou a realização 16 cursos, sendo 155 turmas de cursos de primeira licenciatura e de 43 turmas de segunda licenciatura, contabilizando o total de 7.437 vagas

(BORGES; OLIVEIRA, 2020).

Atualmente são 967 professores/as cursando em 14 municípios, podemos dizer que já foram formados/as 4.849, dado relevante enquanto política pública. É lamentável que os editais, que são de responsabilidade do governo federal, estão ficando cada vez mais escassos e quando são publicados apresentam número muito pequeno de turmas, não atendendo a realidade e a necessidade da formação de professores/as do Estado do Amazonas.

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

Considerações Finais

Foi objetivo do presente texto, tomando como base o Plano Nacional de Formação de Professores/as da Educação Básica da Universidade Federal do Amazonas, traçar os desafios amazônicos para a formação docente, considerando as especificidades do trabalho dos/as professores/as e também dessa localidade particular.

Formar professores/as em contexto amazônico, diante do desenvolvimento do Parfor tem significado para muitos/as professores/as a única oportunidade de discussão, reflexão e reconstrução do trabalho docente. Diante disso, caracteriza-se nesta região, como uma política pública indispensável, que tem viabilizado, mesmo com todos os desafios, o cumprimento do compromisso formativo firmado a nível nacional.

Apesar dos obstáculos de formar o corpo docente na região Amazônica, o Parfor/UFAM tem sido um trabalho substancial, no sentido de superar as barreiras e construir o conhecimento científico com professores/as que já lidam com os desafios amazônicos no dia a dia da escola.

Há que se evidenciar a necessidade de seguirmos pensando e produzindo conhecimento acerca de quais epistemologias e práticas melhores fundamentam o trabalho frente as idiosincrasias do contexto amazônico, para não exportamos de forma acrítica preceitos globais ignorando seus determinantes socioculturais e econômicos.

Nesse sentido, a formação docente na região amazônica enfrenta mais que o desafio pela superação dos quadros de docentes leigos, há aqui a formação como instrumentalização de quadros humanos para superação de condições históricas marginais.

Referências

ANDRÉ, Marli et al. Estado da Arte da formação de professores no Brasil. **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 68, dez., 1999.

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej. **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada**. Autêntica, 2013.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

ARROYO, M. G.; CALDART, R.; MOLINA, M. C. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004

BORGES, Heloisa da Silva; OLIVEIRA, Marcio de. A Política de Formação de Professores(as) no Contexto Amazônico: 10 anos do Parfor-UFAM. In: CARVALHO, Mark Clark Assen de; MAUÉS, Josenilda Maria; GONÇALVES, Rafael Marques (Orgs.). **Contextos, Sujeitos e Práticas de Formação de Professores os Desafios do Parfor**. Curitiba: CRV, 2020. p. 21-34.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – Lei nº. 9.394/1996. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos**. Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 15 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 34, 2010.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 01 mar. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n.2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=116731-rcp001-19&category_slug=julho-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 02 jul. 2022

BRASIL. **Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942**. Lei orgânica do ensino secundário. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 10 abr. 1942. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del4244.htm. Acesso em: 02 jul. 2022

BRASIL. **Decreto nº. 6.094, de 24 de abril de 2007**. Brasília: Ministério da Educação, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 12 jun. 2022.

BRASIL. **Portaria Normativa nº. 09 de 30 de junho de 2009**. Brasília: Ministério da Educação, 2009a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/port_normt_09_300609.pdf. Acesso em: 28 jun. 2022.

BRASIL. **Decreto nº. 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Brasília: Presidência da República, 2009b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm. Acesso em: 01 jun. 2022.

CAPES. **Plano Nacional de Formação de Professores/as da Educação Básica**. Brasília: Ministério da Educação, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/Parfor/Parfor>. Acesso em: 21 jun. 2022.

CARVALHO, Thais Billalba; FERREIRA, Ivan de Jesus; HARA, Francisco Adilson dois Santos. **Parfor: Realidade e Desafios para a formação de professores pela Universidade Federal do Amazonas**. Manaus: EDUA, 2017

COSTA, Eliane Miranda; MATTOS, Cleide Carvalho de; CAETANO, Vivianne Nunes da Silva. Implicações da BNC-formação para a universidade pública e formação docente. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, p. 896-909, 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14924>. Acesso em: 27 jun. 2022.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. **Perspectivas em Diálogo: revista de educação e sociedade**, v. 1, n. 1, p. 34-42, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/15/>. Acesso em: 02 jun. 2022.

ENGUIITA, M. F. **A ambiguidade da docência**: entre o profissionalismo e a proletarização. *Teoria & Educação*, v. 4, p. 41-61, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e terra, 2014.

GATTI, Bernadete A. Formação de Professores no Brasil: características e problemas. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez., 2010.

GENTILI, Pablo. O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. **Educação & Sociedade**, v. 30, p. 1059-1079, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/jj/es/a/7CLbgjQSMbW6hX7T9wbQ4mn/?form>. Acesso em: 29 jun. 2022.

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira; MOTA, Maria Renata Alonso; ANADON, Simone Barreto. A Resolução CNE/CP N. 2/2019 e os Retrocessos na Formação de Professores. **Revista Formação em Movimento**, v. 2, n. 4, p. 360-379, 2020.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej; SILVA, Hellen do Socorro de Araújo; COSTA, Maria Conceição dos Santos. Formação de professoras e professores na Amazônia Paraense: regulação, resistências e experiências contra-hegemônicas. **Humanidades & Inovação**, v. 7, n. 16, p. 126-141, 2020.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej; BARROS, Oscar Ferreira. Currículo e educação do campo na Amazônia: referências para o debate sobre a multisseriação na escola do campo. **Espaço do currículo**, v. 3, n. 1, p. 348-362, 2010.

INEP. **Censo Escolar 2021**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 20 jun. 2022.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MEC. **Plano de formação do professor abrirá 710 vagas de licenciatura**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/35038>. Acesso em: 11 jun. 2022.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Currículo, cultura e formação de professores. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 39-52, 2001.

NOGUEIRA, Adrinelly Lemes; BORGES, Maria Célia. A BNC-Formação e a Formação Continuada de professores. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, p. 188-204, 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13875>. Acesso em: 29 jun. 2022.

PESSOA, Isabel Lima. **O Parfor e a universidade confrontos de saberes, promoção de novos conhecimentos e o impacto na escola básica**. Rio de Janeiro: Autografia / Recife: EDUPE, 2017.

RAMOS, Márcio. **Vida Maria**. [Filme]. Produção de Márcio Ramos, direção de Márcio Ramos. Brasil, 2006. 8,35 min. color. son. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=2G7Eakw-bZc>. Acesso em: 30 jun. 2022

RIBEIRO, Marlene. Pedagogia da alternância na educação rural/do campo: projetos em disputa. **Educação e Pesquisa**, v. 34, p. 27-45, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/jj/ep/a/KMVyDjXDzMxS4FmpdR7tS6M/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 26 jun. 2022.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Tentativas de padronização do currículo e da formação de professores no Brasil. **Cadernos Cedes**, v. 36, p. 281-300, 2016.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, jan./abr., 2009.

SILVA, Camila Ferreira da; OLIVEIRA, Márcio de; CACAU, Claudiney Lofiego. Formação professoral na Pós-Graduação: o estágio docente em contexto amazônico. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, n. 120, v. 29, p. 01-25, set., 2021.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e formação profissional**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2010.

UFAM. **Resolução nº. 039, de 11 de setembro de 2014**. Manaus: Universidade Federal do Amazonas, 2014. Disponível em: https://edoc.ufam.edu.br/bitstream/123456789/1458/6/RESOLUCAO_Parfor_039_14-1.pdf. Acesso em: 15 jun. 2022.

Recebido em 18 de abril 2022.

Aceito em 23 de maio de 2022.