UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO TECNOLÓGICA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA – PGEDA
ASSOCIAÇÃO PLENA EM REDE

POLIANA FERNANDES SENA E SOUSA

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: GRUPO COLABORATIVO COMO ESTRATÉGIA NO PROCESSO FORMATIVO DE PROFESSORES QUE ATUAM EM TURMAS MULTIANO EM ESCOLAS DO CAMPO

SANTARÉM-PA
2025

POLIANA FERNANDES SENA E SOUSA

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: GRUPO COLABORATIVO COMO ESTRATÉGIA NO PROCESSO FORMATIVO DE PROFESSORES QUE ATUAM EM TURMAS MULTIANO EM ESCOLAS DO CAMPO

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (PGEDA) – Doutorado em Associação Plena em Rede (EDUCANORTE) – Polo Santarém – da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa), como requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profª. Drª. Solange Helena Ximenes Rocha

Linha de Pesquisa: Educação na Amazônia: formação do educador, práxis pedagógicas e currículo

SANTARÉM-PA
2025

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/Ufopa

S725d Sousa, Poliana Fernandes Sena e

Desenvolvimento profissional: grupo colaborativo como estratégia no processo formativo de professores que atuam em turmas multiano em escolas do campo./ Poliana Fernandes Sena e Sousa. – Santarém, 2025.

243 p.: il.

Inclui bibliografias.

Orientadora: Solange Helena Ximenes Rocha.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Pró- Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação Tecnológica, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós Graduação em Educação na Amazônia - PGEDA, Doutorado em Associação Plena em Rede – Educanorte, Polo Santarém.

1. Desenvolvimento profissional docente. 2. Grupo colaborativo. 3. Turmas multiano Amazônia. I. Rocha, Solange Helena Ximenes, *orient*. II.Título.

CDD: 23 ed. 371.1098115

Bibliotecária - Documentalista: Renata Ferreira – CRB/2 1440

Universidade Federal do Oeste do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia
Doutorado em Associação em Rede - Educanorte
Polo Santarém (Ufopa)

ATA

Nº 30

Ata da Comissão Examinadora de Defesa de Tese do Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia – Pgeda, Doutorado em Associação Plena em Rede, apresentada pela discente Poliana Fernandes Sena e Sousa, orientada pela Profa. Dra. Solange Helena Ximenes Rocha, da Linha de Pesquisa "Educação na Amazônia: Formação do Educador, Práxis Pedagógica e Currículo, Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia, Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia" - Pgeda, do Polo Santarém. No dia dez de julho de dois mil e vinte e cinco, às nove, por meio de videoconferência através do link: https://meet.google.com/kdr-xwpi-heq, reuniu-se a Comissão Examinadora para avaliar a discente Poliana Fernandes Sena e Sousa, pela apresentação da sua Tese intitulada: DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: grupo colaborativo como estratégia no processo formativo de professores que atuam em turmas multiano em escolas do campo. A Comissão Examinadora foi composta, segundo o que determina o Regimento do Pgeda, pelos docentes: Profa. Dra. Solange Helena Ximenes Rocha (Ufopa/Pgeda, Orientadora/Presidente); Profa. Dra. Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali (UFSCAR/PPGE, membro avaliador externo à Instituição), Prof. Dr. Diego Marinho de Gois (Ufopa/ PPGCS, membro avaliador externo ao programa); Prof. Dr. Glauco Cohen Ferreira Pantoja (Ufopa/Pgeda, membro avaliador interno); Prof. Dr. José Ricardo e Souza Mafra (Ufopa/ Pgeda, membro avaliador interno); Profa. Dra. Maria de Fatima Matos de Souza (UFPA/Pgeda, membro suplente - avaliador externo à Instituição); Após a apresentação pela discente foi dada a palavra aos Examinadores para arguição, tendo a candidata respondido às perguntas formuladas. Logo após, reuniu-se a Comissão Examinadora para proceder ao processo de avaliação, sendo atribuído o seguinte parecer APROVADA (**X**), APROVADA COM CORREÇÕES ( ), REPROVADA ( ). Ficou estabelecido o prazo de 60 (sessenta) dias para a entrega da versão com as correções mandatórias. Nada mais havendo a tratar, o Presidente da Banca Examinadora deu por encerrados os trabalhos, sendo lavrada a presente Ata, devidamente assinada pela Presidente, examinadores e discente.

Proposta de correções a serem observadas: A banca recomenda a publicação de capítulos da tese.

gov.br Documento assinado digitalmente
SOLANGE HELENA XIMENES ROCHA
Data: 16/07/2025 13:29:28-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profa. Dra. Solange Helena Ximenes Rocha
(Ufopa/Pgeda, Orientadora/Presidente)

Universidade Federal do Oeste do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia
Doutorado em Associação em Rede - Educanorte
Polo Santarém (Ufopa)

Documento assinado digitalmente
ALINE MARIA DE MEDEIROS RODRIGUES REALI
Data: 16/07/2025 09:25:30-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profa. Dra. Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali
(UFSCAR/PPGE, membro avaliador externo à Instituição)

Documento assinado digitalmente
DIEGO MARINHO DE GOIS
Data: 16/07/2025 13:16:43-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Dr. Diego Marinho de Gois
(Ufopa, PPGCS, membro avaliador externo ao programa)

Documento assinado digitalmente
GLAUCO COHEN FERREIRA PANTOJA
Data: 16/07/2025 15:11:26-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Dr. Glauco Cohen Ferreira Pantoja
(Ufopa/Pgeda, membro avaliador interno)

Documento assinado digitalmente
JOSE RICARDO E SOUZA MAFRA
Data: 16/07/2025 21:30:54-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Dr. José Ricardo e Souza Mafra
(Ufopa/Pgeda, membro avaliador interno)

Profa. Dra. Maria de Fatima Matos de Souza
(UFPA/Pgeda, membro suplente - avaliador externo à Instituição)

Documento assinado digitalmente
POLIANA FERNANDES SENA E SOUSA
Data: 17/07/2025 12:53:49-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Poliana Fernandes Sena e Sousa
(Pgeda - Discente)

Santarém-PA, 10 de julho de 2025.

Dedico esta obra a todos os professores de turmas multiano, na qual sua atuação docente por vezes é invisibilizada e silenciada.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, porque até aqui o Senhor me sustentou, sendo minha fortaleza nos momentos que me sentia demasiadamente abatida e sem forças para prosseguir, ao mesmo tempo me faz compreender que para tudo há um momento certo, dado que as promessas de Deus sempre se cumprem, porque agindo Deus, quem impedirá?

Reconheço e agradeço às pessoas que têm caminhado comigo, sendo meu apoio para que possa avançar nos desafios que se mostram durante o percurso, e ajudaram a tornar esse caminhar mais leve e fluido, dado que esta Tese Doutoral foi produzida com muitas mãos, embora de maneira indireta.

Ao meu esposo Wildson Sousa, pelo cuidado e preocupação com o bem-estar de nossa família, por fazer questão de me acompanhar na pesquisa de campo doutoral, sendo acolhedor e transpassando a segurança necessária, condições indispensáveis nesse momento tão delicado. Ao final, esse sucesso será da nossa família, pois, sem seu suporte e apoio, seria imensuravelmente mais difícil este percurso formativo.

Aos meus pais, Izanira Fernandes e Leonardo Sena, meus irmãos, Rafael Sena e Marcelo Sena, que me deram suporte cada um à sua maneira, para que eu conseguisse cumprir essa importante etapa da minha vida. Aqui deixo meu agradecimento especial à minha mãe, que amparou as minhas filhas, com o acalento de Vó, na minha ausência para cumprir a pesquisa de Campo da Tese, sendo uma sólida rede de apoio.

Às minhas preciosidades, Luísa Micaela e Laura Melissa, que nasceu durante os estudos do Doutorado, me ajudaram a vencer o cansaço; são minhas fontes inesgotáveis de coragem.

À Lenivalda Souza, colaboradora e companheira, por ajudar a cuidar com tanta dedicação e carinho das minhas crianças, da minha família e da minha casa.

À Ufopa, por meio da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação/Proen instituição que me proporcionou desenvolvimento pessoal e profissional. Na gestão da Pró-Reitora, Profª. Drª. Honorly Kátia Mestre Correa, agradeço aos demais colegas de trabalho, que foram fundamentais nos enfrentamentos e na defesa do meu afastamento de quatro anos para esta qualificação em nível doutoral, mesmo diante das dificuldades de poucos servidores para assumir uma extensa demanda de trabalho; os colegas, apesar das fragilidades enfrentadas, me deram apoio em todas as etapas do processo de seleção, aprovação e liberação. À própria UFOPA, pela sua política de qualificação dos servidores técnicos-administrativos em educação, a qual foi indispensável neste processo, assegurando, através da portaria, meu afastamento com

remuneração integral, garantido mais segurança e equilíbrio para a pesquisa, que aconteceu sem financiamento externo.

À professora Drª. Solange Helena Ximenes Rocha, minha orientadora de doutorado, por me iniciar na pesquisa científica, pela sua acolhida, seriedade e apoio inestimável. Será sempre uma honra ter sido sua aluna na Graduação, Mestrado e Doutorado; acolheu meu desejo de ser mãe durante os estudos do Doutorado, demonstrando sempre sensibilidade às questões que atravessaram essa decisão, além das experiências profissionais que acumulamos ao longo dos anos.

Registro meus agradecimentos aos professores Dra. Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali, Profa. Dra. Iani Dias Lauer Leite, Prof. Dr. Dércio Pena Duarte Dra. Maria de Fátima Matos de Souza, Prof. Dr. Glauco Cohen Ferreira Pantoja, Prof. Dr. Diego Marinho de Goes e bem como ao professor Dr. José Ricardo Mafra, pelo aceite em participar do exame de qualificação doutoral e da Banca de defesa desta Tese.

Aos professores participantes voluntários desta pesquisa Gonçalo, José, Luana, Célia, Eliane e Kbetó, obrigada pela confiança. Nosso convívio e partilha ao longo dos anos, materializados em 11 sessões formativas, me fizeram perceber a potencialidade deste processo formativo, foram momentos únicos de unidade teoria-prática, de diálogos, vivências e de colaboração.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas Formação de Professores na Amazônia Paraense (FORMAZON), pelas inúmeras discussões acerca do desenvolvimento profissional de professores. Manifesto um carinho especial aos amigos Clênya Vasconcelos, parceira no Doutorado, desde época da graduação em Pedagogia, Alessandra Neves, Iata Anderson e Kátia Schwade, que durante este percurso foram se apresentando.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia – Doutorado em Rede, polo Santarém, pela oportunidade de desenvolver este trabalho, e por oportunizar uma formação acadêmica teórico-metodológica densa e profunda, com profissionais de excelência. Agradeço ao corpo docente e técnico, que sempre se mostrou solícito, esteve disponível para atender à comunidade acadêmica; particularmente, sempre tive minhas demandas atendidas com presteza e qualidade.

À Secretaria Municipal de Educação do município de Belterra, por permitir a realização da pesquisa.

À equipe gestora da Escola Santa Terezinha – Flona do Tapajós, que acolheu o percurso da pesquisa Doutoral, fornecendo o espaço de encontro com os professores de turmas multiano.

Leandro Borges e Emile Raissa, colaboradores da Biblioteca da Unama (Universidade da Amazônia), onde diariamente estudava, que me receberam sempre de forma carinhosa e afetuosa, ao longo de três anos.

Amazônia, Santarém, Pará.
Poliana Fernandes Sena e Sousa.

RESUMO

A presente tese investiga o desenvolvimento profissional docente, através de um grupo colaborativo como estratégia formativa de professores que atuam em turmas multiano na área rural de Belterra-PA. Diante disso, a tese intencionou compreender o processo de desenvolvimento profissional de professores de turmas multiano que atuam na educação do campo, desenvolvido no contexto de um grupo colaborativo. Defendo a tese de que a constituição e o desenvolvimento de um grupo colaborativo com professores que atuam em turmas multiano na área rural de Belterra-Pará potencializa o desenvolvimento profissional docente. Através de um enfoque colaborativo, o grupo se revela como um espaço formativo, que impulsiona a ressignificação das práticas pedagógicas. A tese demonstra que este modelo formativo estimula o enfrentamento dos desafios da docência em contextos amazônicos. Os professores, ao socializarem saberes e ampliando debates sobre ação docente, produzem significativos e profundos conhecimentos em território multiano. A pesquisa tem abordagem qualitativa com base na pesquisa narrativa e na Análise Textual Discursiva (ATD). O campo empírico foi a Escola Polo Santa Terezinha, na Flona do Tapajós, tendo como participantes seis professores de turmas multiano, em um grupo colaborativo, com onze sessões formativas, realizadas no período de 2023 e 2024. O corpus analítico foi constituído a partir de sessões formativas, observação participante e entrevista narrativa. A análise aconteceu em três etapas: unitarização, categorização e produção dos metatextos. A investigação fundamenta-se nas contribuições de Marcelo Garcia (2009), que problematiza o desenvolvimento profissional docente; Fiorentini (2012), que trata sobre grupos colaborativos; Tardif (2002), com saberes da docência e processos formativos; e Hage (2012) trazendo elementos da organização das turmas multiano. Também foram referenciados Moraes e Galiazzi (2016) na metodologia de Análise Textual Discursiva (ATD). Os principais resultados da tese evidenciaram que o grupo colaborativo funcionou como um ambiente potente para o desenvolvimento profissional docente, promovendo a revisão crítica, a ressignificação de ações e o fortalecimento da identidade docente em contextos de isolamento geográfico e institucional. Houve emergência de saberes produzidos na articulação entre os discursos e prática educativa. As sessões formativas possibilitaram um ambiente de escuta sensível, estudo da prática, partilha de vivências e produção coletiva de soluções pedagógicas. Além disso, o grupo colaborativo se consolidou como espaço de resistência e inovação, apontando possíveis caminhos para o desenvolvimento profissional de professores de turmas multiano de áreas rurais, em territórios historicamente negligenciados pelas políticas públicas. Embora haja avanços, a pesquisa demonstrou fragilidades quanto à ausência de políticas públicas específicas para formação em contextos multiano e o pouco envolvimento institucional com ações colaborativas. Do mesmo modo, foram observadas limitações na leitura de textos acadêmicos, na regularidade dos encontros e no engajamento institucional. A sustentabilidade da proposta é influenciada pelo reconhecimento dos grupos colaborativos como estratégia formativa; a ausência de financiamento externo também limitou a proposta.

Palavras-chave: Desenvolvimento Profissional Docente; Grupo Colaborativo; Turmas multiano na Amazônia.

ABSTRACT

This thesis investigates teacher professional development through a collaborative group as a formative strategy for teachers working in multigrade classrooms in the rural area of Belterra, Pará, Brazil. In this regard, the thesis aimed to understand the professional development process of teachers working in multigrade classrooms in rural education, developed within the context of a collaborative group. I argue that the establishment and development of a collaborative group with teachers from multigrade classrooms in the rural area of Belterra-PA enhances teacher professional development. Through a collaborative approach, the group reveals itself as a formative space that drives the re-signification of pedagogical practices. The thesis demonstrates that this formative model stimulates the confrontation of the challenges of teaching in Amazonian contexts. Teachers, by sharing knowledge and expanding debates on teaching practice, produce significant and profound understandings within multigrade territories. The research adopts a qualitative approach, based on narrative inquiry and Discursive Textual Analysis (DTA). The empirical field was Escola Polo Santa Terezinha, located in the Tapajós National Forest (Flona do Tapajós), involving six teachers working in multigrade classrooms, who participated in a collaborative group composed of eleven formative sessions conducted between 2023 and 2024. The analytical corpus was built from the formative sessions, participant observation, and narrative interviews. The analysis was carried out in three stages: unitarization, categorization, and metatext production. This investigation is grounded in the contributions of Marcelo Garcia (2009), who problematizes teacher professional development; Fiorentini (2012), who discusses collaborative groups; Tardif (2002), with his work on teaching knowledge and formative processes; and Hage (2012), who brings elements regarding the organization of multigrade classrooms. The methodology of Discursive Textual Analysis (DTA) follows Moraes and Galiazzi (2016). The main findings of the thesis show that the collaborative group served as a powerful environment for teacher professional development, promoting critical reflection, re-signification of actions, and the strengthening of teaching identity in contexts of geographic and institutional isolation. There was an emergence of knowledge produced through the articulation of discourse and educational practice. The formative sessions provided a space for sensitive listening, practice-based study, sharing of experiences, and collective production of pedagogical solutions. Moreover, the collaborative group established itself as a space for resistance and innovation, indicating possible paths for the professional development of teachers in multigrade classrooms in rural areas — territories historically neglected by public policies. Although progress has been made, the research also revealed weaknesses such as the lack of specific public policies for teacher education in multigrade contexts and limited institutional involvement in collaborative actions. Similarly, difficulties were observed in academic reading, consistency of meetings, and institutional engagement. The sustainability of the proposal is influenced by the recognition of collaborative groups as a formative strategy; the lack of external funding also limited the initiative.

Keywords: Teacher Professional Development; Collaborative Group; Multigrade Classes in the Amazon.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Árvore Samaúma – Floresta Nacional do Tapajós.....23
Figura 2 – Identidade Bombeiro Militar.....28
Figura 3 – O fenômeno do encontro das águas em Santarém-Pará.....40
Figura 4 – Margens do Rio Tapajós na Comunidade de Piquiatuba-Belterra-Pará 61
Figura 5 – Primeira etapa da ATD 80
Figura 6 – Segunda etapa da ATD 81
Figura 7 – Estrutura das etapas da ATD.....85
Figura 8 – Elementos da ocupação de Belterra pela CFIB.....98
Figura 9 – Mapa do Município de Belterra 101
Figura 10 – Floresta Nacional do Tapajós (Flona).....109
Figura 11 – Escola Municipal Santa Terezinha, Comunidade de Piquiatuba, Flona, Belterra 119
Figura 12 – Mapa de Localização das Escolas anexas da Comunidade de Piquiatuba.....120
Figura 13 – Base do ICMbio Km 72 da BR-163 - Cuiabá - Santarém - Entrada Flona.....128
Figura 14 – Reunião-Convite realizado na Escola Municipal de Ensino Fundamental Santa Terezinha (Polo de Piquiatuba) 132
Figura 15 – Plantação de seringueiras na Cidade de Belterra-Pará.....135
Figura 16 – Transporte escolar com problema mecânico.....141
Figura 17 – Discussão sobre o sentido de ser professor de turmas Multiano na Amazônia .144
Figura 18 – Debate sobre o Desenvolvimento Profissional Docente.....149
Figura 19 – Discussão sobre o panorama nacional e internacional sobre as turmas multiano 152
Figura 20 – Elaboração dos projetos interdisciplinares e sequências didáticas 154
Figura 21 – Jogos pedagógicos na mediação da Leitura do 1º e 2º ano (E.F.).....158
Figura 22 – Jogos pedagógicos na mediação da Leitura do 3º, 4º e 5º ano (E.F.) 161
Figura 23 – Dinâmica com Jogos Matemáticos 163
Figura 24 – Elaboração da atividade Gamificada (Meio Ambiente).....166
Figura 25 – Debate sobre a Violência Escolar 170
Figura 26 – Atividades sobre a violência virtual (cyberbullying).....174
Figura 27 – Floresta Nacional do Tapajós.....176

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Legenda com a codificação adotada para análise.....45
Quadro 2 – Recorte do processo de Unitarização (Codificação e Unidades) dos resumos das dissertações de Mestrado e Teses de Doutorado, disposto, a fim de exemplificar o movimento de organização de dados a partir da ATD.....45
Quadro 3 – Recorte do processo de Unitarização e da descrição das Unidades empíricas, disposto, a fim de exemplificar o movimento de organização de dados a partir da ATD.....46
Quadro 4 – Recorte do processo de Unitarização e categorização inicial, disposto, a fim de exemplificar o movimento de organização de dados a partir da ATD 47
Quadro 5 – Categorias iniciais, a partir da Unitarização do corpus da pesquisa (11 dissertações e 11 teses) 48
Quadro 6 – Processo de construção das categorias iniciais, intermediárias e finais do corpus da pesquisa (11 dissertações e 11 teses).....49
Quadro 7 – Resumo dos aspectos metodológicos da investigação 77
Quadro 8 – Processos de Categorização na Análise Textual Discursiva: constituição e desenvolvimento de um grupo colaborativo na educação do campo 82
Quadro 9 – Processos de Categorização na Análise Textual Discursiva: Identificar necessidades formativas e desenvolvimento colaborativo 83
Quadro 10 – Processos de Categorização na Análise Textual Discursiva: Transformações pedagógicas, pessoais e institucionais no desenvolvimento profissional.....84
Quadro 11 – Professores de turmas multiano participantes da pesquisa.....94
Quadro 12 – Formação de professores da Escola Polo Santa Terezinha 122

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de estabelecimentos de ensino – Educação Básica, em Belterra-Pará (2019 a 2024) 102
Tabela 2 – Número de Matrículas/Modalidade da Educação Básica – Belterra – 2019 a 2023 103
Tabela 3 – Número de Matrículas nas Modalidade (Educação, Infantil, Ensino Fundamental e EJA, Belterra – 2019 a 2023 104
Tabela 4 – Número de aprovação na Zona Urbana e na Zona Rural 2019 a 2023 105
Tabela 5 – Número de reprovação na Zona Urbana e na Zona Rural 2019 a 2023 106
Tabela 6 – Número de alunos matriculados em turmas multiano 2019 a 2023 107
Tabela 7 – Matrícula anos iniciais do Ensino Fundamental no Polo Santa Terezinha 2019-2024 121
Tabela 8 – Matrícula anos iniciais do Ensino Fundamental em turmas multiano no Polo Santa Terezinha 2019-2024 121

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ATD – Análise Textual Discursiva

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BM – Bombeiro Militar

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CBMPA – Corpo de Bombeiros Militar do Estado do Pará

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

CFIB – Companhia Ford Industrial do Brasil

CFSD – Curso de Formação de Soldados

Coomflona – Cooperativa Mista da Floresta Nacional do Tapajós

DPD – Desenvolvimento Profissional Docente

Flona – Floresta Nacional do Tapajós

Formazon – Formação de Professores na Amazônia Paraense

FPEC – Fórum Paraense de Educação no Campo

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

ICMBio – Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade

IFPA – Instituto Federal do Pará

Incra – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

Niop – Núcleo Integrado de Operações

Parfor – Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

PBA – Programa Brasil Alfabetizado

PC – Polícia Civil

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PEA – Programa Escola Ativa

PGEDA – Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia

PM – Polícia Militar

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação/Ufopa

PPP – Projeto Político Pedagógico

PROEN – Pró-Reitoria de Ensino de Graduação

PROCAMPO – Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

PUCRS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Sectet – Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Educação Superior, Profissional e Tecnológica

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

SMT – Secretaria Municipal de Mobilidade e Trânsito

SOME – Sistema de Organização Modular de Ensino

TBC – Turismo de Base Comunitária

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TCUD – Termo de Compromisso de Utilização de Dados

UC – Unidades de Conservação

UFOPA – Universidade Federal do Oeste do Pará

UFPA – Universidade Federal do Pará

UFRA – Universidade Federal Rural da Amazônia

SUMÁRIO

FORMAÇÃO E EXPERIÊNCIAS ENTRECRUZADAS NA FLORESTA: a educação multiano na Amazônia 19
1 INTRODUZINDO O ITINERÁRIO E O ENVOLVIMENTO COM O OBJETO: DEPOIS CORRER E BANHAR NOUTROS RIOS 23
1.1 Das marcas do passado: o que vale a pena contar 25
1.2 Entre a Universidade e o Quartel 27
1.3 Eu, Licencianda em Pedagogia e a relação com a educação no campo 30
1.4 "A boa filha a casa torna": a implantação da Ufopa 32
1.5 Eu, no Formazon, eu pesquisadora na Amazônia: novas percepções formativas 35
1.6 Entre o maternar e a pesquisa científica 37
2 DESVELANDO OS VIAJANTES EXPERIENTES: ESTADO DO CONHECIMENTO 40
2.1 Os encontros que revelaram aproximações com o fenômeno estudado a partir da ATD 41
2.2 Desenvolvimento Profissional: processos colaborativos, formativos e desenvolvimento humano 50
2.3 A importância da formação em contexto escolar: do processo de reflexão da prática na esteira da constituição de grupos colaborativos 54
3 A PROPOSTA DE VIAGEM PARA A SUBIDA DO RIO TAPAJÓS: PERCURSO METODOLÓGICO 61
3.1 Tessituras da pesquisa narrativa e o desenvolvimento profissional docente 62
3.1.1 Entrevista narrativa 69
3.1.2 Observação participante 76
3.2 Análise Textual Discursiva: uma incursão pela compreensão dos discursos analisando os sentidos nas entrelinhas 78
3.2.1 Unitarização ou desmontagem dos textos 79
3.2.2 Estabelecimento de relações: categorização 80
3.2.3 Produção dos metatextos 85
3.2.4 O grupo colaborativo: participantes que tecem docência nas turmas multiano 86
3.2.4.1 Professor Gonçalo 87
3.2.4.2 Professor José 88

3.2.4.3 Professora Kbetó 89
3.2.4.4 Professora Célia 91
3.2.4.5 Professora Luana 92
3.2.4.6 Professora Eliane 93
4 A ESCOLA SANTA TEREZINHA NA CIDADE DE HENRY FORD NA AMAZÔNIA 98
4.1 Belterra: dinâmicas de exploração e apropriação do seu território 99
4.2 Floresta Nacional do Tapajós: história, conflitos e conservação na Amazônia 109
4.3 Escola Santa Terezinha: educação e resistência no coração da Floresta Nacional do Tapajós 115
4.4 Construção do corpus da investigação: movimentos da pesquisa empírica 124
5 INCURSÃO NOS SENTIDOS E SIGNIFICADOS DA DOCÊNCIA EM TURMAS MULTIANO: UMA IMERSÃO NAS SESSÕES FORMATIVAS 135
5.1 A elaboração/ reelaboração do conhecimento docente nas sessões formativas: a experiência de um grupo colaborativo de turmas multiano como espaço de aprendizagem 136
5.1.1 1ª Sessão formativa 137
5.1.2 2ª Sessão formativa 141
5.1.3 3ª Sessão formativa 145
5.1.4 4ª Sessão formativa 150
5.1.5 5ª Sessão formativa 152
5.1.6 6ª Sessão formativa 155
5.1.7 7ª Sessão formativa 159
5.1.8 8ª Sessão formativa 162
5.1.9 9ª Sessão formativa 164
5.1.10 10ª Sessão formativa 167
5.1.11 11ª Sessão formativa 171
6 DOCÊNCIA EM MOVIMENTO: COLABORAÇÃO, RESSIGNIFICAÇÃO EM TERRITÓRIO MULTIANO 176
6.1 Tecendo saberes nas águas da Colaboração: a constituição de um grupo colaborativo de turmas multiano na Amazônia 177
6.1.1 O grupo colaborativo como espaço formativo e afetivo 177
6.1.2 Saberes docentes em construção a partir da experiência e da colaboração 183

6.2 Entre práticas e vivências: a formação docente situada e os caminhos da docência multiano na Amazônia 186
6.2.1 Formação docente como processo contínuo e situado 186
6.2.2 Prática pedagógica contextualizada como resposta aos desafios da docência multiano 194
6.3 A constituição do sujeito-professor como processo contínuo de transformação pessoal e profissional na escola do campo 197
6.3.1 Transformações pessoais como fundamento da prática pedagógica 197
6.3.2 A formação colaborativa como catalisadora do desenvolvimento profissional 202
6.3.3 A prática pedagógica como espaço de reconstrução e inovação na escola 205
7 CONSIDERAÇÕES DA PESQUISA: derradeiras palavras sob a sombra da samaúma 208
REFERÊNCIAS 215
APÊNDICES 229
APÊNDICE 1 – TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO DA PESQUISA 229
APÊNDICE 2 – CONVITE PARA PARTICIPAÇÃO NO GRUPO COLABORATIVO PARA PROFESSORES QUE ATUAM NAS TURMAS DE MULTIANO NA REGIÃO DO TAPAJÓS 232
APÊNDICE 3 – ROTEIRO DA ENTREVISTA NARRATIVA 233
APÊNDICE 4 – SÍNTESE DA COLETA DE DADOS 235
APÊNDICE 5 – QUADRO COM DISSERTAÇÕES DE MESTRADO E TESES DE DOUTORADO ENCONTRADAS NA BUSCA NA BDTD E CAPES 237
APÊNDICE 6 – CRONOGRAMA DE ATIVIDADES DA PROPOSTA FORMATIVA 240

FORMAÇÃO E EXPERIÊNCIAS ENTRECRUZADAS NA FLORESTA: a educação multiano na Amazônia

No ritmo das águas do Rio Tapajós, trago uma história de formação de professores de turmas multiano. Esse movimento é constituído de palavras de profissionais que vivenciam o dia a dia na produção do conhecimento em turmas multiano. Nesta investigação, não apresento apenas elementos estatísticos e teorias, busco mostrar vozes, sentidos e emoções de quem vive e faz a educação na Floresta Nacional do Tapajós. Cada um traz, em sua composição, mosaicos de experiências. Por isso, desejo que a leitura desta Tese Doutoral traga reflexões tão densas quanto a Floresta Amazônica.

Esta produção é vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia – PGEDA, Associação Plena em Rede, Polo-Santarém-Pará, ligada à linha de pesquisa Educação na Amazônia: Formação do Educador, Práxis Pedagógica e Currículo e intitulada *Desenvolvimento Profissional: grupo colaborativo como estratégia no processo formativo de professores que atuam em turmas multiano em escolas do campo*. No decorrer da exposição da pesquisa Doutoral, cruzamos por seis seções, apresento-as na sequência, além das considerações finais.

A primeira seção, intitulada ***Introduzindo o itinerário e o envolvimento com o objeto: depois correr e banhar noutros rios***, expressa o meu caminhar na condição de pesquisadora. Empregando a metáfora do Rio Tapajós, intento a reflexão a respeito da formação, evidenciando experiências pessoais, acadêmicas e profissionais, que foram requisitos necessários para me situar no campo da pesquisa e, consequentemente, no objeto; busco, ainda, estabelecer uma conexão com a Floresta Nacional do Tapajós, ressaltando a convergência ao território amazônico, além dos desafios da docência em turmas multiano. A narrativa reforça a importância da pesquisa como um processo dinâmico e relacional, por meio do qual diferentes caminhos são trilhados para compreender o fenômeno investigado.

A segunda seção, nomeada ***Desvelando os viajantes experientes: estado do Conhecimento***, estrutura-se uma investigação a respeito do desenvolvimento profissional e de grupos colaborativos, evidenciando hiatos e possibilidades presentes na literatura. Abastecida com o método da Análise Textual Discursiva, me lancei a desvelar os documentos, buscando estabelecer uma relação da teoria e prática, para atuar nos vazios das produções acadêmicas; os dados incluíram 22 trabalhos (dissertações e teses). A seção fundamenta a pertinência da investigação ao demonstrar que não há pesquisas acadêmicas direcionadas para o desenvolvimento profissional docente no contexto de um grupo colaborativo em áreas rurais e o detalhamento direciona as próximas ações da pesquisa.

Na terceira seção, intitulada ***Proposta de Viagem para a Subida do Rio Tapajós: Percurso Metodológico***, a investigação toma a metáfora da subida do Rio Tapajós para explicar o percurso metodológico. Emprega um enfoque de narrativa e análise textual discursiva, a fim de alcançar o desenvolvimento profissional de professores de turmas multiano; a Floresta Nacional do Tapajós é o local da investigação, particularmente a Comunidade de Piquiatuba. A pesquisa discorre sobre inúmeras possibilidades metodológicas para reduzir os trajetos e potencializar os sentidos, assim o grupo colaborativo, com o qual ocorreram as interações, se estabelece como um espaço de reflexão e troca de saberes. A seção ressalta que o estudo apresentado na tese é um processo relacional e contínuo; a pesquisa prosseguiu, como as águas do Tapajós.

A quarta seção, denominada ***A Escola Santa Terezinha na Cidade de Henry Ford na Amazônia***, apresenta ligações com a história de Belterra. Fundada em 1942, a escola emergiu da luta comunitária por educação em um cenário de exploração e disputas. A organização de ensino multiano é um espelho da educação rural na Amazônia, com turmas heterogêneas, compondo diferentes saberes. Com o passar do tempo, a escola sofreu modificações de ordem estrutural e pedagógica, resultando em um polo educacional. Seu percurso está conectado à interferência da Companhia Ford Industrial do Brasil na região. No momento vigente, a Escola Santa Terezinha é uma expressão da resistência amazônica, uma unidade que converge entre passado, presente e futuro, vincula-se com a identidade local e os fazeres pedagógicos.

A quinta seção é intitulada ***Incursão nos Sentidos e Significados da Docência em Turmas Multianos: uma Imersão nas Sessões Formativas.*** Em meio à floresta, local onde as seringueiras se entrecruzam com a história da gente que ali reside, surgiram as sessões formativas. A metáfora das seringueiras representa a necessária constância do processo formativo: os professores partilham experiências, avaliam práticas pedagógicas e analisam procedimentos, a fim de transpor as fragilidades do ensino multiano. O grupo colaborativo tem indícios de ampliar a profissionalização docente, possibilitando o desenvolvimento coletivo. Do mesmo modo que a floresta se reconstrói a cada época, a docência recebe novos contornos e significados, estimulados através da força da colaboração e da aprendizagem mútua.

A sexta seção é intitulada ***Docência em movimento: colaboração, ressignificação em território multiano*** e ilustra um estudo sensível e profundo da ação docente em turmas multiano na Flona do Tapajós. Utilizo a metáfora da travessia pela Floresta Nacional do Tapajós para elucidar os enfretamentos e achados da docência nesse panorama. A constituição e desenvolvimento de um grupo colaborativo é evidenciado como estratégia formativa fundamental, em meio ao isolamento geográfico e profissional. A colaboração entre os

professores se mostra potente, oportunizando análise, escuta atenta e reconhecimento da experiência vivida. O grupo converte-se em um ambiente afetivo e epistêmico de inovação das práticas pedagógicas, os saberes docentes são retroalimentados na interação entre o conhecimento teórico e a aplicação prática, possibilitando reformulações profundas e significativas, por meio disso o território amazônico é abrangido não somente como unidade física, mas simbólica, no qual se consolida a resistência e o desenvolvimento de novas e diferentes possibilidades de ensino.

Nesta tese, apresento alguns conceitos fundamentais que permeiam a pesquisa, fornecendo um referencial teórico que sustenta as discussões ao longo do trabalho. Esses conceitos são explorados em diferentes momentos, contribuindo para a construção da análise e aprofundamento do tema. Neste trabalho, são abordados conceitos-chave para entender o desenvolvimento profissional docente, fundamentado nas ideias de Marcelo Garcia (2009); já Fiorentini (2012), contribui ao destacar grupos colaborativos como espaços de aprendizagem, a aprendizagem colaborativa, com base na teoria de Vygotsky (1978); e os processos formativos, conforme Tardif (2014) e Hage (2011), ampliam a compreensão de turmas multiano.

A compreensão de desenvolvimento profissional docente está pautada nas ideias de Marcelo Garcia (2009) que o apresenta como um procedimento continuado de aprendizagem, por meio do qual os professores problematizam suas práticas e elaboram novos e diferentes saberes, a fim de qualificar o ensino. Tal processo atravessa a formação inicial e continuada, formação pedagógica, colaboração entre os pares e adequação às mudanças educacionais que ocorrem de modo frequente; aspectos, como autonomia e análises profundas são essenciais no aprimoramento do professor, logo o desenvolvimento docente está para além da obtenção de técnicas, postula-se na transformação da prática.

A partir dos estudos realizados por Fiorentini (2012), entende-se grupos colaborativos como lócus de aprendizagens, através dos quais os participantes podem desenvolver-se em diferentes aspectos: âmbito profissional e pessoal, tendo como elemento fundante o coletivo, a fim de refletir e compartilhar, angústias e dilemas que atravessam o fazer pedagógico. A colaboração entre os participantes pode ser um potencial formativo na constituição de um ambiente alternativo. Particularmente, a integração de professores nos grupos colaborativos apresenta indícios de reduzir o isolamento profissional, em razão de os envolvidos serem instigados a compartilhar com o grupo as experiências intrínsecas à sala de aula, materiais de apoio e demais estratégias de ensino e aprendizagem.

A aprendizagem colaborativa é um procedimento de ordem pedagógica alicerçado no convívio e colaboração entre os alunos. Nesta experiência, eles partilham conhecimentos e solucionam problemas no âmbito do grupo, tendo como foco o aprendizado coletivo. Conforme Vygotsky (1978), esse formato tem referência na teoria da zona de desenvolvimento proximal. Na oportunidade, os alunos se desenvolvem concretamente, ao estabelecerem relação com outros que compreendem níveis de conhecimentos diversos, momento em que a elaboração do conhecimento ocorre socialmente, através de diálogos e diferentes vivências, o que colabora para a constituição de saberes mais profundos e significativos.

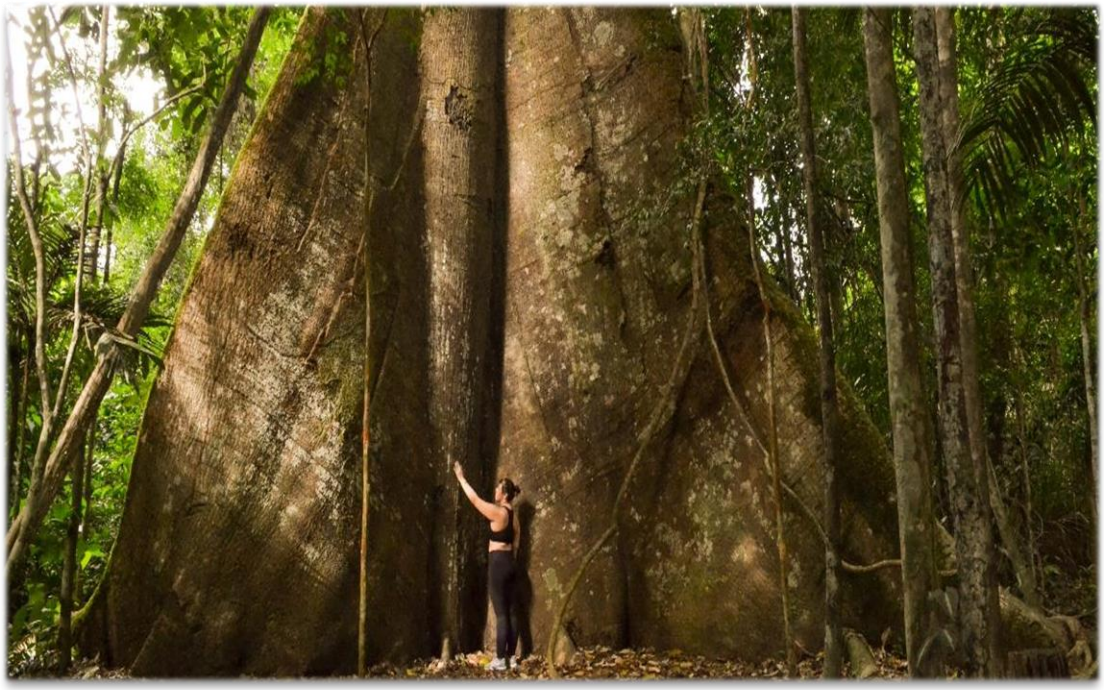
Os processos formativos estão na base teórica de Tardif (2014) e dizem respeito a um grupo de experiências e atividades que colaboram para a formação continuada, que repercutem no desenvolvimento profissional dos professores durante sua trajetória profissional. Abrangem aspectos da formação inicial, que envolvem conhecimentos teóricos e práticos, até a formação continuada, compreendendo a problematização sobre a prática e a adaptação referente às demandas educacionais.

No contexto educacional, turmas multiano são concebidas, conforme os estudos de Hage (2011), como uma organização escolar que agrupa alunos de diversas idades e anos escolares, permitindo convívio entre estudantes que possuem níveis de aprendizagem diferenciados, mas ocupam uma mesma sala de aula, sob a responsabilidade de um único professor.

Na próxima seção, evidencio as motivações que fundamentam esta pesquisa. Durante este itinerário, procuro demonstrar as justificativas que impulsionam o estudo a respeito da formação e as experiências entrecruzadas na floresta, particularmente no cenário da educação multiano em áreas rurais. Em meio às limitações e achados, esta investigação se ampara nas vozes dos professores que experienciam diariamente o fazer pedagógico, trazendo os sentidos, significados e práticas que delineiam à docência nesse território.

1 INTRODUZINDO O ITINERÁRIO E O ENVOLVIMENTO COM O OBJETO: DEPOIS CORRER E BANHAR NOUTROS RIOS

Figura 1 – Árvore Samaúma – Floresta Nacional do Tapajós



Fonte: https://www.uol.com.br/nossa/noticias/redacao/2022/01/31/como-e-a-trilha-ate-a-samauma-de-mil-anos-na-floresta-nacional-do-tapajos.htm. Acesso em: 20/06/2023.

> *Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar* (Freire, 1997, p. 79).

A representação da imagem da árvore Samaúma, disposta acima, está permeada de regionalismo, com olhar atento às paisagens Amazônicas, especialmente da Flona (Floresta Nacional do Tapajós), por isso trago-as nesta produção, visto que mobiliza em mim o sentimento de pertencimento ao lugar de Amazônida que sou.

Samaúma é uma árvore tão grande que, devido ao seu tamanho, é considerada "*mãe protetora da floresta*". A espécie é encontrada em diversas regiões da Amazônia, entretanto está presente num lugar sem igual, na Flona do Tapajós; lá encontra-se uma das maiores samaúmas do mundo. Com, aproximadamente, 900 anos, são necessários 25 adultos de braços abertos para circundar a árvore. É descrita como deslumbrante, com uma beleza incomparável, carrega o simbolismo de força, resiliência, resistência, altivez e nos faz reconhecer a nossa pequenez diante de sua plenitude. Assim, esta tese, por metáfora, configura-se como um caminhar que demarca um lugar formativo, sendo *força, resiliência, resistência* condições

necessárias para a manutenção desta caminhada, além do reconhecimento de que, ante a grandiosidade da produção científica, somos limitados.

Escrever uma tese no interior da Amazônia está para além de um simples desafio, situamos essencialmente o fato de as pesquisas virem ao encontro de problemas que afligem as diferentes regiões deste território tão plural, a fim de alcançar os problemas na realidade presente. A epígrafe escolhida assinala os movimentos que são delineados no processo de caminhada da escrita da tese doutoral, emergidos a partir da realidade, apresentando novos caminhos. "A educação é um caminho que nos possibilita sonhar, criar, experimentar-se, ousar, aprender e enquanto caminhantes, encontramos novos percursos que se realiza através dos processos históricos e mediação com o mundo" (Campo; Almeida, 2020, p. 4).

Isto posto, compartilho o início desta trajetória, por meio da qual apresento elementos que julguei pertinentes da minha história conjugando o eu pessoal e o profissional; do mesmo modo, registro a minha decisão em escrever em primeira pessoa (eu), "isto é, uma pesquisa que tenha, ela mesma, a autoria como marca e modo de caminhada, de habitar o fazer investigação" (Guedes; Ribeiro, 2019, p. 28).

Por esta razão, procuro elaborar uma escrita biográfica narrativa de meu próprio Desenvolvimento Profissional Docente (DPD), classificando-o como um fenômeno educativo e formativo, considerando aspectos do eu pessoal, social, profissional, político e cultural, para tratar da interação; passado, presente e futuro para desenvolver a noção de continuidade e lugar para marcar a situação (Clandinin; Connelly, 2015).

A escolha do desenvolvimento profissional de professores de turmas multianos[1], no contexto de um grupo colaborativo de escolas rurais como objeto de estudo deste trabalho, tem forte relação com meu percurso de vida. Procuro situar o movimento deste itinerário, explicitando as razões que me levaram à escolha dessa temática, trazendo vivências que orientaram minha percepção a respeito da formação de professores e conexão com os cenários rurais amazônicos, posicionando a pesquisa dentro de uma trajetória acadêmica e profissional que dialoga com a teoria e com a prática.

[1] No Brasil, utilizam-se diversas expressões: escola multisseriada, escola isolada, escola unidocente e, ainda, classe multisseriada, classe isolada, classe unidocente; sala multisseriada, sala unidocente, bem como turma multisseriada, turma isolada, turma unidocente, a fim de assinalar esse formato de organização escolar que compreende em uma mesma sala de aula alunos de idades diferenciadas, bem como níveis de conhecimento (ano escolar) (Santos, 2015). Embora o Ministério da Educação (MEC) utilize a representação "turma multisseriada" para assinalar um agrupamento de alunos em um mesmo espaço físico, a sala de aula, optei, nesta pesquisa doutoral, por utilizar turmas multiano em função de ser o termo empregado no município de Belterra, além do uso entre os professores colaboradores da pesquisa.

1.1 Das marcas do passado: o que vale a pena contar

Nascida em 1987, iniciei formalmente meus estudos numa escola situada na periferia, em Santarém-Pará. Minha mãe era empregada doméstica, estudou até o segundo grau, mas, por diversas razões, não conseguiu completá-lo. Havia se deslocado da Comunidade Rural de Tapará-Miri, região de várzea, quando adolescente, para ser babá e empregada doméstica em "casa de família" na cidade de Santarém, em troca de estudos, alimentação e vestimentas (roupas e calçados); as minhas tias, irmãs da minha mãe, depois, seguiram o mesmo caminho, assentadas no discurso do trabalho doméstico como uma oportunidade para estudar, para se alimentar melhor, muitas vezes para sair da situação de extrema pobreza.

A saída de casa, geralmente, na área rural, para realizar trabalhos domésticos na residência de outra família na cidade, é apontada, ainda, como um caminho, não apenas pela situação de pobreza. Da mesma forma, à ocasião de maus-tratos, indiferença e muitas vezes abandono, no qual crianças e adolescentes se encontravam nas casas de suas famílias. O trabalho doméstico é visto como uma possibilidade materializada dessas meninas de escapar desse espaço familiar que não corresponde a suas expectativas imaginadas de afetividade, segurança e convivência pacífica (Lamarão; Menezes; Ferreira, 2000).

Meu pai é nascido na Comunidade ribeirinha Ajamuri, na região do Lago Grande, em Santarém. Saiu da Comunidade rural para servir às Forças Armadas, no Serviço Militar Obrigatório[2], especificamente, o Exército Brasileiro, por sete anos, no início da década de 1980. Tornou-se motorista. Naquela época, o recrutamento implicava a absorção pelo Exército dos setores mais carentes e desqualificados das classes populares, oferecendo-lhes algum tipo de profissão, mas não permaneceu nas fileiras da corporação para alcançar outras graduações e/ou patentes, pois "não tinha estudos suficientes", embora esse fosse um grande desejo seu. Logo em seguida, foi absorvido pela iniciativa privada.

Sou a mais velha de três irmãos e, embora meus pais não tivessem, no seu percurso de vida, oportunidades educacionais, os estudos sempre tiveram um lugar de evidência e foi uma prioridade estabelecida por ambos, na maioria das vezes, assentada numa visão prática. Minha mãe sempre nos estimulava com as seguintes palavras: "Estuda! Estuda para não ficar limpando o chão dos outros igual eu, estar se arriscando saindo para trabalhar na madrugada igual o pai

[2] Lei Nº 4.375, de 17 de agosto de 1964. Lei do Serviço Militar. Art 1º O Serviço Militar consiste no exercício de atividades específicas desempenhadas nas Forças Armadas – Exército, Marinha e Aeronáutica – e compreende, na mobilização, todos os encargos relacionados com a defesa nacional. Esta legislação foi ratificada na Constituição Federal de 1988.

de vocês!". Convivíamos com dificuldades financeiras e com a necessidade de os filhos terem trabalho para complementar a renda da família. Ajudávamos nossa mãe nos eventos que sempre aconteciam em uma determinada época, conhecido também como sazonais, por exemplo, a venda de flores e velas no cemitério da cidade, no período em que os mortos são homenageados; depois de passar meses entrando pela madrugada confeccionando os produtos, realizávamos vendas de comidas e iguarias nas festividades da padroeira de Santarém, e também nos festejos dos Santos em diversos bairros da cidade, além de outros eventos.

Minha mãe sempre nos levava (eu e meus dois irmãos), pois não dispunha de alguém para deixar os três filhos para trabalhar. Naquela época, não havia atenção para a necessidade de creche de tempo integral, embora essa fosse uma previsão legal desde a Constituição Federal de 1988. Nesse contexto, ainda tivemos que lidar com o divórcio dos meus pais. Terminei o ensino médio, e meu pai conseguiu para mim um trabalho no setor de comércio em Santarém. Um dos poucos locais que absorviam jovens sem experiências profissionais, pois ter um emprego é uma aspiração de muitos jovens e, por muito tempo, também foi a minha, uma vez que ele amplia a participação, sobretudo no âmbito social; possibilita uma oportuna autonomia financeira e limitação da dependência familiar, além da participação no mundo produtivo.

Nos estudos de Frigotto (2004), as políticas públicas destinadas à juventude comumente estão associadas ao mundo do trabalho e à educação, sob dois aspectos: no plano econômico-social e no ético-político, ambos são vistos tanto como imprescindíveis quanto complexos. São imprescindíveis por haver demanda concreta de milhares de jovens para entrar precocemente no mundo do trabalho, na luta pela sobrevivência; e são consideradas complexas por decorrerem das questões estruturais da economia, alinhadas à lógica do capital e do sistema produtivo hegemônico, prospectando jovens pobres, na maioria das vezes, sem formação para o mundo do trabalho, sem itinerário profissional definido, desvalorizando as profundas relações humanas e sociais decorrentes destes processos.

Embora imersa no mercado de trabalho formal, porém precarizado, numa lógica funcional, instrumental e tecnicista, as palavras de minha mãe se mantinham cada vez mais vivas na minha memória. Então, decidi realizar minha matrícula no cursinho pré-vestibular solidário, que estava localizado distante da minha casa. A partir daquele momento, iniciou uma dupla jornada: estudo e trabalho. Foi necessária uma adaptação à dura realidade que enfrenta o trabalhador-estudante para realizar as duas atividades (trabalhar e estudar). Conforme Dantas e Silva (2016, p. 292), é "o excesso de atividades relacionadas ao trabalho e aos estudos, mas também dos sistemas ideológicos que reforçam a tese falaciosa de que o sacrifício é recompensado"; e isso estava muito impregnando nos conselhos de minha mãe.

O cursinho solidário, que funcionava em uma escola municipal na periferia de Santarém, teve significativa importância na minha vida e de muitos jovens, pois, além de outras coisas, buscou à promoção da dignidade, da justiça social e do acesso e inserção de jovens no ensino superior que não tinham condições financeiras de custear cursinhos preparatórios localizados no centro da cidade. A educação, desse modo, não pode ser limitada a apenas um negócio, para aqueles que têm oportunidades, pertences às classes abastadas, pois, no bojo dos parâmetros estruturais, a construção social dos pré-vestibulares no Brasil apresenta particularidades majoritariamente das classes média e alta, aprofundando ainda mais as diferenças no que se refere às disputas pelas vagas universitárias (Blaczyk; França, 2021).

No final do ano de 2005, fui aprovada no curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus de Santarém. Hoje, no entanto, percebo que a afinidade com determinadas áreas do conhecimento e a necessidade de conciliar meu trabalho no comércio com oportunidades educacionais me levaram para este curso, fazendo-me novamente trabalhadora-estudante. A universidade ampliou meus horizontes, possibilitando-me uma satisfatória formação político-filosófica, mas deixou fragilidades na dimensão técnico pedagógica, uma discussão que até hoje permeia os cursos de formação de professores.

1.2 Entre a Universidade e o Quartel

Iniciei meus estudos na Universidade e continuei trabalhando como balconista no centro comercial de Santarém. Dividia-me entre os estudos e o trabalho durante um período de três anos. Com a crise financeira de 2008[3], o mercado ficou recessivo, sendo acompanhado por uma elevada taxa de desemprego em diversos setores da economia; as demissões ocorreram e foram maiores nos limites das idades entre jovens e idosos, com menores níveis de escolaridade, e as mulheres foram mais atingidas que homens. Considerando estes aspectos, fui alcançada com a demissão. Sem emprego, fiz a escolha de dedicar-me aos estudos para a realização de concursos públicos e prometi a mim mesma que não voltaria a trabalhar no setor de Comércio, com exploração do trabalho pelo capitalismo que gera tantas desigualdades sociais. Buscava ousar outros voos, mas não poderia ficar sem trabalhar por muito tempo.

[3] A crise financeira de 2008, conhecida como crise do subprime, teve origem no mercado hipotecário de alto risco dos Estados Unidos e rapidamente se espalhou pelo mundo, desencadeando uma crise global de grandes proporções. Considerada a pior desde a Grande Depressão, seus impactos foram severos na economia real. Em diversos países, especialmente nos desenvolvidos, a crise refletiu-se no mercado de trabalho, não apenas com o aumento do desemprego, mas também com o crescimento de formas precárias de emprego, estagnação da produtividade e elevação do desalento, afetando, sobretudo, a população mais vulnerável (Silva; Neto, 2014).

Influenciada por alguns amigos na época, resolvi prestar o concurso para a carreira militar. Estava prevista a publicação no ano de 2008 dos Editais da Polícia Militar e do Corpo de Bombeiros Militar, ambos do Estado do Pará. Por questões de ordem pessoal, não consegui realizar a inscrição no Edital da Policial Militar, mas consegui prestar o concurso para adentrar nas fileiras do Corpo de Bombeiros Militar do Estado do Pará (CBMPA). Consegui aprovação na prova teórica, todavia as carreiras militares pressupõem diferentes fases: exame intelectual (prova teórica), exame de saúde, teste físico e o curso de formação de praças (este curso é destinado aos candidatos aprovados em todas as etapas do concurso público, sendo etapa obrigatória para o ingresso nas fileiras da corporação).

No ano de 2009, consegui avançar nas fases dispostas acima, até chegar no Curso de Formação de Soldados (CFSD), com diversas disciplinas militares e técnico-profissionais que demandavam dedicação em tempo integral. Esse também era o último ano do meu curso de Licenciatura em Pedagogia e, novamente, me deparava com um novo desafio: finalizar meu curso universitário e ter formação em nível superior e concluir o CFSD para alcançar estabilidade no serviço público; uma oportunidade de ajudar a minha família. Dividia-me entre manuais, técnicas militares e livros de disciplinas do curso de Pedagogia. Ao final deste período, consegui finalizar com muita satisfação o CFSD, mas reprovei em algumas disciplinas na Universidade, tendo que adiar o sonho da graduação. Eu seria a primeira da família a ter um diploma universitário.

Figura 2 – Identidade Bombeiro Militar

Fonte: Arquivo da autora, 2023.

Esta identidade militar exposta, na figura 2 é impregnada de um simbolismo único do período em que estabeleci vínculos profissionais, pessoais, sociais e culturais com a corporação militar. Essas experiências ajudaram a forjar aquilo que hoje sou, estive nas fileiras do CBMPA entre 2009 e 2011, no entanto carrego aprendizagens, lutas, resistências, limitações que vão muito além do *ethos* militar, situações vividas que este documento não alcança representar.

O CFSD/BM 2009 era vanguarda, pois era a primeira vez que uma turma de Soldado Bombeiro Militar em Santarém integrava mulheres na caserna[4]. É importante observar que a inserção da mulher nas forças de Segurança Pública no Brasil ainda pode ser considerada contemporânea, visto que a identidade da mulher militar foi se forjando através do significado de constituição de um espaço feminino, orientado pela identidade institucional, assinalada, principalmente, por um padrão de masculinidade que subordina outros homens e mulheres, os quais são atravessados pelas relações de poder, hierarquia e disciplina, pilares do militarismo.

No CBMPA, assim como nas organizações civis, existem frentes de trabalho, que, geralmente, exigem variadas atuações, a fim de que os militares possam estar imersos em diferentes formas e desenvolvam suas atividades profissionais. Desempenhando minhas atividades no serviço operacional[5], alimentava o desejo de contribuir no Programa Social Escola da Vida[6], objetivava oportunizar a crianças e adolescentes ações socioeducativas, a fim de garantir um espaço de constituição e promoção da cidadania. Em vias de finalizar minha formação acadêmica na área da educação, poderia colaborar com o programa social.

A fim de realizar uma imersão no Programa, objetivando melhor conhecê-lo, decidi trazê-lo como tema do meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de Licenciatura em Pedagogia, pois era uma oportunidade de fazer um aprofundamento teórico-metodológico sobre a temática, e assim o fiz. No quartel, de maneira informal cheguei alinhar algumas mudanças no Projeto Político Pedagógico (PPP) do programa, juntamente com a coordenação do Polo de

---

[4] O significado da caserna está ligado ao fato de o militar compreender o espaço do quartel, por exemplo, como casa. A caserna não é um lugar qualquer, é um espaço demarcado que indica para além de espaço físico, um local onde pode ser encontrado uma segunda família; onde está situado uma base, sustentação. Silva (2009, p. 46) reforça "ela é uma entidade moral que aponta o universo da cultura militar e, assim, é encontrada evocando códigos e sistemas classificatórios na vida militar". Os ritos são internalizados, a forma de viver vai se transformando, sendo absorvido o *habitus* Militar.

[5] Realização de serviços de prevenção e extinção de incêndios, busca e salvamento, e atendimento pré-hospitalar, de modo a preservar e salvaguardar a vida e o patrimônio.

[6] O Programa constitui atividade de responsabilidade social, adotada pelo CBMPA, dentro do Plano Estadual de Segurança Pública para a criança e adolescente, aprovado pela Resolução nº026/01 – CONSEP de 03/04/01 e de 13/07/90, que estabelece que a política de atendimento aos direitos da criança e do adolescente deve ser feita "por um conjunto articulado de ações Governamentais e não Governamentais, da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios", seguindo um novo modelo de Segurança Pública no Estado, o qual diz que "segurança comunitária" envolve um conjunto de ações de vários órgãos, atuando, à medida do possível, de maneira integrada. Disponível em: https://www.bombeiros.pa.gov.br/programa-escola-da-vida /. Acesso em: 26 de março de 2023.

Santarém, até ser publicada, no boletim interno, minha transferência de Seção, embora isso não me excluísse das escalas de serviços de 24 horas referentes ao serviço operacional.

Nesse período de espera, houve a necessidade de transferir um militar para o Núcleo Integrado de Operações (Niop)[7]. Como já havia trabalhado lá quando era civil, também conhecido como paisana[8], fui imediatamente transferida, sem consulta prévia. A hierarquia e a disciplina são essenciais nas corporações militares e as provocam no agente que nelas estão incorporadas particularidades, resultado da "rigorosa pedagogia militar de introjeção do *ethos* corporativo" (Muniz, 1999, p. 89). Aquela decisão do meu superior (comandante) me deixou profundamente frustrada, visto que desempenharia basicamente atividade de telefonista, atendendo as ocorrências de toda ordem, sendo repassadas aos órgãos competentes.

Silva (2020) afirma que o retrato da organização militar, ainda vinculada à força física e cunho repressor, por vezes, pode se expressar em resistência ao emprego das militares bombeiros femininos, especialmente nos serviços operacionais. A ideia de que são indispensáveis alguns atributos específicos para desempenhar a profissão consubstancia a corporação como território masculino, ao passo que as mulheres devem estar situadas no mundo do feminino, da delicadeza e das emoções. De forma objetiva, representa um desafio a mais para as militares bombeiros femininos, que necessitam se ajustar ou demonstrar sua capacidade para atuação profissional.

Prossegui na luta de estudar. Ainda estando no CBMPA, fui aprovada no concurso para pedagoga no município de Óbidos e aprovada no concurso público no município de Santarém. Era hora de começar a nova vida, saindo das fileiras da corporação. Iniciei minha carreira na educação, e da caserna me afastei totalmente.

1.3 Eu, Licencianda em Pedagogia e a relação com a educação no campo

Após a finalização do curso de licenciatura em Pedagogia, em 2011, acumulei experiências profissionais e educacionais. Minha inserção na educação do campo ocorreu por meio da atuação com professores de escolas da área rural, pois atuei como Coordenadora de Turmas do Programa Brasil Alfabetizado (PBA), programa voltado para a alfabetização de

[7] Em Santarém, no oeste do Pará, é onde agrega todos os órgãos de segurança do município e do estado para atender aos chamados, entre eles a Polícia Militar (PM), Polícia Civil (PC), Corpo de Bombeiros, Centro de Perícias (CPC), Departamento Estadual de Trânsito (Detran), Superintendência do Sistema Penitenciário (Seap) e a Secretaria Municipal de Mobilidade e Trânsito (SMT).

[8] Os indivíduos que não pertencem ao meio militar são chamados de paisanos, termo que os distingue do universo castrense. Essa categoria refere-se àqueles que não compartilham do *habitus* militar nem integram seu campo específico. Em outras palavras, trata-se dos civis, profissionais de outras áreas e segmentos da sociedade (Silva, 2020).

jovens, adultos e idosos. Desenvolvia orientação e visitação às turmas que estavam localizadas em comunidades na região do planalto, no município de Mojuí dos Campos, e na área de várzea na região de rios, em Santarém, além da promoção de formação aos professores que ali atuavam.

Entretanto, foi a partir da Pós-Graduação *Lato Sensu* que minha vida, enquanto pesquisadora, começou a se definir. Em 2012, realizei a seleção para a especialização em Coordenação Pedagógica, ofertada pela Escola de Gestores/Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa). Na ocasião, fui selecionada para estudar no município de Belterra-Pará, mesmo morando em Santarém. Passei a frequentar as aulas no Polo de Belterra, onde conheci profissionais da área da educação e estreitamos laços, a partir do que cada um trazia consigo, em especial, as suas experiências de vida enquanto profissionais docentes. Os estudos realizados na especialização renderam-me, de imediato, o convite para trabalhar compondo a equipe gestora de uma escola localizada na área rural, em Belterra, na condição de Coordenadora Pedagógica.

Ao iniciar as atividades profissionais na escola, em Belterra, vivenciei e percebi as nuances que cercam a realidade escolar do campo. A educação no campo enfrenta desafios significativos, como o transporte escolar, a contratação de professores e a violência fundiária. Muitos alunos percorrem longas distâncias, enfrentando estradas precárias, agravadas no período chuvoso, tornando o acesso à escola difícil (Prazeres, 2008). Além disso, grande parte dos professores vem da zona urbana, o que dificulta a compreensão das especificidades da educação no meio rural (Arroyo, 2007).

Outro problema crítico é a violência relacionada à disputa por terras, por meio da qual comunidades enfrentam conflitos com grandes produtores, resultando na migração forçada de famílias e ameaças à agricultura familiar (Sousa, 2020). Esses fatores comprometem a continuidade da escolarização e evidenciam a necessidade de políticas públicas voltadas para a realidade da educação no campo.

Com minha aprovação e nomeação para o concurso da Ufopa, tive que me desligar da escola. Mas, em meu pensamento continuava latente a possibilidade de contribuir com aquela experiência, pois nela havia representações pessoais e profissionais. Tais vivências foram essenciais para minha leitura a respeito da importância de uma formação continuada que estivesse a serviço das particularidades do ensino no campo, mobilizando em mim apreensões que resultariam, posteriormente, nesta pesquisa.

1.4 “A boa filha a casa torna”: a implantação da Ufopa

A criação da Ufopa, através da Lei nº 12.085, de 5 de novembro de 2009, indicou fortes impactos nos municípios da calha norte. A Ufopa é resultado do desmembramento do Campus da Universidade Federal do Pará (UFPA) e da unidade descentralizada da Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), ocorrido no âmbito do processo de expansão e interiorização do ensino superior federal no Brasil, por meio do chamado REUNI (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais).

Considerando as especificidades distintas das regiões atendidas, a Ufopa desenvolveu-se em uma estrutura multicampi, com a abertura de oito unidades acadêmicas: a sede, localizada em Santarém, e sete Campi fora da sede, nos municípios de Alenquer, Itaituba, Juruti, Monte Alegre, Óbidos, Oriximiná e Rurópolis.

Em 2024, a Ufopa completou 15 anos de criação. E oferece, atualmente, 44 cursos de graduação e 17 cursos de pós-graduação, sendo 4 doutorados e 13 mestrados, atendendo um total de 9.818 alunos, destes 8.531 alunos da graduação e 1.287 da pós-graduação.

A criação da Ufopa representou a injeção de um volume bastante significativo de recursos no município de Santarém e nos demais que sediam os Campi fora de sede. Sob os aspectos econômicos, evidenciam-se insumos resultantes dos investimentos na construção de uma ampla infraestrutura física e tecnológica e na manutenção do campus, do pagamento da folha salarial dos servidores efetivos e terceirizados, investimentos em bolsas estudantis em diversos projetos de iniciação à docência, pesquisa e extensão universitária, além de bolsas de auxílio permanência a um conjunto significativo de estudantes, procura de serviços, provocadas pela chegada de servidores e alunos oriundos de outros municípios, regiões, estados, inclusive de outros países.

Sob o enfoque social, é possível observar a inclusão na universidade de diferentes categorias populacionais que, ao longo da história, foram submetidas à exclusão do ensino superior, com processo seletivo regular próprio. Logo, promove uma política institucional que oferece processos seletivos especiais para indígenas e quilombolas, com a adesão, desde 2012, da Lei nº 12.711/2012 (Lei de Cotas); e foi pioneira ao implementar a inclusão de pessoas com deficiência na Universidade.

Recentemente, realizou abertura da seleção diferenciada de candidatos oriundos de comunidades rurais, assentados da reforma agrária e assistidos pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), particularmente na área educacional, projeto do qual participei ativamente nas tratativas iniciais junto ao INCRA e ao Ministério Público Estadual,

dado que a Universidade tem contribuído no sentido de expandir a formação de professores na região. Além disso, a Ufopa, a partir da tríade (ensino, pesquisa e extensão), tem colaborado de forma profunda no sentido de expandir e qualificar a formação docente na educação básica da região e, do mesmo modo, apoia a produção de conhecimentos a respeito das questões locais amazônicas.

Desde julho de 2013, tenho atuado como Técnica em Assuntos Educacionais da Ufopa na Pró-Reitoria de Ensino de Graduação. A continuidade da minha formação acadêmica me levou ao mestrado e, posteriormente, ao doutorado, etapa na qual pude explorar meus estudos sobre formação docente. Ainda em 2013, fui aprovada no Mestrado Acadêmico em Educação, apresentando como projeto o estudo da experiência da Escola do Campo, onde havia atuado na condição de coordenadora pedagógica, Escola Comunitária Casa Familiar Rural de Belterra, que trabalhava sob a perspectiva da Pedagogia da Alternância. Retornei à escola na qualidade de pesquisadora e tive oportunidade de pesquisar a experiência pedagógica desenvolvida na escola. Naquela oportunidade, tive a chance de aprofundar as discussões teórico-metodológicas, mantendo um olhar atento e um rigor metodológico, elementos essenciais para a condução de uma pesquisa científica.

Ao final[9], a investigação permitiu destacar os avanços na experiência pedagógica daquela escola, sendo realizados diversos apontamentos pelos envolvidos na pesquisa. Dentre os principais elementos que emergiram após análise, destaca-se: a necessidade de formação para os docentes que atuam, em especial, nas áreas rurais. Os argumentos caminham no sentido de limitação da formação inicial e modelos ultrapassados que não respondem às demandas educacionais da população do campo na região de Belterra, além de dilemas e incertezas que permeiam a profissão docente. Percebeu-se nos discursos a necessidade de condições e espaços apropriados para o desenvolvimento profissional docente (Crecci; Fiorentini, 2018; Ximenes-Rocha; Fiorentini, 2018).

Minha continuação como membro participante do Grupo de Pesquisa Formazon foi determinante para aproximação e aprofundamentos das temáticas de grupos colaborativos e desenvolvimento profissional docente. O grupo de pesquisa Formazon desenvolvia atividades apenas com estudantes da graduação e pós-graduação, o que Fiorentini (2013) entende por *endogenia acadêmica*, uma vez que, neste fenômeno, as discussões são direcionadas para

[9] No ano de 2020, a Dissertação de Mestrado Acadêmico com o título: **A experiência da Pedagogia da Alternância na Escola Comunitária Casa Familiar Rural de Belterra**, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa), defendida no ano de 2015, foi transformada em Livro, com o seguinte título: *Pedagogia da Alternância da Amazônia: a experiência da escola comunitária Casa Familiar Rural de Belterra-Pará*, e publicado no ano de 2020, pela Editora CRV.

questões de cunho teórico-metodológico, tendo pouca conexão com o fazer pedagógico. Os estudos de Ximenes-Rocha e Fiorentini (2018, p. 269) apontam que "uma comunidade acadêmica endógena produz futuras gerações acadêmicas no interior da própria comunidade, todavia fechadas em suas "torres de marfim" e sem muitos espaços para receber influências externas".

A partir do ano de 2015, o grupo começou a apresentar nova dinâmica de trabalho com a participação de professores das escolas de educação básica do município de Santarém, passou a absorver outro perfil de profissional tornando os encontros mais diversificados. A entrada dos professores possibilitou uma mudança significativa na organização do grupo. Aos poucos, as discussões dos temas debatidos foram sendo deslocadas em relação à figura da coordenadora para os docentes das escolas, e a escolha das literaturas buscavam abordar temáticas que tivessem convergência para a escola, especialmente a respeito de práticas pedagógicas possíveis na sala de aula (Ximenes-Rocha; Fiorentini, 2018).

No transcurso das discussões, evidenciavam-se temas, como formação de professores, prática docente e identidade profissional do professor e relação universidade-escola. Este último descrevia o movimento que o grupo estava vivenciando, contrapondo-se a um modelo padronizado de práticas formativas. Permitiu também uma aproximação com a prática escolar, sob diferentes perspectivas ampliando a percepção dos estudantes de graduação e pós-graduação, imersos nos debates que envolviam os espaços escolares (Ximenes-Rocha; Fiorentini, 2018).

De forma simultânea a estas oportunas vivências acadêmicas experienciadas na Ufopa, tive a possibilidade de participar em dois projetos de pesquisa: *Formação Científica de Professores e Estudantes da Educação Básica em Comunidades Colaborativas na região Amazônica* (2019-2021) e *Formação contínua em colaboração universidade escola: perspectivas de investigação no contexto Amazônico* (2022-2025), desenvolvidos pelo Formazon.

Avançando nos trabalhos do grupo de pesquisa, no ano de 2019, simultaneamente, comecei a participar como colaboradora no Projeto de Extensão intitulado *Formação científica de professores e estudantes em comunidades colaborativas na região Amazônica*. Nesta proposta, a colaboração ocorre na interface com a Universidade, através de grupos de trabalhos, estudos e planejamento nas escolas com temas sobre colaboração universidade-escola, investigação da própria prática e desenvolvimento profissional docente, participação na elaboração de projetos de intervenção, nas feiras de ciências e produções cientificas. Este projeto atende, inicialmente, 05 (cinco) escolas do município de Santarém, Oriximiná e Óbidos,

buscando possibilitar contextos que atravessam o avanço e aproximação entre a universidade e as escolas parceiras nas atividades de ordem colaborativa.

Tais movimentos formativos que envolveram a dissertação de mestrado, experiências profissionais direcionadas para a educação no campo, participação em projetos de pesquisa e extensão influenciaram fortemente o trabalho e a produção que realizei nos últimos anos. Percebi que os professores das turmas multiano enfrentam desafios particulares, carecendo de estratégias de formação específicas, levando-me à escolha do doutorado para aprofundar minha investigação sobre como o desenvolvimento profissional docente ocorre no contexto de grupos colaborativos na educação do campo, objeto de maior interesse acadêmico, sendo percebido como uma enorme lacuna nas produções acadêmicas, sobretudo, na Amazônia.

1.5 Eu, no Formazon, eu pesquisadora na Amazônia: novas percepções formativas

É a minha participação no Formazon que vai, aos poucos, me definindo e ratificando minha aproximação com a temática desenvolvimento profissional docente de professores de turmas multiano no contexto de um grupo colaborativo, demarcando como minha (nova) temática de estudo, assim como a escolha pela narrativa como procedimento metodológico. A relação com essa temática me direcionou à elaboração do projeto de tese que me conduziu ao curso de Doutorado em Educação.

Para esta questão, é importante frisar que há grande presença de turmas multisseriadas no contexto mundial, no Brasil e, sobretudo, na Amazônia, não obstante as reiteradas tentativas de extingui-las, através do fechamento das escolas do campo (Azulay; Ximenes-Rocha, 2022), como uma das formas de promover a política de nucleação escolar[10], assentada no argumento da falta de qualidade da educação multisseriada. Verificou-se, também, a quase inexistência de iniciativas, por parte das Universidades, relacionadas à formação de professores de turmas multiano ser uma necessidade.

Além disso, ao longo dos anos, existiram apenas dois programas de abrangência nacional: Programa Escola Ativa (PEA) e Programa Escola da Terra, que direcionavam trabalhos às classes multisseriadas. Ambos buscavam, dentre os objetivos, a formação continuada de professores que atendiam a multisseriação. Assim, observa-se um silenciamento a respeito de ações específicas de formação para professores de turmas multiano na Amazônia,

[10] A Nucleação Escolar situa-se numa reorganização do ensino no meio rural, por meio da restruturação do sistema escolar através do fechamento de escolas com menor número de alunos, realizando o redirecionamento dos alunos para escolas-polo, confrontando a organização da educação de turmas multiano (Santana, 2020).

no Estado do Pará e no município de Belterra. Ressalta-se, ainda, a ausência de fomento para realizar investigação com a temática, mesmo em localidades que possuem altos índices de oferta desta modalidade, transformando-o em algo pouco estudado. Consequentemente, existem escassas publicações acadêmicas que problematizam esse assunto; há a prevalência de representações negativas entre os docentes e, por fim, existem as dificuldades de lidar com a heterogeneidade destas turmas.

Todas as perspectivas acima relatadas têm confluído para o fortalecimento do debate sobre o tema desenvolvimento profissional docente de professores de turmas multiano que atuam no campo, o que me levou, juntamente com os professores, à estratégia de criação e desenvolvimento de um Grupo Colaborativo na área rural, na região do Tapajós, em Belterra, visto que demonstra indícios de grande potencial para um trabalho compartilhado, além de assumir como lócus de formação para professores de turmas multiano, a fim de produzir saberes, ressignificar suas práticas pedagógicas. Logo, percebo-me na condição de impulsionar este processo para que os professores possam perceber o grupo como um possível caminho de soluções de problemas inerentes à sua prática.

Diante disso, formula-se o questionamento que orienta essa investigação, a fim de compreender melhor esta realidade: ***Como ocorre o desenvolvimento profissional de professores de turmas multiano que atuam na educação do campo, desenvolvido no contexto de um grupo colaborativo?***

Com este problema, elenquei como objetivo geral da Tese: ***compreender o processo de desenvolvimento profissional de professores de turmas multiano que atuam na educação do campo, desenvolvido no contexto de um grupo colaborativo***. Discorro sobre alguns passos, que defino como objetivos específicos:

- Analisar a trajetória que envolve o movimento de constituição e desenvolvimento de um grupo colaborativo de professores que atuam em turmas multiano na educação do campo;
- Identificar as necessidades formativas relacionadas à prática pedagógica dos professores de turmas multiano e como elas foram desenvolvidas no contexto do grupo colaborativo;
- Analisar movimentos transformacionais das práticas pedagógicas para o desenvolvimento profissional dos professores, a partir da participação no grupo colaborativo como espaço de formação.

Diante do exposto, a tese expressa na seguinte asserção: Defendo a Tese de que a constituição e o desenvolvimento de um grupo colaborativo com professores que atuam em turmas multiano na área rural de Belterra-Pará potencializa o desenvolvimento profissional docente. Através de enfoque colaborativo, o grupo se revela como um espaço formativo, que

impulsiona a ressignificação das práticas pedagógicas. A tese demonstra que este modelo formativo estimula o enfrentamento dos desafios da docência em contextos amazônicos; os professores, ao socializarem saberes e ampliarem debates sobre ação docente, produzem significativos e profundos conhecimentos em território multiano.

1.6 Entre o maternar e a pesquisa científica

Na condição de Doutoranda, imersa na pesquisa, guardava a vontade de ser mãe novamente, atenta ao limite máximo do relógio biológico feminino ligado à reprodutividade[11]. Dada a importância e a relevância social da pesquisa, escolhi por fazer as duas coisas, ser mãe de duas e pesquisadora, e revelo as dificuldades de toda ordem, a começar por uma gestação que evoluiu para alto risco, com diversas internações hospitalares e, por fim, com a contaminação pela Covid-19, me deixando em situação iminente de um parto prematuro, e até o risco de morte fetal. Após o nascimento da minha filha, por diversas vezes, me sentia dividida, entre o maternar e a pesquisa científica, sendo necessário balancear o que era mais fundamental em cada situação, além de poder contar com o apoio incondicional familiar, de minha orientadora e do PGEDA-Polo Santarém.

Entretanto, minha decisão foi percebida com certo preconceito por alguns estudantes que chegaram a me abordar, me chamando de “louca”; outros questionamentos surgiram de maneira velada. Analisando os fatos, a minha gestação era interpretada “por alguns”, em sua maioria mulheres, como uma conduta inadequada; alguns expressavam sentimentos agradáveis, e outros colocavam em xeque como se daria meu desempenho acadêmico a partir daquele momento. Nesse caso, havia um peso no julgamento pela minha escolha.

Nos estudos de Bitencourt (2013), sentimentos, como o medo e o remorso permeiam as emoções das doutorandas, visto que observam a escolha da maternidade como algo maculado para a etapa do Doutorado. Isto posto, a gestação é percebida como uma condição que prejudica a produtividade acadêmica, em função do período de amamentação e de reorganização da rotina com a chegada do bebê. A maternidade pode significar um intervalo e/ou baixa na produção acadêmica ao longo de determinado período, mas isto não pode ser visto como uma sentença, sendo associada à improdutividade da mulher; maternar não pode ser a razão de abandono da vida profissional e acadêmica (Tabak, 2002).

[11] Relógio biológico feminino, especialmente, aquele ligado a idade reprodutiva, isto é, a idade em que o organismo está apto para engravidar sem muitas dificuldades. Sob o aspecto científico, a idade mais adequada para engravidar seria entre 20 e 35 anos, considerando a fecundidade maior e as possibilidades de complicações durante a gestação são significativamente menores (Salvado, 2017).

Conforme argumenta Velho (2006, p. 15):

> uma vez feita a opção pela carreira científica, a mulher se depara com o conflito da maternidade, da atenção e obrigação com a família e as exigências da vida acadêmica. Algumas sucumbem e optam pela família, outras, pela academia, e um número decide combinar as duas. Sobre essas últimas, não é necessário dizer quanto têm que se desdobrar para dar conta não apenas das tarefas múltiplas, mas também para conviver com a consciência duplamente culposa: por não se dedicar mais aos filhos e por não ser tão produtiva quanto se esperaria (ou gostaria).

No 1° Simpósio Brasileiro sobre Maternidade e Ciência, realizado em 2018, na cidade de Porto Alegre, na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), o grupo de pesquisa Parent in Science apresentou um relatório com o título: *Um estudo detalhado sobre o impacto da maternidade na carreira científica das mulheres brasileiras*. As informações primeiras dão conta que os menores índices de cientistas brasileiras estão no norte do país, com apenas 5%, e a maior taxa está localizada na região sudeste, com 35%. Em relação à área de atuação, com 31%, estão dispostas na Linguística, Letras e Artes e, somente 3%, das mulheres dedicam-se aos estudos das Ciências Agrárias; apenas 22% das mulheres cientistas possuem filhos; sendo 78% sem filhos, o primeiro filho ocorreu com a média de 32 anos de idade.

Em relação à produtividade das mulheres com filhos, observa-se que a carreira acadêmica requer o máximo de empenho. Sob a perspectiva de Velho (2006), tal dedicação é marcada pela cultura fundamentada no padrão masculino de carreira, para o qual fazer ciência demanda dedicação integral às atividades, produções em pesquisa e relações acadêmicas competitivas, deslocando a maternidade para o campo das incertezas para algumas mulheres, em razão de terem que optar e/ou situar-se entre maternidade e carreira e, por conseguinte, terem uma diminuição na produtividade.

Em relação aos editais de fomento-cumprimento de prazos, 56% conseguiram cumprir os prazos, 40% não conseguiram e 4% decidiram não submeter. Bianchetti (2006, p. 37) "aponta que o tempo na academia é balizado por prazos, assim, para as acadêmicas-mães esse tempo fica mais curto e dividido entre os prazos impostos pela academia e o cuidado com os filhos". Uma das principais dificuldades é conciliar as múltiplas identidades: de mãe, esposa, doutoranda e carreira profissional, isto é, como dividir seu tempo, a fim de conciliar estudo e família. Assim, Woodward (2005) evidencia que as questões da nossa vida pessoal podem nos levar a crises entre as identidades que possuímos, quando o que é requerido por uma identidade afeta as exigências de uma outra.

Sobre o impacto da maternidade na percepção das mães, 59% apontaram que a maternidade teve impacto negativo na carreira, 22% bastante negativo, 12% apontam nenhum impacto, 5% positivo e apenas 2% bastante positivo. A maternidade representa principalmente

a dedicação, especialmente, pelo fato de esta questão ser atravessada por uma construção social, cultural e histórica que marcava o lugar da mulher na família e na sociedade. Para Silva (2012, p. 111),

> social e culturalmente, instituem-se os significados do "ser-mãe", define-se o que se espera para uma "mulher-mãe", repetem-se, incessantemente, o que a mãe é ou deve ser. Zelar pelo bem-estar e educação dos filhos, acompanhar de perto o crescimento deles, estar presente em datas importantes são algumas das atribuições de uma mãe.

Ainda de acordo com o relatório do grupo de pesquisa Parent in Science (2018), o que as mães cientistas desejam reside na promoção de mecanismo de apoio sob o ponto de vista pessoal e profissional, a fim de colaborar na combinação da maternidade e carreira científica, criação e desenvolvimento de políticas direcionadas à garantia de recursos e contextos favoráveis para o desenvolvimento profissional integral das mulheres que se encontram neste momento, além de formação e ampliação de parcerias público-privadas.

Ao maternar, deve-se avaliar os recursos sociais, a forma como cada mulher administra os conflitos, conforme seu nível socioeconômico, educacional, e rede de apoio, isto é, a própria forma como a mulher compreende a maternidade está diretamente ligada a essas questões. Logo, ter uma rede de apoio faz com que a maternidade, de modo geral, e, especialmente para as doutorandas, seja mais tranquila (Cangiani; Montes, 2010).

Assim, vou me desdobrando entre o maternar e a pesquisa Doutoral, contudo ouso dizer que não é tarefa para amadores, especialmente quando as atividades científicas implicam produtividade, competitividade e prazos. Experienciar tão fortemente a identidade de mãe e pesquisadora, concomitantemente, me faz refletir também na potência do discurso da maternidade exposto e propagado na sociedade, por vezes colocando a mulher na condição de algoz de seus filhos, caso suas ações não estejam de acordo com aquilo que se compreende ser uma "boa mãe".

E, por fim, compartilho as reflexões de Silva (2012), pois há uma exigência, a fim de que as mulheres possam se adequar ao padrão de fazer ciência atual, que legitima a dedicação em tempo integral, produtividade em pesquisa e relações competitivas. Em síntese, a carreira das mulheres na ciência torna-se fragilizada, sobretudo em uma sociedade eivada de costumes patriarcais, que ainda situam a mulher como predominantemente responsável pelo cuidado da casa e dos filhos.

2 DESVELANDO OS VIAJANTES EXPERIENTES: ESTADO DO CONHECIMENTO

Figura 3 – O fenômeno do encontro das águas em Santarém-Pará

Fonte: Acervo pessoal do pesquisador Iata Anderson Araújo, 2022.

> **O Encontro Amazônico**
>
> *É o encontro dos dois rios que ambos trazem no embornal: o Tapajós, com suas águas cristalinas e seu alvíssimo leito de areia e o caudaloso Amazonas, com seus fertilíssimos campos de várzea onde ainda que nada se plante tudo dá* (Serique, 2021).

A imagem destacada, nesta seção, é do encontro das águas do Rio Tapajós e do Rio Amazonas, situado em Santarém-Pará, conhecida também como *Pérola do Tapajós*. O Rio Tapajós, dependendo do dia, tem coloração azul ou esverdeada, isto acontece por causa da grande quantidade de ácidos orgânicos resultantes da decomposição da vegetação em suas margens. Todavia, o Rio Amazonas tem cor barrenta, por causa do grande número de sedimentos que carrega desde sua nascente na Cordilheira dos Andes, no Peru. Logo, isto possibilita um dos fenômenos mais incríveis da Amazônia Paraense, que salta aos olhos de quem tem a oportunidade de conhecer.

Em setembro de 2014, o Governo do Estado do Pará reconheceu, através da Lei 8.062, o Encontro das águas dos rios Amazonas e Tapajós, em Santarém, como Patrimônio Cultural

de Natureza Imaterial do Pará e, sob o ponto de vista turístico, é um dos passeios mais requisitados tanto pela população local quanto por quem vem de outros lugares visitar a cidade. O fenômeno da natureza promove o *encontro* de dois rios, por isso trago, na epígrafe desta seção, um trecho que fala da grandiosidade do *Encontro Amazônico*.

Avançando na viagem que compõe esta tese sobre desenvolvimento profissional docente de professores de turmas multiano, reconheço, ao desvelar outros viajantes experientes, que houve encontros teóricos, metodológicos, epistemológicos, ontológicos, estéticos, além de que tais encontros expressaram achados, apontados pelas pesquisas, nesta caminhada, que me fizerem perceber o meu caminho com mais clareza. Houve "encontros teóricos e empíricos, promovendo interlocuções com a teoria e com a prática em relação ao objeto estudado" (Galiazzi; Ramos; Moraes, 2021, p. 101).

É na relação entre o grandioso *Encontro Amazônico* e a pesquisadora que este percurso tomou outros contornos, a fim de compreender o desenvolvimento profissional na esteira da constituição e desenvolvimento de um grupo colaborativo e me fazem perceber a realidade do meu objeto, no intuito de discuti-lo. Para isso, tomo como direção autores, como Day (2001), Marcelo Garcia (1999; 2009), Imbernón (2011), Moraes e Galiazzi (2016), Tardif (2010), dentre outros(as) que foram necessários durante a estruturação do meu caminhar e de tantos encontros. Nesta seção, apresento o resultado da compilação dos dados, análise dos resumos de cada dissertação e tese, utilizando como metodologia a Análise Textual Discursiva (ATD), a qual, a partir dos encontros, oportunizou novas e diferentes compreensões sobre o fenômeno estudado.

2.1 Os encontros que revelaram aproximações com o fenômeno estudado a partir da ATD

Constatei desde o início da trajetória doutoral a necessidade de alcançar outros investigadores que, assim como eu, situavam-se num movimento de esclarecer as questões pertinentes ao desenvolvimento profissional dos professores por meio de grupos colaborativos, envolvendo um contexto contínuo de formação docente. Com esse propósito, fui procurar nos repositórios mais legitimados; realizei pesquisas que pudessem oportunizar aproximação com os aportes teórico-metodológicos e as temáticas abordadas, além disso me debruçar sobre os achados que foram alcançados.

A pesquisa resultou no quadro 10, o qual foi elaborado usando como marco temporal o período entre 2016 e 2022. Em relação ao recorte de tempo, a análise dos trabalhos reflete os avanços contemporâneos sobre os grupos colaborativos como impulsionador do

Desenvolvimento Profissional Docente. A pesquisa também se justifica, porque complementa outras investigações do Tipo Estado do Conhecimento, como as realizadas por Silva (2020) e Alves Vasconcelos e Ximenes-Rocha (2022). Silva (2020), por exemplo, indica o movimento de levantamento do estado do conhecimento da área pesquisada, no período de 2000 a 2018, tendo como objetivo a formação de professores nos grupos colaborativos. Alves Vasconcelos e Ximenes-Rocha (2022) também realizaram uma pesquisa do tipo Estado da Arte, tendo como objetivo analisar as produções acadêmicas a respeito das comunidades colaborativas de aprendizagem docente na formação de professores no período de 2016 a 2021.

Decidi analisar as produções que apresentavam os grupos colaborativos como espaço de formação e, consequentemente, a promoção do desenvolvimento profissional docente. Do mesmo modo, defini que empreenderia a busca em dois repositórios: o repositório de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

E, justifico que a escolha por repositórios brasileiros, como a CAPES, levou em conta seu alcance: a reunião e disponibilização de materiais elaborados no âmbito nacional, além de assinaturas com editoras estrangeiras[12]. Além disso, essa escolha permite uma análise mais aprofundada das contribuições acadêmicas nacionais que trazem um panorama direto sobre as demandas locais. Em relação à BDTD, tal escolha se deu pela integração de produções acadêmicas em um único portal, oferecendo aos usuários uma lista panorâmica nacional, dado que, atualmente, este repositório possui em seu acervo mais de 500.000,00 (quinhentas mil) teses e dissertações, de cerca de 110 instituições de pesquisas regulamentadas pelo MEC (Ministério da Educação), permitindo uma forma dinâmica de obter acesso às investigações.

A opção por utilizar exclusivamente dissertações e teses na produção do Estado do Conhecimento se fundamenta no caráter investigativo e no rigor metodológico dessas produções acadêmicas que são desenvolvidas sob a orientação de especialistas e passam por avaliações criteriosas. Esses critérios garantem a profundidade e a validade dos dados, pois tanto dissertações quanto teses apresentam análises detalhadas e contribuições, na grande maioria das vezes, originais para a área de estudo. Ademais, essas produções refletem questões atuais e emergentes do campo de estudo, proporcionando uma visão abrangente e fundamentada sobre o desenvolvimento profissional dos professores através de grupos colaborativos.

[12] A CAPES firmou contrato com cinco editoras: Alexander Street Press, American Psychological Association (APA), Now Publishers Collection, Slack Incorporated e American Physical Society (APS). Elas disponibilizam ao público obras virtuais nas áreas de Saúde, Artes, Economia, Informática e Física. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/capes-assina-contrato-com-cinco-editoras-cientificas Acesso em: 22. ago. 2024.

No primeiro momento de consulta à Base de Dados da Capes e na BDTD, foram encontradas 46 publicações, entre teses de doutorado e dissertações de mestrado, de instituições públicas e/ou privadas. Para a busca, utilizei os descritores *grupos colaborativos*, *desenvolvimento profissional docente*, *educação do campo*. Tais descritores são palavras que melhor identificam e caracterizam a tese, de maneira a mapear estudos que abordem práticas de formação contínua em áreas rurais, destacando estratégias de colaboração entre educadores para fortalecer o ensino nas especificidades do campo, sobretudo nas turmas multiano.

Como critério de inclusão de análise, foram selecionadas as teses e dissertações que versavam especificamente sobre a formação do professor, constituição de grupos colaborativos e desenvolvimento profissional docente, independentemente das modalidades de ensino e da área de conhecimento. Em seguida à primeira leitura, pude observar que muitas das produções acadêmicas se afastavam do debate ao qual estava impulsionada, então decidi exclui-las.

Dentre as produções escolhidas, 23 foram excluídas: i) primeiramente, pela duplicação em uma das plataformas de busca, contabilizei a obra apenas uma vez; ii) porque, embora houvesse nos títulos, resumos ou palavras-chave a referência a desenvolvimento profissional docente ou grupos colaborativos, não mantinha relação com a temática, usados de maneira genérica; iii) não dialogava com o objetivo de pesquisa.

Tais critérios devem-se ao fato da tentativa de aproximação e coerência com o objeto e sujeitos de pesquisa: desenvolvimento profissional de professores de turmas multiano, na constituição e desenvolvimento de um grupo colaborativo como espaço de formação. Outra limitação encontrada foi a ausência de quatro trabalhos que, inicialmente, existiam nos sites de busca, mas não estavam disponíveis nos repositórios das universidades; foram enviadas mensagens eletrônicas aos pesquisadores nos endereços fornecidos pela plataforma Lattes, mas apenas um deles respondeu. Durante esse processo, também encontrei um link que direcionava incorretamente para outro trabalho; contatos foram realizados com a universidade e com o autor sobre o problema, mas, até o momento da finalização desta escrita do texto, não houve retorno.

Na etapa de análise dos resumos das teses e dissertações, foram observados os temas relativos a práticas docentes, formação em contexto escolar, trabalho colaborativo, autonomia profissional, conhecimento científico, institucionalização do DPD e, por fim, grupo colaborativo como espaço alternativo de formação e desenvolvimento profissional docente.

Esta catalogação, também conhecida como estado do conhecimento, é uma opção metodológica que oportuniza uma visão panorâmica referente à dinâmica da pesquisa relacionada ao objeto da investigação que se intenciona desenvolver. Desse modo, é um estudo fundamental para posteriores encaminhamentos no decurso da pesquisa, permite-nos também

estabelecer diálogo com os movimentos recentes quanto ao objeto de investigação, propiciando uma visão integral da situação de importância acadêmica, e apontar, com mais clareza, questões a serem exploradas, possíveis resultados encontrados e novas percepções para o tema de estudo, criando, portanto, diferentes oportunidades para a qualificação da investigação.

Para Romanowski e Ens (2006), as pesquisas sobre o estado do conhecimento oportunizam uma densa análise do campo investigativo sendo substancial neste tempo de profundas mudanças relacionadas aos sucessivos avanços da ciência e da tecnologia. Os estudos têm demonstrado ainda a necessidade de acompanhar o movimento de transformações e inovações que buscam "tornar-se os campos da educação e seus profissionais cada vez mais competentes para atender, com propriedade, aos anseios daqueles que vêm conquistando o direito à educação" (Romanowski; Ens, 2006, p. 39).

É importante frisar que, nos trabalhos selecionados com foco no grupo colaborativo e desenvolvimento profissional, buscou-se reconhecer as concepções de trabalho e a colaboração de cada pesquisa na temática de formação de professores, independentemente do lugar de atuação docente. Depois desse filtro, cheguei a um total de 22 trabalhos, sendo 11 teses e 11 dissertações a serem analisadas (Apêndice 5).

A partir desse material para realização do Estado do Conhecimento, adotei o método da Análise Textual Discursiva (ATD), que possibilita a interpretação de material bibliográfico e textual, tendo como objetivo alcançar o movimento que pudesse vincular teoria e prática, bem como a posterior comunicação das compreensões do pesquisador a respeito do objeto investigado. A ATD procura analisar elementos de abordagem qualitativa, a fim de obter diferentes representações em relação aos fenômenos e aos discursos, estando entre os limites da análise de conteúdo e da análise do discurso, contudo distingue destas em razão da atividade interpretativa e de natureza hermenêutica (Moraes; Galiazzi, 2016).

A Análise textual discursiva deve ser articulada por meio de etapas. A primeira delas é a Unitarização, fase de separação dos textos em unidades empíricas e/ou unidades de sentidos, que é a parte retirada do texto analisado, ou seja, selecionamos o corpus, desmontamos os resumos que foram subdivididos em pequenos trechos que indicavam aspectos significativos, codificamos e definimos a unidade empírica, que são as unidades de análises e atribuímos um título para cada unidade. Ramos, Ribeiro e Galiazzi (2015, p. 128) refletem que "esse movimento possibilita um exercício de impregnação do pesquisador em relação ao texto que está sendo analisado. Nesse processo já existe interpretação por parte de quem analisa".

Para facilitar a compreensão, apresentamos, a seguir, uma legenda com a codificação adotada.

Quadro 1 – Legenda com a codificação adotada para análise

CÓDIGO	IDENTIFICAÇÃO
UEx	Unidade Empírica x=1,2,3...
DISSERTAÇÃOx	DISSERTAÇÃO x= 1,2,3...11
TESEx	TESE x=1,2,3...11

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Os quadros 2 e 3 demonstram os procedimentos descritos anteriormente.

Quadro 2 – Recorte do processo de Unitarização (Codificação e Unidades) dos resumos das dissertações de Mestrado e Teses de Doutorado, disposto, a fim de exemplificar o movimento de organização de dados a partir da ATD

	Codificação	Unitarização/Unidades empíricas
Dissertação 1: Narrativas do processo formativo: uma experiência de constituição de um grupo colaborativo.	UE01 Dissertação 1	Estratégias de construção de projetos didáticos com a docência compartilhada.
	UE02 Dissertação 1	A constituição do grupo colaborativo leva tempo para ser consolidada, exige esforço inicial e engajamento para se manter.
	UE03 Dissertação 1	O grupo colaborativo permitiu experienciar além de questões teórico-metodológicas discutidas nos componentes curriculares; vivenciou-se questões de ordem afetiva, cognitiva e sociocultural.
	UE04 Dissertação 1	Possibilidade de produzir avanços em sua própria prática pedagógica respaldada em uma prática narrativa e dialógica.

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Esse processo de unitarização integra a ação de desmontagem dos textos. Na oportunidade, o investigador decide a proporção na qual irá fracionar o corpus, culminando em unidades de maior ou menor dimensão. Por metáfora, a divisão é como se fosse usar um caldeirão para cozinhar, e os ingredientes corresponderiam às partes, que consistiriam em fragmentos do corpus (Moraes; Galiazzi, 2016).

Quadro 3 – Recorte do processo de Unitarização e da descrição das Unidades empíricas, disposto, a fim de exemplificar o movimento de organização de dados a partir da ATD

	Codificação	Unitarização/Unidades empíricas	Título	Descrição
Tese 1: Grupo colaborativo e o uso da mídia na escola: avaliação de uma proposta formativa de professores	UE01 Tese 1	O grupo colaborativo potencializa a formação, porque reflete sobre a práxis; possibilita a troca de experiência com os pares e desenvolve projeto vinculado à prática.	Potencial formativo.	Essas unidades revelam que a proposta formativa para o uso das mídias na educação como recurso pedagógico, por meio da constituição e desenvolvimento de grupos colaborativos, está assentada na prática como elemento fundante, adotando a perspectiva do professor investigador de ações que emergem das escolas, apontando a formação de um profissional autônomo.
	UE02 Tese 1	Os docentes participantes do grupo colaborativo passaram a compreender o processo de produção midiática e se tornaram capazes de utilizar a mídia como ferramenta pedagógica a serviço do ensino e da aprendizagem	Grupo colaborativo como espaço formativo.	
	UE03 Tese 1	A formação para o uso da mídia na escola deve considerar o saber docente, que emerge de suas ações práticas no contexto escolar no qual ocorrem as interações sociais para a promoção da educação.	O saber docente e seu contexto de atuação.	
	UE04 Tese 1	Visão do professor como investigador de sua própria prática, que se desenvolve e produz conhecimentos em contextos de práticas colaborativas.	Professor investigador.	
	UE05 Tese 1	O grupo colaborativo como o caminho para formar professores autônomos para o uso da mídia na escola.	O grupo colaborativo como lócus de formação para autonomia docente.	

Fonte: Elaborado pela própria autora, 2023.

Na segunda etapa, logo após a Unitarização, tem-se a categorização das unidades empíricas. Estas são reunidas por semelhanças: identificam-se os elementos emergentes do texto analisado. Portanto, neste procedimento, somos levados ao processo recursivo e interpretativo de forma exaustiva. Das análises das 22 dissertações e teses, emergiram 90 (noventa) unidades empíricas que foram objeto de análise e culminaram em categorias iniciais

e finais. Para Moraes e Galiazzi (2016), as categorizações são estruturas que se entrelaçam procurando compreender e teorizar de forma inacabada, oportunizando sempre novas interpretações a partir de cada análise. O quadro 4 apresenta o recorte do processo de categorização inicial.

Quadro 4 – Recorte do processo de Unitarização e categorização inicial, disposto, a fim de exemplificar o movimento de organização de dados a partir da ATD

	Codificação	**Unitarização/Unidades empíricas**	**Título**	**Descrição**	**Categoria inicial**
Tese 3: Como se fora brincadeira de "roda" - o grupo colaborativo como mediador do desenvolvimento docente.	UE01 Tese 3	O grupo construído numa vertente crítica se consolidou como mediador relevante para o desenvolvimento docente.	Grupo colaborativo como mediador do DPD.	Estas unidades revelam que o grupo colaborativo pode atuar na condição de mediador do DPD, sendo impulsionado pelos pares. Considera relações afetivas, na perspectiva da formação humana.	O DPD impulsionado pelos pares, considerando as relações afetivas e as interações sociais. O DPD voltado para a formação humana.
	UE02 Tese 3	O processo de desenvolvimento do professor tem como principal motor a mediação do outro e os dramas vividos por esse profissional.	O DPD impulsionado pelos pares.		
	UE03 Tese 3	As decisões pedagógicas pautadas pela afetividade determinam a qualidade do vínculo estabelecido em contextos grupais e, consequentemente, os processos de aprendizagem, transformação e desenvolvimento vivenciados pelos docentes.	Relações afetivas e interações sociais.		
	UE04 Tese 3	O desenvolvimento profissional é um aspecto do desenvolvimento humano que pode ter no grupo colaborativo espaço profícuo para a construção de parcerias colaborativas e fraternas voltadas à emancipação e transformação do humano, da educação e da sociedade.	Formação humana.		

Fonte: Elaborado pela própria autora, 2023.

São apresentadas, conforme o disposto, as categorias iniciais emergentes que foram constituídas após o processo interpretativo e recursivo de análise do corpus da pesquisa:

Quadro 5 – Categorias iniciais, a partir da Unitarização do corpus da pesquisa (11 dissertações e 11 teses)

Categorias iniciais	Percursos de vidas (pessoais, profissionais, políticos, culturais e sociais) repercutem no DPD.
	O DPD voltado para a formação humana.
	Reflexão, mudanças e restruturação de ideias e concepções de ensino e aprendizagem.
	O DPD impulsionado pelos pares, considerando as relações afetivas e as interações socioculturais.
	Formação continuada assentada na colaboração favorece o DPD.
	A investigação da própria prática mobiliza diferentes saberes.
	Formação no contexto escolar como forma de auxiliar no processo de DPD.
	Promoção do DPD integral, considerando aspectos de formação como decisão institucional.
	Práticas e saberes compartilhados e ressignificados a partir de novas posturas na práxis pedagógica.
	Formação para uma prática pedagógica, dialógica e colaborativa demanda engajamento e esforço coletivo.
	O fazer pedagógico atravessado pela colaboração apresenta indícios de solucionar problemas decorrentes do ensino.
	GC como lócus de integração entre o saber docente e seu contexto de atuação.
	GC como espaço alternativo/favorável/potencializador de formação e DPD.
	Sustentabilidade dos GC.

Fonte: Elaborado pela própria autora, 2023.

O processo de unitarização e de elaboração de categorias possibilitou chegar ao que designamos como categorias finais. Esse processo empreendeu movimentos reconstrutivos do texto. Alcançar a profundidade e a expressividade dos fenômenos estudados demanda envolvimento intenso do investigador, considerando aspectos da subjetividade e singularidade, processo de invenção e imaginação, atingindo processos autorais. Incorporar-se em movimentos de reelaboração e de aproximação do caos auxilia na abrangência das dimensões

sistêmica e multifacetada dos fenômenos, levando em conta os movimentos desconstrutivos da unitarização. A ATD mobiliza-se pela categorização, com o propósito de produzir sistemas de categorias, permitindo compreender os fenômenos em sua complexidade (Moraes, 2020).

Quadro 6 – Processo de construção das categorias iniciais, intermediárias e finais do corpus da pesquisa (11 dissertações e 11 teses)

Categorias iniciais (emergentes)	Categorias intermediárias (emergentes)	Categorias finais
Percursos de vidas (pessoais, profissionais, políticos, culturais e sociais) repercutem no DPD.	Influência da trajetória pessoal e profissional no DPD.	Desenvolvimento Profissional: processos colaborativos, formativos e desenvolvimento humano
O DPD voltado para a formação humana.	Formação humana e reflexiva	
Reflexão, mudanças e restruturação de ideias e concepções de ensino e aprendizagem.	Investigação e análise da prática docente	
O DPD impulsionado pelos pares, considerando as relações afetivas e as interações socioculturais.	Colaboração e pares como impulso para o DPD	
Formação continuada assentada na colaboração favorece o DPD.	Contexto escolar como espaço formativo	
A investigação da própria prática mobiliza diferentes saberes.	Investigação e análise da prática docente	
Formação no contexto escolar como forma de auxiliar no processo de DPD.	Contexto escolar como espaço formativo	
Promoção do DPD integral, considerando aspectos de formação como decisão institucional.	Formação humana e reflexiva / Contexto escolar como espaço formativo	
GC como espaço alternativo/favorável/potencializador de formação e DPD.	Grupos colaborativos (GC) como lócus de aprendizagem e integração	A importância da formação, em contexto escolar, do processo de reflexão da prática na esteira da constituição de grupos colaborativos
Práticas e saberes compartilhados e ressignificados a partir de novas posturas na práxis pedagógica.	Práticas pedagógicas ressignificadas e dialógicas	
Formação para uma prática pedagógica, dialógica e colaborativa demanda engajamento e esforço coletivo.	Práticas pedagógicas ressignificadas e dialógicas	
O fazer pedagógico atravessado pela colaboração apresenta indícios de solucionar problemas decorrentes do ensino.	Práticas pedagógicas ressignificadas e dialógicas	
GC como lócus de integração entre o saber docente e seu contexto de atuação.	Grupos colaborativos (GC) como lócus de aprendizagem e integração	

Sustentabilidade dos GC.	Sustentabilidade e continuidade das iniciativas de GC	

Fonte: Elaborado pela própria autora, 2023.

A partir do corpus de pesquisa (11 dissertações de mestrado e 11 teses de doutorado), do estudo das unidades empíricas, referenciais teóricos, estabelecendo uma relação de sentido, constituíram-se as categorias iniciais e duas categorias finais. Por conseguinte, a percepção a respeito dos debates propostos em cada resumo aprimorou-se, sendo possível observar novas compreensões do que revelavam as pesquisas.

Todo este processo, originado a partir do estado do conhecimento, corpus selecionado, tendo como metodologia a análise textual discursiva, culminou na produção de dois metatextos, emergidos das categorias finais da pesquisa, a saber: *Desenvolvimento Profissional: processos colaborativos, formativos e desenvolvimento humano* e *A importância da formação em contexto escolar, do processo de reflexão da prática na esteira da constituição de grupos colaborativos*. A elaboração dos metatextos tem caráter fundamental do processo de desenvolvimento da ATD, visando a oportunizar ao pesquisador que seja o próprio autor do metatexto.

2.2 Desenvolvimento Profissional: processos colaborativos, formativos e desenvolvimento humano

Sobre o desenvolvimento profissional docente (DPD), Marcelo García (2009, p. 9) expressa que "a denominação desenvolvimento profissional se adequa melhor à concepção do professor enquanto profissional do ensino". Ele esclarece que o "conceito *desenvolvimento* tem uma conotação de evolução e continuidade que, em nosso entender, supera a tradicional justaposição entre formação inicial e formação contínua dos professores" (Marcelo García, 2009, p. 9). Ao longo do tempo, têm ocorrido diferentes transformações na formação docente, em função do avanço na percepção de questões ligadas ao aprender e ensinar. Para compreender os elementos deste metatexto, cito a pesquisa da tese 04 (Lagoeiro, 2019) em que a investigadora analisa as contribuições da trajetória formativa para o processo de iniciação à docência, na visão de professoras em começo de carreira.

Isso fica bem exposto em uma das unidades que registrei desta pesquisa: UE01 Tese 04: "*As experiências e os contextos da vida das participantes exerceram influência sobre diversos momentos de seu percurso, desde a escolha da docência até a tomada de decisões necessária no início de carreira*". Essa unidade evidencia que as situações vivenciadas e mudanças

provocadas ao longo da vida interferem diretamente no processo de construção do DPD, pois exercem atuação umas sobre as outras, assim este processo é chamado de diacrônico por Fiorentini (2008). E, essa descrição culmina na categoria inicial "*Percursos de vidas (pessoais, profissionais, políticos, culturais e sociais) repercutem no DPD*". Day (2001, p. 15) aponta que "o sentido do desenvolvimento profissional dos professores depende das suas vidas pessoais e profissionais e das políticas e contextos escolares nos quais realizam a sua atividade".

Desse modo, reflito sobre o movimento complexo que envolve e articula as dimensões do DPD: a dimensão pessoal, a dimensão pedagógica, a dimensão institucional e a dimensão sociocultural. Assim, entendendo que o desenvolvimento profissional se dá a longo prazo; ao atravessar toda a formação docente, carece também de uma formação humana, lançando luz sobre os processos educativos. "A compreensão de formação humana como um processo no qual o homem, percebendo-se como um ser inacabado procura desenvolver-se em todos os sentidos, aperfeiçoando-se cada vez mais para relacionar-se com a realidade que o cerca" (Araújo *et al*., 2015, p. 67). Posso citar a unidade empírica UE03 Tese (Pedro, 2019): "*O desenvolvimento profissional é um aspecto do desenvolvimento humano sendo um espaço profícuo para a construção de parcerias colaborativas e fraternas voltadas à emancipação e transformação do humano, da educação e da sociedade"*. Marcelo Garcia (1999) também entende a formação humana como um acontecimento extremamente profundo e multifacetado.

A formação humana da qual estamos tratando está fundada na definição de integralidade formativa dos sujeitos, embasada em aspectos humanísticos, científicos, tecnológicos e culturais, estéticos; demanda competência técnica, compromisso ético com os diferentes saberes e com a diversidade existente, que são fortemente interpelados pelas mudanças sociais, políticas e culturais, especialmente na contemporaneidade. A formação humana nos processos formativos dos professores precede considerar as realidades vivenciadas na escola e no seu entorno, processos de gestão, entre outros.

Fazer um intenso mergulho na pesquisa demanda "esforço para expressar intuições e entendimentos atingidos a partir da impregnação intensa como corpus da análise" (Moraes; Galiazzi, 2016, p. 59). Argumenta-se, ainda, que o desenvolvimento profissional é um processo colaborativo. A colaboração profissional entre os pares desenvolve-se naquilo que Imbernón (2011) denomina de *paradigma colaborativo*, fundamentado na reflexão na ação (práxis), colaboração como premissa de trabalho, participação, envolvimento, resolução de conflitos, docência compartilhada, promoção de escuta sensível, vivências afetiva, cognitiva e sociocultural.

Posso citar as Unidades empíricas da Tese 05 (Lima, 2019) que evidenciou protagonismo docente e indícios de trabalho colaborativo: UE01 Tese 5 "*Mobilização de ações no contexto dos professores evidencia diferentes protagonismos dos professores a partir das diferentes funções desempenhadas*" e na UE02 Tese 05 "*Participações coletivas, embasadas pela negociação, diálogo entre os membros e compartilhamentos*". Essas unidades reverberaram na categoria inicial "*Formação continuada assentada na colaboração favorece o DPD*". Os contextos colaborativos, por meio dos quais os docentes são oportunizados à interação e partilhar vivências, debruçam-se sobre a análise do fazer pedagógico, do mesmo modo, sendo impulsionados e fortalecidos pelos pares, favorecem o desenvolvimento profissional do docente (Ponte, 1998).

A colaboração implica um nível expressivo de participação voluntária e, no bojo do desenvolvimento profissional, o protagonismo docente emerge como um eixo norteador. Em consonância com a tese de Lima (2019), podemos citar a Unidades empíricas oriundas da Tese 09 (Dias, 2016), que apresenta elementos sobre as contribuições de processos formativos para o desenvolvimento profissional de professores que atuam na Educação Profissional e Tecnológica. Em suma, os resultados mencionam valorização e estímulo ao protagonismo docente, afirmação do reconhecimento e reafirmação da identidade profissional como um processo de construção permanente e ressignificações nas concepções de prática docente. A UE01 da Tese 09 destaca tais questões: "*Protagonismo dos professores na reflexão e ressignificação das concepções de prática pedagógica, a partir de um trabalho coletivo e colaborativo, que buscou trans(formar) à docência*".

Ainda nesta discussão, a Tese de Dias (2016) apresenta elementos sobre as práticas docentes. Aqui, compreendemos a prática como eixo central, sendo percebida também como um ponto de partida. Na UE02 Tese 09: "*Os professores, ao terem acesso às referências teóricas, puderam refletir criticamente sobre a prática pedagógica num movimento de ação-reflexão- ação*". Nesta investigação, os docentes passaram a refletir o que faziam na prática e a compreender melhor a função social da profissão docente no contexto de trabalho. Tais questões são argumentadas por Pimenta (2009): ao passo que os professores problematizem a respeito das suas práticas, eles se transformam em sujeito e objeto do processo experienciado, incorporando práticas pedagógicas mais concretas. Em um processo formativo, os docentes são preparados para desenvolver habilidades e competências para investigar a própria atividade docente, oportunizando a produção de novos e diferentes saberes.

Os saberes docentes, para Tardif (2014), são produzidos continuamente durante a vida profissional, repercutindo em sua prática por meio de estratégias e habilidades necessárias para

o ensino. Esses saberes são considerados elementos indispensáveis da ação docente e caracterizam os professores como profissionais, posto que a prática é marcada pela sua competência de mobilizar, abranger e associar esses saberes compreendidos como saber fazer profissional. O autor menciona, ainda, que a questão dos saberes dos professores não deve ser apartada de outras dimensões do ensino, do estudo e do trabalho, assim é possível localizar o saber profissional num enquadramento mais ampliado do estudo da ação docente e reforça que este saber está imbricado com o local de trabalho.

Observou-se que, na Dissertação 01 de Cremoneze (2019), tem-se a seguinte unidade empírica que ilustra a relação da prática pedagógica e os saberes docentes UE03 Dissertação 01: "*A importância de conhecer aspectos ligados aos saberes necessários à docência, em especial àqueles destinados ao aprender ensinar e ensinar aprender Matemática na Educação Básica, mais especificamente nos anos iniciais do Ensino Fundamental*".

O saber docente é elaborado em circunstâncias reais de ensino, entrecruzando os condicionantes da prática e sendo formados de vários saberes derivados de inúmeras fontes, consequentemente caracterizando-se como heterogêneos, plurais e formados por meio da reformulação dos conhecimentos alcançados na formação profissional que, de forma objetiva, são reorganizados e qualificados através dos processos de mediação, atravessados pela experiência vivida nos diferentes contextos (Tardif, 2014).

Mizukami (2013) denota um conceito de desenvolvimento profissional docente como um processo que ocorre ao longo de sua trajetória, sendo a escola um dos espaços de referência para a formação profissional. Na Unidade empírica Tese 6 (Miranda, 2019), em que fica expresso na UE08 Tese 6: "*Importância em favorecer espaços na escola para a realização de estudos sistemáticos e contínuos sobre a matemática e seu ensino*", a autora reforça a escola como lócus de formação contínua, uma vez que foi possível perceber, neste estudo, ampliação do saber profissional e autonomia, a partir das reflexões e dos estudos, o que aproximou suas práticas dos conhecimentos científicos que sustentam o fazer pedagógico mais consciente; os professores demonstraram ainda maior confiança para realizar estudos sistemáticos e contínuos sobre a matemática e seu ensino.

No movimento de impregnação, em constante diálogo com análise da ATD, destaco a categoria inicial "*Formação no contexto escolar como forma de auxiliar no processo de DPD*", cuja relação é notadamente argumentada por Marcelo Garcia (1999), ao considerar que a aprendizagem da profissão docente é um processo contínuo e de longo prazo, que exige o envolvimento do professor em atividades próprias da profissão. Argumenta-se que as experiências mais relevantes para o desenvolvimento profissional dos educadores são aquelas

que acontecem dentro da escola, ou seja, em contextos concretos e privilegiados. Entretanto, Mizukami (2013) alerta que há de ponderar que o ambiente natural de atuação profissional por si só não é determinante para o DPD, dado que é na confluência das situações contextuais com a forma com as quais os sujeitos experienciam essas oportunidades que o desenvolvimento pode se manifestar.

Embora o investigador potencialize seu metatexto, compreendemos as limitações deste processo autoral. Este metatexto objetiva encorajar um debate acerca da promoção do desenvolvimento profissional docente como contínuo, emergente e considerando aspectos da formação docente. O DPD está entrecruzado com a história dos sujeitos; é desejável espaços e formações em contextos de ensino privilegiados não apenas para mobilizar, mas para formular estruturas que subsidiem o desenvolvimento profissional.

Os estudos examinados nesta seção convergem com a tese, ao apontar o DPD como um processo contínuo e colaborativo, todavia se afastam, ao não direcionarem investigações sobre professores de turmas multiano na educação do campo. A pesquisa constata, ainda, que o DPD transcorre através da conexão de dimensões pessoais, pedagógicas, institucionais e socioculturais, tornando-se impulsionado por grupos colaborativos que oportunizam reflexões sobre a prática, troca de saberes e fortalecimento da autonomia docente.

O diferencial da tese constitui-se na análise do desenvolvimento profissional de professores de turmas multiano, para quem há interesses específicos, em razão do isolamento geográfico, e exigência de formação contextualizada. Nas áreas rurais, a colaboração entre docentes torna-se uma condição fundamental para a elaboração de abordagens pedagógicas potencializadoras, dado que a oferta de programas formativos formais é limitada no âmbito nacional, estadual e municipal. Logo, o grupo colaborativo se estrutura como espaço de ressignificação das práticas educativas, estimulando a formação em serviço, alicerçada na realidade sociocultural da comunidade escolar e na autonomia dos professores como investigadores de sua própria prática.

2.3 A importância da formação em contexto escolar: do processo de reflexão da prática na esteira da constituição de grupos colaborativos

No processo da ATD, os investigadores são chamados a elaborar e reelaborar conceitos, análises e sínteses. No movimento de desconstruir e na realização de esforço reconstrutivo, deflagram-se novos sentidos, a todo tempo, com profundo envolvimento e criação. Assim, busco novas e diferentes interpretações sobre constituição, desenvolvimento e atuação de

grupos colaborativos. De acordo com Moraes e Galiazzi (2016, p. 244), “atingir a profundidade e a intensidade dos fenômenos exige participação intensa do pesquisador em sua subjetividade e individualidade, processo de criação e imaginação em que a autoria não é uma opção, mas uma exigência”. E é nesse ininterrupto empreendimento de desconstrução e reconstrução à procura de novas representações que inicio apresentando o desenvolvimento profissional docente, tema desta investigação, mas tendo como foco o grupo colaborativo.

Os grupos colaborativos são conceituados como lócus de aprendizagens, por meio dos quais os participantes podem desenvolver-se em diferentes aspectos: âmbito profissional e pessoal, tendo como elemento fundante o coletivo, a fim de refletir e compartilhar angústias e dilemas que atravessam o fazer pedagógico. A colaboração entre os participantes tem indícios de potencialidade de formação na organização de um ambiente alternativo, particularmente destaca-se a integração de professores nos grupos colaborativos, pois tais grupos apresentam indícios de reduzir o isolamento profissional, em razão dos envolvidos serem instigados a partilhar, com o grupo, as vivências relacionadas à sala de aula (Fiorentini, 2013).

E, no movimento de apreender a potência do grupo colaborativo, as unidades empíricas, oriundas da Tese 01 (Bacco, 2016), a saber: UE01Tese 01: “*O grupo colaborativo potencializa a formação porque reflete sobre a práxis, possibilita a troca de experiência com os pares e desenvolve projeto vinculado à prática”* e UE02Tese 01: “*Os docentes participantes do grupo colaborativo passaram a compreender o processo de produção midiática e se tornaram capazes de utilizar a mídia como ferramenta pedagógica a serviço do ensino e da aprendizagem”*, revelam que a proposta formativa para o uso das mídias na educação como recurso pedagógico, por meio da constituição e desenvolvimento de grupos colaborativos, está assentada na prática, e é posta como um diferencial dentre os diversos modelos formativos, já que caminha no sentido de superação do paradigma da racionalidade técnica em função da racionalidade prática.

Tal questão é exposta na Tese 11 (Giuffrida, 2022) na UE01Tese11: “*Prevaleceu inicialmente a formação continuada a partir do modelo da racionalidade técnica, mas com o desenvolvimento do Grupo Colaborativo, reconstruções emergiram nas reflexões coletivas mediante trocas de experiências, vivências, entre outros aspectos”.* Nessa perspectiva, a proposta de um grupo colaborativo apresenta evidências sobre a intensificação do processo reflexivo relacionado à prática pedagógica, promovendo um novo repertório teórico e prático.

Diante disso, destacam-se a categoria inicial “*Práticas e saberes compartilhados e ressignificados a partir de novas posturas na práxis pedagógica*” e as unidades empíricas da Tese 07 (Martins, 2020) UE01Tese07: “*A participação em um processo de natureza*

colaborativa e reflexiva de planejamento de pautas e de atividades, de observação e análise das ações realizadas no âmbito da sala de aula, de reflexão sistemática e incessante na ação e sobre a ação nos cenários de aprendizagens" e UE05Tese07 "*Valoriza o seu saber da experiência e consolida os conhecimentos na ação e sobre ação e os intensifica socializando em um trabalho colaborativo e reflexivo centrado em diálogo, negociação, confiança e respeito, com vista à melhoria nos resultados das aprendizagens dos estudantes".*

A revisão das práticas pedagógicas parte da premissa de que o docente possa nutrir o desejo de implementar mudanças no seu fazer diário. Isto pode ser fortalecido pela partilha, colaboração de pares para pensar o como fazer e notar como está sendo feito, bebendo da teoria, de forma que possa repercutir na prática num movimento de ação-reflexão-ação. Desta forma, ele próprio atua em busca de autonomia, avançando em caminhos necessários para a concreta transformação; sai da dimensão utópica, como comumente acontece nos cursos aligeirados, para a materialidade. Não há mais o discurso "de fora", vazio e deslocado da realidade vigente, visto que oportuniza abertura de espaço e tempo para refletir de forma crítica os problemas encontrados em sala de aula, com as transformações necessárias no percurso (Martins, 2020).

Nesse sentido, a unidade empírica da Tese 08 (Junior, 2020) UE01 Tese 08: "*Possibilitou a constituição de um grupo de professores orientados na identificação de suas necessidades de formação e na criação de um coletivo de estudos, compartilhamentos e reflexões a partir do seu contexto institucional e dos seus estudantes*" permitiu elaborar uma formação docente a partir das necessidades diagnosticadas pelos próprios docentes em observações, fundamentadas nos contextos das suas próprias práticas. Assim, a constituição de grupo colaborativo deve atuar a partir de necessidades formativas docentes, tendo como referência o contexto de atuação profissional. Marcelo Garcia (1999), ao realizar o diagnóstico das necessidades formativas dos professores, assinala que cabe aos centros de professores o desenvolvimento de percursos formativos mais abrangentes, flexíveis e sistematicamente planejados, que visem a oferecer respostas, sempre que possível, às necessidades dos docentes no que concerne aos conhecimentos, habilidades e atitudes solicitados para sua prática profissional.

Nesse mesmo sentido, Romanowski (2007) destaca que, para um resultado satisfatório de uma formação continuada, é imprescindível a realização de diagnóstico das necessidades formativas dos professores, isto é, tal condição é indispensável, pois consiste em oferecer respostas para as necessidades de desenvolvimento profissional sugeridas por eles.

Quando os professores têm a oportunidade de participar da eleição dos conteúdos das propostas de formação, é possível o surgimento e desenvolvimento de experiências inovadoras

e exitosas do fazer pedagógico pautadas na colaboração que apresentam indícios de solucionar os problemas decorrentes do ensino. As seguintes unidades empíricas corroboram essa reflexão: Dissertação 11 (Fonseca, 2022) UE03 Dissertação 11: "*Aponta o grupo colaborativo, constituído como uma ferramenta enriquecedora capaz de suscitar o pensar, o agir e o resolver problemas educacionais*" e UE04 Dissertação 11: "*Criar perspectivas de experiências exitosas relacionadas ao cotidiano pedagógico, favorecendo a reflexão e a mudança de práxis por meio da cultura colaborativa*".

Uma atuação profissional na escola sob o horizonte colaborativo oportuniza a resolutividade de problemas de modo mais satisfatório, impulsiona a inovação, pois, ao compartilhar com outro, há maiores chances de renovar. As investigações indicam que os encontros dos grupos colaborativos, também chamados de sessão formativa, são lócus de problematização para as dificuldades didático-pedagógicas, sendo construídos possíveis caminhos para a resolução dos problemas educacionais.

Propicia, ainda, mecanismos para o estabelecimento de projetos dedicados à formação contínua como um lócus de qualificação do fazer docente, a partir do qual as organizações de ensino podem criar possibilidades, considerando as demandas individuais e coletivas de cada instituição (micro), ou estimuladas pelas redes de ensino (macro). Isto posto, tal contexto contribui para a manutenção dos grupos colaborativos, aliados à compreensão e ao respeito de forma recíproca. A dissertação 01 (Marcelino, 2018), na unidade empírica UE02, aponta que: "*A constituição do grupo colaborativo leva tempo para ser consolidada, exige esforço inicial e engajamento para se manter*".

Nem sempre o grupo nasce de maneira colaborativa, muitas vezes passa primeiro pela cooperação e num movimento de transformação com os participantes caminha em sentido à colaboração. Entretanto, convém destacar que toda essa construção não suprime os impasses e as adversidades na constituição, desenvolvimento e manutenção dos grupos colaborativos. As políticas, geralmente, desconhecem e, por vezes, negam as práticas desenvolvidas na escola. Embora este trabalho busque a renovação, o olhar para si e para o outro, há diferentes fatores externos à escola (de toda ordem) que podem fragilizar ou até mesmo comprometer o desenvolvimento do trabalho formativo.

Além disso, a ausência de apoio da gestão escolar, resistência dos professores, desafio de estimulá-los a explorar novas possibilidades que podem estar situadas entre os limites do isolamento profissional, entendendo também que o desejo de mudança vem "de dentro para fora", são desafios latentes. Há de se considerar que vivemos em tempos diferentes e muitas vezes nossas prioridades e demandas caminham em compassos divergentes. Todas essas

questões alinhadas concorrem e vão ao encontro da categoria inicial: "*sustentabilidades dos grupos colaborativos"*.

Não posso encerrar esse metatexto sem reiterar a singularidade de alternativas que os grupos colaborativos demonstram ao potencializar a formação docente. Os resultados das investigações evidenciaram o papel estratégico dos grupos colaborativos no desenvolvimento profissional docente, como, por exemplo, a investigação de Zortêa (2018), a qual indica que os docentes tiveram contribuições importantes para a constituição de suas próprias práticas, promoção de autonomia e autocrítica e desenvolvimento profissional com apoio do grupo colaborativo, oportunidade de elaboração de trabalho inédito, e poder e liberdade de falas, sem medos e represálias.

À medida que ocorria a intensa impregnação sobre o material coletado sobre o Estado do Conhecimento a respeito do desenvolvimento profissional docente e de grupos colaborativos e aproximação com as literaturas acadêmicas, a pertinência nas produções empíricas estava situada também em identificar quais os hiatos, isto é, as lacunas das pesquisas, qualificando-as como cenários em ascensão para a demarcação desta investigação de doutorado.

Enfatizam-se contribuições e indícios de potencialização do desenvolvimento profissional e pessoal dos professores advindos da participação em grupos colaborativos. Este estudo de doutorado adere, portanto, à compreensão do DPD como um processo contínuo de aprendizagem docente. Em resumo, dadas as lacunas existentes na investigação empírica, é mister reconhecê-las na sua condição de originalidade para que futuras investigações possam concentrar-se na investigação sobre grupos colaborativos e sobre as implicações deles no desenvolvimento profissional de professores de turmas multiano.

O primeiro hiato observado durante as análises do Estado do Conhecimento deu-se nos encontros formativos. Os professores participam ativamente das atividades, contudo quando não há o acompanhamento mais contínuo e permanente de formação, a atuação do grupo tende a ficar fragilizada, comprometendo a sustentabilidade desses espaços, ao passo que participar e mantê-lo "vivo" não é algo considerado elementar. Os desafios enfrentados pelos docentes para manutenção dos grupos colaborativos estão relacionados à gestão democrática, dificuldade de articulação de interesses e objetivos individuais e grupais, falta de tempo e apoio institucional e fragilidades na gestão de conflitos e nas relações interpessoais.

Um segundo ponto indicado como hiato emergiu a partir das análises realizadas no Estado do Conhecimento e vai ao encontro da sustentabilidade dos grupos, situa-se na relação do poder público, aqui, particularmente, trata-se da relação das Secretarias de Educação Estadual e Municipal com os grupos colaborativos, que se mostrou, na maioria dos trabalhos,

ausente. Todavia, o poder público pode ter papel fundante, exercendo função crucial de facilitador, estimulando a colaboração entre membros da comunidade educativa, e pode fornecer recursos, garantindo que as iniciativas sejam inclusivas e atendam aos objetivos educacionais, promovendo políticas que facilitem a troca de conhecimentos e práticas exitosas, viabilizando a autonomia dos grupos, de forma a promover um equilíbrio entre apoio institucional e liberdade de ação dos participantes nos grupos.

No estado do conhecimento, foi possível, ainda, constatar como terceiro hiato a ocorrência de escassos trabalhos que abordem sobre grupos em atividade na escola entre professores. Do conjunto dos trabalhos analisados, somente os estudos de Gomes (2018) e Marcelino (2018) apontaram a realização dos encontros formativos na escola. A imensa maioria manteve o funcionamento das dependências de instituições de ensino superior, nas quais ocorre a reunião de grupo; o ambiente diz muito sobre como e o onde acontecem as reuniões. Em particular, ao investigar onde são realizados os encontros dos grupos, pode-se perceber a existência do seu funcionamento dentro da universidade, e as dificuldades envolvidas na participação em grupos colaborativos na Universidade foram percebidas como o tempo e a distância.

Tais contribuições foram incorporadas na pesquisa, principalmente no que se refere à importância de se desenvolver processos formativos na escola, dado que os grupos que mantinham os encontros/reuniões nas escolas apontavam para maior participação dos docentes, oportunizando maior conexão com a realidade local, fortalecimento da comunidade escolar, desenvolvimento profissional contextualizado, à medida que se realizaram as discussões num contexto mais real e, por fim, facilitou a participação e a acessibilidade. A realização dos encontros na escola reduziu o tempo e os custos de deslocamento, permitindo que mais profissionais participassem, dado que os professores, por vezes, têm horários limitados.

Um quarto hiato nos estudos revelou que, embora tenham sido realizadas numerosas investigações, nenhuma tentou abordar as questões aqui levantadas relativamente ao desenvolvimento profissional em grupos colaborativos de professores que atuam na área rural. Não encontrei qualquer evidência demonstrando hiatos e perspectivas para trabalhos futuros.

Estudos recentes de Alves Vasconcelos e Ximenes-Rocha (2023), ao realizarem levantamento bibliográfico no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES para desenvolverem o Estado do Conhecimento sobre comunidades colaborativas de aprendizagem em diversos contextos e diferentes áreas de conhecimento, também não apontaram a existência de trabalhos que se debruçaram a investigar professores que atuam em áreas rurais.

As análises dos estudos realizados, nesta seção, situam-se na direção da tese a reforçar o significado da formação docente no contexto escolar, ampliada pelos grupos colaborativos como espaços de reflexão e troca. Contudo, distancia-se, à medida que não concentra em discutir a formação de professores de turmas multiano em áreas rurais. A investigação demonstra que a constituição de grupos colaborativos estimula o compartilhamento de práticas, ressignificação de saberes e fortalecimento da identidade docente, apesar disso aponta lacunas, quais sejam, a falta de estudos sobre esses grupos na escola e na educação do campo.

No cenário rural, o isolamento geográfico, a ausência de políticas de apoio e a distância das universidades dificultam a formação continuada, tornando os grupos colaborativos ferramentas essenciais para o desenvolvimento profissional. Assim, a tese inova, ao propor uma investigação sobre o impacto desses grupos na formação de docentes de escolas com turmas multiano, analisando sua sustentabilidade, desafios e contribuições na construção de um ensino mais contextualizado, participativo e emancipatório.

As lacunas demarcadas reforçam a legitimidade do delineamento desta tese, a qual tem indícios de ser pioneira, ao abrir caminhos para a discussão sobre o desenvolvimento profissional de docentes que atuam em áreas rurais, e essencial para políticas públicas educacionais, tendo como estratégia o grupo colaborativo, podendo contribuir com o Desenvolvimento Profissional, sobretudo de turmas multiano, além de realizar os encontros formativos na escola de uma Comunidade de área rural, da qual a Universidade mais próxima (Ufopa) fica localizada cerca de 100 km de distância. A seção sinalizou um possível caminho para a constituição e desenvolvimento de um grupo colaborativo e versou sobre como este espaço formativo pode potencializar o desenvolvimento profissional de professores de turmas multiano que atuam em área rural.

Neste sentido, apresento apontamentos cujo desdobramento deste fazer requer um posicionamento epistemológico e metodológico que será anunciado na próxima seção. No ritmo das águas do Tapajós, nosso itinerário caminha em sentido à Flona do Tapajós, onde está localizada a Comunidade de Piquiatuba, ponto de um atravessamento metodológico que expressa caminhos e desafios da pesquisa. Assim como, na subida do rio, a investigação se formula na seleção de percursos que suavizam as distâncias e intensificam as diferentes compreensões. A próxima seção da tese doutoral discorre sobre a proposta de viagem para a subida do Rio Tapajós, uma rota que atravessa não apenas o território, mas a própria tessitura da experiência docente na Amazônia, por meio da qual intento desvelar as correntes que delineiam o desenvolvimento profissional de professores de turmas de multiano em áreas rurais.

3 A PROPOSTA DE VIAGEM PARA A SUBIDA DO RIO TAPAJÓS: PERCURSO METODOLÓGICO

Figura 4 – Margens do Rio Tapajós na Comunidade de Piquiatuba-Belterra-Pará

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2023.

Tapajós

Tapajós
É o rio que passa, em versos
No balanço das águas
Entre notas musicais.
Rio de encontro
Que corre e deságua
No imenso Amazonas
Encontro indescritível das águas.
Tapajós
Rio azul com nuances de mar
Cor de céu, verde das matas
Na poética do coração e alma.
Rio de poesia
Rima e mistérios de encantarias
Do bailar faceiro dos botos
Cor de rosas e tucuxi.
Tapajós de enleio, segredos
Rega minha poesia
Dá vida aos devaneios,
Neste olhar de poemas.
Rio de prosa, de pompa
Pávulo, bravo, encantador
De encontros e despedidas,
Verso, rima, vida, Amazônia, amor.

Socorro Carvalho

A imagem que representa esta seção é o Rio Tapajós, situado especificamente em frente à Comunidade de Piquiatuba, uma das vinte e três comunidades que compõem a Floresta Nacional do Tapajós, lócus da pesquisa de campo desta tese doutoral. É caracterizada como rota turística que possui praias, igarapés, cachoeiras, trilhas na floresta e aquáticas, turismo científico, gastronomia e artesanatos. Assim, a imagem traduz a escolha de um itinerário que apresenta a beleza que atravessa a caminhada, por isso o texto utiliza por metáfora da subida do Rio Tapajós, uma vez que, para chegar até a comunidade de Piquiatuba, é possível escolher diferentes trajetos. Pode ser via fluvial (Rio Tapajós), com embarcações de pequeno e grande porte, ou terrestre, através da Rodovia BR-163 nas bases localizadas nos km 67, km 72, km 92 (comunidade de São Jorge), km 117 e 211 e base de São Domingos (a partir da estrada do Aramanaí).

Estes diversos trajetos se materializam na pesquisa científica, embora diferentes caminhos se apresentem durante o percurso da viagem, sempre elegemos aquele que julgamos minimizar o distanciamento e que nos possibilita uma melhor compreensão do fenômeno investigado. Isso denota uma intenção sistemática, teórica, metodológica, epistemológica e ontológica, a partir da qual sempre se assume uma posição diante do objeto de pesquisa, compreendendo-o de forma relacional.

Portanto, trago a escolha da investigação sobre o *Desenvolvimento Profissional de Professores do campo que atuam com turmas multiano, tendo como estratégia o grupo colaborativo.* O contexto educacional apresenta profissionais da educação que atuam em turmas multiano em áreas rurais, dentro de uma unidade de conservação ambiental, envolvendo questões étnicas, territoriais, socioculturais, socioambientais, bioeconomias; busco situar o seu desenvolvimento profissional, a partir da pesquisa narrativa relacionada à experiência vivenciada pelos professores.

3.1 Tessituras da pesquisa narrativa e o desenvolvimento profissional docente

Neste trabalho, particularmente, optei pela proposta metodológica da pesquisa narrativa com base nas fundamentações de Clandinin e Connelly (2015) e John Dewey (1979; 2010) para desvelar o fenômeno investigado. Os estudos levaram-me a buscar caminhos metodológicos de investigação que abarcassem a grandeza e a intensidade da experiência formativa que estamos vivenciando no desafio de constituição e desenvolvimento de um grupo colaborativo de professores do campo que atuam nas turmas multiano. A partir das leituras realizadas, orientação e principalmente da interlocução com os participantes do Formazon, considerei que,

para investigar o processo formativo de professores de turmas multiano que atuam na educação do campo, desenvolvido no contexto de um grupo colaborativo, como mencionam Clandinin e Conelly (2015), a pesquisa narrativa caracteriza-se enquanto forma de investigação que permite a apreensão das experiências vividas, reconhecendo o sentido conferido pelos sujeitos aos seus percursos. Nessa direção, busco alcançar a experiência vivida simultaneamente com os participantes desse grupo de professores.

Ao me aproximar da pesquisa narrativa, passei por vários momentos de tensionamentos, percebia que muitas questões precisavam ser esclarecidas, como, por exemplo, a compreensão a respeito da diversidade de termos e conceitos de narrativas orais ou escritas ou mesmo as tipologias de pesquisa narrativa: narrativas autobiográficas, narrativas de formação, narrativas históricas, narrativas orais, narrativas reflexivas, relatos de vidas, relatos autobiográficos, autobiografias, biografias, etnobiografia, história de vida, história oral, memórias de formação, dentre tantas outras, quais diferenças e como poderiam se relacionar. De todo modo, independentemente da terminologia dada às narrativas, um fato comum é a condição que atravessa todas elas, pois trata-se do compartilhamento de experiências vividas.

Nesse movimento, experienciei outro tipo de tensão, autores, como Clandinin e Connelly, esclarecem que o método narrativo é uma parte ou aspecto do fenômeno narrativo. Portanto, ele é apontado como "fenômeno e, também, o método das ciências sociais" (Clandinin; Connelly, 2015, p. 48). De tal modo, adotei o sentido de Clandinin e Connelly (1995) de que narrativa é a particularidade que estrutura a experiência que será objeto de estudo (Grupo Colaborativo de professores do campo que atuam em turmas multiano), sendo também uma possibilidade viável de pesquisa para o referido estudo (metodologia).

Na fronteira entre a pesquisa formalista e a pesquisa narrativa, fui me percebendo ainda muito aprisionada, no *modus operandi* de realizar a pesquisa tradicional, logo me coloco em uma situação fronteiriça entre a pesquisa narrativa e a formalista. Quase todos nós pesquisadores que migramos para a pesquisa narrativa trazemos conosco diversas questões ainda presentes da pesquisa formalista, que nos levam a muitas tensões (Clandinin; Connelly, 2015).

Foi necessário, por diversas vezes, retomar as obras. Tive contanto com os escritos de Clandinin e Connelly (2015) no início dos estudos do Doutorado, os quais li atentamente. Mais recentemente, debrucei-me sobre o material novamente, precisei fazer uma leitura mais apurada, considerando a decisão metodológica aqui tomada e percebi que eu não era mais a mesma após a realização daquela primeira leitura, já estava abastecida de um aporte teórico-

metodológico que me permitiu obter diferentes olhares, não somente para a pesquisa narrativa, mas, consequentemente, para o meu objeto de investigação.

Todavia, Clandinin e Conelly (2015) ressaltam que a pesquisa narrativa é relacional, visto que, para além de identificar as tensões encontradas no percurso de pesquisador narrativo, coloca-se como questão relevante a forma como lidamos com elas, pois muitas vezes estão postas no campo da subjetividade, considerando múltiplos aspectos da formação e da experiência humana.

Nós, Amazônidas, desenvolvemos pesquisas considerando nossas histórias, nossos contextos. Somos produtos de um *ethos* amazônico, um modo de ser e estar, que é caracteristicamente nosso, estando para além dos superlativos atribuídos à Amazônia, porque compreende questões territoriais, étnicas, socioculturais profundas. É relevante destacar que a produção de narrativas no contexto Amazônico evidencia potencialidades para a realização deste trabalho de pesquisa, constituindo-se numa perspectiva de narrar a experiência de processos formativos e de desenvolvimento profissional de professores de áreas rurais tomando como alternativa para a formação docente os grupos colaborativos, que compartilham e revelam diferentes vivências que se entrecruzam nesse cenário de formação.

Clandinin e Conelly (2015) assinalam o fato de a experiência ser uma condição indispensável na pesquisa narrativa. Ambos tomam como referência a perspectiva assentada em Dewey, tratando a experiência como pessoal e social, dado que oportuniza melhor compreensão das questões de ordem educacional. Os autores citam como primordial o fato de sermos alcançados não apenas na condição de indivíduos, mas pela interação, imersão em contexto social. Dewey (1979, p. 13-14) reconhece a existência de "uma conexão orgânica entre educação e experiência pessoal", contudo prescinde o fato de que "toda educação genuína se consuma através da experiência", isto é, não podemos inferir que toda experiência é considerada educativa.

E, para me situar neste arcabouço teórico, precisei recorrer às leituras de John Dewey, tomando como referência as obras: Experiência e Educação (1979) e John Dewey (2010) na busca de apreender com mais profundidade o conceito de experiência e como isto poderia repercutir no meu objeto de estudo. Conforme debruçava-me sobre as produções de Clandinin e Connelly, era necessário caminhar seguidamente nas leituras de Dewey (1979; 2010), sobre experiência. Clandinin e Connelly (2010) referenciam elementos que decorriam da interpretação Deweyana sobre experiência, particularmente: "*situação, continuidade e interação*".

Dewey (1979, p. 26) toma como questão que um dos "critérios da experiência é a continuidade, nomeadamente, a noção de que a experiência se desenvolve a partir de outras experiências e de que experiências levam a outras experiências". Então, posiciono a realização desta pesquisa nesse sentido: a experiência de processos formativos e de desenvolvimento profissional de professores de turmas multiano, tomando como alternativa os grupos colaborativos, derivam de experiências das dimensões pessoal, pedagógica, institucional e da dimensão sociocultural e, assim, produzem outras experiências com indícios de repercutir nas vivências não apenas da prática pedagógica, mas do ambiente escolar e social.

Nos estudos de Dewey (1979, p. 37): "os dois princípios de *continuidade* e *interação* não se separam um do outro. Eles se interceptam e se unem. São por assim dizer, os aspectos longitudinais e transversais da experiência". Dessa forma, a investigação narrativa desloca-se em quatro sentidos: "Introspectiva, extrospectiva, retrospectiva, prospectiva'" (Clandinin; Connely, 2015, p. 84).

> Por introspectiva, queremos dizer em direção às condições internas, tais como sentimentos esperanças, reações estéticas e disposições morais. Por extrospectiva, referimo-nos às condições existenciais, isto é, o meio ambiente. Por retrospectiva e prospectiva, referimo-nos à temporalidade, passado presente e futuro. Escrevemos que experienciar uma experiência, isto é, pesquisar sobre uma experiência, é experiencial simultaneamente nessas quatro direções, fazendo perguntas que apontem para cada um desses caminhos (Clandinin; Connely, 2015, p. 86).

Uma particularidade de fundamental importância, em termos epistemológicos, da pesquisa narrativa é o seu desenrolar em um espaço tridimensional. Clandinin e Conelly (2015) apresentam os termos pessoal e social (interação), passado, presente e futuro (temporalidade), lugar ou sequência de lugares em que a experiência ocorre ou ocorreu (situação). Para Clandinin e Connelly (2011), os estudos narrativos oferecem uma abordagem valiosa para compreender as experiências individuais e coletivas, permitindo analisar como as práticas educacionais se conectam com as dinâmicas sociais dentro da escola e na sociedade em geral. Na ocasião, destacamos outra característica da pesquisa narrativa que está relacionada à sua natureza colaborativa entre investigador e investigado, pois sua interação atravessa o processo de estudo, com o propósito de produzir juntos e preservar os sentidos empreendidos por todos os implicados na pesquisa.

A primeira dimensão tridimensional está relacionada à temporalidade, as ações confrontam o presente, passado e futuro; tornam-se importantes, em função dos participantes da pesquisa (tese de doutorado), que experienciam o momento presente com o pesquisador (participação e interação no grupo colaborativo de professores de turmas multiano); possui uma trajetória representativa de seu percurso anterior à vivência no período da investigação

(constituição e desenvolvimento do grupo colaborativo). Nesta disposição, a experiência vivenciada recebe, inevitavelmente, inspiração do passado, do mesmo modo que impulsiona para o futuro.

A segunda dimensão da tridimensionalidade, a sociabilidade, demarca as condições pessoais e sociais. As questões de ordem pessoal referem-se aos sentimentos, desejos, condições morais, crenças, concepções, além de outros pontos que podem ser evidenciados, que perfazem as particularidades de cada um de nós. A sociabilidade está vinculada a como pensamos e percebemos o mundo e suas nuances, logo podemos inferir que as condições sociais denotam as "condições existenciais, o ambiente, forças e fatores subjacentes e pessoas que participam e formam o contexto dos indivíduos" (Mello, 2004, p. 109).

A terceira dimensão ou lugar onde situa-se o cenário da pesquisa narrativa desta tese doutoral (Floresta Nacional do Tapajós-Flona, Comunidade de Piquiatuba, Polo Santa Terezinha) se refere ou "direciona nossa atenção para as fronteiras específicas topológicas, físicas, e concretas de um lugar ou de uma sequência de lugares onde a pesquisa e os eventos acontecem" (Clandinin; Conelly, 2015, p. 4). Isso diz respeito a estar atento sobre as possíveis implicações. Os estudos narrativos possibilitam uma análise profunda dos lugares, das vidas, das experiências e das histórias das pessoas abrangidas pela pesquisa, permitindo entender como esses elementos se entrelaçam tanto no contexto escolar quanto na sociedade. Para Clandinin e Conelly (2015, p. 104), no campo de pesquisa, os pesquisadores narrativos

> se estabelecem, vivem e trabalham ao lado dos participantes, e chegam a experimentar não somente o que pode ser visto e contado diretamente, mas também as coisas não ditas e não feitas, que moldam a estrutura narrativa das suas observações e das conversas.

Na pesquisa narrativa, o espaço tridimensional é uma condição necessária, pois é na esteira desta metáfora que o processo de construção do trabalho de pesquisa ocorrerá, dado que, na elaboração dos textos de pesquisa, o pesquisador deverá estar dedicado a revistar, a todo momento, a questão da tridimensionalidade, estando também alerta para que a narrativa não seja romantizada e apresente um final novelístico: felizes para sempre. Os autores reforçam, ainda, que é necessário se debruçar nas histórias vividas e contadas, que deverão atravessar as narrativas da experiência do processo formativo, considerando sempre o espaço tridimensional. Assim, certamente iremos nos deparar com diversos enredos, para as tensões, lacunas, silêncios e invisibilidades, as quais, muitas vezes, os fenômenos investigados trazem à tona (Clandinin; Connelly, 2015).

Os sentidos de experiência apresentadas por Clandinin e Conelly (2015), apoiados em Dewey (1979; 2010), oportunizam a minha própria compreensão sobre a experiência como investigadora, num contexto de interação e formação com os participantes do Grupo Colaborativo de professores do campo que atuam em turmas multiano. Esse modo de entender a pesquisa narrativa, como oportunidade de processos formativos e de desenvolvimento profissional de professores de turmas multiano, tomando como metodologia os grupos colaborativos, favorece a promoção das experiências de interlocução que se estabeleceu com os participantes do grupo desde a sua constituição (até o momento atual), levando em conta as interações produzidas com professores no âmbito do grupo, permeadas de muitas incertezas e incompletudes.

Assim, a presente pesquisa tem como objetivo investigar o processo de desenvolvimento profissional docente no contexto de um grupo colaborativo de professores de turmas multiano. Para tanto, adota os princípios e pressupostos da pesquisa qualitativa, alinhando-se à experiência de vida do pesquisador. Essa escolha é fundamentada por uma decisão política e uma postura ideológica consciente, considerando os métodos e técnicas que caracterizam e enriquecem essa abordagem investigativa.

Apoiado neste paradigma, este estudo pretende investigar um processo de formação desenvolvido no contexto da constituição de grupos colaborativos, lançando mão da sua historicidade no contexto de referência. Chizzotti (2011, p. 31) refere-se à pesquisa qualitativa, explicando-a como "um método de investigação que não defende um único critério de pesquisa, mas acredita na existência de uma relação dinâmica entre as realidades dos sujeitos envolvidos na investigação, tanto participando quanto interferindo no processo de pesquisa". No entendimento de Bicudo (2006, p. 106), "abrange ideias subjetivas, capazes de expor sentimentos e opiniões". Também reúne perspectivas sobre diferenças e semelhanças, mas a elas não se aplicam conceitos estritos. Para Bardin (2016, p. 141), a pesquisa qualitativa é "válida principalmente em inferências específicas sobre inferências precisas sobre eventos ou variáveis, e não em inferências gerais".

Portanto, a constituição de um grupo colaborativo no município de Belterra-Pará, juntamente com professores de turmas multiano da área rural da região do Tapajós pressupõe abarcar profissionais que apresentem motivações pessoais, profissionais e sociais, tanto individuais quanto coletivas, e que estejam abertos a refletir sobre aspectos referentes à formação e práticas docentes, fundamentado no respeito mútuo e nas competências de cada profissional engajado, culminando em uma formação com indícios de uma perspectiva reflexiva, crítica, politizada, dialógica. Dias (2020) menciona que a formação é o que reveste

todo o caminho e a dinâmica do pesquisador e dos professores participantes da pesquisa. A imersão na práxis por parte do grupo colaborativo oportuniza trocas de experiências e reflexões críticas, com indícios de promoção do desenvolvimento profissional docente.

Dessa forma, a investigação teve como ponto de partida as necessidades que o grupo de professores apresentou; as demandas foram emergidas da realidade dos professores de turmas multiano que atuam no campo. As demandas formativas dos professores são estabelecidas considerando aspirações, anseios, limitações, fragilidades, potencialidades e podem ser percebidas pelos professores: *necessidades relativas aos alunos, relativas ao currículo*, *às necessidades dos próprios docentes, e necessidades da escola como organização*; traduzem autopercepções sobre as dificuldades, problemas identificados de um modo individual ou coletivo. As necessidades formativas devem ser apreendidas como um processo colaborativo, no qual estejam fundamentados os problemas práticos dos próprios docentes, sendo caracterizado como um dos ciclos de desenvolvimento profissional docente (Marcelo Garcia, 1999).

A partir deste diagnóstico, os professores direcionam sua atenção para a prática docente e para os interesses da sala de aula, oportunizando reflexões críticas. Nos termos de Dias (2020, p. 147), "favorece a resolução dos problemas que afligem a educação, pois os fenômenos que ocorrem nos espaços formativos, são constituídos de aspectos políticos, históricos e sociais que precisam ser desvelados, compreendidos e transformados". Tal contexto tende a proporcionar um olhar mais sensível sobre seu próprio trabalho, o desenvolvimento de sua profissionalidade e o reconhecimento do saber teórico que orienta o trabalho pedagógico, através da partilha entre pares, resultando na estruturação de um novo saber-fazer em educação.

Optou-se, juntamente com os professores de turmas multiano, pelo desenvolvimento do processo formativo intitulado de sessões formativas, no município de Belterra-Pará, Comunidade rural de Piquiatuba – Flona do Tapajós – Polo da Escola Santa Terezinha, ancorado nas dimensões teórica, epistemológica e metodológica da pesquisa narrativa, através do aprofundamento teórico-crítico e de vivências e experiências formativas (inicial e continuada). Os participantes tiveram a oportunidade, no bojo do encontro organizado, de reformular seus saberes docentes, revisar suas concepções e práticas pedagógicas, isto é, se refazer na docência, buscando significados e sentidos sobre questões inerentes à sua prática profissional.

A Sessão formativa é uma atividade oportuna no cenário da formação continuada em serviço, podendo compor um momento particular entre os professores, sendo estratégica na sua utilização, objetivando oferecer reflexão e suporte para as atividades realizadas em sala de aula,

isto é, uma oportunidade na qual os professores voltam seus olhares para suas ações com certo distanciamento, refletindo sobre sua ação educativa, num movimento de qualificá-las através de um diálogo constante (Silva; Brum, 2014; Ramos, 2003; Miascovsky, 2008). Ocorreram 11 (onze) encontros formativos, no período de 28/06/2023 a 21/09/2024, conforme a síntese da proposta formativa disponível no apêndice 6. Os encontros do grupo colaborativo foram realizados no ano de 2023, às quartas-feiras, das 15h às 17h. Contudo, em 2024, passaram a ocorrer, aos sábados, no mesmo local e horário de antes, das 08h30min às 12h.

Estiveram presentes, ao longo da formação, 6 (seis) professores do Município de Belterra, Polo Santa Terezinha. Todos com ideias, saberes, experiências, interesses ora comuns, ora distintos e com evidente compromisso de buscar alternativas para contribuir nos processos de ensino e aprendizagem de turmas multiano em suas respectivas salas de aula/escolas. Nesses encontros, os membros seguiram o propósito de organizarem e participarem de um espaço alternativo de formação e desenvolvimento profissional docente.

Para a construção de um corpus de dados, foi organizada a estratégia de trabalho com a utilização de três procedimentos: *a entrevista narrativa,* tendo em vista que esse instrumento tem caráter interativo, pois, muitas vezes, a entrevista se transforma em conversa; a *observação participante,* com o intuito de explorar como os conhecimentos e as experiências pessoais contribuem para o processo de compreensão e interpretação do fenômeno em análise. Está disponível, no apêndice 4, a síntese da coleta de dados. A seguir, apresento a justificativa para a escolha destas estratégias de pesquisa.

3.1.1 Entrevista narrativa

O procedimento que utilizei para constituição do corpus desta investigação foi a entrevista narrativa. Esse procedimento foi selecionado em função da sua particularidade, possibilitando um formato de entrevista não estruturado e aprofundado, com elementos específicos que dão sentido às experiências e eventos narrados ao longo do processo formativo de professores de turmas multiano que atuam no campo. Essa técnica permite a utilização de narrativas levantadas nas entrevistas, privilegiando as vozes dos participantes. Além disso, a narrativa expressa, em sua singularidade, a continuidade da experiência e da existência do sujeito narrativo (Dewey, 1979).

Revendo, então, os participantes da pesquisa, decidi realizar a entrevista narrativa com todos os professores voluntários, pois não encontrei quaisquer elementos que pudessem justificar a exclusão de algum deles, utilizando nomes fictícios: Professor Gonçalo, Professor

José, Professora Kbetó, Professora Célia, Professora Luana e Professora Eliane; realizei o convite e todos, gentilmente, aceitaram. A escolha pela entrevista narrativa deu-se por compreender que ela é reconhecida como um método de pesquisa qualitativa que intenciona mobilizar o entrevistado a narrar determinado acontecimento importante de sua vida, seja na trajetória pessoal ou profissional. Em outros termos, a narração é suscitada através de questões representativas, levando em conta o momento em que o sujeito inicia a contação da sua história, sendo que ele mesmo encaminha o curso da narrativa. Portanto, os horizontes do entrevistado tendem a ser mais exteriorizados, propiciando que ele utilize sua própria linguagem (Bauer; Jovchelovitch, 2012).

Esta modalidade de entrevista não estruturada confronta a organização pergunta-resposta, como geralmente ocorre nas entrevistas, pois, muitas vezes, apresentam um modelo fechado; quando é o investigador que elege o tema, institui as perguntas e conduz o processo. Seguindo os pressupostos de Bauer e Jovchelovitch (2012), depois de analisar os participantes do estudo, decidi realizar entrevistas narrativas, dado que permitem ao entrevistado contar os acontecimentos vivenciados que marcaram suas vidas e atribuir significado a essas experiências. Essas características das entrevistas narrativas vão ao encontro do que busquei, que foi compreender o processo de desenvolvimento profissional de professores de turmas multiano, desenvolvido no contexto de um grupo colaborativo.

Nessa circunstância, as narrativas não podem ser meramente avaliadas como originais ou falsas, elas revelam a verdade em uma dada condição particular temporal e social, pois, durante a entrevista, o participante da pesquisa compartilha situações vivenciadas, conta histórias, reproduz itinerários, evidencia subjetividades, dando interpretação às experiências (Bauer; Jovchelovitch, 2012).

Nesta tese doutoral, a entrevista narrativa foi materializada por meio de um processo participativo e dialógico, em que os professores narram experiências formativas, a partir da composição e desenvolvimento de grupos colaborativos, pois o ato de narrar experiências e situações vivenciadas permite ao sujeito do estudo não apenas elencar os fatos ocorridos, mas, principalmente, enfatizar o desenvolvimento profissional dos professores que atuam em turmas multiano no campo.

A entrevista narrativa não pressupõe uma lista de questões direcionadas aos entrevistados. Planejamos, por grupo de WhatsApp, a realização das entrevistas nos dias 23 e 30/11/2024; seriam 3 (três) professores em cada dia, de forma individual. Entreguei-lhes um roteiro (Apêndice 3) com questões gerativas; de modo direto, relacionadas ao objetivo da investigação, compartilhei os elementos da pesquisa e como seria o desenrolar da entrevista,

finalidade e relevância para o estudo. No nascer do sol, rumamos para a Flona do Tapajós, no dia 23/11/2024, o dia da entrevista narrativa finalmente chegou, e o pensamento insistia em criar cenários improváveis, era a primeira vez que realizaria uma entrevista desta natureza.

Ao entrar na Flona, antes de chegar na escola Santa Terezinha, local onde seriam realizadas as entrevistas, havia combinado de buscar o professor Gonçalo, um dos entrevistados naquele dia, porém sua filha me aguardava na beira da estrada, na Comunidade de Pedreira na qual ele reside, e fez a entrega de um bilhete escrito por ele, que dizia, em linhas gerais, que estava adoentado, não conseguiria participar da entrevista. Era uma mensagem breve, mas importante, e trouxe uma sensação nostálgica, já que há tempos não recebia esse tipo de comunicação. Segurei o papel por alguns segundos, refletindo sobre como algo tão simples ainda podia carregar tanto significado.

Este breve episódio revela o senso de responsabilidade ética e profissional do Professor Gonçalo, pois, mesmo adoentado, assegurou-se de que a informação sobre sua ausência fosse comunicada de maneira respeitosa. A entrega do bilhete, por meio da filha, em um ambiente rural remoto reformula a noção de um compromisso que se estende além do espaço formal da escola, enfatizando o entrelaçamento de vidas pessoais e práticas de ensino. Este ato simples, eivado de uma nostalgia sensível, destaca como a comunicação humana, mesmo nas menores interações, continua sendo um elo fundamental na construção de relacionamentos profissionais e pessoais. Esse comportamento reflete a consciência do professor sobre a importância do diálogo e do respeito mútuo, com uma atitude transparente e responsável, fortalecendo o papel dos educadores como agentes sociais comprometidos com a ética profissional.

Ao chegar na escola, às 9h, aguardava-me o professor José. Pedi para ele escolher um local, no qual pudéssemos ficar livres de distrações durante a entrevista; optou pelo espaço de uma das salas de aula, justamente aquela que, por mais e 1(um) ano, foi palco dos nossos encontros formativos. Ele me ajudou a organizar o espaço e colocou sua cadeira de frente para a minha. Como estava, aparentemente, nervoso, reiterei que faríamos uma conversa, a fim de deixá-lo um pouco mais tranquilo, para que não carregasse a preocupação de respostas certas ou erradas; novamente, forneci a ele os tópicos gerados para a entrevista em formato impresso. Reforcei a interpretação em sentido amplo, o cenário da investigação, o procedimento da entrevista narrativa, que incluiu uma narração ininterrupta do sujeito do estudo, seguida de uma fase de questionamento, ele retirou algumas dúvidas, e pedi a autorização para gravar.

Foi uma entrevista leve e tranquila, já que se criou um ambiente acolhedor para o entrevistado compartilhar suas experiências; o diálogo fluiu de maneira espontânea, permitindo uma abordagem natural das histórias contadas. Essa atmosfera facilitou a construção de relatos

ricos e autênticos. Após a finalização da primeira entrevista narrativa, fizemos um lanche juntamente com a professora Kbetó, que me aguardava e seria a próxima a ser entrevistada.

A segunda entrevista foi realizada naquele mesmo dia 23/11/2024, com a professora Kbetó. Solicitei que escolhesse um local na escola no qual pudéssemos permanecer durante a entrevista sem interrupções e sem qualquer interferência, ela decidiu que realizaríamos a entrevista na mesma sala em que entrevistei o professor José. Como um ritual, realizei as mesmas orientações da entrevista anterior.

Olhando para o roteiro, a professora começou a corar, visivelmente, chorando e com a voz trêmula denunciava um cansaço que ia além do físico, sendo uma professora jovem em início de carreira. Em certo momento, ela revelou, quase como um desabafo, que não se sentia feliz sendo professora, que se mantinha na profissão, pois na condição de irmã mais velha precisava ajudar nos cuidados e no aporte financeiro dos irmãos mais novos, embora demonstrasse bastante comprometimento com seu fazer pedagógico. As pausas longas entre as frases sugeriam um peso emocional difícil de lidar, enquanto os olhos marejados de lágrimas, que, atravessaram, praticamente, toda a entrevista indicavam um sofrimento profundo. Confesso que essa foi a entrevista mais difícil, pois estava eivada de muitas emoções, sentimentos que fugiam de qualquer controle da minha parte.

Ela mencionou a pressão constante que ela exerce sobre si mesma, em tomar a responsabilidade de cuidar da família, particularmente dos irmãos, e o impacto que isso teve em sua saúde mental, negando a própria vida em função dos seus. Sua expressão transmitia uma mistura de exaustão e resignação, deixando claro que, psicologicamente, estava adoecida. Permiti que ela pudesse seguir narrando, tentando alcançar os pontos de interesse que o apresentei. O relato terminou com um silêncio que dizia mais do que as palavras. Ao final da entrevista, após paralisar a gravação, sugeri que ela pudesse procurar ajuda de um profissional, reiterando que ela só teria condições de cuidar dos familiares, se primeiro cuidasse de si.

Voltei para casa extremamente pensativa sobre o desenrolar da última entrevista, divagando no meu pensando sobre como poderia ajudar a professora que se mostrava completamente fragilizada em sua profissão. Outra questão era o fato de não ter conseguido realizar as 3 (três) entrevistas. Isso, consequentemente, demandaria novo planejamento, mostrando, novamente, que a pesquisa científica apresenta diferentes variáveis, difíceis de controlar. Notei também que realizar 3 (três) entrevistas narrativas no mesmo dia poderiam ser fatigante. Por isso, fiz contato, na semana seguinte, por meio de Whatsapp, com os professores e decidimos fazer o seguinte arranjo: realizar as entrevistas dos professores Gonçalo e Luana

que moravam em Comunidades próximas, no mesmo dia, na escola anexa Santa Maria, localizada na Comunidade de Pedreira, assim facilitaria a logística para ambos.

Durante a semana encaminhei-lhes o roteiro com os pontos de interesse da entrevista para que pudessem realizar a leitura e ter conhecimento daquilo que procurava compreender, e expliquei-lhes as estratégias da entrevista narrativa. Paralelo a este movimento os caminhos para a realização da entrevista foram se fazendo mais tangíveis, apesar de ainda eivados de muita complexidade, estando presente, de forma clara, inclusive na entrevista narrativa, o espaço tridimensional, assinalado por Clandinin e Conelly (2015): interação, temporalidade e situação. No segundo dia da realização das entrevistas, lembro que acordei, em certa medida, ainda apreensiva. Pegamos a estrada cheia de fumaça, o que exigia maior atenção, dado que, na maior parte da viagem, a visibilidade estava comprometida. Naqueles dias, a cidade de Santarém[13] havia sido afetada por uma densa fumaça proveniente de queimadas de diversas partes da Amazônia, inclusive comprometendo a qualidade do ar no município, alcançando os piores níveis do mundo em alguns dias.

A terceira entrevista foi realizada no dia 30/11/2024, tendo início às 09h30min, com o professor Gonçalo, na escola anexa Santa Maria. Muito solícito e gentil, desde o nosso primeiro contato, logo tornou-se grande parceiro para a realização dos encontros formativos e na consolidação do grupo colaborativo, carregava consigo muitos anos de docência, particularmente nas turmas multiano. Percebi que ele estava tomado por certo nervosismo, fiz as orientações de praxe, sentei-me ao lado dele para dirimir as dúvidas, fizemos a leitura conjunta dos pontos de interesse da entrevista, de forma fluida e tranquila, deixei-o a sós na sala que ele havia escolhido; após 5 minutos, chamou-me; então, iniciamos a entrevista.

Foi uma entrevista fantástica. Como no ritmo da entrevista narrativa, procurei não realizar interrupções. Nestes contextos, há outros desafios, como intencionar diminuir as interferências estando na condição de entrevistadora (Jovchelovitch; Bauer, 2008). E esperei as oportunidades narrativas (Jovchelovitch; Bauer, 2008), compreendidas como aqueles momentos, no quais o entrevistado apresenta indicativos de que a história narrada finalizou, para começar a fazer os oportunos questionamentos. Após a finalização da entrevista, ofertei um lanche, que preparei como se estivesse recebendo amigos de longa data e, juntamente com a professora Luana, que nos aguardava, o tomamos em conjunto.

---

[13] Notícia sobre a nuvem de fumaça que encobriu a cidade de Santarém-Pará. Disponível em https://g1.globo.com/pa/santarem-regiao/noticia/2024/11/29/marcha-pelo-clima-em-santarem-denuncia-queimadas-e-pede-acoes-do-poder-publico-na-segunda-2.ghtml Acessado em 28/02/2025.

A quarta entrevista também foi realizada no dia 30/11/2024, com a professora Luana. Ela, assim como os demais professores, estava ansiosa e mostrava-se preocupada com as respostas; sempre alegre, sorridente e com alto-astral ímpar, contadora de histórias, nos divertia bastante. Passado esse momento de descontração, apresentei novamente o roteiro das proposições gerativas, procedi a leitura juntamente com Luana, respondi algumas dúvidas e iniciamos a conversa.

Alinhada à proposição de Jovchelovitch e Bauer (2008), procurei, ao longo da entrevista narrativa, estimular a professora a conversar espontaneamente a respeito da sua história, sendo mobilizada pela pergunta geradora. Com essa finalidade, efetuei o mínimo de intervenção, lançando mão apenas da linguagem não verbal ou recursos paralinguísticos[14], instigando Luana a seguir com a narração, por meio da qual compartilhou suas vivências no grupo colaborativo com entusiasmo contagiante, todavia revelava sempre os desafios diários da docência em turmas multiano. Ela trouxe, com paixão, a conexão com os alunos; refletia sobre as aprendizagens compartilhadas no âmbito do grupo, ainda assim, sua risada forte pontuava a conversa, mostrando sua força e otimismo.

A fim de alcançar excelentes resultados, no decorrer da entrevista, busquei minimizar as minhas escritas e possíveis comentários, concentrei máxima atenção na professora Luana, bem como na sua história. Nesse trajeto, despontaram emoções, recordações que, muitas vezes, culminaram em rememorar inquietações, confirmando a dedicação da professora Luana à experiência de participar da constituição e desenvolvimento do grupo colaborativo e a profundidade das análises provenientes da entrevista narrativa. Após a professora finalizar a entrevista, indaguei-a sobre algumas questões, empreendi a recapitulação de forma minuciosa a respeito de determinados trechos da história, elucidei as dúvidas e finalizei a gravação.

No terceiro e último dia de realização das entrevistas, após três semanas mergulhando em histórias que revelaram vidas, sonhos e desafios, o último encontro trouxe um misto de nostalgia e gratidão; as palavras construíram pontes entre mundos. Durante a viagem até a Flona, havia em mim um eco de saudade pelas vozes que caminhavam comigo, mas que agora abriam portas para novas interpretações e reflexões. A quinta entrevista foi realizada no dia

[14] Refere-se aos elementos não verbais da comunicação usados para modificar o significado e transmitir emoções. A paralinguística é o ramo da linguística que analisa os elementos não verbais que acompanham a comunicação verbal. Entre esses elementos, estão o tom de voz, o ritmo da fala, o volume, as pausas empregadas na pronúncia e outras particularidades além da própria fala. O estudo da paralinguística permite-nos compreender mais claramente por que extraímos significado não apenas do conteúdo literal das palavras, mas também da forma como são expressas. Uma voz “sufocada”, uma voz quebrada, pigarro, falar mais baixo ou mais alto durante uma conversa e um tom mais alto ou mais baixo são exemplos de paralinguagem. Disponível em: https://corporalmentefalando.blogs.sapo.pt/tag/paralinguagem. Acesso em: 14/12/2024. São exemplos de recursos paralinguisticos que utilizei na entrevista: huml, ahl, entendi.

07/12/2024, com a professora Eliane, na Escola Santa Terezinha. Cheguei por volta de 9h na escola; ela me aguardava e, como a maioria dos professores, mostrava-se um pouco apreensiva e disse ter compartilhado suas aflições com a professora Célia.

Assim como os demais, pedi que escolhesse um local para realização da entrevista, sentei-me ao lado da professora fazendo todas as orientações necessárias, a fim de obter uma entrevista satisfatória para ambas; fizemos a leitura das perguntas gerativas, fui explicando uma a uma e iniciamos a entrevista. Ao ouvi-la, notei que sua narrativa trazia elementos do processo de introspecção e extropecção, envolvia situações particulares e as condições do meio (Clandinin; Connelly, 2015), ou seja, trazia contextos familiares e da própria Comunidade. Expôs suas reflexões sobre os nossos encontros formativos, deixando despontar a subjetividade, oferecendo uma narrativa espontânea, recheada de descobertas inesperadas.

A sexta entrevista também foi realizada no dia 07/12/2024, com a professora Célia, que é uma mulher gigante, tanto no aspecto pessoal quanto no aspecto da sua carreira profissional e uma forte liderança na Comunidade de Piquiatuba. Desde o início, se mostrou entusiasmada em narrar a sua trajetória formativa no grupo colaborativo. Antes de iniciarmos a entrevista, com um gesto de acolhimento e despedida preparei um lanche com carinho, a ele risadas e sabores se misturaram às professoras protagonistas de tantas histórias e conexões compartilhadas; celebrávamos aquele momento com ternura e reconhecendo a potência de cada um.

Célia logo escolheu o local para a realização da entrevista; reforcei todas as questões inerentes à pesquisa narrativa, lendo juntamente com ela as orientações. Iniciamos a entrevista e Célia trouxe um movimento reflexivo durante a construção da sua narrativa de experiências vividas (passado, presente e futuro) que envolveu o "viver, contar, reviver e recontar de uma história de vida" (Clandinin; Connelly, 2015, p. 108).

Narrar a caminhada formativa no grupo colaborativo fez Célia ir e vir em muitos momentos, voltar e avançar no tempo e nos lugares, buscando estabelecer as conexões que se faziam necessárias. Foi um momento oportuno para refletir sobre os desafios relacionados ao seu trabalho, ao mesmo tempo que projetou sua visão para o futuro, reunindo sonhos e aspirações. Finalizamos a entrevista numa atmosfera de amizade e contentamento. Em seguida, permaneci na sala e realizei algumas anotações sobre a nossa conversa que não havia sido gravada.

Contar sobre suas próprias experiências formativas na participação referente à constituição e desenvolvimento do grupo colaborativo de professores de turmas multiano oportunizou os professores a refletirem sobre sua própria posição na escola, na comunidade, no

modo de ser e na profissão, além de poderem olhar para trás e para a frente em sua própria vida. As memórias expressas, as recordações delineadas na história do professor concretizam o saber, a individualidade e a particularidade que marcaram sua formação pessoal e o avanço da sua trajetória profissional, englobando a interação com outros colegas, instituições e a interrelação entre sua vida pessoal e profissional.

Assim, as vivências obtidas por meio das entrevistas narrativas ampliaram a compreensão sobre os vários elementos que intervêm na formação da identidade e no crescimento profissional. A adoção dessa abordagem metodológica evidenciou que se tornar educador é um percurso longo, dinâmico, contínuo e, relativamente, complexo, pois envolve diferentes dimensões: cognitivas, emocionais, éticas, crenças e valores associados à prática docente, além de se entrelaçar com o processo de identidade e do desenvolvimento ao longo da trajetória profissional. Assim, reafirma-se a ideia de que, conforme aponta Nóvoa (2013), a forma como um professor ensina está intimamente ligada à sua própria essência enquanto indivíduo ao praticar a educação.

Em seguida à realização das entrevistas, instaurou-se o procedimento para a transcrição de todas as narrativas dos participantes que alcançaram a dimensão da escrita, conservando o discurso e os saberes de cada um. As sutilezas percebidas nas histórias contadas expressaram movimentos distintos, conferindo o fundamento para emergir dos textos os campos empregados na produção desta pesquisa (Clandinin; Connelly, 2015). Desse modo, as narrativas convergiram um produtivo elemento de análise.

3.1.2 Observação participante

A opção pela observação participante está ancorada na necessidade do estabelecimento do pesquisador com fato a ser investigado, “tal envolvimento do investigador com a realidade investigada, inclui a participação nas atividades da comunidade investigada, como um de seus membros, devido a mútua influência, pelo contraponto entre referência de quem observa e dos observados” (Trivinos, 2008, p. 17). A partir destes recursos, foram realizadas descrição e análise das sessões formativas, de forma detalhada, ajudando a identificar o desenvolvimento profissional de professores de turmas multiano no grupo colaborativo.

Ao observar os professores, busquei, na condição de pesquisadora, compreender como está ocorrendo o processo formativo de professores de turmas multiano na perspectiva do desenvolvimento profissional, visto que as técnicas de observação são extremamente úteis para desvendar os significados da realidade da formação docente no meio rural na tessitura de um

grupo colaborativo. Logo, o observador pode se apoiar nos conhecimentos e nas experiências pessoais e profissionais, a fim de obter auxílio durante a análise e entendimento do fenômeno em questão. Afirma-se que "a vivência direta é, sem dúvida, o método indicado para confirmar a existência de um certo fenômeno" (Ludke; André, 1986, p. 26). A respeito do papel do pesquisador como participante, Clandinin e Connelly (2015, p. 84) afirmam que:

> como pesquisadores narrativos, trabalhamos no espaço não só com nossos participantes, mas também conosco mesmos. Trabalhar nesse espaço significa que nos tornamos visíveis com nossas próprias histórias vividas e contadas. Às vezes, isso significa que nossas histórias sem nome, e talvez secretas, vêm à luz assim como aquelas de nossos participantes. Esse confrontar de nós próprios em nosso passado narrativo torna-nos vulneráveis como pesquisadores, pois transforma histórias secretas em histórias públicas.

Após cada sessão, foram sendo fichadas as reflexões, situações e observações que percebi na experiência do processo formativo; foram registrados elementos da comunicação não verbal dos educadores, incluindo posturas corporais, expressões faciais, gestos e contatos visuais, além das conversas que ocorreram durante as interações e do lanche partilhado. Os registros de campo mencionados foram realizados durante toda a pesquisa, sendo combinados tanto por elementos descritivos como reflexivos.

No quadro 7, segue o resumo dos aspectos metodológicos desta investigação.

Quadro 7 – Resumo dos aspectos metodológicos da investigação

Aspectos Metodológicos da investigação	
Questão problema da pesquisa	Como ocorre o processo formativo de professores de turmas multiano que atuam na educação do campo, desenvolvido no contexto de um grupo colaborativo no município de Belterra-Pará?
Tipo de estudo	Indutivo
Tipologia de pesquisa	Não experimental
Tipologia quanto ao objeto de pesquisa	Exploratória
Metodologia	Qualitativa, bibliográfica e de campo
Estratégia de investigação	Narrativa
Contexto da investigação	Constituição de um grupo colaborativo de professores de turmas multiano que atuam na educação do campo, no município de Belterra-Pará
Procedimento quanto análise de dados	Análise textual discursiva
Instrumento e/ou técnica de coleta de dados	Gravação de áudio das sessões formativas, entrevistas narrativas individuais e observação participante
Participantes da pesquisa	Professores de turmas multiano (1º ao 5º) ano

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Na educação do campo em Belterra-PA, na cidade de Henry Forda na Amazônia, um grupo de professores de turmas multiano decidiu participar de maneira voluntária da constituição e desenvolvimento de grupo colaborativo, por meio do qual partilharam vivências e indagaram seu próprio processo formativo. A investigação, de natureza qualitativa e exploratória, atravessou esse processo através das entrevistas narrativas, diários de campo e observação participante. Cada encontro formativo evidenciava os desafios de ser professor de turmas multiano na Amazônia, que foram estudados à luz da análise textual discursiva. Desta maneira, as narrativas dos professores ressoaram em um deslocamento de perspectiva colaborativa e possíveis transformações do fazer pedagógico.

No próximo tópico, ilustro como foi análise desta investigação. Com base na Análise Textual Discursiva, a qual se trata de um procedimento qualitativo ligado aos pressupostos da fenomenologia que intenciona alcançar mensagens e reformulações, ao longo do processo de pesquisa, foram organizadas três etapas: unitarização, categorização e produção de metatextos. Tais etapas oportunizam fragmentar o corpus de análise, compreender correlações no contexto de significados e elaborar interpretações emergentes. Essa estratégia viabiliza a reestruturação do material que emergiu da pesquisa, levando-o a percepções inéditas a respeito do fenômeno investigado.

3.2 Análise Textual Discursiva: uma incursão pela compreensão dos discursos analisando os sentidos nas entrelinhas

Na condição de pesquisadora, escolhi adentrar no mistério das palavras e dos relatos, entusiasmada pelo modo como a linguagem modela o pensamento e repercute nas relações de toda ordem, por isso tomei como referência Análise Textual Discursiva. Primeiramente, me deparei com textos desmembrados, narrativas conectadas e com diferentes sentidos. Fui percebendo como as palavras conduzem a um objetivo; cada fala reverbera um cenário, logo a concepção não ocorre de forma rasa, mas demanda um mergulho intenso e profundo, características da ATD.

Tendo como horizonte a compreensão dos fenômenos discursivos, atravessei por textos elaborados, reelaborados, num movimento intenso de criação. Logo, pude notar que a ATD não se trata de um simples método, todavia pressupõe um tratamento que oportuniza expressar significados e insights inusitados. Debruçar-me sobre os estudos do material não admitiu apenas descortinar disposições linguísticas, mas capturar diferentes pensamentos, questões sociais e

culturais; observei, ainda, que cada palavra, silêncio traz uma história, assim, envolvida nesta dimensão de diferentes interpretações, percebi que este método é, em primeiro lugar, uma chamada para compreender as entrelinhas, para atentar ao que está oculto, oferecendo significado àquilo que, muitas vezes, é imperceptível.

A ATD se configura como procedimento analítico qualitativo de natureza epistemológica fenomenológica que percebe a investigação como uma metodologia de renovação referente aos discursos sociais, exprimindo características hermenêuticas inerentes ao conjunto de métodos, principalmente, pelo embasamento em processos de reorganização, tendo como referência a linguagem. A abordagem fenomenológica, nos estudos de Moraes e Galiazzi (2016, p. 30), compreende a ATD como um percurso a ser desvelado e "não confere a certeza de conduzir a um objetivo predeterminado". Logo, imergir nessa abordagem de investigação precede desenhar o curso no decorrer do próprio itinerário, e, fundamentalmente, lidar com a incerteza de uma pesquisa que se coloca a serviço das transformações ao longo do processo.

Para Moraes e Galiazzi (2016), esse método de análise pode ser visto como um processo auto-organizável que promove a transformação de significados e interpretações de diversos textos e discursos. Conforme novas compreensões se revelam ao longo do progresso da pesquisa, torna-se viável identificar um novo padrão emergente, oferecendo uma nova forma de enxergar os dados examinados. A ATD é considerada movimento muito singular, dado que, na condição de pesquisadores, podemos oportunizar a inferência de afirmações, interpretações, indagações, argumentações e questionamentos a respeito de informações decorrentes do tema investigado. Toda essa dinâmica é direcionada pelas interpretações do investigador e pelos referenciais que sustentam teoricamente a pesquisa.

Ainda que a ATD não seja um método fechado, a condução do processo de análise pode ser orientada a partir de três etapas: *a unitarização ou desmontagem dos textos*; *o estabelecimento de relações, também denominado categorização*; *e a captação do novo emergente, que repercute na produção dos metatextos.*

3.2.1 Unitarização ou desmontagem dos textos

O primeiro elemento consiste na análise dos textos. Nesse processo de unitarização, o conjunto de dados analisados é examinado minuciosamente em suas especificidades, visando à fragmentação ou desconstrução do texto para identificar unidades de sentido e/ou significados associados ao fenômeno em questão. Esta etapa envolve a leitura e a identificação das diferentes interpretações que um texto pode gerar. O pesquisador precisa se envolver de maneira intensa

com os dados obtidos da pesquisa para garantir que os próximos estágios resultem em uma nova compreensão do fenômeno (Moraes; Galiazzi, 2016). Na figura 5, apresentamos a primeira etapa de análise da ATD.

Figura 5 – Primeira etapa da ATD

Fonte: Adaptado de Silva e Marcelino (2022, p. 20).

Nesta ocasião, se procede a unitarização do texto e a atribuição de um sentido, decorrente das unidades de sentido ou unidades de significado, por meio das quais se representa um conjunto de fragmentos obtidos do texto elaborado pelos participantes da pesquisa. A unitarização na ATD implica o desmembramento do texto para reconhecer as unidades de sentido. Isto se relaciona de modo direto com a tese, ao propiciar uma leitura minuciosa das experiências dos professores de turmas multiano.

Tal procedimento oportuniza também caracterizar os componentes indispensáveis à análise, a fim de alcançar com profundidade a constituição e o desenvolvimento do grupo colaborativo, para legitimar as necessidades formativas, desvelar como ocorre a intersecção com o fazer pedagógico e estruturar as possíveis transformações que repercutiriam na prática docente. Ao desmontar os relatos dos professores, a investigação pode apreender particularidades do desenvolvimento profissional docente, demonstrando significados e compreensões inéditas sobre o fenômeno analisado.

3.2.2 Estabelecimento de relações: categorização

Nesta fase, conhecida como categorização, identificam-se as semelhanças entre as unidades de significado e/ou sentidos, permitindo associações e classificações, e integrando os

elementos individuais rumo à formação de conjuntos que reúnem elementos semelhantes. Isso resulta em agrupamentos de categorias e é considerado o aspecto central da análise temática dos dados. Durante essa fase, o pesquisador se dedica a examinar as unidades de significado e/ou de sentidos e a conectá-las, por meio das semelhanças nos significados atribuídos, estabelecendo, assim, as categorias iniciais para análise, que podem ser refinadas até a definição das categorias finais (Moraes; Galiazzi, 2016).

Este processo demanda recursividade de leitura e comparação entre as unidades. O processo da ATD é longo, exige impregnação do pesquisador nos dados. E, ao mesmo tempo, é necessário o descarte do excesso de informação, tendo em vista a necessidade de apresentar o fenômeno de forma objetiva e organizada, podendo se estabelecer categorias a *priori (*aquelas previamente estabelecidas) ou categorias emergentes (que emergiram do corpus de análise da pesquisa), ou, ainda, podem ser mistas (a *priori* e emergentes). Na figura 6, apresentamos o segundo passo da análise.

Figura 6 – Segunda etapa da ATD

Fonte: Adaptado de Silva e Marcelino (2022, p. 21).

O texto a respeito da categorização na Análise Textual Discursiva (ATD) mantém relação com a tese doutoral, ao permitir um enfoque metodológico, a partir do qual intenciona-se compreender o desenvolvimento profissional de professores (DPD) que atuam em turmas multiano na educação do campo. A categorização nesta metodologia é uma condição fundamental para fazer a composição das categorias a partir das unidades de significado existentes nos dados coletados, permitindo a análise profunda dos fenômenos investigados.

Conforme a metodologia da análise textual discursiva, foi atribuído um código a cada unidade de análise, o qual faz referência ao tipo de dado coletado e ao número de unidades de

cada documento. Assim, o início de todos os códigos está relacionado aos participantes da pesquisa. Em seguida, o código indica o material produzido e é informado o número da unidade de análise empírica dentro do documento, representado pela sigla “UE”. Por fim, o último elemento do código descreve o ano em que a unidade empírica foi produzida. Veja o exemplo a seguir:

Exemplo de código:

JOSE, UE09, 2024.

No cenário da tese, esse procedimento oportuniza compreender a constituição do grupo colaborativo (Objetivo 1), através da identificação e organização dos percursos e experiências compartilhadas entre os professores. O quadro, a seguir, apresenta o caminho analítico construído a partir do primeiro objetivo específico da pesquisa, que tem por finalidade compreender a constituição e o desenvolvimento de um grupo colaborativo de professores atuantes em turmas multiano na educação do campo. As categorias delinearam-se a partir da impregnação dos dados e se reestruturaram em sentidos mais ampliados.

Quadro 8 – Processos de Categorização na Análise Textual Discursiva: constituição e desenvolvimento de um grupo colaborativo na educação do campo

1º Objetivo Específico: Analisar a trajetória que envolve o movimento de constituição e desenvolvimento de um grupo colaborativo de professores que atuam em turmas multiano na educação do campo		
Categorias Iniciais (emergentes)	**Categorias Intermediárias (emergentes)**	**Categoria Final (emergente)**
Constituição do grupo colaborativo	O grupo colaborativo como espaço formativo e afetivo	Tecendo saberes nas águas da Colaboração: a constituição de um grupo colaborativo de turmas multiano na Amazônia
Colaboração e troca de saberes		
Isolamento Profissional		
Diálogo Intergeracional		
Falta de repertório prático inovador		
Desafios estruturais (isolamento territorial)	Saberes docentes em construção a partir da experiência e da colaboração	
Organização do tempo espaço		
Heterogeneidade das turmas		
Ausência de materiais adequados		

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

2. As necessidades formativas (Objetivo 2), reunindo os desafios e estratégias pedagógicas observadas no grupo, são apresentadas no quadro 9.

Quadro 9 – Processos de Categorização na Análise Textual Discursiva: Identificar necessidades formativas e desenvolvimento colaborativo

<table>
<tr><td colspan="3">2º Objetivo: Identificar as necessidades formativas relacionadas à prática pedagógica dos professores de turmas multiano e como elas foram desenvolvidas no contexto do grupo colaborativo.</td></tr>
<tr><th>Categorias Iniciais (emergentes)</th><th>Categorias Intermediárias (emergentes)</th><th>Categorias Finais (emergentes)</th></tr>
<tr><td>Dificuldades com recursos didáticos e tecnológicos</td><td rowspan="3">Necessidades formativas práticas na docência multiano</td><td rowspan="10">Entre práticas e vivências: a formação docente situada e os caminhos da docência multiano na Amazônia

Subcategoria 1: Formação docente como processo contínuo e situado

Subcategoria 2: Prática pedagógica contextualizada como resposta aos desafios da docência multiano</td></tr>
<tr><td>Insegurança ao trabalhar com multiano</td></tr>
<tr><td>Falta de experiências prévias com multiano.</td></tr>
<tr><td>Apropriação de práticas vivenciadas no grupo (ex: jogos pedagógicos)</td><td rowspan="3">Aprendizagens mediadas pela colaboração</td></tr>
<tr><td>Aplicação de atividades discutidas coletivamente</td></tr>
<tr><td>Troca de ideias e planejamento conjunto</td></tr>
<tr><td>Superação da timidez e desenvolvimento pessoal</td><td>Transformações identitárias e profissionais provocadas pela vivência coletiva</td></tr>
<tr><td>Reflexões sobre bullying, leitura, e inclusão</td><td>Temas emergentes da realidade docente</td></tr>
<tr><td>Construção de estratégias a partir de contextos reais</td><td rowspan="3">Prática pedagógica contextualizada ao campo amazônico</td></tr>
<tr><td>Produção e adaptação de materiais próprios</td></tr>
<tr><td>Reconhecimento das diferenças entre comunidades e turmas</td></tr>
</table>

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

3. Os movimentos transformacionais (Objetivo 3), representando as possíveis mudanças nas práticas pedagógicas e suas releituras, revelando o impacto do grupo colaborativo no DPD, são apresentados, a seguir.

Quadro 10 – Processos de Categorização na Análise Textual Discursiva: Transformações pedagógicas, pessoais e institucionais no desenvolvimento profissional

3º Objetivo: Analisar movimentos transformacionais das práticas pedagógicas para o desenvolvimento profissional dos professores a partir da participação no grupo colaborativo como espaço de formação.		
Categoria Inicial (emergentes)	**Categoria Intermediária (emergentes)**	**Categoria Final (emergentes)**
Superação de dificuldades pessoais e contextuais para a participação no grupo.	Transformações pessoais como fundamento da prática pedagógica	A constituição do sujeito-professor como processo contínuo de transformação pessoal e profissional na escola do campo
Importância do grupo como espaço de apoio emocional e profissional		
Reconhecimento de limites e desafios pessoais e emocionais		
Desenvolvimento da identidade e autoestima profissional		
Valorização do aprendizado coletivo e das trocas entre pares	A formação colaborativa como catalisadora do desenvolvimento profissional	
Impacto da colaboração na organização do trabalho pedagógico		
Transformações na prática docente e maior confiança na atuação	A prática pedagógica como espaço de reconstrução e inovação na escola	
Criação de ambientes mais participativos na sala de aula		
Relação entre formação continuada e inovação pedagógica		

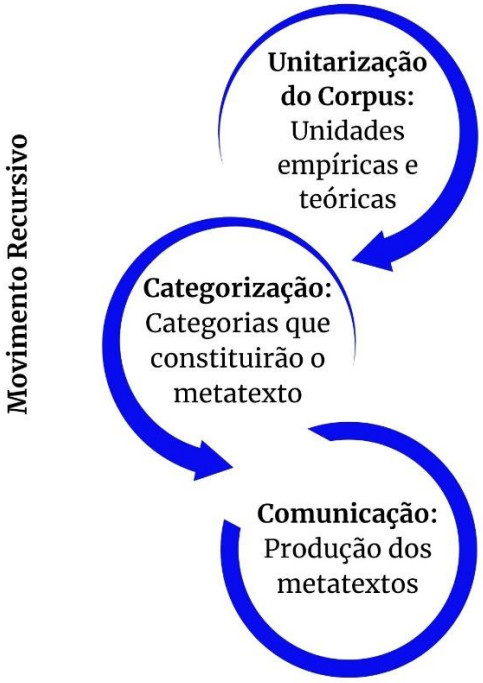
Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Desse modo, a ATD colabora no sentido de realizar uma análise sistemática e organizada dos dados, produzindo categorias que demonstram a profundidade do processo de formação docente e das práticas pedagógicas ressignificadas no âmbito do grupo colaborativo.

3.2.3 Produção dos metatextos

Nesta fase, levando em conta a participação da pesquisadora na análise das duas etapas anteriores, novas e distintas compreensões sobre o fenômeno em questão começam a emergir. Esse processo resulta em um metatexto analítico, que busca identificar e transmitir essas novas compreensões e as variadas estruturas que surgem da análise. O metatexto é caracterizado como a construção de um texto que expressa fundamentações descritivas e interpretativas apropriadas para explicitar a compreensão sobre o fenômeno investigado, sendo necessário relacionar os dados empíricos e, no processo de interpretação e recursividade, desenvolver novos sentidos e significados, conversando com os referenciais teóricos que sustentam a pesquisa. A apreensão do novo emergente consiste em uma abrangência final do fenômeno investigado. A seguir, a apresentação de uma estrutura de todas as etapas da ATD.

Figura *7* – Estrutura das etapas da ATD



Fonte: Adaptado de Silva e Marcelino (2022, p. 21).

Usando do recurso da metáfora, Moraes e Galiazzi (2016) utilizam a aproximação ao processo crítico e de profundidade da ATD com uma tempestade. O processo analítico de desmontagem é a tempestade que cria a desordem, mas ao produzi-la, oportunizam-se o brilho, as luzes, isto é, os insights, o novo que nasce a partir do caos instalado. Logo, o pesquisador precisa estar alerta para a ocorrência quanto aos feixes de luz que derivam através do processo

desordenado e absorvê-lo de modo que o novo emergente possa se revelar durante a pesquisa doutoral.

O texto referente à produção do metatexto analítico na ATD conversa fundamentalmente com a tese, ao levantar a necessidade de explicitar os dados de forma profunda, abarcando o referencial teórico e objetivando produzir novas compreensões sobre o desenvolvimento profissional docente (DPD) em turmas multiano. Essa fase é associada a uma tempestade que cria uma desordem, num primeiro momento, de maneira a refletir o movimento de elaboração e reelaboração protagonizada pelo pesquisador, condição fundamental para capturar os "feixes de luz", conhecidos também como insights, que emergem no processo analítico.

Na tese, o metatexto é indispensável, no sentido de demonstrar como as experiências no grupo colaborativo podem vincular-se à produção de novas e/ou diferentes práticas pedagógicas (Objetivo 3), à identificação das necessidades formativas (Objetivo 2) e à descrição da constituição e do desenvolvimento do grupo (Objetivo 1). Possui condições de elaborar uma síntese fazendo a leitura dos dados empíricos e os ressignifica, trazendo a dimensão final do fenômeno investigado: o DPD no contexto de um grupo colaborativo de turmas multiano. Logo, esta análise, a partir da ATD, possibilita transformar as experiências dos professores em um conhecimento organizado e significativo, recebendo outros contornos, em diálogo permanente com os referenciais teóricos.

No próximo tópico, apresento os seis professores de turmas multiano da Escola Polo de Piquiatuba Santa Terezinha, que, de maneira espontânea, decidiram formar um grupo colaborativo. Entre outras coisas, dividiram saberes e confrontaram as fragilidades do fazer pedagógico na realidade rural amazônica; particularmente, suas vivências traduzem os possíveis caminhos do desenvolvimento profissional. Na sequência, trago um pouco do percurso de cada integrante.

3.2.4 O grupo colaborativo: participantes que tecem docência nas turmas multiano

Os seis participantes desta investigação são professores de turmas multiano (1º ao 5º ano), da área rural do município de Belterra-Pará, localizada na Floresta Nacional do Tapajós (Flona-Tapajós), Comunidade de Piquiatuba, e ligados à Escola Polo de Piquiatuba[15]. Minha escolha por professores de turmas multiano do 1º ao 5º ano como foco da pesquisa para a Tese

[15] A região do Tapajós, em Belterra, possui em sua organização 4 (quatro) Escolas Polo: Prainha/Tapajós, Nazaré/Tapajós, Piquiatuba/Tapajós e Maguari/Tapajós; cada Polo dispõe de Escolas Anexas.

Doutoral fundamenta-se na importância de compreender os desafios enfrentados nesse contexto educacional e como isto ecoa no DPD.

As turmas multiano retratam uma realidade em áreas rurais e remotas, de maneira especial na Amazônia, necessitando de estratégias diversas, a fim de assegurar garantias às necessidades de alunos de diferentes faixas etárias e níveis de aprendizagem. Os professores aceitaram, de maneira voluntária, participar da experiência de constituição e desenvolvimento de um grupo e vivenciar processos formativos e de desenvolvimento profissional docente. Aqui, trago uma breve apresentação, a fim de conhecer um pouco da história que cada um carrega consigo. Assim, apresento os professores participantes desta pesquisa, para a qual cada um escolheu seu nome fictício.

3.2.4.1 Professor Gonçalo

Gonçalo tem 56 anos, atua como professor de turmas multiano. Em 2024, possuía duas turmas que têm alunos do 1º ao 5º ano. Relata que iniciou como professor leigo, em 1987, aos 20 anos, por influência de sua irmã. Estudou até a quarta série, pois onde morava não havia oferta educacional para avançar nos estudos, nem tinha condições de sair para estudar na cidade de Santarém. Suas origens, pai e mãe são todos da Comunidade de Pedreira, onde mora e trabalha atualmente.

Ao relatar o início do processo de alfabetização, retrata um pouco do que era ser alfabetizado naquela época, fala do modelo tradicional de educação, dos castigos, como ficar de joelhos, o exercício de tomar a tabuada que os alunos deveriam saber decorado, caso contrário, eram penalizados com "bolos" de palmatória na mão. Apesar de retomar questões difíceis, rememora com sentimento de gratidão essa escola e reconhece que os ensinamentos lá apreendidos repercutiram na sua vida pessoal e, sobretudo, na vida profissional.

Revela que em função do aumento do número de alunos na região e a falta de professores foi convidado a assumir uma turma multiano na escola da Comunidade onde morava na época. Todavia, professor Gonçalo é enfático e até hoje se surpreende com a coragem que teve ao iniciar sua profissão com pouca formação escolar e sem os conhecimentos e saberes necessários para atuação docente. A fala do professor corrobora o que Santos (2015) aponta: que a construção dos saberes necessários ao exercício do magistério ocorre principalmente por meio da prática, constituindo-se um conhecimento experiencial, sobre o qual as memórias dos alunos desempenham um papel especialmente relevante, sobretudo nos primeiros momentos da carreira docente. Somente na década de 1990, conseguiu avançar em sua formação, estudando

no Projeto Gavião[16] I e II, destinado a professores leigos em exercício da docência, correspondendo ao ensino fundamental e médio, respectivamente.

Em 1999, precisou deixar a sala de aula, pois não possuía formação em ensino superior. Teve proposta de trabalhar no município de Belterra como vigia escolar. Mudou-se para a cidade, cursou o Magistério no ano de 2003; em seguida, ingressou no curso de Licenciatura em Pedagogia em 2007; depois, realizou a especialização em Psicopedagogia. Embora nesse período ele estivesse afastado da sala de aula como docente, professor Gonçalo dedicou-se aos estudos. Em 2008, foi convidado para voltar a lecionar na Flona, onde colaborou na gestão da escola Santa Terezinha e, atualmente, desempenha suas atividades na escola anexa, Santa Maria, como professor de turmas multiano, possuindo, atualmente, 26 anos de experiência profissional (docência e gestão).

3.2.4.2 Professor José

Professor José é um dos professores participantes mais experientes; tem 44 anos, atua como professor de turmas multiano há 19 anos. Em 2024, possuía uma turma com alunos do 4º e 5º ano. É natural da cidade de Santarém-Pará, cursou o magistério, no período de 2003-2005, e teve influência dos irmãos que também são professores. Revela que durante os estudos realizou os estágios, todavia reforça que estes não correspondem à realidade vigente, tampouco trazem a realidade multifacetada de ser professor de turmas multiano. Santos (2015) reflete sobre o fato de os estágios de observação e regência quase sempre ocorrerem em escolas urbanas, trazendo como pano de fundo uma concepção eivada de preconceito em relação à escola de turma multisseriada, percebida como extemporânea, atrasada e, consequentemente, como incapaz de se constituir como espaço formativo.

Após a finalização da formação em nível de magistério, sua primeira experiência profissional foi trabalhar como professor na Comunidade de Saracura-Ilha do Palhão, área rural de Santarém, região de várzea, localizada às margens do Rio Amazonas, no ano de 2006 iniciando como professor de turmas multiano (1ª a 4ª) série na época. Ao chegar na escola sem experiência profissional, professor em início de carreira, por diversas vezes, pensou em desistir.

[16] O Projeto consistiu em uma iniciativa de capacitação para educadores, oferecendo o ensino fundamental e, em seguida, o ensino médio para professores sem formação específica. Sua aprovação ocorreu por meio da Resolução nº 090/1984-CEE, a qual se referia ao Curso de Magistério – 1ª a 4ª série do ensino fundamental. A proposta inicial do Projeto foi realizada e coordenada pelo Professor David Maria de Amorim e Sá, que, na época, era o coordenador no município de Castanhal. Com o tempo, o Projeto foi se expandindo, englobando mais de 50 municípios. Em 1992, firmou-se um convênio com a Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), abrangendo 107 dos 128 municípios existentes, com, aproximadamente, 10.070 professores sem formação formal matriculados, seguindo a Grade Curricular estabelecida pela SEDUC (Tavares *et al*. 2002, p. 1).

Ele descreve a tristeza e a solidão que sentia sempre ao final do dia; devido às dificuldades dos anos iniciais da docência, recorria sempre à pedagoga e à gestão da escola, que lhes auxiliavam na construção de uma didática; recorda que alimentava constantemente o desejo de desistir da profissão. Para Lagoeiro (2019, p. 38):

> O processo de transição entre o término da formação inicial e o início da docência é geralmente marcado por sentimentos de descoberta, sobrevivência, solidão, dúvida e inúmeros desafios que se apresentam cotidianamente e precisam ser enfrentados pelo professor. Para tanto, este aciona diversos conhecimentos e aprendizagens obtidos ao longo de sua vida, em suas lembranças como aluno, nas vivências da formação inicial, no diálogo com os pares, entre outros.

O professor relembra que, na maioria das vezes, as turmas de multiano são "jogadas" para os professores iniciantes, sendo um choque, levando o professor a "se virar" para dar conta da turma. Ele reforça a necessidade de realizar adaptação dos conteúdos, fazer costuras para, minimamente, atender às demandas das turmas multiano. Santos (2015) assegura que há uma contradição entre os currículos de formação de professores e as necessidades reais que a prática demanda com a diversidade que configura o multiano.

Em 2008, foi convidado pela colega Célia, uma das integrantes da pesquisa, para trabalhar na Comunidade de Piquiatuba. Em Belterra, assumiu, novamente, turmas de multiano. Começou a fazer licenciatura em Pedagogia em uma faculdade particular em Santarém, mas, por diversos motivos, abandonou o curso; no ano de 2009, realizou concurso do município de Belterra, hoje é professor efetivo da rede municipal. Em 2010, iniciou os estudos no Procampo (Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo), ofertado pelo Instituto Federal do Pará (IFPA); é formado, então na área de educação no campo, com habilitação em ciências da natureza e matemática. Reside há quinze anos na Comunidade de Piquiatuba, onde também constituiu família; embora oriundo da cidade, gosta de trabalhar na área rural e possui, atualmente, dezessete anos de experiência profissional.

3.2.4.3 Professora Kbetó

A professora Kbetó é uma professora em início de carreira, atuando há apenas 4 anos, sendo a mais jovem dentre todos os participantes da pesquisa. Tão intensa, iniciando à docência em meio a sonhos de constituição profissional, sua experiência nos oportuniza refletir sobre os desafios que vivem os professores em início de docência. Com apenas 23 anos, atua como professora de turmas multiano. Cursou licenciatura em Pedagogia em uma instituição privada de ensino superior em Santarém; concluindo o curso em dezembro de 2019, relembra que seu pai é professor e, de certa forma, acabou por influenciar sua escolha profissional.

Em 2020, recebeu convite para trabalhar na rede municipal de educação em Belterra, todavia, com a pandemia da Covid-19, preocupada com sua saúde decidiu esperar um pouco mais para iniciar a profissão docente. Em 2021, passou a trabalhar como babá, atuando nesta profissão por seis meses. Ela recorda que os professores do curso de Pedagogia evidenciavam sempre a diferença entre ser babá e professora. É imprescindível dizer que, para ser babá, não há exigências legais de formação profissional, ou seja, não é necessário ser uma pedagoga.

O início da docência para Kbetó ocorre no segundo semestre de 2021, quando passa a atuar como professora de turmas multiano, na área rural do município de Mojuí dos Campos, iniciando com uma turma de dez alunos (1º, 2º, 3º, 4º e 5º), do ensino fundamental, séries iniciais. Ela se dá conta de que não seria possível desenvolver uma prática uniforme com todos, sem considerar suas especificidades, pois precisa levar em conta a heterogeneidade dos alunos em diferentes idades, níveis, habilidades e potencialidades múltiplas. Neste período, as escolas estavam desenvolvendo trabalho de forma remota, ainda em função do período pandêmico, o que trouxe certa tranquilidade no desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Hage (2011) explica que os professores das turmas multisseriadas se deparam com dificuldades para organizar seu trabalho pedagógico, em virtude do isolamento que vivenciam e da ausência de formação para lidar com a dissonância de idades, de séries e dos ritmos de aprendizagens. Os professores reconhecem que sentem dificuldade em realizar o planejamento, em função da formatação de um grupo heterogêneo de faixas etárias diferentes, assim desdobram-se ao realizar o trabalho pedagógico, levando em conta as especificidades da turma.

Sobre 2022, com o retorno das atividades presencias, a professora retrata as inúmeras dificuldades, sendo a única professora da escola e da comunidade anexa na qual desempenhava suas atividades; a escola polo ficava distante 12 km. Durante o ano de 2022, teve acompanhamento pedagógico apenas uma única vez. Menciona, ainda, que o livro didático destinado à seriação foi o único e absoluto instrumento pedagógico disponível que auxiliou os alunos no processo de aprendizagem; aponta dificuldade de trabalhar os assuntos do 4º e 5º ano, por entender que eram complexos e, por fim, lembrou que dormia na escola, surpreendentemente. Embora com todos os percalços, finalizou o ano escolar como havia se comprometido inicialmente.

Rocha e Hage (2010) identificam essa diversidade de funções como um fator prejudicial para a prática profissional. Eles enfatizam a importância de uma equipe que promova a colaboração e o esforço conjunto no ambiente escolar. Além disso, destacam que é inaceitável que existam escolas públicas na área rural que não possuam as condições adequadas de

infraestrutura didático-pedagógica e que isso ainda seja uma realidade, sobretudo, na região Amazônica.

Em 2023, quando se preparava para voltar às atividades, recebeu o convite para trabalhar em Belterra, na comunidade de Piquiatuba; de pronto, aceitou. Assumiu, novamente, turmas de multiano (1º, 2º e 3º), anos iniciais. Desse contexto, menciona outros desafios, embora atue na escola polo, com maior suporte pedagógico, enfrenta o problema da docência em uma turma multiano com vinte e três alunos, novamente com diferentes idades, níveis e habilidades; explica que tem solicitado a divisão da turma, sem atendimento do seu pleito. Reconhece que enfrentas sérias dificuldades relacionadas à quantidade de alunos, o que, consequentemente, reverbera no comprometimento do trabalho pedagógico desempenhado por ela.

3.2.4.4 Professora Célia

Professora Célia é natural do município de Belterra, Comunidade de Piquiatuba. Chama atenção por ser uma professora extremamente acolhedora, organizada, comprometida, sendo muito querida na escola. Sua mãe era professora de turmas multiano e o pai agricultor. Ela estudou na Escola Santa Terezinha até a 4ª série. Como desejava prosseguir nos estudos, mudou-se para Santarém, onde concluiu o ensino médio, na época, com habilitação em Ciências Humanas. Após a conclusão do ensino médio, passou a trabalhar numa escola particular realizando a entrega das crianças para os pais, ao final da aula. Relembra que a diretora sempre dizia que ela precisava se matricular no curso de magistério. Passado algum tempo, a própria gestora efetivou a matrícula da professora Célia no referido curso. Logo em seguida, ainda em formação, assumiu uma turma de educação infantil na mesma escola.

Realizou os estágios de forma positiva e exitosa, pois já trazia na bagagem a experiência da docência, descobrindo o sentido de ser professora. No ano de 2005, após o término do curso de magistério, foi chamada para fazer uma entrevista na rede municipal de educação em Belterra, na qual foi admitida e passou a trabalhar como docente de turmas multiano, na Comunidade de Piquiatuba Já sendo docente há 20 anos, iniciou o curso de Licenciatura em Pedagogia, em uma faculdade particular em Santarém, todavia, com muitos contratempos e necessidade de percorrer longas distâncias para chegar no município vizinho, o único meio de transporte eram as embarcações, que não estavam disponíveis todos os dias, assim tais condições contribuíram para sua desistência, adiando o desejo da formação em nível superior.

Em 2009, conseguiu acessar o programa do Parfor, no curso de Licenciatura em Matemática e Física, através da Secretária Municipal de Educação de Belterra, ofertado pela

Ufopa. Após a finalização desta graduação, teve a oportunidade de cursar outras formações, como Licenciatura em Pedagogia e Licenciatura em Ciências e Biologia, que somaram ao seu anseio de aprender sempre mais e poder cumprir melhor sua função de professora. Célia tece muitas críticas sobre o livro didático que é destinado à seriação, pois não reflete as demandas das turmas multiano, levando o professor a realizar adaptações para o trabalho pedagógico fluir.

Lembramos que, na escola rural amazônica, nos deparamos com a ausência de currículos dirigidos para as turmas multiano, ou seja, as propostas caminham no sentido do currículo nacional padronizado por séries, nas diferentes modalidades de ensino, pensado sob a lógica da seriação escolar, assim como foram organizados os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) e, atualmente, a própria BNCC (Base Nacional Comum Curricular). Apesar de o currículo nacional ser hegemonicamente organizado por séries, os estudos de Miller (1991) e Santos e Nunes (2021) dão conta que trocas possíveis entre as crianças de diferentes faixas etárias são evidenciadas como importantes para a aprendizagem e desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos envolvidos. Integrar as crianças de diferentes idades e níveis de escolaridade caracteriza-se como desafiador, embora algumas escolas estejam buscando debruçar-se sobre este planejamento, vislumbrando possível caminho, a fim de fortalecer o processo de ensino e de aprendizagem, respeitando a heterogeneidade e a mútua interação no processo de aprendizagem coletiva.

A professora Célia lembra de uma experiência positiva para sua vida profissional, no aspecto da formação continuada que foi a participação do curso Pró-Letramento (programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental), ofertado pela Ufopa. Embora não fosse específico para as turmas multiano, auxiliou de maneira profunda sua prática pedagógica. Ela finaliza suas reflexões sobre sua atuação como professora em turmas multiano em quase vinte anos, mencionando que esta forma de organização de ensino exige o melhor do professor, precede um profissional criativo no seu fazer pedagógico; não se detém apenas aos conhecimentos do currículo formal, mas requer leitura de mundo, que, muitas vezes, não está presente numa simples formação educacional.

3.2.4.5 Professora Luana

A professora Luana Viana tem 55 anos, é alegre e com sorriso fácil, positiva e jovial, natural de Belterra. Iniciou sua carreira docente em 1995, em Santarém, na educação infantil; sendo docente há 30 anos. Em 1999, passou a trabalhar na rede municipal de educação em

Belterra, especificamente nas comunidades da Flona do Tapajós com turmas de multiano. Graduou-se em Licenciatura em Pedagogia em uma faculdade particular no município de Santarém e cursou especialização em Gestão Escolar pelo Programa Escola de Gestores, ofertado pela Ufopa, acumulando cinco anos de experiência como gestora escolar. Atualmente, trabalha na Comunidade de Jaguarari, na escola São Pedro, com uma turma com dezenove alunos de 1º, 2º, 3º 4º e 5º ano das séries iniciais.

Ela menciona que o prédio em que funciona a escola apresenta problemas na estrutura física, além de outros problemas, como a falta de material didático pedagógico. Ela enfatiza que sempre recorre aos colegas para buscar materiais para trabalhar com os alunos, a fim de alcançar o conteúdo proposto e diversificar suas aulas, buscando, minimamente, atender às demandas inerentes às turmas multiano. Hage (2011) evidencia o trabalho em turmas multianos, que envolvem múltiplas classes simultaneamente e alunos com variadas faixas etárias, interesses e níveis de aprendizagem, assim apresenta desafios significativos para os professores na elaboração do planejamento curricular dessas turmas.

Quando realiza o planejamento de aula, o que demanda a utilização de recursos multimidia, por exemplo, leva seu televisor de casa para a escola, através de motocicleta, às vezes sobre as costas, mesmo tendo que percorrer longas distâncias; ressalta que não mede esforços para qualificar a aprendizagem dos seus alunos.

Embora o planejamento seja realizado no início do ano, juntamente com a coordenadora pedagógica, adequações precisam ser realizadas para executar o trabalho em sala de aula, posto que há estudos compartilhados com alunos de diferentes níveis de aprendizagem. Não obstante todos os contratempos, fala com muita exaltação, brilho nos olhos e sorriso no rosto que gosta de ser professora, acumulando vinte e oito anos de docência, sendo, pelo menos, vinte quatro dedicados à docência de turmas multiano na região do Tapajós.

3.2.4.6 Professora Eliane

Professora Eliane tem 34 anos, é uma professora jovem e cheia de energia, se destaca por seu jeito simples e acolhedor. Nascida e criada no município de Alenquer-Pará, há dezenove anos, casou-se e foi morar na Flona do Tapajós. Formou-se em Licenciatura em Pedagogia. Há três anos passou a trabalhar na rede municipal de educação em Belterra, especificamente na Comunidade de Acaratinga, na qual trabalha e reside atualmente; leciona na escola Santa Maria, em uma turma com dezenove alunos de cinco classes, todos em uma única turma 1º, 2º, 3º 4º e

5º ano das séries iniciais. Nessas tessituras iniciais, é importante lembrarmos da singularidade de cada sujeito, considerando sua experiência familiar e individual.

Ao compartilhar sua narrativa pessoal e profissional, Eliane destaca que ensinar em turmas multiano é um desafio constante, pois, desde que iniciou sua vida na docência, tem atuado no multiano, com cinco classes na mesma turma, 1º, 2º, 3º 4º e 5º ano das séries iniciais; teve que aprender o conteúdo de todas os anos. Ela relata fragilidades, lamenta não ter tido a oportunidade de trabalhar com a seriação. Apesar disso, sente que, às vezes, consegue dar a atenção igualmente para todos.

Os relatos e perfis dos professores participantes do estudo refletiram diferentes momentos e desafios de suas trajetórias profissionais docentes, principalmente no contexto multiano. Como destacado, cada professor possui uma história única, marcada por diferentes experiências e fases em suas carreiras, que impactam diretamente sua atuação docente. Para melhor compreensão dessas peculiaridades, apresento o quadro 11, que vincula os professores de turmas multiano participantes da pesquisa à sua idade, tempo de ensino e às fases da carreira docente, segundo o modelo de Huberman (2000). Essa categorização permite uma análise mais aprofundada da dinâmica e das demandas enfrentadas em cada etapa da carreira, evidenciando a diversidade e a complexidade do trabalho docente nesse contexto educacional.

Quadro 11 – Professores de turmas multiano participantes da pesquisa

Professor	**Idade**	**Tempo de Docência/Anos**	**Fase da carreira a partir dos estudos de Huberman (2000)**	**Características**
Gonçalo	56	36	Momento de serenidade e distanciamento afetivo e conservadorismo (25-35 anos)	Trajetória profissional consolidada na docência e na gestão, vive a fase de serenidade e afetividade.
Luana	55	30	Momento de serenidade e distanciamento afetivo e conservadorismo (25-35 anos)	Sólido percurso profissional, expressa uma conduta positiva flexível, vive a fase de serenidade e afetividade.
José	44	19	Fase de diversificação ou questionamentos (7-25 anos)	Problematiza os aspectos da formação docente e as fragilidades relacionadas das turmas multiano. Expressa experiência profundas, todavia

				apresenta inquietações sobre o fazer pedagógico.
Célia	50	20 anos	Fase de diversificação ou questionamentos (7-25 anos)	Possui uma ampla bagagem de vivência no percurso docente, bem como de liderança comunitária, busca aprofundar seus conhecimentos através de formações contínuas, a respeito das questões profissionais, particularmente, o ensino rural amazônico.
Kbetó	23	4	Fase de estabilização (4-6 anos)	Primeiro estágio da carreira, busca enfrentar as demandas que se apresentam, porém sente-se insegura pelo cenário da formação recente e as primeiras vivências na profissão docente.
Eliane	34	3	Entrada na carreira (1-3 anos de carreira)	Jovem professora, ainda aprendendo a enfrentarr as adversidades da experiência de docente em turmas multiano.

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

A análise do quadro apresenta a pluralidade de percursos formativos dos professores de turmas multiano, estando atento às fases da carreira docente, segundo a referência de Huberman (2000). Os docentes se encontram em fases distintas e/ou que se relacionam, com potencialidades e fragilidades, tendo aspectos singulares, todavia carregam, de forma correspondente, as vivências na educação rural amazônica, um cenário que acompanha diferentes particularidades.

Segundo a classificação de Huberman, Gonçalo e Luana, que têm 36 e 30 anos de experiência docente, respectivamente, estão numa fase de “calma e distanciamento emocional”. Esta fase caracteriza-se pela consolidação da prática docente e, estando mais atento à continuidade e estabilidade do seu trabalho, para estes professores, o tempo e a experiência contribuem para um ensino mais estruturado e uma gestão mais fluida, mas, ao mesmo tempo, tornam-se mais conservadores na sua abordagem e procuram estabilidade na sua prática (Huberman, 2000). Porém, a maturidade de Gonçalo e a flexibilidade de Luana ainda permitem métodos de ensino atualizados que lhes permitem atender às necessidades das turmas multiano.

José e Célia têm ambos uma ampla experiência e iniciaram na docência em momentos muito próximos, encontram-se num período de "diversificação ou questionamento". Essa fase alcança os anos em que o professor passou por processos de adaptação, inicia movimentos reflexivos a respeito do seu fazer pedagógico, além de outras dimensões como pessoal, institucional e a sociocultural e se dedica a procurar caminhos resolutivos frente à dinâmica escolar (Huberman, 2000). José e Célia revelam desejo de mudança, questionam as condições determinadas pela estrutura educacional, particularmente nas áreas rurais, e defendem uma proposta de educação alinhada à conjuntura singular das turmas multiano.

Kbetó, com apenas quatro anos de experiência em sala de aula, está passando pelo período de "estabilização". Segundo Huberman (2000), essa etapa é quando o professor começa a ter indícios de sentir maior confiança em seu trabalho, após o impacto dos anos iniciais de ensino. Contudo, como é uma professora jovem que atua em turmas multiano com diferentes séries, ela ainda enfrenta certo grau de insegurança. Kbetó lida com os desafios de sua formação recente e com a adaptação ao ensino multisseriado, especialmente em um contexto rural, no qual as exigências pedagógicas são bastante complexas, e a formação inicial quase sempre não aborda essas particularidades.

Eliane possui apenas três anos de vivência profissional, está em um estágio inicial de sua trajetória na carreira. Para ela, os desafios são intensos e as incertezas permeiam a profissão docente, especialmente por causa de seu trabalho com turmas multiano, que pressupõe lidar com estudantes de diferentes idades. O modelo de Huberman (2000) aborda essa fase como um período de grande aprendizado, mas também repleto de fragilidades. Eliane continua em um processo de adaptação, assimilando as habilidades essenciais para conduzir a diversidade de idades e níveis de aprendizagem de seus estudantes; a experiência com turmas multiano demanda uma flexibilidade no ensino e uma adaptabilidade, que ela está em processo de desenvolver.

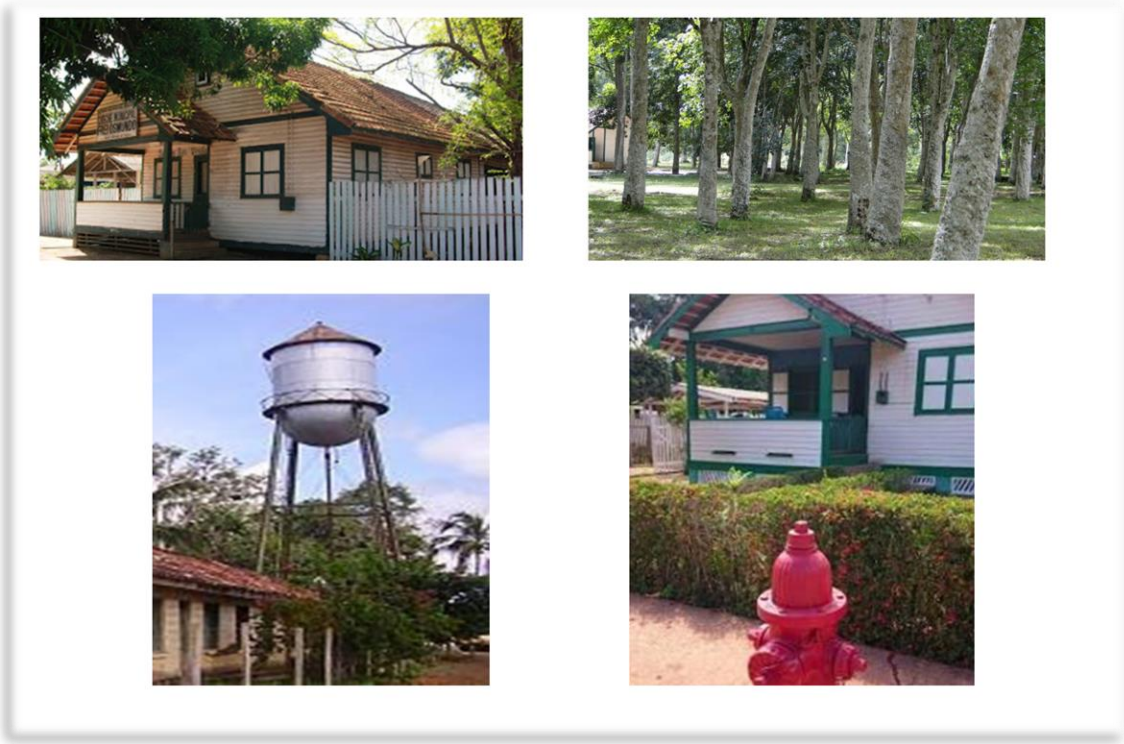
A investigação demonstra que, apesar de todos os seis professores experienciarem a docência em turmas multiano na Amazônia, suas histórias pessoais são bastante distintas, refletindo os diversos estágios de crescimento e evolução em suas carreiras. As limitações para se adequar ao currículo pensado para a seriação, a falta de infraestrutura e a exigência de uma formação que leve em conta as particularidades da educação no ambiente rural são temas frequentes entre os docentes. Cada profissional, à sua maneira, lida com esses desafios, seja com a calma e perspicácia acumuladas ao longo dos anos, ou com a inquietude e a busca por inovações que aprimorem seu desenvolvimento profissional docente.

A narrativa apresentada intencionou trazer o conjunto metodológico desta tese doutoral. Na próxima seção, partiremos para a cidade de Belterra, um território atravessado pela história do ciclo da borracha na Amazônia e por seu entrelaçamento com a Flona. Entre os cenários que fundem memórias, histórias e biodiversidade, alcançaremos a Comunidade de Piquiatuba, onde a cultura persiste sofrendo metamorfose ao longo do tempo; o itinerário nos transportará à Escola Santa Terezinha, local da investigação de campo, ponto de encontros e palco de muitos desafios da educação multiano na área rural amazônica.

Para além de percorrer tais paisagens, irei adentrar nos deslocamentos da pesquisa empírica, revelando o ordenamento de produção do material da investigação. A cada movimento, revelaram-se discursos, os quais trouxeram experiências que formaram a composição desta pesquisa, possibilitando alcançar como o DPD se desenvolve em turmas multiano, em escolas do campo em Belterra.

4 A ESCOLA SANTA TEREZINHA NA CIDADE DE HENRY FORD NA AMAZÔNIA

Figura 8 – Elementos da ocupação de Belterra pela CFIB



Fonte: Elementos da ocupação de Belterra pela CFIB. Disponível em: https://avozdocegonheiro.com.br/noticia/471/belterra-para-uma-cidade-americana-construida-dentro-da-amazonia. Acessado em 12/01/2024.

Trecho do Hino da cidade de Belterra

Bela terra tão cheia de glória
Namorada por outra nação
Foi assim que surgiste para a história
De conquistas, de luta e ambição
Em que o homem até hoje se aferra
Nesta luz de esplendor tão fugaz.
És Belterra, bendita Belterra!
Inspirada na crença da paz.

Chardival Moura Pantoja e Wilson Fonseca

As imagens destacadas nesta seção apesentam elementos da ocupação de Belterra. Quem chega hoje ao município observa os sinais da arquitetura estadunidense no lugar. Ainda é possível notar casas, hidrantes, caixas d'água em estilo norte-americano, galpões antigos e bosques de seringueiras, que ainda estão dispersos pela cidade. Diversos elementos contribuem

para a percepção de que a região tem sido, há muito tempo, explorada para atender a demandas externas, ao invés de direcionar ações para as necessidades locais.

A partir das questões históricas, políticas, econômicas e tipos de desenvolvimento executados na Amazônia, particularmente na região do Tapajós, as comunidades amazônicas, ao longo do tempo, têm sido deliberadamente e ordenadamente suscetíveis a intervenções de outras culturas. Dito isto, irei produzir um breve olhar sobre o município de Belterra, localizado no interior da Amazônia, no oeste do estado do Pará, particularmente da Flona Tapajós, onde está situado o lócus da pesquisa de campo desta investigação.

Na tessitura das grandes mudanças ocorridas na Amazônia, podemos observar que a história se repete com a chegada do outro em Belterra (Sousa, 2020). Situo três momentos: o primeiro trata da criação de Belterra, que ocorreu no bojo da implantação dos grandes projetos na Amazônia, dentro da política global e nacional; num segundo momento, a criação e implantação da Unidade de Conservação Flona Tapajós, que se insere nas políticas de expansão territorial na Amazônia que foram promovidas pelos regimes militares, visando à ocupação de áreas com baixa densidade populacional. Essa iniciativa provocou significativos confrontos com as comunidades locais. O terceiro momento situa-se ao final do século XX, a região enfrentou novamente a predominância de uma única cultura agrícola, voltada para grãos, com o mesmo intuito de abastecer o mercado internacional, gerando conflitos fundiários, sociais, culturais e ambientais. Todas as “chegadas” apresentam como pano de fundo o atendimento de demandas externas e, como menciona Iores (2021), tornado, por diversas vezes, uma floresta de disputas.

4.1 Belterra: dinâmicas de exploração e apropriação do seu território

Procuro situar, de maneira breve, dinâmicas de exploração e apropriação do território em Belterra e, consequentemente, da Flona do Tapajós, pois tais movimentos do presente, passado e futuro são condições necessárias para compreender as experiências do desenvolvimento de professores de turmas multiano, na tessitura de um grupo colaborativo, que não se configuram apenas no espaço temporal em que ocorre, contudo são consequências de ações passadas e que também projetam ações futuras.

No que concerne à temporalidade, condição da tridimensionalidade, apontada por Connelly e Clandinin (2015), nossas experiências estão incorporadas em determinado espaço de tempo, isto é, transcorrem em um período temporal determinado. Desse modo, a experiência está posta em um espaço de continuidade, concebendo a investigação no movimento de

deslocamento, sendo imprescindível que pesquisadores narrativos deem importância às histórias dos participantes, visto que não começam no dia em que os pesquisadores chegam, nem terminam quando estes partem (Clandinin; Connelly, 2015).

Belterra é um município localizado no oeste paraense, margeado por cerca de 100 quilômetros pelo Rio Tapajós à direita, com acesso também pela BR-163 (Cuiabá- Santarém). Possui uma realidade particular: sua fundação está entrelaçada com a instalação da Companhia de Henry Ford na Amazônia. Todavia, antes disso, povos originários e populações migrantes viviam no território. Atualmente, a configuração do povo apresenta universo bastante heterogêneo de habitantes, formado por indígenas, nordestinos, extrativistas, ribeirinhos e, mais recentemente, produtores de soja (conhecidos como gaúchos).

A criação de Belterra está ligada ao empreendimento Fordista na Amazônia nos anos 1920, quando a alta demanda por látex impulsionou investimentos estrangeiros na região. O capital americano se instalou no Tapajós por meio da Companhia Ford Industrial do Brasil (CFIB), beneficiado por incentivos fiscais e autonomia para explorar os recursos locais por 50 anos. Esse período coincidiu com a estagnação econômica da Amazônia, após o *boom* da borracha, afetando a renda, o emprego e a influência política das oligarquias regionais (Pereira; 2012; Sena, 2008).

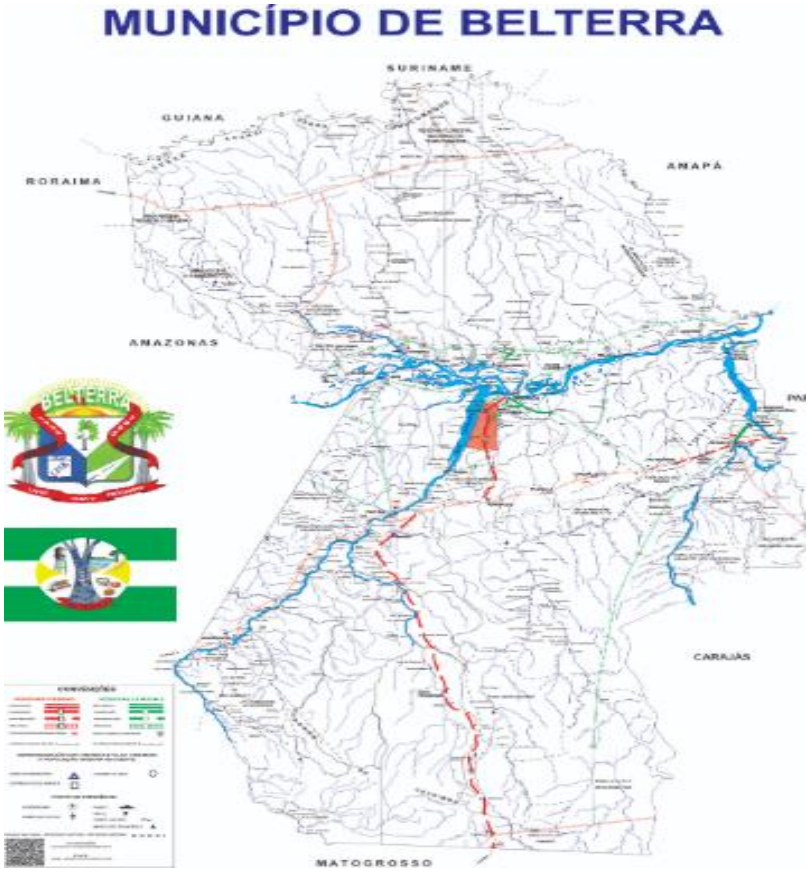
A literatura de Pereira (2012) aponta, ainda, que, em 1928, Fordlândia foi fundada como uma cidade-empresa para a exploração da seringueira. Entretanto, fatores, como solo arenoso, umidade elevada e a praga conhecida como “Mal das Folhas” levaram ao fracasso do projeto. Para contornar as dificuldades, a CFIB transferiu suas operações para Belterra, onde o terreno era mais propício. Seringueiras enxertadas foram introduzidas e houve novo investimento em infraestrutura. Assim como em Fordlândia, foram construídos portos, galpões, escolas, hospitais, igrejas, moradias e até espaços de lazer.

Nesse contexto, torna-se imprescindível considerar, conforme mencionado por Pereira (2012), que ao ter início a Segunda Guerra Mundial, em 1942, acordos entre Brasil e Estados Unidos tornaram a borracha amazônica um insumo estratégico para a indústria militar americana. Getúlio Vargas comprometeu-se a fornecer o produto até 1946, e a CFIB desempenhou um papel relevante nesse esforço. Contudo, em 1945, a empresa abandonou o projeto, devido aos altos custos, ao fim da guerra, à retomada da borracha asiática e ao avanço da borracha sintética. Complementando essa ideia, Sena (2008) reforça que o governo brasileiro assumiu a administração do empreendimento até que Belterra fosse emancipada, em 1995. O caso Fordista na Amazônia representou um pioneirismo em grandes investimentos na região, com promessas de desenvolvimento, baseadas na exploração de recursos naturais. No final do

século XX, novos conflitos socioambientais surgiram na região, com a chegada de agricultores sulistas para o cultivo de soja, provocando disputas territoriais com os antigos seringueiros.

Conforme a mais recente classificação do IBGE (2022), Belterra integra a região geográfica intermediária e imediata de Santarém. Abrange uma área de 4.398 km² e conta com uma população de 18.099 habitantes, dos quais 10.784 residem na zona rural e 7.315 na zona urbana (IBGE, 2022). O município é fortemente influenciado pela rodovia BR-163 (Santarém-Cuiabá), fazendo divisa com o município de Mojuí dos Campos. A oeste, encontra-se com o rio Tapajós, enquanto ao norte faz fronteira com Santarém. Já ao sul, estende-se até a Floresta Nacional do Tapajós, sendo impactada também pela BR-230 (rodovia Transamazônica).

Figura 9 – Mapa do Município de Belterra



Fonte: https://www.caboclotapajonico.com.br/p/fotos-municipio-de-belterra.html

Belterra se apresenta com características predominantemente rurais em sua organização espacial, dado que 58% da população vive no campo. Na *dimensão econômica*, a vocação do município está relacionada com a agricultura familiar, agricultura em larga escala (como a plantação de grãos de soja e milho), servidores públicos municipais, particularmente da educação, saúde e administração e o agroextrativismo, distribuído nas áreas de Planalto (BR-

163) e na Área de Proteção Ambiental Aramanaí – APA. Na Flona Tapajós, há a extração de madeira, látex, óleos e produção de mel, de biojoias e de couro ecológico, a partir do látex. No caso da madeira, ocorre a transformação da matéria-prima, em forma de confecção de móveis artesanais, com alto valor agregado.

Na *dimensão fundiária*, Belterra é extremamente complexa e tem motivado diferentes conflitos, dado que mais de 60% do território é formado por áreas de preservação ambiental. Atualmente, existem cinco projetos de assentamentos do INCRA, duas terras indígenas demarcadas, uma unidade de conservação federal e uma unidade de conservação municipal. Todas essas áreas abrangem a maior parte do município e foram criadas em diferentes momentos, no entanto ambas se sobrepõem a projetos de assentamentos fundiários existentes.

Na dimensão *educacional*, em Belterra, um levantamento atualizado foi realizado com base nos dados da SEMED/Belterra sobre o número de estabelecimentos de ensino na Educação Básica, revelando que, entre os anos 2019 e 2024, houve estabilidade em relação ao número de escolas tanto na zona urbana quanto nas áreas rurais.

Tabela 1 – Número de estabelecimentos de ensino – Educação Básica, em Belterra-Pará (2019 a 2024)

Ano	Total	Urbanos	Rurais
2019	49	10	39
2020	48	10	38
2021	48	10	38
2022	49	10	39
2023	49	10	39
2024	49	10	39

Fonte: Elaborada pela autora (Sousa, 2024) com base nos dados da Secretaria Municipal de Educação – SEMED, no período 2019-2024.

A análise da Tabela 1 indica que, entre 2019 e 2024, o número de estabelecimentos de ensino de Educação Básica, em Belterra, manteve-se relativamente estável, com uma variação mínima. Houve uma redução em 2020 e 2021, com o total de estabelecimentos caindo de 49 para 48. Nos demais anos, o número voltou ao patamar de 49 estabelecimentos, com 10 urbanos e 39 rurais, a oscilação referente ao número de escolas entre 2020 e 2021.

O número expressivamente maior de escolas rurais (39) em relação às urbanas (10) reflete a realidade geográfica e demográfica de Belterra, já que significativa parcela da

população vive em áreas rurais. Isso exige um modelo educacional adaptado para contextos rurais, com transporte escolar adequado, professores preparados para essas condições e infraestrutura que suporte o ensino em áreas de difícil acesso. Observa-se que o município de Belterra está na contramão do panorama brasileiro no que se refere ao número de escolas em áreas rurais. Enquanto o município manteve suas escolas rurais nesse mesmo período (2019-2024), no Brasil, nesse mesmo lapso temporal, foram fechadas 3.234 escolas localizadas na área rural (Censo, 2019-2023). No estado do Pará, no período de 2019-2023, foram extintas 1.251 escolas localizadas na zona rural (Geperuaz, 2023; Censo, 2023).

Vale destacar que, ao longo da última década, o número de escolas rurais no Brasil tem diminuído constantemente. Diversos governos municipais e estaduais fecharam escolas, afetando diretamente as comunidades rurais, como indígenas, quilombolas, povos das florestas, ribeirinhos e pequenos agricultores (Macedo, 2022). Esse fechamento tem impactado o direito dessas populações à educação de qualidade e o respeito às suas culturas e especificidades, limitando o acesso ao ensino próximo de suas residências e criando barreiras geográficas e culturais. Esses desafios ressaltam a necessidade de políticas educacionais que considerem as particularidades do meio rural e promovam a inclusão e a permanência dessas comunidades no sistema educacional.

A seguir, apresento a tabela com os dados sobre a educação básica, em Belterra-Pará, no período de 2019 a 2023.

Tabela 2 – Número de Matrículas/Modalidade da Educação Básica – Belterra – 2019 a 2023

Ano	Urbanos	Rurais	Total
2019	2.068	2.057	4.125
2020	2.188	2.055	4.243
2021	2.101	2.058	4159
2022	2.100	2.125	4.225
2023	2.189	1.968	4.117

Fonte: Elaborada pela autora (Sousa, 2024) com base nos dados da Secretaria Municipal de Educação – SEMED, no período 2019-2024.

Nota-se um aumento no número total de matrículas, entre os anos de 2019 e 2022. Esse crescimento pode ser compreendido em função da ampliação das iniciativas públicas educacionais focadas na promoção do ensino universal, conforme estipulado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996). De acordo com Cury

(2002), a expansão da educação pode ser compreendida como uma reação às demandas por democratização do ensino e à necessidade de atender a população de maneira justa, entretanto, a partir de 2021, observa-se uma queda. Essa redução pode ser entendida através dos efeitos da pandemia de Covid-19 sobre a educação, que resultou em um aumento das taxas de evasão escolar, especialmente em regiões rurais (Unesco, 2021).

Um elemento relevante situa-se na desproporcionalidade em relação ao número de matrículas urbanas e rurais. Em 2019, os números eram, em grande parte, correspondentes, mas em 2023, a variação tornou-se expressiva, com 2.189 matrículas urbanas e 1.968 rurais. Esse fenômeno, historicamente, tem sido objeto de estudo de diversos pesquisadores, como Arroyo (2012), Caldart (2012) e Molina (2011) e repercute no histórico de assimetrias no acesso à educação no Brasil, particularmente nas regiões amazônicas, onde os contratempos de logística caracterizam-se como hiato e/ou ineficiência de políticas de valorização da educação rural e afetam a equidade no ensino.

Por essa razão, a interpretação dos dados indica que, embora haja tentativas para fortalecer a entrada na educação básica, as problemáticas estruturais permanecem, provocando uma diminuição nas matrículas rurais e uma evolução ligeiramente e equilibrada nas áreas urbanas. Assim, como evidenciado por Arroyo e Caldart (2012), a valorização da educação do campo atravessa questões que se situam para além do acesso, abrangendo políticas direcionadas à qualidade da infraestrutura, desenvolvimento profissional dos professores e aprimoramento de currículos alinhados à condição dos estudantes.

Tabela 3 – Número de Matrículas nas Modalidade (Educação, Infantil, Ensino Fundamental e EJA, Belterra – 2019 a 2023

MODALIDADE	URBANO/RURAL	ANO 2019	ANO 2020	ANO 2021	ANO 2022	ANO 2023
Educação Infantil	Urbano	511	559	468	489	570
	Rural	108	105	112	119	140
Ensino Fundamental (Séries Iniciais e Finais)	Urbano	1.448	1.504	1.535	1.572	1.595
	Rural	1.865	1.835	1.854	1.876	1.802
EJA	Urbano	109	125	98	39	23
	Rural	84	114	92	61	26

Fonte: Elaborada pela autora (Sousa, 2024) com base nos dados da Secretaria Municipal de Educação – SEMED, no período 2019-2023.

A tabela apresentada demonstra o número de matrículas nas modalidades de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA), no município de Belterra, entre os anos de 2019 e 2023. A análise desses dados permite observar padrões de crescimento, estabilidade ou declínio, além de possíveis desafios educacionais no contexto urbano e rural.

Na modalidade da educação infantil, o número de matrículas na zona urbana trouxe alterações, com um crescimento significativo de 9,5% entre 2019 e 2020, seguido por uma queda em 2021 de 16% e uma recuperação gradativa até 2023 de 22%. Essa oscilação pode estar ligada a questões sobre como o impacto da pandemia de Covid-19 repercutiu na frequência escolar. O crescimento na educação infantil urbana pode estar relacionado ao maior alcance de programas educativos destinados à primeira infância na área urbana, além das políticas públicas de ampliação do acesso à creche e à pré-escola. Em relação à zona rural, dados estiveram constantes, com um crescimento equilibrado, podendo ter razões nas barreiras geográficas e socioeconômicas.

Na modalidade do ensino fundamental, notou-se um leve crescimento contínuo no intervalo analisado nas matrículas na área urbana. No entanto, na zona rural, houve uma sutil mudança, chegando em 2022 com 1.876 matrículas, acompanhado por um declínio, em 2023, 1.802, o que pode indicar questões relacionadas aos resultados da pandemia e da assimetria digital. A pandemia de Covid-19 impactou expressivamente a educação, comprometendo mais severamente a zona rural, onde o acesso à internet e aos recursos tecnológicos costumam ser restritos (Libâneo, 2021). A dificuldade de adequação ao ensino remoto, ausência de conexão com a escola e a ampliação da vulnerabilidade social têm indícios de ter favorecido a evasão escolar e a diminuição das matrículas em 2023, podendo também estar ligada ao movimento migratório, diminuído a população, particularmente aqueles em idade escolar, nessas regiões.

Os números que se mostraram expressivamente mais inquietantes residem na EJA, na qual se encontra uma queda significativa de matrículas, tanto na zona urbana quanto na rural. Na área urbana, a redução foi de 79%, entre 2019 e 2023, enquanto na zona rural, o declínio foi de 69%, no mesmo período. Esse cenário sugere ampliação das políticas de universalização do ensino fundamental que têm ocorrido nas últimas décadas no país.

Tabela 4 – Número de aprovação na Zona Urbana e na Zona Rural 2019 a 2023

URBANO/RURAL	ANO 2019	ANO 2020	ANO 2021	ANO 2022	ANO 2023
Urbano	1.318	1.478	1.501	1.438	1.472
Rural	1.592	1.754	1.411	1.592	1.468

Fonte: Elaborada pela autora (Sousa, 2024) com base nos dados da Secretaria Municipal de Educação– SEMED, no período 2019-2023.

A tabela apresentada mostra o número de aprovações nas zonas urbana e rural de 2019 a 2023. Na zona urbana, nota-se uma oscilação nas aprovações no decorrer dos anos, tendo o ápice em 2020 (1.478), e uma pequena redução, em 2022 (1.438), sucedido por um aumento em 2023 (1.472). Na zona rural, o número de aprovações também oscilou, com um aumento significativo, em 2020 (1.754), mas, ao contrário das zonas urbanas, houve uma diminuição profunda no número de aprovações, em 2021 (1.411). A recuperação, em 2022 (1.592 alunos), e outra queda, em 2023 (1.468 alunos), podem refletir as dificuldades inerentes à educação rural, dificuldade de acesso às instituições de ensino, especialmente em regiões mais isoladas, problemas como transporte escolar ineficiente, escolas com pouca estrutura e /ou migração para escolas urbanas, impactando nos índices de aprovação, temas discutidos por Caldart (2011).

A diferença nas taxas de aprovação entre áreas urbanas e rurais pode ser explicada pelas diferenças nas infraestruturas educativas. Silva (2015) argumenta que a educação rural enfrenta problemas históricos de subfinanciamento e falta de apoio governamental, o que se reflete no desempenho dos alunos e nas taxas de aprovação. A infraestrutura escolar na zona urbana, nessa ocasião, tem a tendência de ser mais robusta e apropriada às exigências dos alunos, o que pressupõe maior constância nas taxas de aprovação. Logo, esse panorama evidencia a urgência da promoção da equidade educacional, com relevância na formação continuada de professores e na consolidação das escolas rurais, visando a que as taxas de aprovação na zona rural alcancem as mesmas condições da zona urbana.

Tabela 5 – Número de reprovação na Zona Urbana e na Zona Rural 2019 a 2023

URBANO/RURAL	ANO 2019	ANO 2020	ANO 2021	ANO 2022	ANO 2023
Urbano	130	26	63	98	138
Rural	273	82	206	184	196

Fonte: Elaborada pela autora (SOUSA, 2024) com base nos dados da Secretaria Municipal de Educação – SEMED, no período 2019-2023.

A tabela exibida expõe o número de reprovações nas zonas urbana e rural, entre 2019 e 2023. Na zona urbana, o número de reprovações foi levemente mais baixo, com uma rápida flutuação no decorrer dos anos, sinalizando uma regularidade nas taxas de reprovação. Em contrapartida, na zona rural, é possível perceber uma oscilação mais significativa, com maior índice de reprovações, em 2021 (206), e uma sutil diminuição, em 2023 (196). O índice de reprovação mais elevado na área rural pode ser explicado pela vulnerabilidade de infraestrutura

escolar, delimitações de alcance à educação e carência de materiais pedagógicos, consoante aos estudos de Arroyo (2011), os quais sinalizam as lacunas vivenciadas pela educação rural.

A divergência dentre as taxas de reprovação nas zonas urbana e rural também pode refletir as desigualdades socioeconômicas, à medida que as áreas rurais evidenciam desafios mais acentuados no processo de ensino-aprendizagem. Dumont (2012) direciona as reflexões sobre as desigualdades no acesso à educação de qualidade e mostra como contribuem para o maior índice de reprovação em regiões que são compostas de menores infraestrutura. Esse panorama implica a carência de políticas públicas que objetivem qualificar o ensino e reduzir as desigualdades educacionais, sobretudo na zona rural.

Tabela 6 – Número de alunos matriculados em turmas multiano 2019 a 2023

URBANO/RURAL	ANO 2019	ANO 2020	ANO 2021	ANO 2022	ANO 2023
Urbano	38	36	34	34	33
Rural	456	432	408	401	396

Fonte: Elaborada pela autora (SOUSA, 2024) com base nos dados da Secretaria Municipal de Educação – SEMED, no período 2019-2023.

A tabela mostra a evolução do número de alunos matriculados em turmas multiano por áreas urbanas e rurais de 2019 a 2023. Analisando a distribuição dos dados, as turmas multiano localizadas na área urbanas têm apresentado uma tendência gradual e contínua de queda ano a ano. Este fenômeno pode estar relacionado ao processo de urbanização, a partir do qual a população se concentra nas cidades, resultando na redução referente à demanda por turmas multiano em ambientes urbanos. Por outro lado, sobre o número de alunos em turmas multiano situados na área rural, embora tenha havido uma diminuição gradativa, nesse período, a oferta de turmas multiano ainda existe, podendo ser atribuída a diversos fatores, que envolvem tanto questões sociais quanto educacionais.

Baseado em estudos de Nóvoa (1992), as mudanças demográficas e políticas educacionais afetam de modo direto a organização das turmas e a organização do currículo. A redução no número de matrículas nas áreas urbanas pode estar relacionada a um efeito das políticas públicas direcionadas à educação integral e à seriação. No que diz respeito às áreas rurais, em consonância com as ideias de Gatti e Barreto (2009), há uma baixa demanda populacional nas áreas rurais, de forma geral, sendo os habitantes mais dispersos e menores, fragilizando a formação de turmas seriadas, dado que o número de alunos por série, muitas vezes, não é suficiente, logo as turmas multiano contribuem para atender essa dificuldade.

Os estudos de Gatti e Barreto (2009) evidenciam, ainda, dificuldades relacionadas à falta de transporte, à distância entre as comunidades rurais e as escolas caracterizam-se como um entrave bastante expressivo para o acesso à educação, como é percebido no caso de Belterra, por exemplo. Há um enfrentamento em relação às limitações para se deslocar até as escolas, particularmente em comunidades mais remotas. Nessas circunstâncias, a formação de turmas multiano evidencia uma solução de ordem prática para oferecer uma resposta aos alunos, caso contrário, estariam impossibilitados de acessar a educação.

Existem ainda os problemas relativos a questões estruturais. As turmas multiano apresentam potencial para ser mais funcionais em tais condições, dado que oportunizam o uso mais ajustável dos recursos disponíveis, sendo adequado ao contexto local. Por fim, em muitas áreas rurais, o modelo de turmas multiano tornou-se uma prática tradicional, reformulada à realidade local ao longo do tempo, o que, em alguma medida, envolve a dificuldade com mudanças e a evidência de metodologias educacionais convencionais.

Em síntese, os dados, de maneira geral, revelam as desigualdades educacionais entre o urbano e o rural, uma singularidade histórica do sistema educacional brasileiro. O processo de expansão da educação, estimulado por políticas de ampliação do acesso à educação, não tem se revelado suficiente para eliminar as turmas multiano nas áreas rurais, todavia tem colaborado para a sua diminuição ao longo dos anos.

Na próxima subseção, na grandiosidade da Amazônia, às margens do rio Tapajós, existiam comunidades que há gerações precisavam da floresta para subsistir, eram famílias que viviam conforme os ciclos da natureza, conservando um modo de vida repassado de pais para filhos. Apesar disso, em 1974, suas rotinas foram inesperadamente modificadas quando o governo brasileiro decidiu pela criação da Floresta Nacional do Tapajós. Repetidamente, a população passou a ser enxergada como “alguém de fora” em seu próprio território, com regras e imposições, sobretudo para o uso da floresta; os conflitos cresceram e, como forma de enfretamento, as questões de ordem externas às comunidades perceberam a necessidade de se unir.

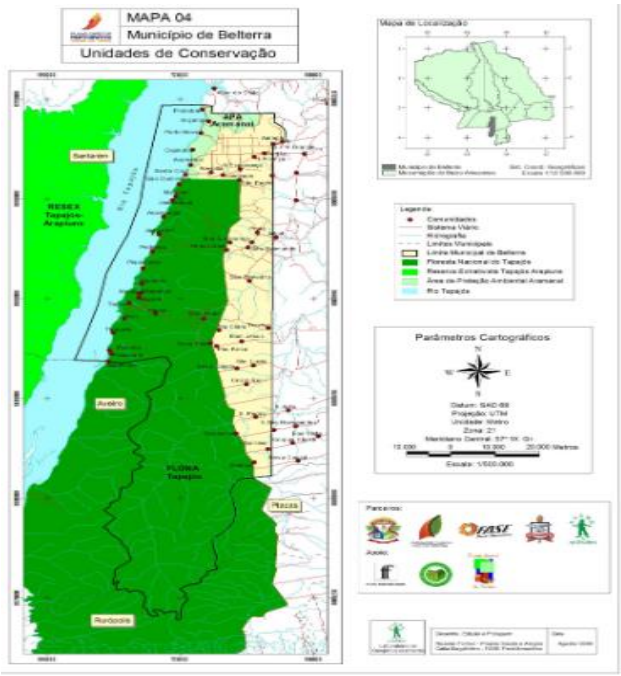
Estruturaram-se e foram reconhecidas como populações tradicionais, nos anos 2000; determinadas famílias passaram a procurar a identificação de origem indígena. Para elas, a questão identitária está para além da conexão com a floresta, situa-se firmada de maneira profunda na memória, nos costumes e na espiritualidade de seus antepassados. O interesse pelo reconhecimento não alcançou a totalidade, ocasionando fragmentação dentro das comunidades, resultando em novas e diferentes disputas por território. Somente em 2016, três aldeias conquistaram o reconhecimento formal. Um desfecho por muito tempo aguardado, afinal de

contas, a floresta seguia ali, imponente e cheia de histórias, ao mesmo tempo em que seus habitantes resistiam buscando seu lugar dentro dela.

4.2 Floresta Nacional do Tapajós: história, conflitos e conservação na Amazônia

A Floresta Nacional do Tapajós (Flona Tapajós) foi criada em 19 de fevereiro de 1974, marcando a consolidação de uma reserva ambiental estatal na Amazônia voltada à produção madeireira. Sua implementação ocorreu no contexto das políticas de expansão das fronteiras amazônicas, promovidas pelos governos militares na década de 1970. Essas políticas estimularam não apenas a criação de reservas florestais destinadas à exploração madeireira, mas também de diversas áreas de proteção integral, configurando um amplo programa de reservas. Esse movimento estabeleceu uma nova abordagem para o uso dos recursos florestais e a preservação ambiental na região amazônica (Iores, 2021).

Figura 10 – Floresta Nacional do Tapajós (Flona)



Fonte: https://www.caboclotapajonico.com.br/p/fotos-municipio-de-belterra.html

Atualmente, a Flona do Tapajós ocupa quase 250 mil ha no município de Belterra e, aproximadamente, quatro mil pessoas moram em 23 comunidades[17], considerando-se, ainda,

[17] São Domingos, Maguari, Jamaraquá, Acaratinga, Jaguarari, Pedreira, Bom Jesus, Piquiatuba, Nazaré, Novo Marai, Marai, Pini, Tauari, Chibé, Prainha I, Prainha II, Itapaiúna, Paraíso, Jutuarana, Itapuama, São Francisco das Chagas, São Francisco do Godinho e Uruará.

três terras indígenas demarcadas[18]. É importante destacar que muitos moradores residem na região desde antes da criação da UC, em 1974, e até mesmo antes do projeto de assentamento do INCRA, as restrições propostas com a criação da unidade entraram em oposição com modos de vida das populações tradicionais. Isto também ocorreu muito em função de a população não ter participado da elaboração da proposta de criação da UC. Nos estudos de Iores (2021, p. 37):

> O governo tentou impor às comunidades não apenas um deslocamento forçado, mas também restrições ao acesso aos recursos florestais, fonte de sua subsistência e modos de vida. Entre estas restrições, elas foram proibidas de implantar lavouras nas áreas mais centrais da floresta, ou de desenvolver qualquer atividade de caça. Os funcionários do governo justificavam a criação da Flona Tapajós, os esforços para deslocar as pessoas, e a restrição sobre recursos, dizendo "que era para proteger a floresta".

A criação da Flona Tapajós trouxe uma nova realidade às populações tradicionais daquela região, pois não tinham mais o domínio de seus territórios, já que, na condição de reserva federal, o Estado passava a deliberar sobre a legislação que normatizava a ocupação e o acesso e a exploração de recursos naturais. A interferência do Estado nestas áreas, a partir da criação e implantação das reservas, culminou no reordenamento de fronteiras territoriais, expressamente divergentes aos interesses das comunidades e grupos locais. As medidas tomadas por parte do governo para remover as pessoas da área da Flona Tapajós situavam-se no fato de simplesmente não saberem a existência da população na Amazônia; havia a ideia de que a região era um lugar desabitado, vazio. "A falsa projeção de que a região amazônica era um lugar desabitado, ocultando as formas locais de organização social, especialmente de grupos camponeses" (Iores, 2021, p. 79).

O pesquisador Nugent (1993) debruçou-se a investigar a sociedade cabocla Amazônica, na perspectiva da invisibilidade, notadamente sobre as sociedades rurais amazônicas, repercutindo nas políticas de Estado. Do mesmo modo, nas pesquisas cientificas sobre a Amazônia, assinala que estas invisibilidades estão fortemente enraizadas; os caboclos são, na maioria das vezes, percebidos como compondo uma espécie de elo perdido entre civilização e natureza, sem qualquer conexão com as sociedades pré-coloniais e não sendo possível a constituição de uma nova organização social pela população rural amazônica.

Tal abordagem pode intensificar estereótipos que refutam o potencial do sujeito caboclo de constituir sua própria configuração social eficaz e independente; a problematização tem indícios de uma interpretação etnocêntrica. Diferentemente da perspectiva da invisibilidade, Hage e Reis (2018), Arroyo (2011) e Molina (2011) enfatizam a grandeza e a resistência das

[18] Marituba, Bragança e Taquara.

populações tradicionais na elaboração do que tange aos modos particulares de vivência e relação que se estabelecem com o território. Eles admitem que a identificação cabocla não é um ser-estar, todavia postula-se num contínuo movimento, em sintonia tanto com o passado quanto com as modificações vigentes.

Essa percepção pode ser atribuída à maneira como a Amazônia tem sido representada pela sociedade, conforme aponta Becker (2004). A região é amplamente reconhecida por seus índices superlativos, sendo a maior bacia hidrográfica do mundo e abrigando a maior floresta, que contém o mais extenso bioma do planeta. No entanto, em contraste com esses dados grandiosos, persiste uma histórica desigualdade entre as regiões amazônicas. As dinâmicas estabelecidas na região não apenas refletem os costumes tradicionais de seus povos — indígenas, quilombolas, caboclos, ribeirinhos, agricultores familiares, entre outros —, mas também apresentam características singulares que se entrelaçam com questões políticas, socioambientais, étnicas, territoriais e, mais recentemente, com a bioeconomia.

As vinte e seis comunidades[19], atualmente situadas na área da Floresta Nacional do Tapajós (Flona Tapajós), não podem ser tratadas como uma unidade homogênea, apesar de compartilharem um processo histórico e modos comuns de uso da terra. Cada uma apresenta particularidades decorrentes de suas configurações históricas e sociais específicas. Algumas possuem um longo histórico de ocupação, com raízes que remontam há mais de dois séculos, originando-se de antigas aldeias indígenas. Outras foram dominadas por empresários da borracha, desde o final do século XIX até a década de 1960, quando novas forças políticas e econômicas passaram a se estabelecer na região. Há também comunidades formadas a partir de disputas internas entre núcleos familiares, refletindo a diversidade de trajetórias e dinâmicas presentes na Flona Tapajós (Iores, 2021).

No bojo do processo de criação e implantação da Flona Tapajós e as investidas de retirada forçada da população e pela não admissão por parte do Estado de uma estrutura social e identitária das comunidades, tais eventos contribuíram para o estabelecimento de uma relação mais fortalecida e, do ponto de vista político, mais organizada entre estas comunidades e, posteriormente, econômico. Assim, as comunidades passaram a se compor como uma unidade

[19] Configurado a partir de meados do século XIX e disseminado entre os diversos grupos sociais na Amazônia, este sistema de ocupação da terra é encontrado na região do baixo Tapajós não apenas entre as comunidades da Flona Tapajós, mas também entre outros grupos camponeses regionais. Estes grupos sociais regionais apresentam ainda a configuração da unidade sociopolítica e espacial chamada "comunidade". Esta noção de "comunidade" denota um conjunto de direitos comuns de uso de recursos e de residência numa área definida, bem como em relação às suas organizações sociopolíticas, desta forma, outorgando autonomia às suas decisões internas e no que diz respeito a um espaço territorial. A introdução do termo "comunidade" foi atribuída ao trabalho de organização social, promovido na década de 1960 pela Igreja Católica, através das Comunidades Eclesiais de Base (CEB) (Iores, 2021, p. 89).

social, como comunidades ribeirinhas da Flona Tapajós e, de modo recente, como populações tradicionais. Esse processo foi chamado por Iores (2021) de reconstrução territorial e das identidades sociais, que despontou em 1974 até o início da década de 1990.

Com os consequentes conflitos na Flona Tapajós, houve a necessidade de mudanças. Em 1994, ocorreu, oficialmente, admissão por parte do governo da manutenção das pessoas das comunidades na área da UC, sendo reconhecidas na condição de populações tradicionais, integradas no planejamento e na ocupação da terra. Esta ação foi concebida como uma estratégia necessária para que Estado continuasse a exercer controle sobre os espaços e as relações sociais ali existentes.

Avançando no processo histórico da UC Flona do Tapajós e dos povos daquela região, em meio a reconstrução territorial e das identidades sociais, emergiu uma nova mobilização, assinalada por um processo de reelaboração das identidades indígenas, começado em 1998 pelos povos das comunidades de Taquara, Marituba e Bragança, o que Iores (2021) chamou de "movimento indígena", sendo marcado pela reafirmação de pertencimentos étnicos e práticas culturais dos antepassados, além da exigência para o reconhecimento e demarcação de suas terras, podendo ser caracterizado como um movimento endógeno, dado que partiu das próprias comunidades, sem intervenções externas.

Três comunidades da Flona Tapajós instauraram o processo de identificação como indígenas Munduruku, buscando afirmar conexão com suas origens étnicas, revisitando antigas crenças e rituais, designando referenciais culturais e o pleito pelo reconhecimento e regularização de suas terras.

> Assim, para reassumir o controle mínimo sobre seus territórios historicamente ocupados, tornava-se necessário o restabelecimento de uma conexão com o passado, com suas origens, recriando suas organizações socioculturais e políticas, e assim o fizeram sob o manto das antigas tradições indígenas. Foi por meio deste movimento que as três comunidades indígenas na Flona Tapajós se distanciaram da categoria das "populações tradicionais", permitindo-lhes se sentirem "libertas" para decidir sobre seu destino e suas terras (Iores, 2021, p. 240).

Os estudos de Iores (2021) apontam, ao menos, duas razões fundamentais que mobilizaram o surgimento do movimento indígena na UC. A primeira estaria ligada à luta por não aceitar a natureza de "populações tradicionais", como foi imposta pelo Estado; a segunda seria gerada pelo anseio de superação de uma tensão política interna, provocada pela morte de importantes lideranças político-religiosas dessas três comunidades. Além das razões apresentadas, em relação às demais comunidades na Flona Tapajós, estas três compartilhavam

particularidades que lhes aproximavam: organizações sociais e religiosas similares, liderança patriarcal e presença do xamanismo como elemento cultural[20].

Taquara iniciou o movimento de confirmação das tradições culturais indígenas, e eles passaram a se aceitar como pertencentes à etnia Munduruku, no final dos anos de 1990. Logo em seguida, o movimento indígena surgiu em Marituba e em Bragança, no início dos anos 2000, sendo fortemente inspirado pelo que ocorria em Taquara. Notando as relevantes particularidades das comunidades, se observa indícios de como suas formas próprias de organização social, política e religiosa foram determinantes na definição dos diferentes posicionamentos. A religião, por exemplo, desempenhou um forte papel. Enquanto a população de Marituba e Bragança era nomeadamente católica, em Taquara, o xamanismo estabelecia o embasamento da organização sociopolítica e cultural da comunidade; desse modo, existia forte e estreita relação entre os setores políticos e religiosos.

Na leitura de Iores (2021), o processo de territorialização não é uma via de mão única, já que a atuação dos indígenas ocorre de maneira indiferente. Ao invés disso, eles também se ocupam das divisões a eles atribuídas e as empregam a partir de seus interesses e crenças, validando suas organizações sociopolíticas e culturais. Esse movimento pode ser notado em Taquara, Marituba e Bragança, embora houvesse a legitimação de categorias demarcadas externamente, tais como caciques e tuxauas, eles se ocuparam e as adaptaram conforme seus interesses e modos particulares de compreender as relações de poder.

Os indígenas iniciaram a reivindicação pelo reconhecimento de suas terras, assentados no Estatuto do Índio, que lhes garantia o uso específico do território e dos recursos, logo os diferentes pontos de vistas a respeito da exigência pela terra culminaram nas divisões entre as comunidades. É relevante frisar que estiveram juntas após mais de duas décadas de lutas coletivas, a fim de evitar a remoção compulsória e o controle de acesso e uso dos recursos. Apesar de as comunidades estarem politicamente unidas, num primeiro momento, iniciou-se o procedimento de cisão se distanciando social e politicamente, depois de terem seus direitos

[20] O xamanismo apresenta um modo de sentir, experimentar e pensar a vida, estabelecendo outro tipo de relação com a natureza, longe do utilitarismo, da dominação mercantil. Carrega saberes que revelam valores cosmoéticos importantes e imprescindíveis para a sustentabilidade do planeta, como solidariedade, partilha, cooperação e a ideia de comunidade. Esses saberes confrontam o pensamento racionalizante e pragmático, que trata a natureza apenas como matéria-prima e mercadoria, promovendo uma exploração insustentável que esgota as possibilidades de reabilitação dos seus processos cíclicos. Xamãs e indígenas sinalizam a necessidade de mantermos a nossa coesão como comum-unidade, retomando a cosmovisão que compartilha e que vive com o espírito da floresta. Nessa perspectiva, o xamanismo precisa ser entendido também como uma reserva antropológica de pensamento, sendo o xamã um catalizador das forças da natureza, mediador entre mundo e homens, caminhando por jornadas que inspiram a pensarmos que é possível vivermos de outra forma (Araújo, 2022, p. 06).

reconhecidos. A partir daquele momento, internamente a luta aconteceu com interesse de garantir meios de domínio sobre os seus territórios.

Famílias não indígenas que residiam nas terras reivindicadas pelos indígenas igualmente contestavam o processo de regularização e criação das Terras Indígenas, dado que não é aceita a permanência de não indígenas naquelas Terras. Com efeito, isso muito provavelmente atingiria as famílias, sendo necessária a remoção dos seus limites. Nas famílias, reacendeu o sofrimento que ainda nem havia sido superado, provocando incertezas e enfretamentos entre as comunidades indígenas e não indígenas. Em síntese, as comunidades indígenas, por meio de suas organizações e associações de base, exigiam o reconhecimento legal de suas terras; do mesmo modo, as comunidades não indígenas demonstravam discordância através das associações comunitárias e do Sindicato dos Trabalhadores Rurais. Como postulou Iores (2021, p. 266):

> Enquanto entre as comunidades indígenas, por razões óbvias, existia uma forte valoração positiva em relação à categoria "índio", entre as comunidades não indígenas as pessoas tendiam a ver o autorreconhecimento das identidades indígenas como algo sem sentido, folclórico. Para eles, o reconhecimento de seu status como indígena era uma maneira de conscientização de si mesmo, da sua história e uma forma de romper, como eles sempre enfatizavam, com a vergonha de ser índio. Essas diferenças de percepção a respeito da categoria "índio" entre as comunidades localizadas na Flona Tapajós, que afetam seus comportamentos e formas de associações, dividiram-nas em dois grupos sociais distintos e opostos, dificultando uma interação mais estreita entre elas. Enquanto os "não indígenas" procuravam abrandar o seu passado indígena, as comunidades indígenas buscavam revigorar e enaltecer a história e as antigas tradições nativa. Em outras palavras, estas percepções e concepções divergentes em relação à categoria "indígena" refletem as lutas pelas identidades étnicas.

Em processo de identificação desde 2003, três aldeias indígenas foram reconhecidas no território da Flona do Tapajós, no ano de 2016. Consoante o Art. 231 da Constituição Federal de 1988, as populações indígenas possuem direito originário sobre a terra que ocupam. Logo, isto expressa que, no contexto em questão, os povos indígenas existentes na Flona povoavam a região antes da criação desta UC.

As lutas que têm transcorrido no tocante às identidades étnicas e sociais das comunidades na área da Flona Tapajós, no decurso de quatro décadas, se fortaleceram, pois estiveram fortemente atravessadas pelas lutas sobre os territórios e os recursos da floresta e repercutiram na dinâmica da UC. O movimento indígena que surgiu entre as três comunidades não apenas culminou na separação das associações, sendo caracterizada como um grupo social específico, assim como redirecionou a composição do campo político, por meio do qual novas relações sociais e espaciais têm se desenhado ao longo do tempo.

Na próxima subseção, na floresta intensa e enigmática na Amazônia, no coração da Flona, a Escola Santa Terezinha emergiu como um lócus de resistência e identidade para a comunidade de Piquiatuba. Criada em 1942, em um barracão de forma provisória, a escola surgiu com objetivo de atender uma demanda de jovens da região, marcada pelo isolamento e pelas fragilidades em relação ao acesso à educação; manteve, desde o início das suas atividades, turmas multiano e, no decorrer de décadas, caminhou junto às modificações que delinearam a própria região.

A dinâmica da escola se conectou com as lutas, resistências e avanços da comunidade. Em 1984, aconteceu a inauguração de uma nova sede, a escola se configurou como um polo educativo, respondendo não apenas à comunidade de Piquiatuba, mas também a outras localidades nas redondezas. Somente em 2021, após décadas de intensas reinvindicações, a comunidade comemorou a entrega de uma moderna estrutura, representação anos de resistência da educação na área rural. A Escola Santa Terezinha, assim como muitas escolas na Amazônia, iniciou de forma gradual, se fortaleceu à medida que o tempo passou, sempre ligada à cultura e à manutenção dos costumes locais, oferecendo apoio, sendo referência para os alunos e para a própria história que a região carrega consigo.

4.3 Escola Santa Terezinha: educação e resistência no coração da Floresta Nacional do Tapajós

No movimento de escrita da tese doutoral, busquei situar a Escola Santa Terezinha, Flona do Tapajós. Todavia, considerando todas as questões que envolvem este lugar, sobretudo as territoriais, o lugar de pesquisa e os participantes foram se mostrando ao longo do percurso. Todos são professores de turmas multiano. É necessário registrar que o polo de Piquiatuba não foi escolhido, mas surgiu por se tratar do espaço de trabalho destes professores de turmas multiano de áreas rurais da Flona no Tapajós. Connelly e Clandinin (2004, p. 10), a partir do espaço tridimensional, percebem o lugar correspondendo às “divisas concretas específicas, físicas ou topológicas, nas quais a pesquisa e os eventos ocorrem”; desta forma, situa-se a Escola Santa Terezinha como o lugar em que a investigação acontece.

Clandinin e Connelly (2015), ao analisarem o campo de pesquisa, afirmam que denota uma “paisagem em transformação”. Igualmente, me aproprio dessa terminologia para apresentar os horizontes desta investigação, uma vez que a localização da Escola Santa Terezinha, na Flona do Tapajós, esteve em transformação. Particularmente, nos últimos quarenta anos, a escola tem acompanhado e vivenciado também esse processo, desde a sua

fundação. Conhecer os espaços de atuação destes professores situam-se como necessário para compreender o desenvolvimento profissional de cada um dos participantes.

Quando me debrucei sobre os aspectos históricos e sociais da criação e implantação da Flona do Tapajós e, consequentemente da Comunidade de Piquiatuba, passei a refletir sobre qual seria a repercussão para o desenvolvimento profissional docente dos participantes de turmas multiano. Assim, busquei novamente Connelly e Clandinin que, ao direcionarem a respeito da entrada no campo da pesquisa, apontam que "comunidade faz parte da escola, e a escola faz parte da comunidade". Reforçam, ainda, que "a escola e a comunidade, a paisagem em seu sentido mais amplo, ensinam-nos que também nesses espaços há histórias narrativas" (Connelly; Clandinin, 2011, p. 103). Desta forma, conhecer um pouco da história da Comunidade e, por conseguinte, da escola, pode nos dizer muito, de modo a influenciar a compreensão do contexto de atuação dos professores participantes da pesquisa.

Em vista disso, não existe melhor coisa que evocar o passado para alcançar o presente, da maneira tal qual é projetada para nós. Mas, reforço que não tenho a finalidade de oferecer um estudo detalhado sobre a paisagem histórica da Comunidade e da Escola, respectivamente, apenas trago elementos relevantes de algumas evidências dessa paisagem que acredito significativos para dar visibilidade a algumas particularidades da realidade.

Reflito sobre elementos pertencentes às questões de ordem cultural, social, tradicional, patrimonial, sociocultural, etnocultural, econômico, sustentável, agroextrativistas que estão presentes neste território.

A comunidade de Piquiatuba pulsa com uma rica herança cultural, transmitida de geração em geração. Suas tradições profundas estão enraizadas no patrimônio cultural imaterial, visível nos saberes, lendas, festas, danças e músicas que permeiam o cotidiano. Uma das celebrações mais aguardadas durante o ano é o "Festival do Açaí", nele ocorre a emocionante disputa das *Rainhas do Açaí*, trazendo brilho e orgulho à comunidade. Outro evento de destaque é o "Arraiá do Piquiá', a festa junina da escola, na qual a principal atração é a dança tradicional "Canto de Carimbó", que reúne crianças e adultos em torno de um autêntico espetáculo da cultura local. Além disso, os atrativos naturais da região fazem de Piquiatuba um ponto de destaque turístico dentro da Floresta Nacional do Tapajós, revelando um enorme potencial a ser explorado.

Com 67 famílias, a comunidade é composta, em sua maioria, por descendentes das tradicionais populações ribeirinhas do Tapajós, conservando um patrimônio cultural que reverbera sua identidade etnocultural, seu modo de existência. Apoia-se na economia familiar de subsistência, assinalada por práticas agroextrativistas que compõem agricultura, plantio e

comercialização de produtos locais. Adicionalmente, a caça, a pesca e a coleta de sementes complementam a produção artesanal de farinha de mandioca e seus derivados. Esse sistema sociocultural está fundamentalmente associado ao manejo florestal sustentável, essencial para a continuidade das famílias na região e para a conservação dos recursos naturais, indispensáveis à sua sobrevivência (PPP, 2022; Seminário de Pesquisas Científicas da Floresta Nacional do Tapajós, 2014).

Em Piquiatuba, uma localidade modesta, grande parte da população depende de programas de assistência social, como o Bolsa Família, sobretudo, a fim de assegurar às demandas das famílias com filhos em idade escolar. Apesar de alguns moradores trabalharem como servidores para a Prefeitura de Belterra, e outros sejam cooperados da COOMFLONA (Cooperativa Mista da Floresta Nacional do Tapajós), parte significativa da população tem sua sobrevivência garantida através destes programas, demonstrando a dependência de políticas públicas para a preservação da economia local (PPP, 2022; Seminário de Pesquisas Científicas da Floresta Nacional do Tapajós, 2014).

A rede comunitária de Piquiatuba é consolidada através das relações de parentesco e vizinhança. A ligação próxima que envolve as casas e as pessoas coopera para a consolidação do espírito comunitário. Em torno de 90% das residências, foram erguidas tendo suporte dos projetos de Habitação e Reforma Agrária do governo federal[21]; um empreendimento patrimonial que colaborou de maneira significativa e profunda para o desenvolvimento da infraestrutura local. O suporte público, conectado as relações sociais estabelecidas, oportuniza um ambiente no qual as práticas culturais locais são apreciadas e conservadas, indicando o espírito de Piquiatuba, garantindo a coerência social e cultural da comunidade (PPP, 2022; Seminário de Pesquisas Científicas da Floresta Nacional do Tapajós, 2014).

Nesse momento, reflito sobre a importância de conhecermos aspectos históricos, educacionais, comunitários, sociais, cultural, patrimonial, governamental e político da Escola Santa Terezinha para melhor compreendermos as experiências narradas nesta pesquisa. Clandinin e Connelly (2011, p. 59) indicam que “no pensamento narrativo, o contexto faz diferença”, isto é, para compreendermos como ocorre o desenvolvimento de professores de turmas multiano, no contexto de criação e desenvolvimento de um grupo colaborativo como

[21] O Projeto de Habitação e Reforma Agrária efetivado pelo Governo Federal, na Flona do Tapajós, no ano de 2009. Este projeto teve como objetivo qualificar os parâmetros de vida das populações que vivem na floresta; realizou-se a edificação de habitação, a regularização fundiária e a expansão de políticas direcionadas para a sustentabilidade e a reforma agrária, sobretudo para os assentamentos da região amazônica. O projeto ainda teve resultados significativos no desenvolvimento das condições habitacionais e na criação de práticas sustentáveis para os moradores das comunidades da Floresta Nacional do Tapajós, oportunizando tanto a regularização de terras quanto o acesso à moradia.

espaço formativo, é fundamental posicionarmos as experiências vividas no lugar e no espaço temporal em que se passaram, dado que "quando vemos um evento, pensamos sobre ele não como algo que aconteceu naquele momento, mas sim como uma expressão de algo acontecendo ao longo do tempo" (Clandinin; Connelly, 2011, p. 59).

Às margens do Rio Tapajós, na comunidade de Piquiatuba, localizada no município de Belterra, Pará, ergue-se a Escola Municipal de Ensino Fundamental Santa Terezinha, um símbolo da luta comunitária pela educação. A história dessa instituição remonta a 1942, quando, em um barracão cedido por Francisco Neves, um dos primeiros habitantes da região, formou-se a primeira turma escolar. Naquele período, a educação ribeirinha era amplamente apoiada pelos Padres Franciscanos, que não apenas incentivavam a escolarização, mas também garantiam a remuneração da professora responsável pelo ensino dos jovens da comunidade (PPP, 2022)

Com o passar do tempo, a escola passou a operar em um barracão comunitário, organizando suas turmas de forma multiano, ou seja, com alunos de diferentes idades e séries compartilhando a mesma sala de aula, uma dinâmica comumente adotada em regiões com um número reduzido de estudantes. Esse modelo, que perdura há mais de sete décadas, reflete as condições da educação rural na Amazônia e a resiliência da comunidade local. O empenho coletivo dos moradores em busca de melhorias resultou em inúmeras reivindicações por um prédio escolar adequado. Em resposta, a Prefeitura Municipal de Santarém, em parceria com a comunidade, concretizou a construção da Escola Santa Terezinha, inaugurada em agosto de 1984.

A nova estrutura permitiu a ampliação do ensino fundamental nas séries iniciais. Posteriormente, em 1998, a gestão da escola passou a ser responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação de Belterra. Em 2005, a Escola Santa Terezinha foi transformada em Escola Polo, fortalecendo sua importância educacional ao atender cinco escolas anexas: Escola Santa Maria, Escola São Pedro, Escola Bom Jesus e duas escolas situadas em aldeias indígenas Munduruku, Escola Nossa Senhora do Livramento e Escola Nova Esperança. Essa expansão evidenciou a interação entre a educação ribeirinha e a educação indígena, consolidando a diversidade cultural da região (PPP, 2022).

O ano de 2007 representou uma conquista significativa para a comunidade, quando, em 14 de junho, o Conselho Estadual de Educação autorizou a ampliação da oferta de ensino fundamental para as séries finais. Mais recentemente, em 2021, a comunidade de Piquiatuba recebeu uma estrutura moderna com a inauguração de uma nova sede para a Escola Santa Terezinha (Figura 11). Esse evento foi um marco histórico, celebrando anos de luta das

lideranças comunitárias pela promoção de uma educação mais digna e estruturada para as crianças e jovens de Piquiatuba e das comunidades vizinhas. A nova escola representa a continuidade da tradição educacional local e o fortalecimento da identidade comunitária, consolidando-se como um espaço de aprendizado e preservação cultural (PPP, 2022).

Figura 11 – Escola Municipal Santa Terezinha, Comunidade de Piquiatuba, Flona, Belterra

Fonte: Márcia Marinho, 2023.

Entre o Rio Tapajós e estradas de terra que cortam a floresta, encontra-se a Escola Santa Terezinha, sede do Polo de Piquiatuba. Como um local de grande simbologia para a educação na região, ela administra quatro escolas anexas, situadas em diferentes comunidades rurais. Na Comunidade de Acaratinga e na Comunidade de Pedreira, erguem-se duas escolas, ambas com o nome de Santa Maria, ao passo que a Escola Bom Jesus recebe os estudantes da Comunidade de Bom Jesus, na Comunidade de Jaguarari; é a Escola São Pedro que preserva vivo o ensino. Em confluência, essas instituições integram uma teia de aprendizado entrelaçada à paisagem amazônica, na qual a natureza e o conhecimento se desenvolvem de maneira paralela.

A figura 12 apresenta a imagem das escolas anexas, na Escola Santa Terezinha.

Figura 12 – Imagens das Escolas anexas da Escola Santa Terezinha.

Fonte: Professora Márcia Marinho, 2023.

O polo Santa Terezinha oferta as modalidades de ensino fundamental regular (séries iniciais e finais), e acolhe, no polo, a Educação Infantil e o Ensino Médio, através do SOME[22] (Sistema de Organização Modular de Ensino), realizando apenas a cedência do espaço para ambas as modalidades. A escola polo e as quatro anexas juntas, em 2024, têm matriculados 175 alunos; destes 137 alunos são de turmas multiano.

[22] O SOME visa a garantir o Ensino Fundamental e Médio às populações de regiões em que não há sistema regular de ensino, tanto pela falta de profissionais habilitados, como pela inexistência de alunos em números suficientes para a criação de escola com sistema regular. Para atender às carências de escola, os professores realizam circuitos de disciplinas escolares, ou seja, as disciplinas se agrupam em número de três ou quatro para a composição do módulo e circuito (Circuito - definição de quatro localidades organizadas levando em conta a proximidade entre eles). Considera-se, nesse agrupamento de disciplinas, as cargas horárias previstas nas matrizes curriculares, cumprindo uma jornada de 50 dias em cada localidade, e atendem quatro localidades fechando o circuito e, consequentemente, 200 dias letivos. Os Professores, normalmente, residem na cidade e fazem esse deslocamento para o interior, a fim de realizar o trabalho e implementar seus planos de ensino (Brayner, 2012).

Tabela 7 – Matrícula anos iniciais do Ensino Fundamental no Polo Santa Terezinha 2019-2024

Escola	Localização	2019 Nº de Alunos	2020 Nº de Alunos	2021 Nº de Alunos	2022 Nº de Alunos	2023 Nº de Alunos	2024 Nº de Alunos	Total
Escola Municipal de Ensino Fundamental Santa Terezinha	Polo de Piquiatuba + Escolas Anexas	165	149	164	170	173	175	996

Fonte: Elaborada pela autora (Sousa, 2025) com base nos dados da Escola Municipal Santa Terezinha, no período 2019-2024.

A Tabela 7 retrata as matrículas nos anos iniciais do Ensino Fundamental na Escola Municipal de Ensino Fundamental Santa Terezinha, localizada no Polo de Piquiatuba e suas escolas anexas, entre os anos de 2019 e 2024. A tabela apresenta uma flutuação do número de alunos, dado que obteve uma ampliação progressiva, movendo-se de 165 alunos, em 2019, para 175 alunos, em 2024, levando a um total de 996 matrículas no intervalo examinado.

Tabela 8 – Matrícula anos iniciais do Ensino Fundamental em turmas multiano no Polo Santa Terezinha 2019-2024

Escola	Localização	2019 Nº de Alunos	2020 Nº de Alunos	2021 Nº de Alunos	2022 Nº de Alunos	2023 Nº de Alunos	2024 Nº de Alunos
Escola Municipal de Ensino Fundamental Santa Terezinha	Polo de Piquiatuba	29	32	36	48	44	42
Escola Santa Maria	Comunidade de Acaratinga	19	14	20	21	15	16
Escola Santa Maria	Comunidade de Pedreira	34	19	20	14	20	40
Escola Bom Jesus	Comunidade de Bom Jesus	14	11	14	15	16	20
Escola São Pedro	Comunidade de Jaguarari	20	20	19	18	19	19
Total		**116**	**96**	**109**	**116**	**114**	**137**

Fonte: Elaborada pela autora (Sousa, 2025) com base nos dados da Escola Municipal Santa Terezinha, no período 2019-2024.

Ao tecer reflexões a respeito das informações apresentadas na tabela sobre as matrículas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em turmas multiano, no Polo Santa Terezinha (2019-2024), expressam-se relevantes questões no que tange à dinâmica educacional em áreas rurais. Conforme discutido por Hage (2011), a organização das escolas do campo em turmas multiano repercute um cenário de insurgência e reformulação didático-pedagógica, tendo em vista que a realidade sociocultural dos estudantes é elemento estruturante do processo educativo. A variante relacionada aos números de matrículas nas escolas do Polo Santa Terezinha confirma situações e dilemas, como a saída das famílias das áreas rurais para áreas urbanas, o acesso à educação, questões que atravessam a educação no campo e, particularmente, as turmas multiano.

Molina e Arroyo (2011) lembram que a educação do campo deverá ser integrada considerando as singularidades locais, atendendo às características das comunidades e suas práticas socioculturais, de maneira profunda e qualificada. Essas reflexões são fundamentais para entender que o Polo de Piquiatuba apresenta momento de oscilações entre o número de matrículas entre 2019 e 2024. Essa conduta pode ser uma resposta a razões, como a oferta de transporte escolar, infraestrutura e políticas públicas direcionadas à permanência dos estudantes, acompanhados à periodicidade das atividades econômicas locais, que podem influenciar de modo direto no estabelecimento das famílias nessas comunidades.

Quadro 12 – Formação de professores da Escola Polo Santa Terezinha

Professores	**Graduação**	**Pós-Graduação Lato Sensu**	**Seriação/Multiano**	**Tipo de contrato**
Professor 1	Licenciatura em Pedagogia	-	Seriação	Efetivo
Professor 2	Licenciatura em Pedagogia	x	Seriação/Multiano	Temporário
Professor 3	Licenciatura em História	-	Seriação	Temporário
Professor 4	Licenciatura em Educação Física	-	Seriação	Temporário
Professor 5	Licenciatura em Educação do Campo	x	Seriação/Multiano	Efetivo
Professor 6	Licenciatura em Geografia	-	Seriação	Temporário
Professor 7	Licenciatura em Letras	-	Seriação	Temporário
Professor 8	Licenciatura em Pedagogia	x	Seriação/Multiano	Temporário

Professor 9	Licenciatura em História	x	Seriação	Temporário
Professor 10	Licenciatura em Letras- Língua Inglesa	-	Seriação	Temporário
Professor 11	Licenciatura em Matemática	-	Seriação	Temporário
Professor 12	Licenciatura em Pedagogia	-	Multiano	Temporário
Professor 13	Licenciatura em Pedagogia	x	Multiano	Efetivo

Fonte: Elaborado pela autora (Sousa, 2025), com base nos dados da Escola Municipal Santa Terezinha, no período 2019-2024.

Quanto à formação docente, o corpo docente do Polo Santa Terezinha, na sua quase totalidade, possui formação superior, tendo alguns docentes com pós-graduação *lato sensu*. Ao observar as relações contratuais de trabalho, as diferenças começam a se acentuar. Em relação ao quadro docente, 86% dos profissionais têm contratos de trabalho temporário, apenas 14% são servidores efetivos, conforme exposto no Quadro 12. Dos seis professores que atuam como professores de turmas multiano (1º ao 5º ano do ensino fundamental), apenas dois são efetivos.

Além da questão sobre a formação dos professores, apresentada no Quadro 12, verificou-se, pelos documentos aos quais tive acesso, que a formação do professor do Polo Santa Terezina é majoritária em Pedagogia, porém há professores com formação em áreas, como Matemática, Letras, História-Geografia e Educação no Campo. O aumento significativo da formação de professores é uma condição indispensável para assegurar a qualidade da educação ofertada em áreas isoladas e, assim, diminuir as desigualdades educacionais.

Na próxima subseção, ilustro os aspectos sobre a elaboração do corpus de investigação referente aos passos da pesquisa empírica. A proximidade com a Secretaria foi evidenciada por conversas atentas, reuniões articuladas. Cada palavra mencionada preparava o caminho para a investigação que estava a ponto de ganhar existência. Teve início uma nova etapa do planejamento sobre incursão à Comunidade de Piquiatuba: os desafios dados às questões logísticas até as dificuldades impostas pela geografia da região. Não obstante, cada dificuldade substanciava a relevância e a dimensão do estudo e a necessidade de alcançar, de perto, a realidade dos professores que atuam em turmas multiano, transformando-se não apenas em um estudo científico, mas em uma observação legítima das experiências de quem ensina e aprende nos lugares mais remotos da Amazônia.

4.4 Construção do corpus da investigação: movimentos da pesquisa empírica

Nesta subseção, busco trazer o movimento de constituição da pesquisa empírica; a seguir, procuro narrar o detalhamento das etapas:

1ª Etapa: Aproximação

A aproximação com a Secretaria Municipal de Educação do município de Belterra (Semed) ocorreu por meio Profa. Aracy Campos (Coordenadora da Região do Tapajós). O primeiro contato se deu logo após a aprovação do projeto no processo seletivo do Educanorte - Polo Santarém-Pará. Para a realização das primeiras tratativas, isto é, apresentação do projeto à equipe gestora da Semed, foi agendada uma reunião realizada no dia 16/03/2022, às 14:30min na própria secretaria, estando presentes o Prof. Márcio Cardoso (Diretor de Ensino), a Profa. Aracy Campos (Coordenadora da Região do Tapajós) e a Pesquisadora.

A reunião ocorreu cumprindo os protocolos de segurança, a fim de evitar o contágio da Covid-19, com uso obrigatório de máscaras, disposição física dos participantes de forma a respeitar o distanciamento seguro e utilização de álcool em gel. Naquela ocasião, todos os participantes haviam realizado a conclusão do ciclo vacinal primário contra a Covid-19. Da minha parte, os cuidados ocorriam de forma redobrada, dado que avançava no quarto mês de gestação, e pesquisas apontavam que grávidas infectadas pela Sars-CoV-2 têm risco aumentado de parto prematuro, assim havia uma preocupação e vigilância latente com minha saúde e do meu bebê.

Com adoção de todas as medidas de segurança, a reunião teve início, e, como pauta, apresentação do projeto Doutoral. A gestão da instituição demonstrou interesse na participação para a implementação da pesquisa, pois vislumbrou naquela oportunidade um potencial para se constituir uma formação contínua para docentes de turmas multiano que atuam no campo, especificamente na região do Tapajós.

Assim, senti que a proposta estava sendo acolhida pelo município de Belterra. Ao final da reunião, ambos os representantes da Semed foram prestigiados com obras/livros produzidos no âmbito do Formazon/Ufopa, a fim de conhecerem as produções acadêmicas que têm contribuído para discutir, problematizar, analisar a Educação na/da Amazônia em nossa região. Ao longo do ano, não houve mais contatos formais, apenas por meio de aplicativos de mensagens *Whatsapp*, visto que canalizei esforços para finalizar os créditos do programa, além

disso, o final da minha gestação se aproximava, então, por questão de segurança, me resguardei de grandes esforços, a fim de garantir a chegada tranquila da minha filha.

No ano de 2023, retomei as conversas com a Profa. Aracy Campos (Coordenadora da Região do Tapajós) e agendamos novamente uma reunião. Desta vez, por solicitação da própria Secretaria de Educação, a profa. Dimaima Nayara Sousa Moura. Nos reunimos em função de dois objetivos: apresentar o projeto de pesquisa à gestora da Semed e coletar as assinaturas necessárias para compor o projeto e enviá-lo ao Comitê de Ética em Pesquisa da Ufopa (CEP) para ser apreciado. A conversa com a Secretária foi bastante amistosa, ela já conhecia a proposta, porém sentia necessidade de alguns esclarecimentos. Relatou dificuldade em direcionar um trabalho específico para docentes que atuam nas turmas de multiano, considerando que as orientações recebidas em nível federal e estadual, além das legislações e documentos orientadores são destinadas para a Seriação, citou a questão do material didático, por exemplo.

A conversa com a profa. Dimaima reforçou questões apontadas pela literatura. Embora as turmas multianos sejam uma realidade nos municípios brasileiros, sobretudo na Amazônia, são vistas como uma modalidade velada, invisível aos olhos das políticas públicas, em razão de atualmente não haver nenhum programa e/ou projeto em nível nacional, estadual ou municipal que acolha e direcione ações para este público. As possíveis razões para que isto ocorra situa-se na percepção urbanocêntrica da educação, dado que o planejamento e a implementação das políticas educacionais têm uma forte relação com a educação urbana, posto que o ensino é organizado a partir da seriação. O contexto das escolas do campo carece de propostas diversas, mas são, constantemente, desconsideradas (Santos, 2015; Hage, 2010).

Ainda conforme discutido por Santos (2015) e Hage (2010), grande parte dos cursos de licenciatura e formação docente não abrangem metodologias para o ensino em turmas multianos. Esse formato de educação, eventualmente, é documentado isoladamente nos registros oficiais, como, por exemplo, o Censo Escolar, com ausência de um levantamento representativo que ofereça subsídios relacionados à sua existência e desafios. A organização escolar na multiano acaba por ser excluída das políticas públicas. Por último, a trajetória que inclui descaso e inconstância de políticas, no decorrer do tempo, pois medidas direcionadas para a educação do campo, como o programa escola ativa, foram suspensas sem aplicação de soluções eficientes.

Segundo Santos (2015, p. 23), “há um abandono, o silenciamento e a negação imputada a esta forma de organização da escolaridade pelas políticas públicas educacionais desenvolvidas ao longo do tempo”. Na ocasião, reforcei a importância da pesquisa, na produção do relatório

final (Tese), o qual poderá ser um sólido diagnóstico para que o município possa realizar as intervenções necessárias no âmbito da formação docente para professores de turmas multiano.

Ao longo da nossa conversa, enfatizei que os grupos são considerados como espaços diferenciados/estratégicos de aprendizagem docente, conforme apontam Bassoli e Lopes (2017), Fiorentini e Crecci (2013) e Fiorentini (2013), e têm um papel fundamental no fortalecimento da profissão docente diante das dinâmicas educacionais contemporâneas (Ponte, 2017). Avancei nos argumentos, enfatizando a relevância social do estudo, que consiste na possibilidade da constituição de um espaço formativo que possibilite aos professores (re)pensarem as práticas docentes em um ambiente de estudo, aprofundamento teórico-metodológico, reflexão, partilha e ampliação de conhecimentos, saberes e experiências, considerando as particularidades das turmas multiano; isto sendo realizado no espaço da própria escola.

Ao final, ressaltei meu compromisso com a investigação na condição de pesquisadora, de forma a atender os princípios éticos, o olhar atento e o rigor metodológico, condições indispensáveis à pesquisa científica. A secretaria assinou o Termo de Anuência da Instituição em concordância com a realização de pesquisa no município de Belterra, além do Termo de Compromisso de Utilização de Dados (TCUD). Desta maneira, obtive anuência para trabalhar na comunidade/escola.

2ª Etapa: Reunião de planejamento

Após aprovação do projeto no Comitê de Ética em Pesquisa da Ufopa, Parecer Consubstanciado do CEP nº 6.076.592 (Anexo 1)[23], estando apta para o início da pesquisa de campo e para realizar o primeiro contato com os professores do Polo de Piquiatuba, foi necessário fazer uma reunião de planejamento com a Profa. Aracy Campos no dia 30/05/2023, na Semed/Belterra. Havia uma preocupação latente em relação ao primeiro contato com os professores: como seria a melhor abordagem? Afinal de contas, a minha presença soava estranha, pois o grupo já se conhecia, não apenas por desempenharem atividades profissionais docentes, dado que residem na mesma comunidade e/ou em lugares próximos, possuem atuação

[23] No dia 08 de junho de 2023, foi realizado o convite aos coordenadores das escolas polo de Belterra, região do Tapajós para a participação na proposta formativa (Polo Maguary, Polo Piquiatuba, Polo Nazaré e Polo de Prainha). Em função das dificuldades de logística e o fato do Polo de Piquiatuba abranger o maior número de turmas e de professores multiano, fora decidido que as atividades se concentrariam na Escola Santa Terezinha, na Comunidade de Piquiatuba.

na Associação de Moradores, na igreja; alguns ainda possuem vínculos familiares, e com hábitos e valores particulares à interferência externa.

Fazia-se necessário pensar numa boa logística, pois a comunidade de Piquiatuba, assim como a maioria das áreas rurais na Amazônia está situada numa região longínqua, de difícil acesso. Não havia lugar para pernoitar, se necessário, nem restaurante, por exemplo, a comunidade fica distante 120km de Santarém-Pará, cidade onde moro, aproximadamente 3h de carro; há uma difícil trafegabilidade, são estradas de chão e, no período de inverno amazônico, no momento que iniciei a pesquisa de campo, ficam propensas a acidentes automobilísticos.

Nesse momento, contamos a com acolhida do Prof. Genilson Sousa, Diretor da Escola Municipal de Ensino Fundamental Santa Terezinha (Polo de Piquiatuba) e das 04 escolas Anexas: Escola Santa Maria (Comunidade de Acaratinga), Escola Santa Maria (Comunidade de Pedreira), Escola Bom Jesus (Comunidade de Bom Jesus), Escola São Pedro (Comunidade de Jaguarari), lócus da realização da pesquisa. Seu envolvimento com a comunidade foi fundamental para estes primeiros momentos, nos quais em mim permeavam sentimentos, como: alegria, angústias, receio, incertezas, medo, apreensão com a presença do novo.

Pensei numa reunião-convite, algo sem muitas formalidades, mas precisava fazer esse convite "olhos nos olhos", sentir o aperto de mão dos professores, situar a minha presença física no "chão da escola". Então, solicitei ao gestor espaço de 40 min para realização do convite. Elaborei um convite (Apêndice 2) para os professores da Escola polo e das escolas anexas, de forma nominal. A particularização era o início de um movimento para que pudessem compreender a importância de cada profissional no processo de formação. Então, agendamos a reunião para o dia 07/06/2023, às 15h.

3ª Etapa: Convite à participação e adesão a pesquisa

A constituição do Grupo Colaborativo situava-se como lócus para a realização da proposta de ação formativa contínua dos professores de multiano que atuam no campo. Quarta-feira, dia 07 de junho de 2023, saí de casa, ao meio-dia, juntamente com meu marido, que sugeriu me acompanhar, a fim de não percorrer solitária as estradas Amazônicas, cheias de adversidades com imensas distâncias, e ainda desconhecidas para mim.

Para adentrar no território que compõe a Floresta Nacional do Tapajós (Flona), onde está situada a Comunidade de Piquiatuba, há um rigoroso controle de entrada de visitantes (Figura 13), sendo necessário solicitar autorização do ICMBio (Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade), na base do Km 72- BR- 163 Cuiabá-Santarém. O responsável

deve informar qual a finalidade da visita. Após a nossa devida identificação, relatei atividade a ser desenvolvida, realizamos assinatura da documentação na portaria, tivemos permissão para seguir nossa viagem.

Figura 13 – Base do ICMbio Km 72 da BR-163 - Cuiabá - Santarém - Entrada Flona

Fonte: Agência Santarém, 2020. Disponível em: https://santarem.pa.gov.br/noticias/gerais/comunidade-piquiatuba-na-flona-do-tapajos-recebe-curso-de-excelencia-no-atendimento-ao-turista-2843b48319cd-aa67-45c6-9551-a58081820824 . Acesso em: 15/06/2023.

Era uma tarde de final de inverno Amazônico, época de umidade alta, tempo nublado e chuvas frequentes em nossa região. Naquele dia havia chovido e, logo que entramos na estrada de chão batido, o carro derrapou, chegando a rodar em função do barro molhado. Ficamos apreensivos! Ufa, que susto! Aquele episódio foi mais um ingrediente de tensão para o caldeirão no qual me encontrava, visto que havia muita expectativa da minha parte para a realização daquele encontro. Assim, seguimos com atenção redobrada, muita calma; buscamos nos distrair para apreciar a paisagem intensa, singular e única daquele lugar.

Naquele percurso, rememorei minha infância, lembrei que meu pai era motorista de ônibus, na década de 1990; contava-nos que aportavam em Santarém grandes navios, nas temporadas de Cruzeiros, ocasião em que levava muitos turistas, principalmente ingleses e americanos, que tinham como destinos conhecer a Floresta Nacional do Tapajós, iniciando o

movimento do Ecoturismo[24] nas Unidades de Conservação (UC). Quando ele voltava dos passeios turísticos, nos mostrava algumas cédulas da moeda americana, o dólar, com o qual havia sido presenteado pelos "gringos".

A Flona do Tapajós foi uma das áreas mais visitadas na região norte do Brasil, entre os anos 2017 e 2018. Os números apontam mais de 40 mil visitantes, dentre os quais estão turistas, pesquisadores e estudantes; os visitantes também acessaram a UC com objetivo recreativo, desportivo, educacional, cultural ou religioso (ICMBio, 2021). Tais visitantes são orientados pela ampliação e consolidação do turismo na região da Flona do Tapajós, sustentado no respeito à fronteira ecológica do bioma, costumes, modo de vida e resistência dos povos da floresta e alinhado à busca por alternativas de crescimento econômico local. Demonstrando caráter inovador e promissor, um novo caminho está sendo difundido: as cadeias produtivas da sociobiodiversidade, que recebem evidência, por terem maior potencial, tornaram-se estratégicas para a bioeconomia de comunidades tradicionais da Amazônia, oportunizando renda e assegurando a conservação da floresta em pé.

Continuamos a nossa viagem conversando sobre a beleza, diversidade e o potencial da Flona, ao mesmo tempo sobre os contrastes ali existentes. Chegamos em Piquiatuba, às 14h35min. Logo na entrada da Comunidade, nos deparamos com o majestoso, imponente e impressionante Rio Tapajós, vivo e superior diante da nossa pequenez humana e, por um momento, busquei absorver toda a sinergia daquele lugar, as forças Amazônicas diante de mim, materializadas nos povos tradicionais, indígenas, do campo, das águas e da floresta; pedi permissão para a realização da pesquisa Doutoral ao nosso rio e aos nossos antepassados. Saí ainda mais abastecida de forças para enfrentar o desafio que estava posto diante de mim ao iniciar a pesquisa de campo.

Cheguei à escola exatamente às 14h45min, sempre atenta com a questão do horário; chegar atrasada, em nosso primeiro encontro, seria deselegante e desrespeitoso com eles, poderia causar má impressão sobre mim. Consoante a essa questão Clandinin e Connelly (2011, p. 107) mencionam que, "quando se chega ao campo de pesquisa não há o sentimento de expectativa somente pelo que está por vir, mas também por toda a história que lá já existe".

[24] O turismo em contato com a natureza, ou seja, o ecoturismo, surgiu no Brasil, na década de 1980, a partir do movimento ambientalista que indicou a necessidade de conservação do meio ambiente por meio de técnicas sustentáveis, incluindo as atividades turísticas (Bursztyn *et al*., 2009; MTur, 2010). Entretanto, somente em 1994, o turismo ecológico recebeu a denominação de ecoturismo, com a publicação das Diretrizes para uma Política Nacional de Ecoturismo, que o conceituou como "um segmento da atividade turística que utiliza o patrimônio natural e cultural de forma sustentável, incentivando sua conservação e buscando a formação de uma consciência ambiental por meio da interpretação do ambiente, bem como promovendo o bem-estar das populações locais" (Brasil, 1994).

Ao chegar à escola, senti o primeiro impacto, muito positivo, os professores estavam todos me aguardando dispostos em uma mesa que ficava no *hall* da escola; senti imediatamente que estavam prestigiando a proposta. Fui recebida, gentilmente, pela coordenadora pedagógica, Profa. Márcia Marinho, na oportunidade, informou que o Gestor não estava, cumpria agenda na cidade de Belterra sobre demandas administrativas da escola. Após isto, levou-me até a mesa na qual estavam os professores, cumprimentei um a um com um forte aperto de mão, sentei-me junto a eles, ficaram me olhando num silêncio ensurdecedor.

A fim de "quebrar o gelo" deste momento inicial, falei rapidamente como foi minha viagem de Santarém até a Comunidade, elogiei a estrutura do prédio da escola, recém-inaugurado e, por último, percebi que os alunos estavam se preparando para o ensaio da dança de quadrilha, perguntei se haveria festa junina na escola. Disseram que sim e questionei quando seria, informaram que estavam organizando uma noite cultural, coisa simples. Logo em seguida, a coordenadora mencionou que alguns professores demonstraram interesse, mas, com problemas de participar da reunião no dia e horário agendados, não puderam comparecer; outros encontravam-se em sala de aula. Aqueles presentes, que se propuseram a participar, estavam no seu horário de descanso, no mesmo instante, sentia que ela estava dizendo, em outras palavras, para que fosse objetiva na conversa.

Compareceram cinco professores. Todos estavam bastante atentos em cada movimento que fazia. Pensava comigo, não podia errar! É necessário ser precisa na minha fala, certeira! Sou estranha, tentando adentrar num campo habitado e dominado! Fiz um olhar panorâmico, me robusteci das forças e iniciei a reunião. Cada um de nós se apresentou de maneira breve, iniciando por mim; a partir dos relatos, rapidamente, pude observar que havia professores com bastante tempo de docência nas turmas multiano, e outros ainda em início de carreira.

Observei ali a possibilidade de um diálogo intergeracional[25], a colaboração em torno de profissionais que se situam em distintos graus de desenvolvimento, seja também em diferenciadas faixas etárias; a participação nos processos formativos tem recebido ênfase e se revelado como uma oportunidade favorável de estudos em diferentes áreas de conhecimento (Lagoeiro, 2019). A estratégia formativa, existente na convivência dos docentes que produzem parcerias intergeracionais, assinala para a legitimidade desta ação como mola propulsora em relação ao processo de colaboração entre professores, isto é, independentemente de quais sejam a idade e o ponto que estão na vida profissional (Sarti, 2009).

[25] O termo intergeracional é um conceito que se vive, que se aplica à vida cotidiana. É uma forma de aproximação entre as gerações para melhor compreender e buscar, solidariamente soluções aos problemas que envolvem todas as faixas etárias, neste caso, especificamente, relacionados aos aspectos da formação docente (Goldman, 2002).

Foi possível observar, também, que os professores apresentavam diversas formações acadêmicas. No mesmo instante, pensei: o que trazem esses profissionais aqui nesta reunião com interesse neste processo formativo? A ideia era realmente de convidá-los, sem necessariamente trazer o projeto de pesquisa com profundidade. Pensei: vamos ter tempo para isso! Foi esclarecido aos presentes que a constituição do grupo faria parte da pesquisa de doutorado e que a adesão em participar da pesquisa com princípio/finalidade formativa seria *voluntária.* Segundo Aguiar e Ferreira (2007, p. 77) "sem essa adesão, os processos continuarão a ser inócuos. O professor poderá cumprir a obrigação, porém o fará contra sua necessidade".

Caracterizaria, além do processo formativo, a vinculação o início da segunda fase da pesquisa, que tem como objetivo geral *compreender o processo de desenvolvimento profissional de professores de turmas multiano que atuam na educação do campo, desenvolvido no contexto de um grupo colaborativo,* ou seja, o grupo colaborativo seria a estratégia utilizada para desenvolver o processo formativo de professores de classes multiano que atuam na região do Tapajós; uma das pretensões era de vivenciar os princípios da colaboração, a partir da prática docente.

Dentre diversos aspectos, enfatizei que a proposta não trazia uma receita pronta e que não estava me propondo a "dar aulas". Possivelmente, para eles eu era a Pesquisadora da Ufopa, representava uma instituição de ensino, respeitada, renomada, dotada de conhecimento científico, estando naquele lugar para "ensinar", "ofertar formação", "promover atualização de conhecimento", "capacitação", "aperfeiçoamento". Não, não era isso!

Com relação às atividades a serem desenvolvidas nas sessões formativas, evidenciei o fato de não ter um plano de trabalho pronto e acabado para compartilhar com eles, como, geralmente, ocorre nos cursos de formação continuada. Expliquei que seria a partir da primeira sessão formativa que traçaríamos nossos caminhos, juntos, com a indicação feita por eles, inclusive assinalei com as mãos; seriam demandas emergidas do contexto da escola, do ambiente de trabalho. Achei importante fazer esse registro, porque era aparente, no semblante dos professores, que havia uma expectativa de algo concreto nesse primeiro momento. Reforcei que a ideia era realizar o levantamento das necessidades dos professores, ter um panorama como ponto de partida das ações que seriam divididas nas sessões formativas seguintes.

Com relação aos encontros, iniciamos o processo embasados pela *negociação,* uma das características dos grupos colaborativos. Na negociação, para Boavida e Ponte (2002), os engajados devem ser capazes de negociar sentidos, objetivos, formas de trabalho, bem como de se relacionar com os seus pares. A partir daquele momento, dávamos início à nossa forma de trabalho (dias, horário e periodicidade das sessões formativas); foram definidos pelos coletivos

de professores presentes na reunião. Então, foi deliberado que as sessões ocorreriam com frequência mensal, com a duração de três horas cada, embora tivesse ressaltado a minha disponibilidade semanal e quinzenal, mas percebi que os professores não teriam esse tempo para dedicar-se à participação no grupo, embora claramente esse fosse um desejo.

Acatei a decisão, mas não conseguimos chegar a um consenso sobre o dia da semana, dado que isto dependeria das demandas da escola; isto ficou bastante claro nos olhares, nas falas e nos movimentos dos professores, como se nas entrelinhas dissessem: *queremos, mas não podemos, temos uma carga horária a cumprir!* Definir um dia na semana poderia ser excludente para alguns professores em relação à participação; percebi que eles próprios desejavam incluir seus pares, num movimento *nenhum ficará para trás.* Na oportunidade, buscamos alinhar nossa primeira sessão formativa. Foi levantada a possibilidade de realização durante os primeiros dias do mês de julho de 2023, no mesmo instante pensei: Nossa, como estão valorizando esse momento! Participação no grupo nas férias escolares! Imediatamente meu ego de pesquisadora foi inflado.

Diante de alguns argumentos, foi sugerido o dia 28/06/2023, mas já esbarramos em três questões do cotidiano escolar: a festa junina, entrega da quadra esportiva pelo poder público municipal e o fechamento do segundo bimestre. A coordenadora pedagógica nos interpelou informando que, juntamente com os professores, iria verificar a melhor data e me informaria. Assim, encerramos esse momento inicial de interação, permeado por conversas diversas, por mais proximidades entre nós.

Figura 14 – Reunião-Convite realizado na Escola Municipal de Ensino Fundamental Santa Terezinha (Polo de Piquiatuba)

Fonte: Arquivo da autora, 2023.

Após a reunião, demonstrei interesse em conhecer o prédio da escola, assim como as instalações. A Profa. Márcia Marinho, gentilmente, me apresentou e fomos conversando um pouco sobre a dinâmica da escola; em meio aos corredores, perguntei curiosidades da Comunidade, sobre o transporte etc. Após isso, solicitei um copo de água; na ocasião, a professora Célia me abordou mencionando que realizou a graduação em Licenciatura em Matemática e Física na Ufopa, pela modalidade do Parfor (Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica). Sentei-me ao lado da Professora da escola, conversei um pouco com ela a respeito da sua formação; na ocasião, informara que tinha três graduações, títulos de especializações e vasta experiência com turmas multiano, além de um desejo de estar em constante aprendizagem; parece que estava fluindo, estava aliviada com aquele primeiro momento, porém preocupada com o início da constituição do grupo.

Nesta proposta de constituição de grupo colaborativos, não há um agente externo e regulador que garantisse a presença de professores interessados, dispostos para que a investigação se concretizasse. A dinâmica de percorrer a Semed, escolas, dialogar com gestores e docentes oportunizou abertura de caminhos; sempre busquei fazer os diálogos de forma pessoal. Não foi fácil, pois são muitas variáveis e tive que assumir os riscos. A pesquisa foi se mostrando vinculada a fatores externos. Imbernón (2010) reflete sobre o papel do pesquisador como juiz das práticas escolares e dos professores, realizando julgamentos, determinando verdades e criando obstáculos. Todavia, existe a expectativa dos profissionais da escola em relação à investigação: esperando que ela possa dar respostas instantâneas ou indicar respostas inerentes aos problemas escolares. Como a dinâmica das pesquisas, geralmente, não ocorre dessa forma, mostram-se "céticos quanto a seu valor e sua utilidade, fazem sérias críticas aos resultados das pesquisas, acusando-os ora de simplistas demais, ora de complexos demais, ora de muito vagos, ora de contraditórios" (Imbernón, 2010, p. 65).

Fiquei aguardando o contato da Profa. Márcia para confirmar a data do início das sessões formativas, porém ele não aconteceu. Decidi provocá-la, realizei contato telefônico e perguntei se haviam decidido a respeito, ela me informou que estavam em meio à organização da noite cultural, fechamento do segundo bimestre, mas poderíamos iniciar no dia 28/06/2023, às 15h. Todavia a escola construída recentemente, possui apenas quatro salas de aulas, e o espaço para a realização dos nossos encontros formativos tornara-se um grande problema posteriormente, o que será apresentado na próxima seção.

Na próxima seção, trago as sessões formativas, por meio das quais os professores de turmas multiano encontram um espaço fecundo para a reflexão, análise e desenvolvimento do seu fazer pedagógico, de tal modo como as seringueiras carecem de esforço e compromisso

para desenvolver. Essa metáfora situa a profundidade e continuidade do processo formativo, no qual cada encontro, conectado um ao outro, torna-se uma fase indispensável na elaboração de fundamentação robusta de conhecimento; assim como produção das seringueiras demanda atenção contínuas, as sessões formativas convertem-se em lugar de colaboração e aprendizagem, visto que os professores partilham vivências, confrontam os desafios e se fortalecem reciprocamente. Durante esse itinerário, avançam enquanto profissionais, construindo um ambiente mais equilibrado, buscando o envolvimento de todos.

5 INCURSÃO NOS SENTIDOS E SIGNIFICADOS DA DOCÊNCIA EM TURMAS MULTIANO: UMA IMERSÃO NAS SESSÕES FORMATIVAS

Figura 15 – Plantação de seringueiras na Cidade de Belterra-Pará

Fonte: G1 Santarém. Disponível em: https://g1.globo.com/pa/santarem-regiao/noticia/2014/05/antigo-palco-do-ciclo-da-borracha-belterra-completa-80-anos.html Acessado em: 20/10/2024

A imagem que representa esta seção é uma plantação de seringueiras na Cidade de Belterra-Pará e, por isso, o texto utiliza por metáfora as seringueiras para as sessões formativas, considerando motivações representativas e culturais. Do mesmo modo que as seringueiras possuem alicerces profundos que aderem as estruturas das seringas a superfície, as sessões formativas favorecem a constituição de uma sustentação robusta para o desenvolvimento profissional docente, dado que elas buscam promover conhecimento e capacidades no sentido de fortalecer o desenvolvimento de professores de forma profunda no cenário local.

O procedimento de retirada do látex das seringueiras é minucioso e constante, analisando aprendizagem, a produção do conhecimento é obtida, aprimorada e retroalimentada progressivamente. As sessões formativas estão alinhadas a este mecanismo, demandam dedicação, elaboração, conhecimento gradativo que intenciona oportunizar a evolução continuada dos professores de turmas multiano, participantes da investigação e, por fim, as seringueiras, frequentemente semeadas em grupos, desenvolvem-se de maneira conjunta e favorecem para um ambiente natural equilibrado. Logo, isto ilustra a ideia de que as sessões formativas não são experiências separadas, ao invés disso situam-se como uma ferramenta colaborativa, na qual existe a troca de vivências entre os professores que objetiva favorecer todos os implicados no processo formativo.

5.1 A elaboração/ reelaboração do conhecimento docente nas sessões formativas: a experiência de um grupo colaborativo de turmas multiano como espaço de aprendizagem

Daqui para frente, irei compartilhar as experiências do processo formativo, que ocorreu por meio da constituição de um grupo colaborativo com seis professores de turmas multiano, na Escola Santa Terezinha, na região do Tapajós, Flona, Belterra-Pará. Foram 11 (onze) sessões formativas dispostas nos encontros contínuos, relacionados entre si. Desta forma, os professores da região do Tapajós e eu percorremos as partes da pesquisa em busca do todo, de maneira não sequencial. Neste itinerário, lançando mão do sentido literal da palavra, passamos por caminhos difíceis, estradas sinuosas; o que poderíamos encontrar era não sabido e incerto, mas, sem dúvida, era valoroso, seguimos adiante! Avançar defronte das adversidades tem sido ousado, todavia compensador, ao passo que a pesquisa acontece materializada em cada sessão formativa, que mostra o novo e nos permite ver que somos inacabados, imprecisos e inconclusos.

A relevância de investigar as experiências, fundamentados em Clandinin e Connelly (2015, p. 108), mostra que "contar histórias vividas pode ser algo difícil, mas recontar as histórias, permitindo desenvolvimento e mudança, é ainda mais, pois nos deparamos, muitas vezes, com nossa vulnerabilidade, fragilidades, julgamentos, insegurança e limitações". Essas questões têm se revelado até o momento nos encontros formativos e se mostram ligadas à sociabilidade, que faz parte do aspecto tridimensional da pesquisa narrativa. Connelly e Clandinin (2004) demonstram a importância de considerar as pessoas que estão implicadas na experiência, assim também os contextos sociais e pessoais experienciados, que permitem compartilhar esperanças, desejos, entre outros fatores.

Connelly e Clandinin (2004) assinalam que uma pesquisa narrativa pode ser produzida sob duas perspectivas: através do contar de histórias e/ou da vivência de histórias. A investigação com o objetivo de contar histórias ocorre quando o pesquisador agrupa experiências de um passado anterior ao início da pesquisa, porém a pesquisa sustentada na vivência de histórias acontece na ocasião na qual o pesquisador vivencia as experiências em conjunto com os participantes da pesquisa, ao mesmo tempo em que desenvolve sua investigação, qual seja, a constituição do grupo colaborativo.

5.1.1 1ª Sessão formativa

Para realizar a primeira sessão formativa, fiquei insegura. Embora já tivesse feito imersão nos referenciais teóricos, ainda me perguntava como agir diante da amplitude do processo formativo. Perguntava-me sobre o que eles esperavam daquela experiência? Será que meu repertório daria conta do que poderia surgir? Receio das perguntas e, consequentemente, das respostas, mas, ao mesmo tempo, buscava lembrar do movimento de continuidade, de construção que estávamos, juntos, realizando; e de quantas vezes reiterei que não levava em minha bagagem uma "receita", havia medo dos olhares.

Para a primeira sessão formativa, realizada no Polo Piquiatuba, na Escola Santa Terezinha, tomei a liberdade de elaborar um planejamento e nele estava compondo algumas questões específicas, como:

- *Apresentação dos participantes;*
- *Apresentação do Projeto de Doutorado (Assinatura do TCLE);*
- *Entrega do Diário de Campo;*
- *Fazer reflexões sobre os sentidos de ser professor de turmas multiano na Amazônia;*
- *Apresentação sobre o conceito e experiências de Grupos Colaborativos na Amazônia;*
- *Levantamento das necessidades formativas e expectativas em relação ao processo formativo.*

Como havia uma sinalização referente ao problema de espaço para a realização da sessão formativa na escola, saí de Santarém mais cedo, por volta de 11h30min do dia 28/06/2023, pois estava considerando a possibilidade de não ter uma sala disponível para a realização da sessão. Caso isto acontecesse, teria que me reorganizar e colocar em prática o plano B (realizar a sessão no *hall* da escola). Cheguei na Comunidade de Piquiatuba, às 14h15min, e, como um ritual, parei à margem direita do Rio Tapajós, busquei novamente a força daquele lugar, depois segui para a escola. Ao chegar, fui informada sobre a disponibilidade da sala, fiquei menos apreensiva, dado que nosso primeiro encontro começava a ocorrer conforme o planejado.

Rapidamente organizei a sala, o material tecnológico (computador, data show, caixa de som), os diários de campo e o lanche que havia levado para compartilhar e demais materiais, Coloquei um som ambiente para tornar o clima aconchegante, utilizando a música como elemento estético. Era uma tarde de verão Amazônico, com calor estonteante; no horário marcado, às 15h, havia chegado apenas um professor, fiquei agoniada, aflita, nervosa, "será que não irão comparecer?"; ficamos conversando com o professor Gonçalo que estava presente,

aguardávamos os demais chegarem. A cada um que adentrava a sala, sentia-me aliviada, iniciamos às 15h20min, com quatro professores; seis haviam confirmado, um havia justificado sua ausência e a outra não compareceu.

Recebi cada um de forma calorosa, com um forte aperto de mão e ressaltei o prazer de tê-los naquele espaço formativo e que estava muito feliz de terem aceitado participar da pesquisa. Estava contente com a presença de cada um. Isso me impulsionou a fazer junto com eles aquele momento ser único. Achei necessário explicar novamente sobre a) pesquisa (objetivo das sessões formativas, como consistiria a organização das sessões); b) diálogo com a pesquisa considerando o objetivo formativo; c) envolvimento nas leituras de referenciais teóricos e partilha das análises dos estudos; d) fiz a leitura juntamente com eles sobre os princípios éticos da pesquisa e, posteriormente, os professores assinaram o TCLE. Expliquei, como forma de registro, que utilizaria a gravação do áudio das sessões formativas; pedi licença para fazê-lo naquele momento e todos concordaram.

Elemento estético – Música: "Esse rio é minha rua" (Ruy Barata e Paulo André Barata). Expliquei que nas sessões formativas estaríamos trabalhando com as temáticas levantadas pelo grupo. Chamamos atenção para o contexto em que a escola Santa Terezinha está localizada, na Flona do Tapajós, isto é, não estamos falando de qualquer lugar, nos referimos a um território de conservação ambiental; está situada à margem direita do majestoso e imponente Rio Tapajós. Logo, a relação com o rio é algo intenso, há um sentimento de pertencimento com o lugar, que apresenta características bem peculiares, com povos tradicionais, ribeirinhos e indígenas. A música está inspirada na cultura e na constituição do ser ribeirinho nos diversos rios da Amazônia; ultrapassa as águas, está situada na cultural local, o rio faz referência à nossa vida, o sentido de nossa gente.

Seguimos para um momento considerado importante para a nossa sessão: *Apresentações*. Em relação à dinâmica da apresentação dos professores, decidimos pela autoapresentação, pois entendemos que seria valioso falar de si, considerando aspectos do passado, presente e futuro; deveriam constar quem somos no *pessoal* e no *profissional* e nossas expectativas em relação à formação. Iniciamos com a minha apresentação; foi uma forma de motivá-los, pois ainda percebi olhares de estranhamentos. As apresentações adotaram a seguinte ordem: Pesquisadora Poliana, prof. Gonçalo, prof. José, profa. Kbetó e profa. Célia. Foi um momento extraordinário, impulsionado por sentimentos e por grandes revelações que nos fez compreender muito do outro e do que somos.

Do mesmo modo, foi possível retorno ao que Clandinin e Connelly (2015) mencionam a respeito do espaço tridimensional da pesquisa narrativa, e como este movimento tem

significativa importância ao me defrontar com as histórias trazidas pelos participantes nas apresentações, inclusive pela minha. Observo os sentidos da pesquisa narrativa: introspectiva, pois os relatos estavam eivados de emoções, sentimentos de satisfação, felicidade e até de dor; extrospectiva, pois os meios, os lugares repercutiam significativamente nas trajetórias compartilhadas; por retrospectiva e prospectiva, pois havia memórias do passado, presente e aspirações para o futuro.

Após este momento, fizemos um intervalo de 10min, para tomar o lanche que organizei com todo cuidado para nossa primeira sessão formativa. Foi uma estratégia que busquei para estreitar os laços, confraternizar e socializar com os professores, sobretudo, porque a relação de confiança entre nós estava tomando força, sendo uma condição necessária do longo trajeto a ser construído, pois ambos precisávamos superar o sentimento de insegurança que ainda pairava no ar.

A apresentação do projeto de pesquisa e a explanação breve sobre o conceito e experiências de grupos colaborativos ficaram para a próxima sessão formativa, pois nosso tempo foi dedicado à escuta sensível dos participantes, com histórias interessantes de ouvir. Por ocasião, a professora Célia me informou que a sala que estávamos ocupando seria usada para as aulas do ensino médio no final da tarde, visto que a Escola Santa Terezinha sedia o Polo do SOME da Comunidade de Piquiatuba. Senti que os professores ficaram apressados! Um pouco tensos, olhavam um para o outro! Indaguei o horário que começariam as aulas, pois vi alunos próximos à sala com mochilas nas costas, então faltava apenas 30min para iniciar as aulas do Some.

Entreguei a cada docente uma folha de papel, dividida em dois lados. De um lado, expliquei que seriam colocados os desafios da docência/necessidades formativas docentes de turmas multiano na região do Tapajós-Belterra-Pará; de outro, as expectativas em relação à participação no Grupo Colaborativo. Solicitei que pensassem e pudessem compartilhar a demanda: o que iria sustentar a elaboração das temáticas a serem problematizadas nas sessões formativas, considerando as necessidades apresentadas pelos próprios docentes.

A seguir, enumero, resumidamente, as dificuldades que se fundiram com as necessidades apontadas:

- Material didático para cada nível e ano;
- Formação pedagógica com brinquedos para turmas multiano;
- Formação pedagógica com jogos pedagógicos para turmas multiano;
- Formação pedagógica voltadas para cada nível e ano;
- Planejamentos específicos voltados para as turmas de multiano;

- Acompanhar necessidades pessoais/familiares dos estudantes;

- Indisciplina escolar.

Neste contexto, as expectativas com relação à participação no grupo caminharam no sentido de orientação, aprendizagem, trocas de experiências, formação, promoção de debate sobre o silenciamento da existência das turmas multiano.

Encerramos a primeira sessão formativa com a expectativa do que nos esperava para as próximas sessões. Às 17h30min, encerramos sem conseguir vencer as pautas; enquanto desmobilizava a estrutura montada para a sessão, juntamente com os professores, a servente escolar varria a sala ao mesmo tempo, para que a aula do Some pudesse acontecer. Eram movimentos contrários que se entrecruzavam, aquilo me causou certo constrangimento. Na ocasião, agradeci a paciência da servidora em aguardar a finalização da sessão e me desculpei se havia causado certo incômodo.

Ao sair, percebi que as mudanças não cabiam em mim, eu não era mais a mesma e carregava a certeza de que os professores também não. Nesta primeira sessão, houve *participação voluntária*, *negociação, interesse em comum*, *partilha* e *debate aberto*. Ocorreu também interação por meio do diálogo e a escuta sensível das histórias de vida pessoal e profissional descritas e narradas por cada um de nós.

Após a sessão, já nos corredores da escola, me deparei com os seguintes comentários “Foi maravilhoso”, “Foi uma tarde muito produtiva”, “Nossas expectativas aumentaram”. Embora apreensiva, um pouco insegura, com receio, esta primeira sessão superou as minhas expectativas, pois, embora não tivesse cumprido o que havia sido planejado para aquele dia, o que surgiu, advindo do encontro, foi imensamente maior, tanto que aqui não conseguiria expressá-lo. Assim, esta primeira sessão nos oportunizou um panorama sobreo movimento de partida das ações e participação, a fim de subsidiar as sessões seguintes.

Agradeci à secretária que, naquele dia, me recebeu na escola e regressei para minha casa. Antes de sair da comunidade, me deparei com o ônibus escolar quebrado. Ele estava atravessado entre o encontro de dois ramais, o veículo estava conduzindo alunos do ensino médio de diferentes comunidades para a Escola Santa Terezinha, Polo do Some em Piquiatuba, para finalizarem o módulo do primeiro semestre de 2023, que, segundo os alunos, estava atrasado em função da falta de energia e de problemas com o transporte escolar. Há dois ônibus que atendem à demanda dos alunos da rede municipal de Belterra matriculados na Escola Santa Terezinha e do Some, mas os dois estavam inoperantes por conta de problemas mecânicos. A seguir, a imagem do transporte escolar atravessado na rua (figura 16).

Figura 16 – Transporte escolar com problema mecânico

Fonte: Arquivo da autora, 2023.

Naquele dia, as aulas foram suspensas. Já era a segunda vez, nos últimos dias, embora os alunos tivessem próximos à escola, não teriam como voltar para casa à noite, devido às longas distâncias. Desse modo, o problema com transporte comprometeu o desenvolvimento das atividades de ensino, com a impossibilidade de os alunos frequentarem as aulas. Os relatos davam conta que, na penúltima vez que o ônibus apresentou problemas mecânicos, foi no retorno para casa e alguns alunos tiveram que percorrer, a pé, três horas nos ramais, chegando em suas residências pela madrugada. Oferecemos carona para os que moravam no caminho do meu retorno. No trajeto, eles expressavam suas frustações, dificuldades de estudar; havia alunos de diferentes idades.

5.1.2 2ª Sessão formativa

Para realizar a segunda sessão formativa, ainda me sentia insegura, talvez esse sentimento fosse, de certa forma, um tempero, algo necessário naquele momento que atravessaria todo o processo que estava vivenciando, embora já tivesse estabelecido o primeiro contato com os professores e, na minha percepção, havia ocorrido de maneira positiva. Ao final

do primeiro encontro, não conseguimos avançar na elaboração de um cronograma para as próximas sessões, dado que ainda estávamos na dependência da gestão da escola para eleger uma data para o mês de agosto de 2023; de concreto, apenas a definição do dia da semana que seria na quarta-feira, às 15h. No início do mês de agosto, realizei contato com a pedagoga da escola para realizar o agendamento da sessão formativa referente àquele mês, no entanto ela me informara que a escola estava ocupada com as demandas da semana da pátria e que não havia sala disponível para a realização da atividade.

Fiquei tensa, ela sugeriu mudar o dia para o sábado. Estava apreensiva, visto que, apesar de haver disponibilidade da minha parte, estava temerária se os professores aceitariam. Geralmente, esse dia é dedicado ao descanso, à família; tal mudança poderia comprometer a realização da atividade. Na oportunidade, compartilhei tais questões com ela. Fui compreendida, mas o problema da falta de sala estava posto, precisávamos encontrar uma solução; ela pediu para dialogar com o gestor. De pronto, conversei com ele; na ocasião, reiterou o problema. Perguntei se a Comunidade de Piquiatuba não disponibilizaria um espaço em que pudéssemos realizar as sessões formativas, não, necessariamente, precisava ocorrer na escola, prontamente disse que conseguiria um espaço na Comunidade para a continuidade dos trabalhos, e me coloquei à disposição para dialogar junto com ele, a fim de buscar o local.

Passados alguns dias, fiz novamente contato com o gestor. Ele me falava que, juntamente com os professores da escola e a pedagoga, haviam realizado um arranjo no horário da quarta-feira para que tivesse uma sala disponível, quando da ocorrência da sessão formativa. Agradeci todo apoio e empenho para a resolução da demanda e iniciamos as tratativas no sentido de agendar para aquele mês. Nos deparamos com diversos contratempos, assim as sessões foram marcadas e desmarcadas; infelizmente, não conseguimos nos encontrar em agosto, tendo a sessão ocorrido apenas no dia 13 de setembro de 2023.

Para o segundo encontro, decidimos finalizar o planejamento iniciado na sessão anterior:

- *Apresentação dos participantes (se houvesse necessidade).* ***Solicitar autorização para gravação do áudio das sessões formativas;***
- *Apresentação do Projeto de Doutorado;*
- *Apresentação sobre o conceito e experiências de Grupos Colaborativos na Amazônia;*
- *Fazer reflexões sobre os sentidos de ser professor de turmas Multianos na Amazônia-Flona.*

Cheguei na Comunidade de Piquiatuba, às 14h30 min e, como um ritual, parei às margens do Rio Tapajós, como se assim fosse cumprimentá-lo; sendo o rio uma entidade, busquei novamente a força daquele lugar, depois segui para a escola. Rapidamente, organizamos a sala, o material tecnológico (computador, data show, caixa de som), coloquei um som ambiente para tornar o clima aconchegante, utilizando a música como elemento estético. Não organizava mais o espaço sozinha, agora podia contar com ajuda dos professores que já estavam me aguardando no hall da escola. Iniciamos às 15h15min, com quatro professores, os mesmos do primeiro encontro; embora não tivesse mais adesões, estava feliz, pois não ocorrera desistência.

Iniciamos a sessão falando sobre a dificuldade de nos encontrar devido aos contratempos de toda ordem que se apresentaram. Sugeri que pudéssemos criar um grupo do *Whatsapp*, a fim de melhorar a nossa comunicação. Este espaço seria exclusivamente para tratar de questões referentes aos nossos encontros, compartilhar ideias, informações de ordem educacional, materiais etc. Todos aceitaram, nos possibilitando pensar nas datas juntamente com os professores participantes da pesquisa.

Elemento estético – Música: "A voz do Rio" (Priscila Castro). Refletimos sobre a importância não apenas de falar das belezas naturais da Amazônia, da Flona, mas do povo e dos problemas enfrentados estando imersos neste contexto político, socioambiental, territorial; os grandes projetos, as relações e grupos sociais que envolvem a Flona do Tapajós.

Iniciei apresentando o projeto de pesquisa doutoral. Todos ficaram atentos, no entanto um professor fez a seguinte pergunta: *se a presente pesquisa apresentava como objetivo avaliar o processo de ensino-aprendizagem de turmas multiano*. Percebi o quanto o peso da palavra *avaliar* recai sobre nós educadores. As avaliações classificatórias, normalmente, desenvolvidas tendem a refletir o desempenho em dois extremos: bom e ruim. Naquele instante, entendi que, nas entrelinhas da pergunta, situava-se uma crítica. Muitas pesquisas se debruçam a estudar *sobre os* professores e não *com os* professores. Uma das orientações de Imbernón (2010) é trabalhar com o professor e não sobre ele; do mesmo modo, tais pesquisas fazem apontamentos acerca de fragilidades da escola, enquanto poderiam identificar as potencialidades, podendo desencadear ações que possam qualificar o processo de ensino e aprendizagem nas escolas.

Busquei, novamente, elucidar a dinâmica da pesquisa que se daria sobre a investigação do processo formativo de professores de turmas multiano, tendo como alternativa o contexto de um grupo colaborativo, acontecendo de forma contínua. A ideia das temáticas abordadas nas sessões formativas, advindas da demanda da escola, poderiam reverberar nos aspectos pessoais e profissionais de cada participante. Esclareci que o relatório final da tese doutoral poderia ser

usado como um diagnóstico pela Semed, para estabelecer ações para professores e alunos de turmas multiano, por exemplo. Em seguida, trouxe uma breve apresentação conceitual sobre grupos colaborativos e busquei demonstrar, de forma prática e objetiva, algumas experiências ocorridas na Amazônia, para que eles pudessem visualizar como algo próximo de nós e não como uma experiência importada, desconexa da realidade que nos cerca. A seguir, a imagem do 2º encontro.

Figura 17 – Discussão sobre o sentido de ser professor de turmas Multiano na Amazônia

Fonte: Arquivo da autora, 2023.

Após as discussões, fizemos um intervalo para tomar o lanche que organizamos. Seguimos para um momento considerado importante para a nossa sessão. Eles foram provocados com a seguinte pergunta: *qual(is) o(s) sentido(s) de ser professor de turmas Multiano na Amazônia?* No que tange ao sentido, há uma ligação pessoal, considerando diferentes dimensões subjetivas, valorativas, emocionais e cognitivas, associadas ao contexto de quem revela esse sentido. Logo, o significado se junta à dimensão social da docência, e o sentido compõe a interação por entre a dimensão individual e o lugar no qual se evidencia a docência e todos os aspectos que estão representados para cada professor (Dias, 2020). Os professores expressaram os sentidos de ser professor na Amazônia (Flona) de diferentes formas. Suas falas estavam eivadas das experiências pessoais e profissionais: as reflexões caminharam

na atribuição de sentidos relacionados à superação dos desafios de serem professores de turmas multiano no campo.

Questões geográficas, étnica, econômicas e territoriais que impactam na sala de aula; diferentes faixas etárias dos alunos de turmas de multiano, gerando conflitos demandando habilidades do professor na resolução dos problemas; trabalho improvisado, sem sentido transformador, assim não despertando no aluno mudanças, há uma forte resistência ao novo e dificuldade de aceitar mudanças; professores altamente qualificados que não conseguem atuar como professores de turmas multiano, pois apresentam dificuldade na adaptação, ao modo de vida de ser e estar na realidade do campo; dificuldade da docência em início de carreira; suporte pedagógico, já que existe somente o livro didático destinado à seriação; descompasso entre a teoria e a prática; ausência de troca de experiências; o peso de ser professor de turmas multiano; realização de um trabalho solitário; desestrutura familiar; criação de condições, a fim de que os alunos possam sair, mas voltar, de forma a contribuir para o crescimento comunitário.

Foi uma oportunidade de obter uma visão panorâmica da percepção dos sentidos trazidos pelos professores, materializados em diferentes desafios. Encerramos a segunda sessão formativa. Percebi que as provocações que foram realizadas pelos professores, ainda que de forma involuntária, poderiam ampliar possibilidades de discussões futuras, na tessitura dos complexos desafios do cotidiano da docência em turmas multiano, em função das fragilidades formativas.

5.1.3 3ª Sessão formativa

A realização da terceira sessão formativa aconteceu no dia 04/10/2023. Foi o primeiro encontro que aconteceu conforme o planejado inicialmente. Decidimos refletir sobre o *Desenvolvimento Profissional Docente,* um termo ainda desconhecido para os professores participantes. Fiquei pensando numa dinâmica fluida, leve, que pudesse ser contextual. Compartilhei a possibilidade de lançar o convite para um convidado externo, de forma a colaborar na construção dos conhecimentos no grupo e da temática; os professores foram unanimes em aceitar.

Convidei dois colegas do grupo de pesquisa Formazon, mas, por questões de ordem pessoal, apenas um pesquisador teve condições de aceitar, o professor Iata Anderson Araújo. Passamos alguns dias organizando a metodologia da sessão formativa e a própria logística para a ida até a Comunidade; trocamos algumas ideias e sugestões no grupo de *Whatsapp* com os

professores, um canal de comunicação que se tornou indispensável e estratégico para viabilizar e organizar nosso encontro.

Para a terceira sessão, fizemos um planejamento coletivo e ele estava composto de algumas questões, como:

- Cada um deveria escolher, ao menos três registros fotográficos de participação em atividades formativas, fossem elas no contexto da formação inicial e/ou continuada ou do âmbito da atuação com professor(a)/técnico(a), no sentido de que esses momentos tivessem relevância no processo educacional e se, de alguma forma, havia reverberado nos sentidos pessoais;
- Roda de Conversa: cada professor iria refletir sobre os registros em termos da contribuição dos momentos socializados para sua formação e atuação profissional e pessoal;
- Algumas considerações sobre Desenvolvimento Profissional Docente.

Saí de casa mais cedo, por volta de 12h do dia 04/10/2023, apanhei o professor Iata Anderson em sua residência e rumamos para a Flona. Durante mais de duas horas de viagem conversávamos sobre os itinerários de nossas pesquisas doutorais, as potencialidades, fragilidades, os aspectos teóricos e metodológicos que sustentam a investigação, enfim todo o percurso que cada um vai delineando e como o fenômeno investigado vai se mostrando. Logo, o ato de pesquisar sugere problematizar, teorizar para compreender, descrever, explicitar os fenômenos e, consequentemente, impõe ao pesquisador coerência e consistência teórico-metodológica. O movimento de pesquisar não é o mesmo para todos, demanda um consecutivo processo de revisão sobre o desempenho da desafiadora arte de descortinar o que, por vezes, se encontra escondido (Moraes; Galiazzi, 2016).

Já na Flona, seguindo o trajeto até chegar à escola, o caminho nos apresentava surpresas. Uma senhora fez sinal como solicitando algo, paramos na estrada. Luana apresentou-se como professora da escola São Pedro, localizada na Comunidade de Jaguarari, nos aguardava para seguir conosco, pois gostaria de participar das sessões formativas; ainda não participara pela dificuldade de chegar até a escola, em função de não ter transporte; embarcou conosco. Seguimos viagem, na próxima Comunidade, estava a nos aguardar o professor Gonçalo, que também foi uma surpresa, solicitou carona para também chegar à escola; estava com problemas de transporte, mas não queria perder nosso encontro, pois considerava ser valioso.

Na condição de pesquisadora, percebendo tantas adversidades para a realização das formações, de ambas as partes, encontrar os professores na estrada esperando nossa passagem

para nos acompanhar, percebi o quanto estavam sedentos, considerando ausência de políticas públicas, seja no âmbito nacional, estadual ou municipal para esta forma de organização escolar, dado que as formações que orientam as práticas pedagógicas que eles recebem são direcionadas para a seriação, tendo que realizar arranjos para a realidade multiano.

É perceptível que os docentes têm carências de uma formação específica que atenda a necessidade da sua realidade em sala de aula. Para os professores de turmas multiano, o espaço das formações possibilita troca de experiências; os momentos coletivos permitem multiplicar seus saberes, por meio do espaço de socialização e discussão; articular a teoria à prática, através da interação com os demais professores que socializam a sua prática nas formações feitas na escola (Mota, 2019).

Chegamos na Comunidade de Piquiatuba, às 14h30min. Não conseguimos apreciar o Rio Tapajós, pois a BR-163 estava em manutenção, precisando paralisar o trajeto por diversas vezes, então seguimos direto para a escola para manter o compromisso do horário. Iniciamos às 15h. Agradeci a presença de todos, em especial da professora Luana, que estava, pela primeira vez, conosco e do convidado externo que foi, gentilmente, acolhido por todos.

Elemento estético – Poema: "Amazônia" (Dora Dimolitsas)

A Amazônia
Nosso tesouro cobiçado
Em completa devastação
Pede socorro à nação.
A fauna e a flora, os rios,
Caminhos que abastecem a nação.
Um rio-mar, levando e trazendo o pão.
Com sua navegação.
Sementes germinando frutos,
Amazônia, Amazônia
Onde a lenda pousar,
E o uirapuru cantar.
Brasil seja do povo o novo olhar,
Implanta em cada coração
O verde da Nação.
As queimadas precisam acabar.

O poema "Amazônia", de Dora Dimolitsas, nos instigou a uma parada estética e reflexiva, fazendo referência aos elementos da natureza que perfazem a identidade da região e advertindo para a devastação crescente. A obra poética repercute a realidade sensível encarada pelas comunidades da Floresta Nacional do Tapajós. Naquele momento, atingida por uma das maiores secas das últimas quatro décadas, ausência de chuvas, forte calor e vazante acentuada

no Rio Tapajós; encoberta por densa nuvem de fumaça, em função das intensas queimadas, piorando a qualidade do ar e dificultando a visibilidade nas estradas e vicinais. A seca dos rios está dificultando, dentre outras coisas, o atendimento médico da população. Um caso que chama atenção e preocupa são as consultas e cirurgias oferecidas pelo Barco Hospital Papa Francisco, que tiveram que ser suspensas, impossibilitando também a navegação de embarcações e a chegada de mantimentos nas áreas mais afastadas.

Apresentei os objetivos da *3ª Sessão formativa:*

- *Conhecer os participantes;*
- *Refletir sobre o Desenvolvimento Profissional Docente de Professores de turmas multiano.*

Iniciamos com a apresentação da professora Luana. Era a primeira vez que ela estava participando das sessões formativas, então compartilhou conosco suas experiências pessoais e profissionais, o que nos oportunizou melhor conhecê-la. Seguimos para a dinâmica dos registros fotográficos. A ideia era fazer emergir elementos das dimensões do DPD: dimensão pessoal, dimensão pedagógica, dimensão institucional e a dimensão sociocultural dos professores de turmas multiano. Dos cinco participantes, apenas três trouxeram os registros. Contudo, aqueles que não puderam apresentar as imagens contribuíram narrando, a partir da proposta da dinâmica. Iniciamos por mim, seguidamente pelo prof. Gonçalo, prof. José, profa. Kbetó e profa. Célia, profa. Luana, finalizando com o professor Iata Anderson.

Pudemos verificar, a partir das narrativas dos professores, o discorrer sobre aspectos que atravessam diversas temáticas como: saberes docentes, crenças, concepções, atitudes, experiências anteriores à carreira profissional no magistério, sejam elas pessoais ou profissionais; todas possuem indícios de influência na construção do DPD. Sendo oportuno refletir sobre isso, pois sabemos que não é possível dissociar o eu pessoal do eu profissional. Nóvoa (1992, p. 7) menciona que isso ocorre, sobretudo, numa profissão fortemente impregnada de valores, crenças e de ideais que carregam a visão que se tem de mundo, de homem, de educação etc.

Em função da qualidade das discussões, não realizamos intervalo e decidimos fazer o lanche ao final da sessão, considerando o avançar do tempo. Passamos para o segundo momento, no qual o professor Iata Anderson, compartilhando suas experiências pessoais e profissionais, num movimento de continuidade, trouxe uma apresentação com o título: *Desenvolvimento Profissional Docente de um professor de Biologia que teve práticas educativas transformadas*. A ideia era ilustrar o percurso de transformação do professor

convidado, provocando os professores participantes a olharem para si, percebendo como cada um está construindo seu próprio DPD. A seguir, a imagem do 3º encontro:

Figura 18 – Debate sobre o Desenvolvimento Profissional Docente

Fonte: Arquivo da autora, 2023.

Esse processo de trans(formações) é percebido como desenvolvimento profissional de professores e acontece por toda a vida. Marcelo Garcia (1999, p. 144) apresenta a concepção do desenvolvimento profissional como: "O conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre a sua própria prática, que contribui para que os professores gerem conhecimento prático, estratégico e sejam capazes de aprender com a sua experiência". A partir destes elementos, desenvolvem seus saberes e ressignificam suas práticas pedagógicas.

O diálogo com o professor Iata foi extremamente rico, dado que oportunizou trazer elementos teóricos e práticos do DPD, a partir de uma experiência contextual. Finalizamos nosso encontro com um saboroso lanche regado de boas risadas, um agradável espaço de socialização. Agradecemos a todos pela acolhida e, no retorno, fomos apreciar o Rio Tapajós, mas o cenário era de estiagem, com mudanças drásticas, decorrentes das quais, metaforicamente, o Rio chora.

5.1.4 4ª Sessão formativa

A realização da quarta sessão formativa aconteceu no dia 13/12/2023. De acordo com o nosso planejamento inicial, a quarta sessão formativa deveria ocorrer no dia 08/11/2023, mas, nesse período, ocorreu o falecimento do meu avô materno, uma perda inestimável para nossa família; diante de tamanha dor, não conseguimos realizar a formação. Após o período de luto, iniciaram as tentativas de reagendar o encontro, entretanto a escola estava ocupada com diferentes demandas; mesmo com as investidas, por meio de diálogos e negociações, o tempo da escola se mostrou indisponível para a realização da atividade naquele mês.

Saí de casa mais cedo, por volta de 12h30min do dia 13/12/2023. A viagem foi tranquila. Já na Flona, seguindo o trajeto até chegar à escola, conforme combinado, apanhamos, no percurso do caminho, o professor Gonçalo e a professora Luana, que, pontualmente, nos aguardavam, a fim de seguirem conosco até a escola. Chegamos na Comunidade de Piquiatuba, às 14h30min; não conseguimos apreciar o Rio Tapajós, por conta da grande estiagem que ainda assolava a região. Iniciamos às 15h; agradeci a presença de todos, contei cinco professores. O planejamento coletivo realizado para aquela sessão já era produto do levantamento das demandas formativas realizadas no âmbito do grupo.

Elemento estético – Decidimos realizar uma reflexão sobre o Natal, ao final do encontro formativo.

Apresentei os objetivos da *4ª Sessão:*

- *Historicizar o processo de configuração desta forma de organização da escolaridade Multiano/Multisseriação;*
- *Conceituar Escolas multiano e Turmas multiano;*
- *Traçar uma geografia das turmas Multiano/multisseriadas.*

A escolha desta temática ocorreu em função de o professor Gonçalo nos provocar, relatando ter iniciado a docência ainda na década de 1980, com turmas multiano. Contudo, imaginava que, no decorrer do tempo, essa forma de organização escolar seria extinta, dando lugar à seriação, mas, chegando ao final da carreira docente, percebe que as turmas multiano continuam significativamente na área rural de Belterra. Dada a reflexão, remeteu à ideia, quase que consolidada, de estigma incorporado de escola de qualidade inferior, ultrapassada. Santos (2015, p. 91) pontua que:

> Se nas cidades as turmas multisseriadas foram sendo extintas, nas áreas rurais elas foram toleradas e continuaram existindo, o preconceito e as representações negativas

> sobre o campo construídas no âmbito da modernidade, vão contribuir para imputar às turmas multisseriadas a representação do atraso.

A partir dessas inquietações, trabalhamos com o seguinte ponto de discussão: “Turmas Multiano: dos desafios históricos às perspectivas futuras”, de modo que eles pudessem compreender o lugar de fala de cada um na condição de professores de turmas multiano. Começamos de forma a entender o que seria a diferença entre escola e turmas multiano. Logo, algo trouxe muita estranheza aos professores, pois, ao aprofundar nossos estudos e perceber que as turmas multiano estão presentes em todos os continentes do globo terrestre, entretanto com diferentes percepções de organização, tal realidade conflitava-se com a ideia trazida pelos professores sobre o fato de esta organização ser mais recorrente no meio rural do que na zona urbana: não poderia existir em países desenvolvidos como a Finlândia, por exemplo (Santos, 2015).

Do mesmo modo, foi surpreendente para eles perceberem que todos os Estados da Federação Brasileira possuem turmas multisseriadas/multiano. Para eles, esta organização escolar parecia ser típica do Norte e Nordeste, não existindo nas regiões consideradas mais desenvolvidas, como o Sul e o Sudeste (Santos, 2015). Os estudos indicam que, nas diferentes regiões do país, a organização escolar baseada na reunião de estudantes de distintos níveis de aprendizagem (ano, série, grau, ciclo etc.) e idades, em um mesmo ambiente, geralmente sob a responsabilidade de um único professor ou professora, recebe nomenclaturas variadas. Essa configuração, amplamente adotada em determinados contextos, reflete as particularidades educacionais de cada localidade (Santos, 2015; Hage, 2010).

Por fim, fizemos a seguinte reflexão: se a Escola Santa Terezinha classificava-se como escola, turma ou classe multiano, a partir dos nossos estudos, podemos situar Santa Terezinha como uma escola de multiano. No entanto, a escola possui turmas multiano, dentro das quais estão dispostas diferentes classes (1ª, 2ª e 3ª) ano, por exemplo, “as classes seriam uma subdivisão da turma, equivalente ao grau/série/ano em que os alunos estariam cursando” (Santos, 2015, p. 96). Observou-se, diversas vezes, *classe* e *turma* sendo usadas como sinônimas, inclusive na fala dos professores. Contudo, no Brasil, considerando as diferentes regiões, é possível notar as múltiplas nomenclaturas; elas podem apresentar pequenas particularidades.

A seguir, a imagem do encerramento do 4º encontro:

Figura 19 – Discussão sobre o panorama nacional e internacional sobre as turmas multiano

Fonte: Arquivo da autora, 2023.

O encontro promoveu um panorama significativo das turmas multiano, dado que oportunizou trazer elementos teóricos e práticos, a partir de questões políticas, culturais, econômicas e educacionais. Finalizamos com um saboroso lanche e realizamos uma reflexão sobre a festa do Natal que se aproximava. Aproveitamos para agradecer mutuamente a oportunidade de estar naquele espaço formativo, além das aspirações pessoais e profissionais para o ano de 2024.

5.1.5 5ª Sessão formativa

Na realização da quinta sessão formativa, havia diferentes expectativas, pois, no planejamento elaborado junto aos professores e a gestão da escola para as atividades do ano de 2024, construímos um cronograma dos encontros, envolvendo escolha de temáticas, atividades a serem realizadas, datas etc. Os participantes já iniciaram a *negociação*, tendo a oportunidade de deliberar, até chegarmos às datas finais. Bacco (2016, p. 139) revela que, na experiência de

constituição de grupo colaborativos, “este envolvimento total do grupo para atividades coletivas nem sempre é uníssono e participativo”, mas, no grupo de professores de turmas multiano, *a tomada de decisão* foi coletiva. Foi decidido, ainda, mudar o dia dos encontros, que acontecia às quartas-feiras, pela tarde, para os sábados de manhã, a fim de obter um tempo maior de dedicação às atividades, possibilidade de alcançar mais professores. Todavia, essa mudança, embora muito significativa, me trazia muitas incertezas, dado que os professores poderiam não participar no dia de folga, de descanso; sempre hesitei nesta questão.

A minha organização também mudou, saí de casa ainda na madrugada, por volta de 05h30min do dia 23/03/2024. Na realidade, quase não dormi na noite antes deste encontro, pois havia algum tempo que não encontrava os professores, estava preocupada, com certa tensão. Os estudos de Elias e Trevisan (2020) apontavam que nas experiências de constituição de grupos colaborativos com professoras de anos iniciais do Ensino Fundamental, na virada do semestre, quando ocorreu a “quebra” dos encontros, houve um número expressivo de abandonos, reduzindo significativamente o grupo, demandando diferentes mobilizações para a retomada das atividades; o grupo liderado pelos autores encerrou com apenas uma professora.

A viagem foi tranquila, embora a estrada cheia de neblina, típica do inverno amazônico. Conforme combinado, apanhamos, no percurso, o professor Gonçalo e a professora Luana, que, pontualmente, nos aguardavam. Chegamos na Comunidade de Piquiatuba, às 08h15min e, para minha grata surpresa, contava com a presença de quatro professores. Deste, a professora Eliane participava a primeira vez dos encontros, dado que a mudança para o sábado oportunizou estar conosco. Os demais estavam retomando as atividades, duas ausências, mas, oficialmente, nenhuma desistência. Agradeci a presença com forte aperto de mão, estando frente a frente de cada um, de forma a demonstrar minha satisfação em perceber que ali estavam novamente.

Elemento estético – Decidimos realizar uma reflexão sobre a Páscoa, ao final do encontro formativo.

Apresentei os objetivos da 5ª Sessão:

- *Discutir e analisar a organização do tempo e espaço nas salas multiano;*
- *Utilizar propostas de trabalho a partir da interdisciplinaridade para turmas multiano.*

Iniciamos com a apresentação da professora Eliane, que compartilhou conosco suas experiências pessoais e profissionais e nos oportunizou melhor conhecê-la. Avançamos com o seguinte questionamento: *como os professores de turmas multiano organizam o tempo e o espaço em sala de aula?* Os professores demostraram, nas falas, de maneira geral, que suas

práticas, no que se referem à organização do tempo e do espaço com as turmas multiano, estão pautadas em experiências que propiciam a organização do currículo em um único plano de aula, todavia de forma mais integrada e flexível, numa perspectiva interdisciplinar, dado que a composição heterogênea das turmas favorece o diálogo e a interação entre os estudantes, pois há nas turmas agrupamento por níveis de habilidades. Essa postura oportuniza também aprendizado colaborativo e apresenta indícios de ser mais inclusiva (Hage; Reis, 2018).

Do mesmo modo, houve professores que retrataram a prática considerando a divisão do quadro branco em sala de aula, com diferentes atividades para as turmas multiano, organização de distintos planos de aulas. Conforme Ximenes-Rocha e Colares (2013, p. 5):

> essa lógica da seriação, presente no modelo tradicional de escolarização, impõe aos educadores do campo a obrigatoriedade de elaborar um planejamento específico para cada série, uma vez que prevalece a orientação burocrático-administrativa de pertencimento dos alunos a um regime seriado de ensino.

Observou-se, nas práticas, que a organização do espaço e tempo guardam especificidades, havendo modificações significativas. Por esta razão, o objetivo da sessão formativa caminhou no sentido de apresentar duas propostas de trabalho para os professores, a partir da interdisciplinaridade para as turmas multiano: projetos interdisciplinares e sequências didáticas; como defende Nóvoa (1999): uma formação articulada com as escolas e seus projetos. A seguir, a imagem apresenta os professores no processo de elaboração dos projetos.

Figura 20 – Elaboração dos projetos interdisciplinares e sequências didáticas

Fonte: Arquivo da autora, 2024.

De forma prática, os professores elaboraram um projeto interdisciplinar com o seguinte tema: *EXPLORANDO A COPA DO MUNDO: Uma Jornada Interdisciplinar* e uma sequência didática com o tema: *casa*, buscando contemplar os conteúdos sem fragmentá-los. Ao adotarem práticas pedagógicas que reconhecem e fortalecem a diversidade sociocultural dos estudantes, os professores das turmas multiano fomentam a interação e o diálogo entre os alunos, ao mesmo tempo em que valorizam as diferentes especificidades presentes na sala de aula (Hage; Reis, 2018, p. 11).

5.1.6 6ª Sessão formativa

A sexta sessão formativa estava previamente organizada para acontecer no dia 13/04/2024, contudo, ainda na noite anterior do dia 12/04/2024, iniciou um forte temporal abrangendo os municípios de Santarém e Belterra. Mesmo sob fortes chuva, me dirigi para a Comunidade do Piquiatuba, a fim de manter o compromisso com os professores. Ao entrar no território da Flona, iniciaram as primeiras dificuldades daquele dia. A primeira delas foi a queda de árvores em meio à estrada, o que dificultou e atrasou nossa chegada na escola. Ao adentrar a Comunidade, os professores Gonçalo e Luana, que costumavam nos aguardar, apanhando carona, não puderam seguir conosco, pois estavam doentes.

Na escola, nos aguardavam os professores José e Kbetó, mas, em função das fortes chuvas, a Comunidade estava sem energia elétrica e internet não havendo previsão de retorno. Os demais professores não conseguiram comparecer em função de problemas de trafegabilidade, ocasionado pelo forte temporal. Considerando as intempéries amazônicas, decidimos adiar nosso encontro, dado que a ideia era sempre abranger o maior número de professores. Logo em seguida, tentei reagendar o encontro para os sábados seguintes, mas nos defrontamos com uma outra situação: o município de Belterra estava realizando o concurso público para provimento de vagas efetivas. Alguns participantes do grupo iriam se submeter ao certame, bem como seus familiares, sendo necessário reorganizar o cronograma de encontros.

A realização da sexta sessão formativa aconteceu no dia 04/05/2024. Iniciamos às 08h30min. Agradeci a presença de todos e, neste dia, contamos com a presença da Pedagoga da Escola, Márcia Marinho, que trouxe contribuições profundas para a formação, uma vez que ela possui conhecimento panorâmico dos professores integrantes do grupo e de todas as escolas anexas. O encontro desse dia foi interessante, porque os professores esperavam algo que lhes

ajudasse resolver um problema primário da escola, dado o alto índice de alunos sem ou com pouco domínio da leitura e da escrita no 1º ao 5º ano (Séries Iniciais).

Elemento estético: Neste dia não houve, porque o grupo ficou responsável por trazer algum elemento, mas não teve condições de fazê-lo.

Apresentei os objetivos da 6ª Sessão formativa:

- *Realizar leitura e discussão crítica dos textos;*
- *Apresentar a proposta de trabalho de leitura mediando pelo uso dos jogos pedagógicos em turmas multiano (1º e 2º) ano.*

No primeiro momento, fizemos a discussão coletiva de dois textos disponibilizados previamente aos professores. Nos artigos, foram problematizadas reflexões e experiências acerca dos jogos pedagógicos na educação do campo com turmas multiano. Os estudos dos textos e as análises dos professores fizeram emergir um indicador importante sobre o brincar e as brincadeiras no processo de ensino e aprendizagem das crianças, pois, antes, elas deixavam de brincar por conta do trabalho na roça e da pesca, este último muito comum naquela região, chegavam cansados e com sono para assistir as aulas. Atualmente, diante das inúmeras transformações que as áreas rurais têm vivenciado, o uso indiscriminado do celular pelas crianças e adolescentes foi apresentado como um grande vilão, trazendo como consequência distrações, prejudicando a concentração dos alunos e interferindo negativamente no processo de ensino-aprendizagem.

Esse fenômeno está diretamente relacionado à expansão da internet nas áreas rurais do Brasil. Dados do IBGE (2023) revelam que, naquele ano, 72,5 milhões de domicílios (92,5%) possuíam acesso à internet. Enquanto o percentual de conexões nas áreas urbanas aumentou de 93,5% para 94,1%, nas áreas rurais o crescimento foi mais expressivo, passando de 78,1% para 81,0%. Esse avanço tem reduzido gradativamente a desigualdade no acesso à internet entre as zonas urbana e rural. Estas questões impactam de maneira significativa nos modos de viver da população do campo, particularmente na educação.

A internet permite que os estudantes do campo se conectem com outras culturas, ideias e pessoas ao redor do mundo, podendo ampliar as perspectivas de potencializar o aprendizado. A utilização da internet tem indícios de reduzir as desigualdades educacionais, ao permitir que estudantes do campo tenham acesso às mesmas informações e oportunidades que os estudantes em áreas urbanas. Em relação aos aspectos que podem interferir na educação ou podem tornar tal uso, eventualmente, prejudicial está a forma como é utilizada, sem direcionamento e/ou

formação adequada aos professores, assim qualquer tecnologia pode ser danosa à educação e à formação de um indivíduo.

Em meio a este clima, fiz a seguinte pergunta: *os professores de turmas multiano utilizam os jogos pedagógicos como estratégias metodológicas, no processo de ensino-aprendizagem? Quais possíveis potencialidades e fragilidades são apresentadas?* Os professores contribuíram com as discussões, relatando que, em algum momento da sua trajetória docente, utilizaram os jogos pedagógicos, reconhecem sua importância, mas não tem sido uma constante sua utilização no contexto escolar atualmente.

O professor José relata uma experiência bastante significativa que pôde vivenciar na escola anexa Bom Jesus. Com o suporte da Pedagoga, utilizou bastante os jogos pedagógicos e revelou ter obtido impacto positivo, posto que se tratava de uma metodologia diferenciada, o que possibilitou maior interesse dos alunos nos estudos de matemática e da leitura, mas ressalta que deve ser bastante direcionada, ou seja, possuir objetivos previamente definidos. Foi mencionado, ainda, que o polo Santa Terezinha possui um projeto chamado: "*Brincando também se aprende"*, que envolveu inúmeros professores, oportunizou diferentes experiências na utilização de jogos pedagógicos; no entanto, atualmente, está em processo de reformulação.

Através da observação, da crítica, da reflexão e da compreensão, chegamos à ideia de que o ensino baseado em jogos traz uma contribuição relevante para a aprendizagem. Piaget (1975) disse que eles constituem "instituições sociais admiráveis", através das quais as crianças desenvolvem conceitos de autonomia e reciprocidade, ordem e ritmo. Dessa forma, o autor enfatiza que os jogos não podem ser vistos apenas como diversão ou brincadeira, já que beneficiam o desenvolvimento físico, cognitivo, emocional, social e moral. Os jogos estão estritamente relacionados ao processo evolutivo de pensar que "brincar é pensar" (Piaget, 1975).

A segunda atividade deste encontro foi de ordem mais prática. Trabalhamos com os jogos pedagógicos: Sorveteria Piquiatuba (Picolé das sílabas), *Palavra secreta, Jogo Ache palavras, e Bingo das palavras.* Neste momento, o objetivo era mostrar como as propostas dos jogos pedagógicos, indicadas pelos professores, poderiam atuar na formação de palavras simples, complexas, separação silábica, consciência fonológica[26], contribuir na resolução de

24 O termo consciência fonológica refere-se à capacidade de reconhecer que as palavras são formadas por diferentes sons ou grupos de sons, podendo ser segmentadas em unidades menores. Essa habilidade envolve múltiplos níveis, alguns desenvolvidos de forma espontânea e outros adquiridos com o domínio do código escrito. Além disso, a consciência fonológica estabelece uma relação recíproca com o aprendizado da leitura e da escrita, influenciando e sendo influenciada por esse processo (Morais, 1997; Capellini; Ciasca, 1999; Zorzi, 2000; Moojen, Santos, 2001). Disponível em: https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/373/2019/02/80dde2361a8ac05c95e4c04437f5133c.pdf

dificuldades ortográficas comuns, coordenação motora, concentração, atenção, foco, percepção visual, memória, raciocínio lógico, entre outras questões.

A proposta pedagógica com os jogos foi extremamente dinâmica e cheia de interações. Os professores fizeram um mergulho intenso no mundo da imaginação, estavam bastante eufóricos, sorridentes. No Jogo Sorveteria Piquiatuba, por exemplo, havia um cardápio dos sabores dos picolés (em anexo). Além de realizar diversas atividades de leitura e escrita, a professora *Kbetó* mencionou a possibilidade de trabalhar o sistema monetário avançando para o campo da matemática. Foi possível perceber a imersão, participação dos professores em todos os jogos; o cenário era positivo, animador, cheio de sonhos, assim como afirma Bacco (2016, p. 127) “do mesmo modo como acontece em nossas salas de aula, quando nossos alunos se interessam por projetos apresentados por nós professores ou por algum colega”. A seguir, as imagens demonstram os professores envolvidos com a dinâmicas dos jogos pedagógicos.

Figura 21 – Jogos pedagógicos na mediação da Leitura do 1º e 2º ano (E.F.)

Fonte: Arquivo da autora, 2025.

Imbernóm (2009) sugere atribuir centralidade às experiências dos professores, desencadeando possibilidades de desenvolvimento profissional. “A formação permanente deverá fomentar o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional do professorado,

potencializando um trabalho colaborativo para transformar a prática" (Imbernóm, 2009, p. 44). Assim, as atuais tendências na formação continuada de professores encaminham para a constituição de redes de trabalho colaborativas que privilegiem as experiências docentes, tal como ocorre nas propostas de constituição e desenvolvimento de grupos colaborativos.

Muitas ideias surgiram e foram compartilhadas durante o encontro. Nesse contexto, foi possível inferir a presença da reflexão crítica com sentidos para implementar mudanças no contexto escolar em turmas multiano. Daí emergiu, mediante nossas práticas, a necessidade de trazer outros jogos; então, sugeri que pudéssemos pesquisar e trazer no próximo encontro. Logo observei que o tempo de realização da atividade foi fruto de *negociação,* visto que os participantes estavam interessadas na temática, assim tive a certeza, novamente, da grandeza do grupo.

5.1.7 7ª Sessão formativa

A realização da sétima sessão formativa aconteceu no dia 18/05/2024. Iniciamos às 08h30min. Agradeci a presença de todos e, neste dia, contamos, novamente, com a presença da Pedagoga da Escola, professora Márcia Marinho.

Elemento estético: Homenagem ao Dia das Mães.

Apresentei os objetivos da 7ª Sessão formativa:

- *Realizar leitura e discussão crítica do texto;*
- *Apresentar a proposta de trabalho com o uso dos jogos pedagógicos: Roleta das palavras e Lince das palavras para turmas multiano (3º,4º e 5º) ano.*

Professor Joel iniciou narrando que colocou em prática em sua sala de aula o jogo pedagógico *Bingo das Palavras*, com as crianças do 1º e 2º ano, o qual trabalhamos na sessão formativa anterior. Disse, ainda, sobre o quão foi gratificante, dado que as crianças gostaram, vibravam quando acertavam uma sílaba. Foi produtivo, pois saiu da forma rotineira de aprendizagem. Crecci e Fiorentini (2013) realizaram uma expressiva pesquisa com professores participantes de grupos colaborativos e identificaram diferentes práticas. Dentre elas, destacamos *as práticas de reflexão e compartilhamento de experiências de sala de aula*, um dos aspectos apreciados pelos docentes, de modo que observaram nos grupos a possibilidade de modificarem as estratégias de ensinar e aprender considerando as relações colaborativas de socialização e discussão de atividades desenvolvidas no âmbito da sala de aula.

Dessa forma, esta pode ser uma prática utilizada nos grupos colaborativos, tendo em vista que mobilizam os docentes e indicam contribuições para o seu desenvolvimento profissional. O relato oral do professor Joel, mais uma vez, gerou interesse do grupo, que ouvia com respeito, tolerância e confiança no trabalho do colega, a partir de experiências compartilhadas.

Como no último encontro, houve muito *interesse* sobre a discussão a respeito dos jogos pedagógicos. *Respeitando* esse interesse, retomamos e aprofundamos as questões dos jogos na leitura de turmas multiano, a partir do texto de Schwarz (2006) sobre contribuição dos jogos pedagógicos na qualificação do trabalho docente, a fim de estabelecer uma conexão. O professor José resaltou a *"diversificação do trabalho pedagógico na sala de aula, ao invés do ensino tradicional de lousa e giz; os jogos te oferecem uma nova metodologia, uma nova visão de ensino para você, e seu aluno vai trazer o embasamento teórico".*

Professor Joel sobre o tempo em que ele estava na condição de aluno, na educação básica: "*No nosso tempo, a nossa formação foi tradicional mesmo. Muitas vezes, podemos manifestar determinadas resistências para algumas novidades, precisamos ter cuidado e estar aberto para novas qualificações que contribuam para o bom andamento ensino e aprendizagem".* A professora Célia reforça o fato de que muitas vezes a formação em serviço está ligada à renúncia, mas deseja se qualificar e aprender mais, visto que carrega o desejo de melhorar sua prática pedagógica. Nota-se que as ações dos grupos colaborativos se encontram em sintonia com o desenvolvimento profissional, uma vez que as manifestações dos professores estão caminhando na direção do que problematizam Bassoli e Lopes (2024, p. 3):

> Compreensão do DPD como um processo contínuo de aprendizagem do professor que envolve as dimensões (inter)pessoais e profissionais, estando intrinsecamente relacionado ao seu processo de constituição identitária. O DPD é desencadeado pela consciência do inacabamento, pelas inquietações geradas pelas práticas docentes, pelo desejo de mudança, de contribuir para a aprendizagem dos estudantes, de ser mais.

O segundo momento de atividade era agora de organização mais prática para trabalhar de forma detalhada como funciona e como deve ser o planejamento para o desenvolvimento destas atividades e de todas as etapas para a realização dos jogos pedagógicos: roleta das palavras e Lince das palavras, ou seja, produzirem as próprias metodologias; optaram por se dividiram em dupla. Os professores ficaram motivados também e até mencionaram o desejo de viver essa experiência. Era contagiante ver os valores atribuídos aos jogos, à medida que trabalhávamos questões, como o desenvolvimento da consciência dos sons que formam as palavras, a capacidade de enriquecer o vocabulário, o domínio da escrita correta das palavras, além de promover a criatividade e socialização.

Uma das ideias que surgiram foi associar o jogo do bingo das palavras ao jogo da roleta das palavras, por exemplo. Outros professores, porém, apresentaram a possibilidade de elaboração de fichas individuais, oportunizando abordagem de diferentes temáticas, colaborando com a construção dos sentidos para aquela experiência, fortalecendo o grupo e criando situações favoráveis que objetivavam pensar de forma mais concreta a colaboração entre os sujeitos durante a proposta formativa. A seguir, as imagens demonstram a continuação das atividades com jogos pedagógicos.

Figura 22 – Jogos pedagógicos na mediação da Leitura do 3º, 4º e 5º ano (E.F.)

Fonte: Arquivo da autora, 2025.

Para finalizar o momento, me vi tão aprendiz quanto os professores, aprendendo a aprender na prática, aprendendo com a experiência, aprendendo com eles. Certamente, estávamos num mesmo grau de atuação. Sentia-me realizada com as vivências experienciadas; ao mesmo tempo, carregava a nítida impressão de que esse sentimento estava em cada professor ali presente. Como havíamos confeccionado apenas duas roletas de palavras, foi realizado o sorteio entre os professores para que pudessem utilizar em sala de aula com seus alunos. Os

sorteados se dispuseram a emprestar aos demais professores. Concluímos a sessão formativa desse dia com o sentimento de que muita coisa ainda estava por vir.

5.1.8 8ª Sessão formativa

A realização da oitava sessão formativa aconteceu no dia 01/06/2024. Agora, as chuvas amazônicas cessaram. O calor, o mormaço e a fadiga se intensificaram e foram nossos fiéis escudeiros de viagem para os encontros com os professores do Polo Santa Terezinha, nos sábados quentes. Iniciamos às 08h30min; agradeci a presença de todos.

Elemento estético: Neste dia, não houve dado que o grupo ficou responsável por trazer algum elemento, mas não teve condições de fazê-lo.

Apresentei os objetivos da 8ª Sessão formativa:

- *Estabelecer relação entre a atuação do professor que ensina matemática em uma sala de aula multiano por meio de jogos pedagógicos;*
- *Apresentar a proposta de trabalho com o uso dos jogos das operações, dominó, disco mágico e boca do palhaço (números e operações).*

O professor Joel iniciou narrando que colocou em prática em sua sala de aula o jogo pedagógico *Roleta das Palavras*, com as crianças do 3º, 4º e 5º ano, o qual trabalhamos na sessão formativa anterior. Com apenas um jogo, utilizou, pelo menos, duas estratégias distintas, abordando, pelos menos, três conteúdos diferentes. Joel menciona ainda que "*foi uma maneira diferente, fugiu da explicação do quadro e do livro*". A professora Eliane também compartilhou sua experiência conosco e revelou a utilização do jogo *Palavra Secreta*, com as crianças do 1º ano: "*empregando o jogo, pude observar o nível de aprendizagem deles"*. Também manipulou o jogo *Ache Palavras*, com alunos do 3º, 4º e 5º ano. As falas nos apresentam alguns indícios da repercussão da formação em sala de aula.

Seguindo as temáticas pré-estabelecidas pelos professores, ainda continuávamos a realizar abordagem sobre os jogos pedagógicos, no entanto, agora, nossa discussão caminhava para área de conhecimento da matemática. Nesse dia, o professor José esteve em evidência, dado que conduziu a maior parte do encontro. Anteriormente, havia sugerido o material a ser utilizado, atuou no planejamento das atividades e, juntamente com os demais professores, realizou a escolha dos jogos que seriam trabalhados na sessão formativa.

Iniciamos a discussão crítica dos textos, mas o professor Joel fez uma observação importante: não estava conseguindo fazer as leituras dos dois textos sugeridos. Isso,

obviamente, nos fez repensar instantaneamente na metodologia. Este professor, por exemplo, trabalha em dois horários, chegando em casa exausto. Imediatamente, decidimos que nos próximos encontros faríamos a utilização de apenas um texto, ao invés de dois.

A nossa discussão situava-se em estabelecer a relação entre a atuação do professor que ensina matemática em uma sala de aula multiano por meio de jogos pedagógicos. Santos e Reck (2021) percebem avanços na prática matemática, especialmente no ensino fundamental, etapa na qual os professores focam no uso de materiais manipulativos (lúdicos), ensinando experiências a partir de ambientes mais divertidos, com vistas a proporcionar aprendizagem significativa, visando a desvendar os mistérios da matemática.

Nesta sessão, utilizamos como atividade prática três jogos pedagógicos matemáticos: *dominó, a boca do palhaço e o disco mágico.* Não tinha como ser diferente: os professores foram explorando os jogos, fazendo demonstrações práticas. Eram muitas perguntas e possibilidades de uso, uma euforia. A previsão inicial estava situada em abordar *números e operação,* uma das grandes áreas do conhecimento da matemática, todavia a discussão foi tomando outras proporções atravessando questões, como o *raciocínio lógico*, c*oleta, organização e interpretação de informações*, *sistema de numeração decimal* e *percentagem.* A seguir, a imagem dos professores trabalhando com a dinâmica dos jogos matemáticos.

Figura 23 – Dinâmica com Jogos Matemáticos

Fonte: Arquivo da autora, 2024.

A professora Eliane Farias apresentava muitas dúvidas e inseguranças sobre como utilizar a percentagem em sala de aula, porém a atitude do professor José chegou a me tocar bastante. Ele foi assumindo um papel de orientação e discussão, apresentando à professora diferentes estratégias de ensino e exemplos práticos para que o aluno pudesse se envolver e aprender, assim percebia indícios de uma postura colaborativa entre os pares, sendo assinalada pelo "abandono do individualismo, do egoísmo, e até mesmo do orgulho" (Megid; Wasconcelos, 2015, p. 44), o que, de certa forma, não é oportunizado pelas condições de trabalho, pela cultura escolar, atravessada pelo isolamento docente (Diniz-Pereira, 2015).

Ao final do encontro, o professor Joel apresentou um *jogo pedagógico interdisciplinar*, por meio do qual poderiam ser abordadas diversas áreas do conhecimento. Ele explicou a dinâmica do jogo aos professores, inclusive compartilhando exemplos de como realiza o trabalho de forma detalhada; colocou o grupo para ajudar a pensar em seu desenvolvimento a partir de outras possibilidades. A prática pedagógica, desenvolvida pelo professor Joel, foi elogiada pelos colegas; o diferencial situava-se no ato de compartilhar, pois carregamos a premissa de que há algo novo a aprender com as vivências dos colegas. O encontro foi muito produtivo, porque experienciamos, entre outras questões, a aprendizagem colaborativa.

5.1.9 9ª Sessão formativa

A nona sessão formativa aconteceu no dia 15/06/2024, em meio à quadra junina. Novamente, este encontro foi um desafio, dado que a Escola Santa Terezinha possui 4 (quatro) escolas anexas e elas realizam festas juninas em momentos diferentes; no grupo colaborativo, há professores que desenvolvem suas atividades nessas escolas. No entanto, esse período traz desafios específicos quando se trata de realizar formações de professores: aumento da carga de trabalho, pois além das aulas regulares, finalização do semestre letivo, os professores estão envolvidos na organização e ensaios de danças, preparação de barracas temáticas e decoração das escolas. As festividades, sobretudo na área rural, são percebidas como um momento de descontração e de estreitamento de laços com a comunidade.

Compreender e respeitar o calendário cultural da escola e da comunidade foi uma condição essencial. Planejar o encontro, de forma a não coincidir com os dias mais intensos das festividades ou, se possível, antecipá-las, foi o que juntos fizemos, para garantir a participação e engajamento dos professores, pois essa sobrecarga gera cansaço e falta de disposição para participar de formações, o que pode fazer com que a proposta durante esse período seja

percebida como um “peso” a mais, embora a participação preceda a voluntariedade. Iniciamos às 08h30min; agradeci a presença de todos.

Elemento estético: Neste dia, não houve já que o grupo ficou responsável por trazer algum elemento, mas não teve condições de fazê-lo.

Apresentei os objetivos da 9ª Sessão formativa:

- *Apresentar a estratégia da gamificação trabalhada com crianças;*
- *Utilizar a proposta de atividade baseada na Gamificação nas turmas de multiano 1ª ao 5º ano (Tema livre).*

A professora Eliane iniciou compartilhando conosco sobre a festa junina da sua escola, que havia acontecido na noite anterior, e mesmo, visivelmente, cansada, ela estava no encontro formativo. Oportunamente, compartilhou com o grupo a experiência da utilização em sala de aula do jogo pedagógico matemático *Boca do Palhaço*, com as crianças do 4º e 5º ano. Segundo relatos da professora, ela induziu os próprios alunos a criarem problemas matemáticos diversos que foram resolvidos com auxílio do jogo.

No mesmo compasso, a professora Maria Conceição, desde que havíamos começado problematizar os jogos, estava ansiosa para ver como seus alunos responderiam. Utilizou a *Roleta das Palavras*, descrevendo-a como um sucesso produtivo, impulsionando a participação, inclusive, dos alunos que apresentavam fragilidades. Utilizou também o *Jogo Ache Palavras*, numa dinâmica que envolveu todos os seus alunos do 1º ao 5º ano. Percebendo a evolução, mencionou que cada jogo havia sido, cuidadosamente, escolhido para reforçar os conceitos que estavam aprendendo nas últimas semanas.

Adentramos na temática do encontro. Os professores não haviam lido nenhuma linha do texto sugerido. Com isso, vi esvaziada a primeira parte da nossa estratégia de trabalho; busquei convergir minhas forças para superar aquela dificuldade com a colaboração de slides que havia preparado sobre o tema. Fomos aos poucos, lentamente, organizando/reorganizando conceitos sobre a Gamificação na educação. Fomos puxando os fios de pensamentos que levaram às falas, pois somente o professor José tinha ouvido falar da Gamificação. Juntos fomos superando e elaborando novas reflexões.

Fomos trabalhando a Gamificação sem o uso de tecnologia, sendo uma metodologia muito explorada por estudiosos da área, como Bottentuit Junior (2020, 2022), visto ser uma poderosa ferramenta de engajamento no ambiente escolar, utilizando princípios de jogos tradicionais para incentivar a aprendizagem e o desenvolvimento de habilidades. A essência da gamificação está em aplicar elementos, como metas, desafios, recompensas e competição

saudável em atividades cotidianas. A gamificação sem tecnologia pode ser eficaz, porque cria uma atmosfera dinâmica e interativa, tornando o aprendizado mais lúdico e envolvente, sem depender de dispositivos eletrônicos.

Ao final deste primeiro momento, fizemos conjuntamente uma análise de uma atividade de gamificação, proposta por Bottentuit Junior (2024). Foi interessante e até mesmo surpreendente, pois, mesmo os professores tendo pouco conhecimento da metodologia, foram fazendo várias proposições. Fiz a sugestão de realização de uma atividade prática Gamificada (em anexo). Os nossos estudos iniciais foram elementos norteadores para o desenvolvimento.

Os professores planejaram uma atividade de gamificação sem tecnologia que envolvesse alunos do 1º ao 5º ano. Decidiram, talvez por insegurança, formar um único grupo e elegeram a temática: *o meio ambiente*. Com a ideia de transformar a sala em um grande jogo, utilizaram materiais simples, como cartolina, fichas e adesivos; construíram as fases, elaborando questões relacionadas ao tema proposto; produziram um sistema de pontuação e prêmios simbólicos para mobilizar o engajamento dos alunos. As imagens, a seguir, demonstram os professores apresentando a atividade Gamificada que elaboraram.

Figura 24 – Elaboração da atividade Gamificada (Meio Ambiente)

Fonte: Arquivo da autora, 2024.

A ideia era que a experiência trouxesse um aprendizado mais dinâmico e colaborativo. Entretanto, estou certa de que as compreensões dos professores sobre a Gamificação não eram as mesmas do início do encontro. Os olhos arregalados e, em alguma medida, amedrontados davam lugar ao contentamento, como uma estratégia possível em uma escola na área rural, sem laboratório de informática, com escassos recursos tecnológicos e com professores pouco familiarizados com a tecnologia.

5.1.10 10ª Sessão formativa

A décima sessão formativa aconteceu no dia 17/08/2024, após o mês de férias. O retorno das atividades no segundo semestre sempre exige muita *negociação,* pois a escola inicia o período letivo com uma intensidade de demandas, como a organização e o planejamento para a semana da pátria e formações agendadas do Programa Alfabetiza Pará[27], as quais acontecem mensalmente. Os professores chegaram ao encontro animados. Célia justifica ausência em alguns encontros: ela, além de professora, é uma liderança importante da Comunidade de Piquiatuba, logo tem a incumbência de representá-la em determinadas ocasiões.

Mota e Rios (2017) argumentam que o ensino nas áreas rurais se assenta num contexto que privilegia a experiência de vida-formação dos professores e estrutura-se à docência através da participação nas atividades culturais e sociais da comunidade, em paralelo com as suas obrigações e tarefas como agricultores. Assim, Célia vai constituindo sua identidade de professora e liderança comunitária.

Apresentei os objetivos do nosso encontro.

Elemento estético – Homenagem em alusão ao Dia dos Pais, aos professores Gonçalo e Joel.

Apresentei os objetivos da 10ª Sessão formativa:

- *Realizar leitura e discussão crítica do texto;*
- *Apresentar experiências exitosas sobre a indisciplina escolar na perspectiva interventiva.*

[27] O Programa Alfabetiza Pará é uma iniciativa da Secretaria de Estado de Educação (Seduc) do Pará, lançada em janeiro de 2023. O programa tem como objetivo auxiliar os 144 municípios do estado no desenvolvimento dos alunos dos anos iniciais, durante o período de alfabetização. Por meio do programa, são disponibilizados recursos, ferramentas pedagógicas e avaliativas para os municípios, buscando colaborar positivamente para a construção e aquisição da leitura e da escrita, pois os conteúdos são apresentados de forma gradativa. A instituição do Programa Alfabetiza Pará foi estabelecida pela Lei Ordinária 9.867, de 13 de março de 2023.

Para introduzir o tema, foram exibidos dois vídeos sobre o assunto. Apesar de tratarem do mesmo tema, os vídeos tinham formatos diferentes. A partir também do texto que foi disponibilizado previamente, fomos problematizando a temática da *indisciplina escolar*, tratamos dos conceitos de indisciplina e violência escolar, buscando compreender as exigências do momento histórico e do ambiente social que reverberam nas questões de ordem indisciplinar. Objetivamos entender ainda que a violência é um fenômeno complexo e que atravessa o fazer pedagógico docente quase que diariamente. A experiência foi bastante rica, posto que diversos questionamentos teóricos foram apresentados e discutidos; o grupo demonstrou grande abertura ao ouvir relatos pessoais ligados a esses assuntos.

À medida que dialogávamos sobre os conceitos do texto, também analisávamos a realidade educacional de cada uma das participantes. Tornávamos a lembrar das cinco diretrizes de Imbernón (2010) acerca da colaboração com os professores, em vez de abordá-los de forma isolada: refletir sobre a prática docente, trocar experiências com os colegas, integrar a formação a um projeto de trabalho, combater práticas laborais injustas e preconceituosas, além de fomentar o trabalho em equipe.

Notou-se um conflito quanto à *crença* dos professores sobre essa temática. Todos defendiam que a *família* era a principal responsável pela indisciplina escolar, assim pontuo aqui um momento de reflexão crítica em que se configura numa análise da temática. Os estudos de Boarini (2013, p. 125) postulam que:

> A nosso juízo, há certa confusão quando se entende como família "desestruturada" aquela que foge ao padrão composto de pai, mãe e filhos. É ainda mais confuso quando essa ideia está ligada à população desfavorecida economicamente. Outros arranjos familiares, qualquer que seja a classe social, não necessariamente são sinônimos de desestruturação familiar.

A culpabilização da família está muito arraigada na fala dos professores e assentada no discurso de que "a educação vem do berço" e é na família que se inicia essa construção. Outra *crença* que emergiu na discussão com os professores é a concepção do aluno indisciplinado por natureza. Boarini (2013, p. 129) faz uma reflexão a respeito dessa crença:

> Ao partir do princípio de que o aluno não obedecer às regras escolares porque é "da sua natureza" ou da "natureza da sua família" ser indisciplinado, estamos tratando com uma característica inata e, nesse sentido, imutável. Então, como fazer que esse aluno siga normas que também "sempre foram assim" e com as quais ele não concorda? Ora, ao atribuir a fatores inatos a causa da geração dos conflitos ou do comportamento indisciplinado do aluno, isentando-nos de qualquer responsabilidade, não é difícil concluir que ficamos impossibilitados de promover quaisquer mudanças. Nesse caso, se "é assim" e "sempre foi assim", parece que não há nada a fazer. Então só nos resta a contemplação.

Essa concepção, muito presente, nas escolas é orientada pelo inatismo[28], teoria que defende de maneira expressa que os sujeitos nascem com as características apontadas pela autora. Portanto, o indivíduo indisciplinado não pode ser capaz de realizar mudanças no seu comportamento, ele nasce com essa peculiaridade; as condutas são consideradas como algo proveniente de uma ação natural, logo não há perspectivas de transformações, não precisam insistir em mudar suas características, entendem as ações desses sujeitos como algo preparado e feito, estanque. É necessário compreender as questões escolares à luz dos momentos e realidades históricas, ao invés de naturalizar tais questões, como muito se tem feito.

Logo em seguida, avançamos para a atividade prática que foi dividida em dois momentos: o primeiro foi a apresentação de um vídeo que trouxe a experiência exitosa de uma professora do ensino fundamental (séries iniciais) que narra sua vivência sobre a *construção participativa da disciplina em sala de aula,* no combate à indisciplina escolar. Sua prática está pautada em estudos teóricos que fazem repensar o seu fazer pedagógico e traz sugestões práticas para trabalhar em sala de aula, além de mobilizar outros professores da escola.

No segundo momento, os professores foram impulsionados a criar um projeto pequeno, com o intuito de enfrentar a indisciplina nas salas de aula. Apresentei uma estrutura básica de projeto que se uniu ao conhecimento prévio dos professores. Durante esse encontro, buscamos experimentar a ideia de cultura colaborativa, mencionada por Imbernón (2010), que é mais voltada para o aspecto humano e menos centrada em conteúdo. O autor propõe desconstruir o individualismo, promovendo a colaboração, por meio da participação, envolvimento, apropriação, pertencimento, além de respeitar e reconhecer o valor e a capacidade de todos os educadores. Devido ao tempo limitado, não houve formação de grupos e, assim, a elaboração do projeto foi feita de forma coletiva por todos.

Tive a chance de compreender a verdadeira natureza do grupo colaborativo, que se manifestou durante nossos encontros. Os professores expressaram diversas questões sobre o projeto, e a responsabilidade compartilhada foi claramente perceptível, pois todos puderam ouvir e propor ideias sobre as decisões a serem tomadas. Nesse sentido, cada um assumiu uma função de orientação e discussão sobre a abordagem mais eficaz para o tema, como defende Nóvoa (1999), em relação a uma formação integrada com as escolas e seus projetos. Assim, ao final do encontro, apresentamos o projeto, e ficou evidente o desejo de implementar mudanças

[28] A abordagem Inatista traz a concepção de que a prática pedagógica não advém de circunstâncias contextualizadas, ela baseia-se nas capacidades básicas do ser humano. Ou seja, a personalidade, a forma de pensar, seus hábitos, seus valores, reações emocionais e o comportamento são inatos, isto é, nascem com o indivíduo, e seu destino já vem predeterminado. Os eventos que ocorrem após o nascimento não são essenciais ou importantes para o desenvolvimento (Queiroz, 2009).

em algumas práticas que, frequentemente, contribuem para a indisciplina nas salas de aula. A seguir, algumas imagens que ilustram o debate realizado no âmbito do grupo colaborativo.

Figura 25 – Debate sobre a Violência Escolar

Fonte: Arquivo da autora, 2024.

No segundo momento, os professores foram desafiados a produzir um pequeno projeto que deveria ter como objetivo *o combate à indisciplina escolar* para a vivência no âmbito da sala de aula; apresentei um formato simples de projeto e juntou com os conhecimentos prévios dos professores. Buscamos, neste dia, vivenciar a ideia de cultura colaborativa relatada por Imbernón (2010), mais humanista e menos conteudista. A proposta do autor é romper com o individualismo, colaborar com participação, implicação, apropriação e pertencimento, respeito e reconhecimento do poder e da capacidade de todos os docentes. Em função do tempo, não houve divisão de grupos, assim a elaboração integral do projeto foi realizada por todos.

Tive a oportunidade de perceber a verdadeira essência do grupo colaborativo, novamente revelada durante nossos encontros. Os docentes evidenciaram muitos questionamentos sobre o projeto; a construção aqui foi percebida como *corresponsabilidade,* ao ouvir e sugerir sobre decisões a serem tomadas. Isto é, todos assumindo um papel de orientação e discussão do que seria a melhor abordagem para aquela temática, como defende

Nóvoa (1999): uma formação articulada com as escolas e seus projetos. Desta maneira, encerramos o encontro com apresentação do projeto e foi nítido o anseio de implementar mudanças em determinadas práticas que, muitas vezes, tendem a contribuir para a indisciplina em sala de aula.

5.1.11 11ª Sessão formativa

A décima primeira e última sessão formativa aconteceu no dia 21/09/2024, e o sentimento de despedida tomava conta de mim, não cabendo apenas recordações, porém "marcas" para toda a vida. Desde o primeiro encontro com os professores, com a escola, com a comunidade transcorreu-se mais de um ano, e me vi sendo invadida por um sentimento de nostalgia. Do mesmo modo que havia estado diante do suntuoso Rio Tapajós de águas claras para pedir permissão para a realização da pesquisa Doutoral com tantas dúvidas, inquietações e inseguranças, estive na presença dele novamente para agradecer pela finalização que se aproximava daquele processo de constituição e desenvolvimento de um grupo colaborativo de professores de turmas multiano. A imagem é de um rio impactado pela seca extrema que assola toda a região Amazônica, assim como ocorreu em 2023, além do número recorde de queimadas.

No caminho, apanhei a professora Luana; os demais, pontualmente, já aguardavam na escola. Ao chegarmos, notadamente lembrei que iniciamos com cinco professores nossa primeira sessão formativa e, na última, permanecíamos com o mesmo número de professores, ou seja, em nosso grupo não houve evasão. Isto me remeteu à reflexão sobre todas as dificuldades no desenvolvimento de um trabalho colaborativo entre professores, como afirmam Bassoli e Lopes (2024): dificuldades pessoais, dificuldades nas relações interpessoais, dificuldades relacionadas à construção de conhecimentos profissionais, dificuldades na gestão do grupo e dificuldades institucionais. Todas essas questões apontadas pelos autores não se mostraram indiferente em nosso grupo.

Elemento estético – Carta de agradecimento aos professores (individual).

Elaborei cartas individuais, sendo uma para cada um dos seis professores participantes do grupo colaborativo; ainda, uma para o gestor e uma para a pedagoga da escola. O teor das cartas situavam toda a acolhida que recebi no período de 2023 e 2024. Fiz a tessitura de diferentes agradecimentos por acreditarem na proposta formativa e atuarem de maneira

voluntária na constituição e desenvolvimento do grupo. Sem pedir, todos fizeram uma avaliação geral da experiência formativa, e vários aspectos foram abordados, sempre eivados de emoções.

Maria Conceição relatou a imensidão de trocas de experiências, ocorridas no âmbito grupo. Mencionou que a maioria dos professores trabalham "*cada um na sua escola*", embora se encontrem na semana pedagógica, por exemplo. A dinâmica do grupo, no entanto, se estabeleceu de forma diferente ao "*produzir conhecimento juntamente com os colegas*"; na sua concepção, esta é a definição de desenvolvimento profissional. E seu comentário teve ressonância na fala Professora Ociley, que mencionou que "*teve a oportunidade de estar mais próxima e aprendendo como os colegas de trabalho*". Diniz-Pereira (2015) aponta a participação docente em grupos colaborativos e apresenta indícios de contribuir tanto para oportuna ampliação da formação, durante o período de atividade profissional, nos aspectos da reflexão e da transformação da prática de ensino, quanto para a superação de características estruturantes da carreira, como o isolamento docente.

O professor José ressaltou a "*importância da troca de experiências e a riqueza o qual processo formativo se constituiu".* Nesta fala, percebemos sintetizada uma das características dos grupos colaborativos, conforme assinalam Bassoli e Lopes (2024, p. 3): "espaços democráticos de trocas, ajuda mútua, suporte emocional e profissional de aprendizado, não apenas da docência, mas também das relações humanas". O professor Joel se manifestou sobre a experiência de aprendizagem no grupo: "*professor é um profissional que compartilha seus conhecimentos, não há idade para aprender, este processo veio para somar, nossa profissão exige cada vez mais preparação, pois a demanda nos apresenta sempre novos desafios*". Evoco o pensamento de Tardif (2000) de que o saber profissional é desenvolvido na prática, atravessado pela experiência, na relação concreta do trabalho e com as relações socialmente construídas. Neste caso específico, podemos problematizar a relação do docente com a contexto educacional e seus pares.

Apresentei os objetivos da 11ª Sessão formativa:

- *Refletir sobre os aspectos, teóricos, socias e legais do cyberbullying;*
- *Problematizar ações preventivas e de combate ao cyberbullying.*

Iniciamos a discussão da temática: *Cyberbullying*, o *bullying* da era digital. Este assunto não foi elencado inicialmente pelos professores, contudo ele surgiu durante os encontros, nos quais, oportunamente, fomos negociando outros temas a serem trabalhados, de maneira a atender as necessidades formativas do grupo, prioritariamente. Com o avanço significativo da internet nas áreas rurais, o cyberbullying também se tornou uma preocupação crescente, assim

como ocorre em áreas urbanas. Estudantes das áreas rurais, com o acesso à internet, passam a utilizar redes sociais, aplicativos de mensagens e plataformas de jogos on-line, que são ambientes nos quais o cyberbullying pode ocorrer, uma vez que a falta de orientação sobre segurança digital e o uso responsável da internet pode tornar os jovens mais vulneráveis ao cyberbullying.

Observou-se que os professores e pais em áreas rurais, muitas vezes, não possuem formação necessária para lidar com questões cyberbullying. Fizemos uma discussão crítica sobre o texto disponibilizado, embora tenha percebido quem nem todos os professores conseguiram realizar a leitura prévia. O professor José mencionou: *que havia ficado impressionado com a magnitude da temática do cyberbullying, embora essa não fosse uma prática recorrente na escola, isto lhe trazia bastante preocupação, conhecendo agora os agravantes e todas as implicações jurídicas decorrentes de possíveis casos*. Do mesmo modo, a professora Ociley Serrão, informou *que a discussão deve ser ampliada, sugeriu, inclusive, uma roda de conversa com os professores da escola, pais e alunos, a fim de estarem sensibilizados sobre a temática*, já que ficou claro que este tipo de violência escolar traz repercussões em diferentes aspectos pessoais e profissionais.

Os professores se dividiram em dupla e fizeram a escolha de um caso de cyberbullying no âmbito escolar que ganhou repercussão nacional. Após a escolha, cada dupla fez uma análise crítica sobre o caso, a partir de como a escola poderia ter conduzido ações preventivas e de combate ao cyberbullying. Logo em seguida, expuseram para o grupo. As ações propostas pelo grupo caminharam no sentido de *educação para a diversidade*, *valores morais*, *autoestima*, *saúde mental*, *necessidade de formação para a comunidade escolar em geral* e *empatia virtual*. Esse movimento, nos termos de Bassoli (2017, p. 213), está relacionado ao fato de a importância de "remeter ao grupo as discussões e procurando mostrar que tais respostas poderiam ser construídas coletivamente". Isto foi feito, em alguma medida, em todos as sessões formativas.

Na sequência, apresentei aos professores "*Os dez mandamentos*" contra o cyberbullying, que é um projeto elaborado pelos alunos da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), lançado em 2022. Com a proposta em mãos, fomos problematizando e, ao mesmo tempo, fazendo uma releitura sobre como isso poderia ser trabalhado com os alunos, dado que as questões discutidas vieram ao encontro de tudo o que havia sido refletido naquela manhã. Essa proposta atuava no sentido de auxiliar na preparação dos professores para uma apropriação crítica e, sobretudo, criativa de combate e prevenção do *cyberbullying.*

Assim, considerando a dinâmica das atividades realizadas no âmbito do grupo colaborativo de professores de turma multiano, na área rural, as trocas de experiência revelam-

se indispensáveis para o desenvolvimento profissional e, por último, a colaboração dentre os professores não apenas potencializou sua formação individual, todavia favoreceu um ambiente mais reflexivo, tendo em vista a própria prática nas sessões formativas. Tal reflexo ressalta como os estudos e análises sobre a prática docente, empreendidos na ação ou sobre a ação docente, tendem a favorecer aprendizados profundos. A seguir, a imagem mostra os professores desenvolvendo atividades sobre a violência virtual.

Figura 26 – Atividades sobre a violência virtual (cyberbullying)

Fonte: Arquivo da autora, 2024.

Nóvoa (2013, p.79) evidencia como “a formação contínua do professor não é um processo linear, mas uma construção constante de saberes que se transformam à medida que se enfrenta a realidade”. Tal compreensão foi indispensável para o processo formativo. Os professores de turmas multiano puderam perceber que o desenvolvimento profissional é vivo e requer um movimento contínuo. É oportuno considerar que a participação dos professores na

constituição e desenvolvimento do grupo colaborativo, tendo como horizonte o desenvolvimento profissional, é percebida como promissora.

Na próxima seção, serão exibidas as interpretações do material empírico. Para situar, é fundamental explicar que as análises, pertinentes aos indícios de desenvolvimento profissional docente dos professores de turmas multiano, emergiram de diversas fontes de dados. Esses dados incluem, por exemplo, o movimento do grupo colaborativo, as entrevistas narrativas e a observação participante. Tais elementos, acumulados ao longo do processo, expressam o conjunto de todo o vivido. Em razão disso, estarão em destaque no decorrer das análises. A significação desses indicativos será apoiada pelos referenciais teóricos que dialogam em direção ao objeto de estudo, oportunizando uma análise mais sustentada e aprofundada.

6 DOCÊNCIA EM MOVIMENTO: COLABORAÇÃO, RESSIGNIFICAÇÃO EM TERRITÓRIO MULTIANO

Figura 27 – Floresta Nacional do Tapajós

Fonte: Até onde eu posso ir, 2025. Disponível em: https://ateondeeupuderir.com/flona-do-tapajos/ Acesso em: 22 de mai de 2025.

A leitura das informações recolhidas se assemelha a uma travessia pela Floresta Nacional do Tapajós, caracterizada como um lugar que exige percepção atenta, já que cada caminho trilhado revela significados invisíveis e cada abertura na mata descortina um emaranhado de fontes que oportunizam novas compreensões sobre a prática docente em turmas multiano. Avançar na interpretação dos dados relacionados a esta investigação é como percorrer a Flona: as vozes dos professores e as lembranças vivenciadas no grupo colaborativo se assemelham a árvores antigas, impregnadas de narrativas e heranças do vivido, enraizadas no solo amazônico.

Neste itinerário, o caminho ainda está em processo de descoberta; é necessário ouvir os sons da floresta e os sinais que ela nos oferece. Da mesma forma, a análise e a compreensão das informações exigem dedicação, pois são, frequentemente, atravessadas por emoções e pressupõem uma acolhida ao que é emergente, ao novo. Assim, os movimentos se manifestam

no território das vivências amazônicas, a partir das quais os sentidos começam a se desenhar, compondo à docência multiano.

6.1 Tecendo saberes nas águas da Colaboração: a constituição de um grupo colaborativo de turmas multiano na Amazônia

Considerando a produção do metatexto, realizo as análises a partir de duas subcategorias: *o grupo colaborativo como espaço formativo e afetivo* e *saberes docentes em construção a partir da experiência e da colaboração*. A primeira permite aprofundar elementos, como o sentimento de vinculação, escuta humanizada, dimensões afetivas e a receptividade entre pares, aspectos que atravessaram a criação e o desenvolvimento de um grupo colaborativo no contexto da educação do campo na Amazônia. Destaca-se, nesse cenário, o isolamento profissional e territorial vivenciado pelos professores de turmas multiano, evidenciando situações de ordem relacional, emocional e formativo-afetiva.

A segunda subcategoria, saberes docentes em construção a partir da experiência e da colaboração, apresenta vivências concretas da sala de aula em convergência com os participantes do grupo. Permite problematizar a troca de experiências, os enfrentamentos do coletivo diante dos desafios pedagógicos e se caracteriza por um enfoque mais epistemológico e prático, ligado à elaboração dos saberes docentes.

6.1.1 O grupo colaborativo como espaço formativo e afetivo

A constituição e o desenvolvimento de um grupo colaborativo que reúne professores de turmas multiano revelam-se como uma estratégia formativa elaborada na e pela prática. O grupo se organiza em resposta a ambientes marcados pelo isolamento profissional e territorial, por fragilidades formativas e por práticas pouco inovadoras. Atua como espaço de apoio, diálogo e escuta entre pares, caracterizando-se também como uma dinâmica coletiva e intencional, direcionada à construção de um espaço de formação.

A análise apresentada por Nóvoa (2009) e Imbernón (2011) ressalta a relevância de um fazer docente colaborativo e compartilhado como elemento estruturante para o desenvolvimento profissional. Em um cenário no qual a solidão do trabalho individual é superada, surge a oportunidade de construção de um espaço integrado, que mobiliza diferentes aprendizagens. O confronto entre vivências pode resultar na reconstrução de sentidos

pedagógicos; a criação de grupos e a colaboração, alicerçadas na confiança, são percebidas como núcleos essenciais para qualificar a prática docente. Assim, a formação contínua torna-se mais efetiva à medida que está situada no contexto real das práticas pedagógicas, oportunizando a elaboração de saberes que são, ao mesmo tempo, reflexivos e transformadores. Logo, o fazer pedagógico colaborativo não se restringe a aperfeiçoar metodologias de ensino, mas busca consolidar a identidade docente e o próprio processo de aprendizagem.

Ao buscar analisar a constituição e o desenvolvimento do grupo colaborativo de professores de turmas multiano, observa-se, a partir das falas dos participantes, que sua formação foi fruto de um consenso entre os docentes, permitindo a construção de novas e diferentes perspectivas sobre a prática. O professor Gonçalo, por exemplo, destaca elementos importantes sobre esse processo:

> *Porque naquele momento foi uma tomada de decisão coletiva, quando fomos indagados sobre a constituição do grupo colaborativo. Então, todos os professores participantes acharam importante viver aquele ambiente muito interessante e, a partir do grupo ganhamos um novo rumo, o que é bem diferente quando você trata uma situação individualmente* (Gonçalo, UE 25, 2024).

A fala de Gonçalo evidencia a escuta como condição fundamental para a deliberação coletiva, marcando o início de um processo formativo compartilhado. Nota-se o sentimento de pertencimento e o reconhecimento do grupo como espaço de mudança possível. O grupo, portanto, rompe com a lógica tradicional de atuação docente isolada e revela-se como território de acolhimento e transformação.

A formação docente, nesse sentido, é amplamente potencializada quando vivenciada de forma conjunta, na correlação entre experiência individual e produção coletiva de saberes. A concepção de grupo colaborativo, conforme Tardif (2014), é essencial, porque instaura um lócus de diálogo e reflexão, por meio do qual a prática pedagógica se torna mais complexa e profundamente analisada, permitindo aos professores consolidarem-se como profissionais críticos e autônomos. Gonçalo resume esse processo, de forma assertiva, ao afirmar que o grupo proporcionou um “novo rumo”, ou seja, uma prática coletiva que, por sua integralidade, gera efeitos mais consistentes do que ações isoladas.

Essas reflexões convergem com a ideia de Freire (2001), que entende a educação como uma prática de liberdade, uma vez que os professores constroem sentido ao dialogar, interagir e ressignificar a realidade. O “novo rumo”, mencionado por Gonçalo, está em pleno diálogo com a visão freiriana, que propõe uma educação transformadora, a partir do comprometimento com a coletividade e com a construção conjunta de caminhos formativos. Nessa dinâmica, os

docentes assumem-se como protagonistas de suas trajetórias formativas e de transformação pessoal.

O isolamento docente caracteriza-se como uma condição enfrentada por muitos profissionais em seu cotidiano escolar, marcada pela solidão nas decisões e ações pedagógicas. Esse fenômeno reforça a importância da colaboração como eixo central para o desenvolvimento profissional. A fala da professora Célia nos conduz a refletir sobre como essa realidade se manifesta: "*A maioria dos professores trabalha de forma isolada. E o grupo ajudou a quebrar isso, pude observar com os colegas*" (Célia, UE16, 2024).

Frente a essa constatação, Fullan (2003) ressalta que o isolamento docente é um dos principais obstáculos à qualificação da educação. Historicamente, a docência foi estruturada como uma atividade solitária, na qual cada profissional desempenha sua função de forma autônoma e isolada no ambiente de ensino. Essa configuração compromete o desenvolvimento profissional, dificultando a construção de uma cultura escolar baseada na colaboração. Romper com esse modelo requer a criação de comunidades profissionais de aprendizagem, como os grupos colaborativos, por meio dos quais os docentes compartilham práticas, debatem desafios e constroem soluções coletivamente.

Nesse sentido, a colaboração ultrapassa a dimensão prática e envolve o engajamento profundo do professor com sua própria ação, em sintonia com os objetivos pedagógicos da escola. Fullan (2003) defende que a inovação pedagógica e a melhoria da qualidade do ensino estão diretamente relacionadas à capacidade da instituição escolar de estimular ambientes de confiança, apoio mútuo e corresponsabilidade. Os grupos colaborativos, portanto, se consolidam como espaços fundamentais para o desenvolvimento de uma nova percepção sobre a identidade docente, alicerçada no coletivo.

Diferentemente das inovações isoladas, muitas vezes frágeis e pontuais, as reformulações significativas da prática pedagógica ocorrem quando os professores se reconhecem como parte de um coletivo que constrói saberes, desenvolve habilidades e avança junto com os demais. Trata-se de uma cultura formativa que se ancora no diálogo e na escuta ativa, elementos essenciais para a consolidação de uma prática profissional mais consciente, crítica e transformadora.

A professora Eliane apresenta o contexto e a importância do grupo, destacando como a vivência coletiva foi essencial para a construção de aprendizagens e inovações metodológicas:

> *No decorrer das nossas atividades nos encontros, o grupo se tornou um espaço fértil de aprendizagem quanto trocamos experiências com os professores. Tivemos as inovações pedagógicas onde conhecemos vários métodos de aprendizagem. Ali,*

> *foram abordadas discussões sobre as estratégias didáticas e de como ela iria contribuir para o aprimoramento das práticas de sala de aula* (Eliane, UE02, 2024).

Eliane confirma o grupo colaborativo como um ambiente promissor de formação contínua. A troca de experiências, desde os primeiros encontros, fomentou uma aprendizagem conjunta e promoveu mudanças metodológicas significativas. Observa-se o fortalecimento de abordagens educativas que dialogam com as realidades das turmas multiano, favorecendo a releitura das práticas docentes. A aprendizagem situada, como afirma Tardif (2002), permite que o saber docente se construa na prática e em interação com os pares. Por isso, o grupo não apenas forma, mas também reformula, ao articular a tríade teoria, prática e colaboração.

A professora Eliane avança demonstrando como o grupo colaborativo foi se constituindo, as razões que induziram à sua formação e a repercussão no desenvolvimento dos professores. Assinala o impacto emocional e institucional do grupo na segurança e confiança dos participantes "*Eu senti um porto seguro no grupo colaborativo*" (Eliane, UE03, 2024). Essa fala evidencia claramente o eixo da dimensão afetiva no processo de constituição e desenvolvimento do grupo colaborativo, apontando-o como espaço de atenção humanizada e valorização pessoal.

A metáfora do "porto seguro" expressa a ideia de vínculos que transcendem o campo técnico da formação, consolidando a relevância das relações humanas no desenvolvimento profissional docente. Para Freire (1996), não há docência sem amor, compromisso e cuidado com o outro. É no encontro com o outro que o professor se reconhece e se transforma. Assim, o grupo constitui-se como um território de escuta ativa, nos termos de Larrosa (2002), tendo em vista que a segurança e a confiança são construídas a partir da partilha de fragilidades e da corresponsabilidade nas decisões pedagógicas. Essa teia afetivo-cognitiva ressignifica o isolamento e potencializa o ensino em contextos desafiadores, como os das turmas multiano.

Ainda durante o processo de análise sobre o desenvolvimento do grupo colaborativo, emerge, com força, a importância das interações intergeracionais na formação docente. A professora Célia, com longa experiência em turmas multiano, expressa com clareza como a convivência entre docentes de diferentes trajetórias fortalece a construção do conhecimento profissional:

> *Acredito que através de minhas experiências que eu contei, bem como algumas outras colegas e outros colegas, foi possível observar quem tem uma trajetória e experiência bem antiga e os que entraram agora, vivenciaram conosco à medida em fomos contando. Acredito que foi muito louvável a minha experiência para a formação deles que estão entrando agora* (Célia, UE11, 2024).

Célia confirma uma prática formativa colaborativa, na qual os relatos e memórias dos que já trilharam uma longa caminhada apoiam o desenvolvimento daqueles que estão em início de carreira. Essa troca propicia uma aprendizagem situada, fundamentada na experiência real e no reconhecimento do vivido como fonte legítima de formação. A formação docente, nesse sentido, configura-se como um engajamento contínuo, crítico e dialógico, já que as parcerias entre diferentes gerações se mostram como molas propulsoras da colaboração e do desenvolvimento profissional docente.

Sarti (2009, p.137) reforça essa ideia ao destacar que, no interior das escolas, diferentes gerações de professores convivem no exercício da docência. Segundo a autora,

> Diferentes gerações de professores convivem no exercício da docência. Ao lado de professores recém-formados – ou ainda em formação – encontram-se docentes cuja formação inicial ocorreu há 10, 15 anos e outros, ainda, que ingressaram no magistério há mais de 20 anos e estão mais próximos da aposentadoria. Para além das diferenças etárias, esses professores trazem consigo modos por vezes diversos de conceber o ensino, a aprendizagem, os alunos, a escola, as relações pedagógicas, entre outros tantos fatores implicados na docência. Revelam, em maior ou menor grau, marcas das gerações de professores às quais pertencem, que se distinguem em função dos contextos históricos e sociais nos quais os sujeitos foram iniciados no magistério.

Durante as sessões formativas do grupo na Escola Santa Terezinha, houve indícios concretos de colaboração intergeracional, por meio da qual os professores participantes puderam, como afirma Sarti (2009, p. 138), “problematizar suas maneiras de ser docente, de pensar o ensino, de se relacionar com os alunos e com a escola”. Essa convivência entre diferentes gerações de educadores favorece uma formação compartilhada e rica em trocas pedagógicas, que respeita os percursos individuais e os integra em uma construção coletiva de saberes.

O processo de constituição do grupo, ao longo do tempo, também é destacado pelo professor José, que reconhece o desenvolvimento do coletivo como um movimento construído gradualmente, por meio dos encontros, debates e trocas de experiências:

> *Acredito que não houve encontro específico e, sim, foi um movimento crescente ao longo dos encontros e, a partir deles foi uma construção igual a um quebra-cabeça, ou seja, as coisas foram se encaixando até chegar no final. Não foram coisas soltas, elas foram sendo tecidas ao longo dos encontros, ou seja, foi uma construção. Então, os debates e as trocas de experiências foram responsáveis por esse desenvolvimento* (José, UE19, 2024).

José descreve o desenvolvimento do grupo como um processo contínuo e coletivo, no qual as interações não ocorreram de forma aleatória, mas como parte de um movimento orgânico, semelhante ao encaixe de peças de um quebra-cabeça. Essa metáfora sinaliza a produção progressiva e colaborativa do conhecimento, em consonância com o conceito de

aprendizagem colaborativa formulado por Vygotsky (1984). Para o autor, o conhecimento não é transferido de maneira linear, mas construído por meio de interações sociais, com cada nova experiência contribuindo para a formação de uma compreensão mais ampla e significativa.

O processo de elaboração coletiva é enfatizado pelas trocas e debates que permearam os encontros do grupo, desde o início até sua consolidação. Tais vivências possibilitaram a coautoria de saberes (Lave; Wenger, 1991), demonstrando que o grupo funcionava como uma verdadeira comunidade de prática. Os participantes influenciavam-se mutuamente, e o conhecimento emergia da convivência e da experiência compartilhada. Como destaca José, não se tratava de um agrupamento de informações soltas, mas de conteúdos e sentidos tecidos ao longo das interações sociais.

A construção do grupo colaborativo, portanto, não se restringe à presença física dos docentes, mas está enraizada na intencionalidade das ações, na escuta ativa e no reconhecimento do outro como parte do processo formativo. Essa perspectiva fortalece o grupo enquanto espaço de produção coletiva de significados, em que os saberes se constroem na relação, no afeto e na prática.

As reflexões desenvolvidas até aqui permitem afirmar que o grupo colaborativo, enquanto espaço formativo e afetivo, evidencia a constituição de um coletivo docente caracterizado pela escuta, pela conexão e pela responsabilidade compartilhada. Esse tipo de organização é especialmente relevante diante do isolamento geográfico, profissional e afetivo vivenciado por professores que atuam em turmas multiano na educação do campo, em regiões amazônicas.

O grupo torna-se um território de confiança e pertencimento, capaz de proporcionar a reconstrução da prática pedagógica a partir da valorização das experiências, da troca de saberes e do apoio mútuo. Nesse processo, as dimensões formativa e afetiva se entrelaçam, criando um ambiente fértil para o desenvolvimento profissional e humano dos docentes. A colaboração rompe com a lógica do trabalho solitário e abre espaço para a aprendizagem situada, ancorada na realidade concreta da escola e na escuta entre pares.

Como resultado, o grupo se configura como um potente espaço de transformação, tanto pessoal quanto pedagógica. Não apenas contribui para o aprimoramento das práticas de sala de aula, como também promove a reconstrução da identidade docente, pautada na coletividade, na solidariedade e no engajamento com a educação em territórios historicamente marcados pela exclusão e pela resistência.

6.1.2 Saberes docentes em construção a partir da experiência e da colaboração

A construção dos saberes docentes, particularmente situados em realidades educacionais desafiadoras, como é o caso das turmas multiano, em áreas rurais, está profundamente relacionada à experiência prática e à colaboração que envolve profissionais da educação. Com base em Nóvoa (1992), o saber do professor é, fundamentalmente, um saber produzido durante seu fazer pedagógico diário, estando sistematicamente retroalimentado por meio das experiências realizadas na sala de aula, além das adversidades confrontadas na dinâmica cotidiana. Esse processo de elaboração é orgânico, uma vez que perpassa por interação permanente entre teoria e prática, pois as experiências do docente passam a sustentar o desenvolvimento de inovações de ordem pedagógica.

A educação em turmas multiano, nas quais, comumente, a infraestrutura e os meios são escassos, o saber docente é posto conforme o produto de um saber acadêmico, mas, além disso, e sobretudo, estruturado nas ideias inovadoras e nas adequações realizadas pelos profissionais diante dos obstáculos reais, a exemplo da carência de materiais apropriados ou até do isolamento geográfico das escolas localizadas na Amazônia. Diante desse panorama, a colaboração que envolve os professores emerge como um ponto-chave na elaboração de saberes, oportunizando a troca de experiências e a reflexão coletiva no que se refere à prática de ensino.

Segundo a abordagem proposta por Tardif (2002), o trabalho colaborativo é um instrumento poderoso para o desenvolvimento profissional, uma vez que propicia aos docentes circunstâncias favoráveis de robustecer as ações pedagógicas e expandir seu repertório. Ademais, Freire (1996) ressalta que a aprendizagem dos docentes é fundamental ser percebida como uma dinâmica conjunta e horizontal; a colaboração, do mesmo modo, não apenas promove a troca de saberes, mas impulsiona uma cultura de solidariedade e apoio mútuo, condições fundamentais para confrontar as fragilidades estruturais encontradas no ambiente escolar e caminhar na reconfiguração da ação docente.

Nesse sentido, durante as análises, alcançamos, nas falas dos professores de turmas multiano, o quanto esses saberes são movimentados no desempenho profissional e o quão são indispensáveis, sob a percepção da construção das práticas pedagógicas. A experiência docente, nesse contexto, é atravessada por desafios estruturais significativos, como o isolamento territorial, que dificulta o acesso à formação continuada e o diálogo com outros profissionais.

> *Não é que os vínculos fossem fragilizados, mas porque todos trabalham em escolas diferentes e longe, isso dificultava a nossa convivência. Esse é o maior desafio das*

> *escolas do campo, é questão da distância para sair do seu local de trabalho e ir para outro que fica longe acaba dificultando a nossa conversa* (Gonçalo, UE15, 2024).

Os saberes docentes produzidos no cenário das turmas multiano são profundamente determinados por meio da experiência da atuação docente. Frente aos desafios estruturais das áreas rurais, avançam em abordagens didático-pedagógicas, considerando a interação com seus pares e a ressignificação do saber experienciado (Tardif, 2014). Contudo, o isolamento territorial emerge como uma barreira para que ocorram as ações coletivas, fragilizando a participação em processos formativos e a troca de saberes continuamente, condições fundamentais para o desenvolvimento profissional docente (Nóvoa, 2013).

Embora as conexões não sejam necessariamente fragilizadas, a dispersão geográfica prejudica a possibilidade de presença e de reuniões formativas mais regulares, limitando a interação e a criação de comunidades de aprendizagem. Como enfatiza Imbernón (2010), a formação de professores não pode ser vista como um processo unicamente individual, mas deve ser baseada em redes colaborativas e na elaboração de conhecimentos, destacando a importância dos espaços coletivos de aprendizagem para enfrentar os desafios da docência multiano nas áreas rurais.

Essa situação fica evidente nas percepções dos próprios professores, que citam a distância geográfica entre as escolas como um dos maiores desafios para melhorar a colaboração e a troca de conhecimento entre colegas. "*Apesar dos encontros serem realizados na escola polo e, uma das situações que impediram de ir era o transporte, mas, você sempre dava carona para ir*" (Gonçalo, UE12, 2024). A falta de transporte aponta para um desafio estrutural que impacta diretamente a formação continuada e o apoio à prática.

O professor Gonçalo evidencia que, apesar de os encontros serem efetivados na escola polo Santa Terezinha, havia obstáculo para se dirigir até lá, em função da falta de transporte, percebida como uma questão que não poderia ser desprezada. No entanto, a colaboração entre os colegas, como a ajuda mútua, por meio da oferta de caronas, nasce como uma manifestação de resistência e adequação às limitações postas, dado que também se observou a existência de um grande interesse dos professores de qualificar seu trabalho. Nota-se também uma convicção de que existem desafios de toda ordem, mas necessitam ser confrontados, confirmando a colaboração docente como um aspecto decisivo na transposição de entraves logísticos e no fortalecimento da formação profissional.

Na tessitura desta discussão, a professora Kbetó revela, por meio de descoberta e interação que ocorreram entre professores, que, embora tivessem algum conhecimento a respeito do outro, não conviviam, apontando uma profunda troca de experiências no grupo.

> *O Gonçalo já tinha ouvido falar, mas não o conhecia. A professora Célia já conhecia desde criança, mas, nunca tinha visto ela atuando como professora, sabemos que é professora, mas, às vezes não está convivendo na escola e dividindo experiências. O professor José já tinha visto ele. Eles são professores bem experientes em relação mim, que ainda estou no início do desenvolvimento profissional* (Kbetó, UE07, 2024).

O depoimento de Kbetó confirma um momento significativo no contexto do desenvolvimento do grupo colaborativo, no qual o encontro entre os professores que, apesar de dividirem situações profissionais parecidas, qual seja em turmas multiano, até aquele momento não tinham firmado relações formativas. Profissionais que, anteriormente, "sabiam da existência" dos colegas professores começaram a situar trocas reais, atravessadas pela valorização da experiência dos seus pares, levando-os a fazer uma reflexão do seu próprio fazer pedagógico a respeito do lugar que assumem na profissão; isso confirma o sentido que os saberes docentes se compõem na relação com o outro (Tardif, 2014).

Sob essa perspectiva, a convivência promovida pelo grupo, muito mais do que estimular o contato entre os docentes com percursos diferentes, permite que a validação da experiência do outro como elemento gerador legítimo de aprendizagem. A lógica da compreensão de Kbetó a respeito de que se encontra "no início do desenvolvimento profissional", frente aos colegas "bem experientes", expressa a manifestação de um percussor formativo horizontal, no qual os saberes não são segmentados, porém se difundem e são produzidos na esteira do diálogo. No entendimento de Nóvoa (2009, p. 25), "a profissionalidade docente constrói-se na partilha de saberes, na análise das práticas e na construção de uma identidade comum".

A partir da perspectiva de Nóvoa (2009), a profissionalização docente pressupõe a importância de ações integradas e da constituição de grupos de aprendizagem, oportunizando aos professores se desenvolverem com e pelos outros. Portanto, essa dinâmica de achados, trazidos por Kbetó, intenciona não somente um contato interpessoal, todavia se estabelece como um momento simbólico do pertencimento a um coletivo de saberes, que reformula as ações pedagógicas de cunho individual, que repercute as oportunidades formativas num cenário de turmas multiano atravessado pelo isolamento estrutural da educação em áreas rurais; por fim, a colaboração torna-se uma instrumento indispensável para avançar nas barreiras e tecer novos e diferentes panoramas para uma formação mais integradora e democrática.

A construção do conhecimento pedagógico em turmas multiano em áreas rurais na Amazônia revela-se um processo coletivo e contínuo, profundamente enraizado nas experiências concretas dos professores. Mesmo diante de obstáculos, como o isolamento geográfico e a falta de recursos, a colaboração entre pares se torna uma estratégia fundamental na aprendizagem profissional. O diálogo entre profissionais de diferentes realidades pode

valorizar o conhecimento prático e redefinir o ensino em ambientes adversos. Como apontam Nóvoa (2009) e Tardif (2014), por meio do compartilhamento e da reflexão compartilhada, as identidades docentes são fortalecidas pela expansão das ferramentas didáticas, a convivência estimula o reconhecimento mútuo, o pertencimento e o avanço frete aos desafios do cotidiano escolar. A prática colaborativa torna-se, assim, a base estrutural para a profissionalização do ensino.

6.2 Entre práticas e vivências: a formação docente situada e os caminhos da docência multiano na Amazônia

A elaboração do metatexto fundamenta-se em duas subcategorias: a *formação docente como processo contínuo e situado* e a *prática pedagógica contextualizada como resposta aos desafios da docência multiano*.

A primeira subcategoria está relacionada à formação dos professores de turmas multiano, compreendida como um processo permanente, construído a partir das vivências concretas em contextos específicos. A participação no grupo colaborativo impulsiona uma interpretação analítica sobre a ação docente, possibilitando aprendizagens significativas. Esse desenvolvimento profissional não ocorre de maneira isolada, mas em interlocução com os desafios cotidianos, caracterizando uma formação situada que reconhece as experiências locais e a escuta mútua. Desse modo, a formação se configura como uma construção coletiva com potencial transformador.

A segunda subcategoria refere-se ao fazer docente, que emerge como soluções criativas e coerentes com o cenário das turmas multiano. Por meio da aprendizagem colaborativa, os professores ressignificam métodos e estratégias, considerando as particularidades de seus alunos e territórios. O grupo colaborativo favorece a elaboração conjunta de abordagens educacionais viáveis e eficazes. Essa prática torna-se mais adaptada e significativa ao contexto amazônico, fortalecida pelo intercâmbio de vivências e pela valorização da diversidade.

6.2.1 Formação docente como processo contínuo e situado

A formação de professores é um processo contínuo e contextualizado, o que indica que a aprendizagem e o desenvolvimento profissional dos professores não se limitam à formação inicial, mas ocorrem ao longo de suas carreiras e são profundamente influenciados pelo

contexto em que atuam. Conforme exposto por Gatti (2013), essa formação deve ser entendida como um caminho dinâmico, caracterizado por uma interação constante com as realidades das escolas, das políticas educacionais e das necessidades dos alunos.

Complementando essa visão, Tardif (2014) reforça que as experiências práticas dos professores no cotidiano escolar e a reflexão sobre essas experiências são essenciais para a melhoria contínua de sua prática. A formação contínua se torna, portanto, uma prática situada, capaz de responder de forma mais eficaz às mudanças sociais e educacionais. Essa abordagem reforça a necessidade do apoio institucional, da colaboração entre professores e do desenvolvimento profissional docente, impulsionando a consolidação da identidade e da atuação docente competente ao longo do tempo.

Ao intencionar identificar as demandas formativas dos professores que atuam em turmas multiano, a partir de suas práticas pedagógicas, e analisar como essas necessidades foram acolhidas e desenvolvidas no âmbito de um grupo colaborativo, os temas emergentes da realidade docente foram evidenciados através da escuta sensível das narrativas de professores que atuam em turmas multiano de forma coletiva. Assim, ao provocá-los sobre a demandas, os professores se posicionaram da seguinte forma: "***vamos levantar as demandas coletivamente***" (José; Célia, trecho extraído da gravação do 1º Encontro formativo, 2023, grifos nossos). Surpreendida com aquela atitude, imediatamente percebi o exercício da colaboração, talvez ainda não intencional, mas já despontava naquele espaço rico e promissor ao trabalho coletivo e a pensar de forma integrada.

As falas expressam uma articulação entre a escuta sensível e o protagonismo docente na produção coletiva do conhecimento a partir de suas próprias demandas formativas. Com base no pressuposto da pesquisa narrativa (Clandinin; Connelly, 2015), a utilização das narrativas dos professores em turmas multiano assume a forma de instrumento epistêmico poderoso, oportunizando conectar os saberes da experiência (Tardif, 2002) e validar a voz do professor como agente de produção do próprio saber. A observação "vamos levantar as demandas coletivamente" direciona para uma contraposição epistemológica (Freire, 1996), na qual o pesquisador já não direciona de forma isolada a escuta, tendo em vista ser provocado a produzir colaborativamente com os sujeitos.

Nesse sentido, Boaventura de Sousa Santos (2010) alarga o debate, sustentando que ação dialógica se configura de igual forma, um gesto ético, à proporção que quebra com essa estrutura hierarquizada de elaboração do conhecimento e reconhece os saberes insurgentes, situados e compreendidos nos contextos de territórios amazônicos. O coletivo surge como uma condição central, reorganizando o desenvolvimento profissional docente como um ambiente de

práxis (Kemper; Oliveira, 2017); envolve escuta, diálogo e ação, o que repercute na elaboração de sentidos e na reestruturação das ações pedagógicas.

> Ao fazer o levantamento das dificuldades e necessidades dos professores, embora o Polo Santa Terezina estivesse localizado na área rural de Belterra, com problemas de transporte escolar, infraestrutura (poucas salas), as demandas levantadas foram vinculadas aos problemas educacionais locais vivenciados por eles, a respeito do ensino aprendizagem nas turmas multiano, no fazer pedagógico em sala de aula (Notas de Campo, em 28 de maio de 2023).

Longe de serem apenas fragilidades de ordem técnica, os temas propostos expressam conhecimento experiencial e situado. Tardif (2014) destaca a importância do conhecimento pedagógico socialmente construído na prática profissional. A partir dessas experiências concretas, os grupos colaborativos se configuraram como espaços de identificação e valorização do conhecimento prático, criando condições para uma formação situada (Nóvoa, 1999) e contínua (Imbernón, 2011). Esse movimento de escuta e compartilhamento estabelece um ponto de partida legítimo e poderoso para o desenvolvimento profissional, enraizado em situações reais na colaboração entre colegas.

Considerando a interpretação da realidade, os professores indicam o que é necessário compreender para confrontar o dia a dia das turmas multiano. Esta questão sinaliza para a ocorrência da consciência formativa e para a demanda de novos conhecimentos aplicados. As vivências práticas experienciadas pelos professores de turmas multiano demonstram as fragilidades estruturais e questões educacionais que surgem a partir das falas como temas urgentes. A carência de instrumentos de aprendizagem e tecnológicos, acrescida da insegurança frente à organização multiano, revelam a desconformidade que atravessa as políticas educacionais e as condições objetivas de atuação nas escolas do campo e da floresta amazônica.

Como destaca Freitas (2018), a falta e/ou as condições precárias do material é um dos elementos centrais da desigualdade educacional, principalmente no tocante à educação em áreas rurais e ribeirinha.

> *Na escola onde trabalho não tem uma televisão e nem data show, portanto, eu elaboro o meu planejamento e trabalho com o que eu consigo, pois na escola temos somente cadeiras e mesas* (Luana, UE04, 2024).

A fala de Luana confirma uma situação que acontece, frequentemente, nas escolas do campo e das regiões ribeirinhas da Amazônia: a carência de ferramentas de ensino mínimos para o incremento de estratégias de ensino variadas. A falta de aparelhamentos, como televisão e data show, não concebe somente um obstáculo logístico, mas expressa o intenso abismo que permeia os discursos governamentais sobre mudanças educacional e os elementos concretos da

prática pedagógica (Kohan, 2000). Esse hiato implica a efetivação de modelos pedagógicos mais orgânicos, convertendo o planejamento do professor em um empreendimento de resistência e inovação. Ao elaborar com aquilo que "consegue", Luana evidencia um ethos de reconfiguração habitual diante da negligência do Estado com a educação de grupos que, ao longo da história, foram marginalizadoss (Freire, 1996).

Arroyo e Molina (2011) convergem ao considerar que é sob este panorama de fragilidades, incertezas e inseguranças que se manifesta o fazer pedagógico insurgente, fundamentado em culturas do território e na procura por sentidos para ensinar. A ausência de ferramentas de aprendizagem, deste modo, não é somente um impedimento de ordem técnica, mas um balizador da diferença social e epistêmica que permeia a docência em contextos multiano. Para além das barreiras materiais, nota-se o sentimento de abandono perante a complexidade educativa do multiano, por vezes, não reconhecida ou não discutida na formação inicial. Esta carência repercute na incerteza e no desenvolvimento de estratégias improvisadas de ensino, que são um indicativo da necessidade de políticas formativas adequadas ao contexto (Caldas; Guimarães, 2020).

Luana avança ao mencionar:

> *Eu trabalho com multiano, como é que eu vou unir meus alunos? Geralmente eu divido e trabalho o primeiro e o segundo ciclo. Eu trabalho primeiro ao terceiro, depois quarto e quinto ano* (Luana, UE15, 2024).

A fala de Luana expressa um conflito que permeia a docência em turmas multiano: a questão didático-pedagógica que é exigida no procedimento de organizar múltiplos níveis de aprendizagem em um mesmo espaço organização escolar. Sua indagação "como é que eu vou unir meus alunos?". Tal questão não é posta como algo apenas de ordem técnica, porém pedagógica e política, visto que faz referência à carência de formação muito singular, ou seja, a fim de enfrentar a heterogeneidade particular do multiano. O planejamento que perpassa pela separação por ciclos, embora intuitivo, revela um esforço de estruturar o caos de um modelo escolar analisado a partir da lógica da seriação linear e homogênea (Silva, 2012).

Tal panorama aponta o desajuste dos currículos clássicos diante da realidade das escolas do campo. Essa argumentação reforça a ideia de Arroyo (2011), ao assegurar que a educação multiano carece de formulação do planejamento fundamentada em núcleos temáticos e na interposição entre múltiplos contextos históricos e saberes. A fragilidade de suporte da administração pública e de instrumentos pedagógicos personalizados amplia efeitos, como a solidão e improviso, transformando o fazer pedagógico em um processo de reelaboração constante (Imbernón, 2011).

Não obstante a uma fragilidade particular, a fala de Luana confirma a necessária urgência de políticas públicas que considere o multiano como elemento indispensável da educação do campo e da Amazônia, e não como algo a ser considerado como exceção, suportada. A dificuldade de "unir" os estudantes estabelece, então, um modelo de formação que ultrapasse a lógica do déficit e reconheça a multidimensionalidade dos territórios, as infâncias e as profundas e diferentes culturas locais (Caldart, 2012).

A professora Kbetó, por outro lado, manifesta a vulnerabilidade das vivências anteriores de ações educativas, o que alerta para a escassez de investimentos em formações que reconheçam os saberes originários e proporcionem mecanismos reais de prática de ensino.

> *Eu não tinha ideia de como trabalhar com jogos pedagógicos, mesmo que eu pesquise não aparece facilmente exemplos de como ser trabalhado. Ainda sobre os jogos, eu vi a importância deles para as crianças, principalmente sobre a questão silábica e pré-silábicas, eles ajudam no desenvolvimento delas, porque é uma forma de brincar e na minha prática como profissional sempre trabalhava mais a teoria* (Kbetó, UE02, 2024).

Kbetó mostra, com clareza, a desvinculação entre a formação de professores convencional, orientada para a exposição teórica, e as necessidades de ações do dia a dia escolar, de maneira especial em cenários multianos e amazônicos. Ao declarar que não compreendia como usar os jogos pedagógicos, ainda depois de procurar exemplos, a professora expressa não somente uma fragilidade metodológica, mas uma lacuna, exposta fragilidade na intercessão entre conhecimento acadêmico e aplicação no processo educativo. Esse pensamento conduz à ideia de Tardif (2014), que chama essa questão de fragmentação dos saberes docentes, isto é, os saberes, resultado das vivências, permanecem desarticulados dos saberes da academia e da formação inicial.

A experimentação dos jogos como instrumento pedagógico e formativo encaminha à dimensão humana e criativa do ensino, essencial para a evolução da consciência fonológica e da alfabetização nas etapas silábica e pré-silábica (Ferreiro; Teberosky, 1999). A interação lúdica, particularmente nessa situação, atua como marco de mudança na apreensão do ensino, transferindo a centralidade do conteúdo para uma conduta mais relevante e situada. Com base nesse deslocamento, conforme exposto por Nóvoa (2009), o professor começa a ser construtor de sua formação, assumindo, de forma crítica e reflexiva, novas posturas. Em cenários de desenvolvimento profissional coletivo, como o grupo em que Kbetó estava incorporada, essa interação é impulsionada, na medida em que se sustenta na partilha de vivências e na discussão entre pares (Imbernón, 2011), propiciando uma aprendizagem situada e com indícios de inovadora.

O grupo colaborativo surge como espaço de aprendizagem situada e com diferentes olhares para o fazer docente, oportunizando uma dinâmica de coformação (Imbernón, 2011). As práticas experimentadas pelo grupo são percebidas como adequadas e reelaboradas na prática cotidiana na escola, demonstrando a potência da formação na perspectiva colaborativa.

> *Eu conheci vários modos de como trabalhar na sala de aula. Então, ficava analisando o que fazia no encontro do grupo colaborativo para depois inserir na minha prática na sala de aula visando melhorar o desenvolvimento dos alunos. Consegui na parte da matemática com as operações, onde os alunos se juntavam e somavam, eles faziam as resoluções de problemas através dos jogos pedagógicos* (Eliane, UE04, 2024).

A professora Eliane confirma um movimento formativo significativo: a passagem da prática isolada para um ensino em colaboração, reflexivo e situado. Ao admitir que aprendeu "vários modos de como trabalhar na sala de aula", apoiada nos encontros no grupo colaborativo, a professora mostra uma transformação na conduta profissional, indo em direção à ideia de professor pesquisador (Schön, 1992), aquele que aprende com e na prática, através da tríade acompanhamento, experimentação e análise reflexiva. A atividade situada é essencial no ponto de vista de formação assumida por Nóvoa (2009), na qual o conhecimento didático-pedagógico não é somente uma mera transmissão, mas formulado coletivamente.

A incorporação de jogos pedagógicos no ensino de matemática como recurso, a fim de solucionar problemas em grupo, direciona para uma pedagogia que impulsiona o engajamento, articulação entre pares e o avanço do raciocínio lógico-matemático através de atividades divertidas e prazerosas (Kamii; DeVries, 1996). A ação da professora revive a competência do grupo colaborativo como lócus de possíveis mudanças pedagógicas. Imbernón (2011) problematiza que a formação contínua necessita ser um procedimento horizontal qualificado no sentido de elaborar deslocamentos nas abordagens educacionais.

Em vista disso, a professora Eliane concretiza esse deslocamento: da reprodução à produção criativa, do ensino localizado na exposição para a aprendizagem baseada no jogo, na relação e nas condições objetivas dos alunos. Significa, portanto, avançar para uma dinâmica que consolida a autonomia profissional e a convergência para uma conexão de saberes partilhados. Esse procedimento constata o ensino através de um mergulho e por reflexão na prática, tal como sustentam Schön (1992) e Marcelo García (2009). Ambos os autores assinalam que a vivência educativa compartilhada, quando intermediada pela interação dialógica, resulta em conhecimento profissional.

> *Lembro que você trouxe métodos para trabalharmos, é caso dos jogos pedagógicos e a gamificação. Tudo isso foi explicado para nós professores. Começamos a usar a gamificação na nossa prática, pois em um dos encontros aprendemos sobre ela* (José, UE06, 2024).

A fala de José demonstra o efeito inovador dos espaços formativos colaborativos, particularmente quando estes incorporam metodologias inovadoras, como os jogos pedagógicos e a gamificação. Ao mencionar que essas estratégias foram "explicadas para nós professores" e revelaram que foram utilizadas na atuação docente, o professor expressa uma dinâmica que envolve internalização crítica dos saberes pedagógicos contemporâneos. A gamificação, alcançada como a utilização de elementos do design de jogos, a fim de engajar e motivar os alunos (Deterding *et al*., 2011), converte se, nesse caso, num mecanismo potente para se trabalhar nas turmas de multiano.

Essa prática rompe com o modelo tradicional de ensino baseado na transmissão e promove uma aprendizagem ativa e participativa, conforme apontado por autores, como Moran (2015) e Zabala (1998). Quando inserida no contexto de turmas multianos, a gamificação também auxilia a lidar com a diversidade etária e cognitiva dos alunos, promove a interação entre pares e facilita o protagonismo das crianças (Perrenoud, 2000). Além disso, o relato de José destaca o valor formativo dos encontros no grupo colaborativo entre professores, por meio qual o conhecimento é construído de forma dialógica e vivencial, conforme proposto por Nóvoa (2009).

É uma prática pedagógica que transita da representação à criação, da passividade à autoria, demonstrando que a inovação na educação do campo e da Amazônia é possível quando é formada criticamente, enraizada na prática e sustentada pela colaboração. O grupo atua, assim, como um dispositivo de mudanças que expressa a prática e a teoria, o conhecimento individual e coletivo, os desafios locais e soluções pedagógicas criadas a muitas mãos.

De acordo com Gonçalo, a discussão sobre o cyberbullying levou a refletir profundamente sobre a violência virtual que enfrentamos no cotidiano com crianças. As trocas de experiências durante os encontros foram fundamentais, pois auxiliaram a encontrar soluções para essa problemática.

> *Tivemos no último encontro no grupo onde foi tratado sobre violência virtual, o cyberbullying. Esse tema me trouxe uma reflexão muito valiosa, porque nós enfrentamos a violência no cotidiano com crianças, troca de experiência que tivemos durante os encontros no grupo, elas auxiliaram em relação a essa problemática, pois auxiliou para eu encontrar uma solução* (Gonçalo, UE11, 2024).

A professor Luana, com um entendimento semelhante sobre o impacto da discussão do Cyberbullying, afirmou:

> *É gratificante saber que estamos um movimento de um grupo de profissionais. Não havia dado uma aula sobre Cyberbullying daquela forma, achei importante ter dado*

> *uma aula daquela forma para ficar na cabeça da criança e, a partir daquele dia foi diferente na minha sala* (Luana, UE02, 2024).

A valorização do grupo como pilar na procura por respostas viáveis também ressoa conforme preleciona Nóvoa (2009): a profissionalidade docente se materializa na relação com os outros. A inclusão do tema "violência virtual" nos debates do grupo direciona para uma formação docente situada, conectada às problemáticas da contemporaneidade e aos contextos sociais específicos nos quais a escola está inserida (Tardif, 2014). Gonçalo não somente identifica o problema, mas repensa sua atuação enquanto educador mediador, preparado para se manifestar com percepção crítica e alinhada ao desenvolvimento dos alunos, expressando uma pedagogia que advém das vivências e se consolida na coletividade.

As discussões a respeito da violência virtual, particularmente o cyberbullying são demonstradas nas falas de Gonçalo e Luana. Ambos admitem o impacto dos debates efetivados no âmbito do grupo, assinalando a relevância do enfoque desse tema nas turmas multiano. Gonçalo evidencia que desenvolvimento profissional do educador não ocorre de forma isolada, mas com a colaboração mútua com outros professores, sendo fundamental para obter soluções, ao passo que Luana lembra que sua a abordagem foi ressignificada com base em uma conduta mais atenta ao cyberbullying, corroborando o impacto emocional e social, resultando em uma maior sensibilização em relação aos alunos, no sentido de construir um ambiente escolar mais acolhedor e humanizado.

A mudança que Luana atinge na sala de aula é uma resposta ao paradigma de aprendizagem social de Vygotsky (1998), que indica que a aprendizagem é, em sua maioria, influenciada pelas dinâmicas sociais, o que sugere que a sensibilização e a transformação de condutas em relação à violência virtual consistem não somente na transmissão de conteúdo, mas na elaboração de uma atitude na qual os alunos possam (re)pensar acerca das suas posturas e sentimentos. Esse processo, trazido por Luana como gratificante, expressa o poder da prática colaborativa e da aprendizagem social que envolve professores, a fim de alcançarem o fortalecimento das ações pedagógicas.

Nota-se, assim, que a análise constante a respeito das atividades docentes representa um percurso significativo para a construção de uma educação que esteja atenta e sensível às demandas contemporâneas, como o cyberbullying. Essas falas estão atreladas ao conceito de desenvolvimento profissional docente, posto por Tardif (2002), dado que estão fortemente associadas à elaboração de uma compreensão coletiva que objetiva a qualificação contínua do ensino. A violência, tanto na forma físico ou virtual, situa-se no campo da psicologia social e

da pedagogia crítica, campos que ressaltam a repercussão do ambiente social e digital no desenvolvimento do sujeito.

A formação de professores é um processo contínuo e situado, que se estende para além da formação inicial, ao longo de toda a carreira, sendo influenciado pelo contexto escolar, conforme destacam Gatti (2017) e Tardif (2014). A experiência prática que os professores incorporam em grupos colaborativos é crucial para a melhoria contínua da prática de ensino. Como observado na área rural de Belterra, em turmas multianos, os professores enfrentam desafios específicos, como falta de recursos e heterogeneidade de alunos, exigindo adaptações e abordagens inovadoras de formação. A colaboração entre professores e a utilização de jogos educativos e gamificação têm se mostrado eficaz na superação dessas barreiras. Nesse contexto, a prática docente se torna um processo de adaptação e reinvenção contínuas, impulsionado pela reflexão e ação colaborativa.

6.2.2 Prática pedagógica contextualizada como resposta aos desafios da docência multiano

A vivência em sala de aula contextualizada insurge como reação aos dilemas e exigências advindos da docência multiano, sobretudo em regiões como Amazônia, onde as particularidades culturais, sociais e ambientais direcionam para uma reformulação curricular que ultrapasse os saberes escolares. A abordagem conectada ao contexto sociocultural procura estabelecer o conhecimento relacional, valorizando suas realidades e vivências como condições essenciais para o desenvolvimento formativo. Fundamentado em Nóvoa (1992), essa articulação oportuniza aos professores desenvolverem ações, no entanto também impulsiona a formação analítica dos conhecimentos, motivada pelas experiências locais.

Freire (1996) enfatiza a influência da educação como um catalisador para a transformação social, lembrando que o ensino só tem um profundo significado quando os alunos se percebem retratados e engajados em sua própria realidade. A docência multiano, ao compreender alunos de diferentes faixas etárias e experiências, carece de uma aproximação que esteja em sintonia com esses contextos, buscando evitar a prescrição de um ensino universal que negligencia as diversidades regionais. Nesse sentido, Gatti (2013) defende que uma abordagem pedagógica situada contribui para a consolidação da identidade dos estudantes, estimulando o protagonismo juvenil e o envolvimento crítico. Consequentemente, o ensino relevante ao contexto se caracteriza como uma habilidade indispensável para se contrapor aos

dilemas da docência multiano, fornecendo uma educação mais equitativa, alinhada e que atenda às necessidades rurais e suas particularidades.

O professor José reconhece as diversidades das realidades regionais da Amazônia, Centro-Oeste e Sul do Brasil, por exemplo. A contextualização, na qualidade de um dos pilares da Escola do Campo, é basilar para assegurar que o aprendizado esteja em consonância às demandas territoriais.

> *Percebi que cada parte da Amazônia é diferente do Centro-oeste ou do Sul, onde também há turmas multianos. Nós estamos trabalhando dentro do nosso contexto, ou seja, da nossa contextualização, que é uma das bases da Escola do Campo, justamente para que o aprendizado seja bem melhor, pois, sem a contextualização as coisas ficam meio fora do eixo. A contextualização é uma das bases, um dos pilares onde vejo que estamos trabalhando e, isso deu para de perceber através das experiências desenvolvidas em outras comunidades e de outros lugares* (José, UE01, 2024).

Na Amazônia, por exemplo, características próprias culturais, ambientais e sociais dos alunos são elementos essenciais para a elaboração de uma formação com vínculo com a realidade. A Escola do campo, como uma diretriz pedagógica, confirma a importância da territorialidade e dos modos de fazer da comunidade. Nos estudos de Chizzotti e Silva (2018, p. 12), as populações amazônicas das áreas rurais são atravessadas por diversas questões "vivem as influências das peculiaridades regionais: o ritmo das águas com suas subidas e descidas, a forte presença da floresta com sua variedade, as longas distâncias entre os povoados, a presença dos indígenas e a forte miscigenação". Os autores mencionam, ainda, que essa realidade heterogênea "amplia os conhecimentos adquiridos pela convivência nas comunidades, nos rios e na floresta Amazônica".

O multiano admite uma importância social, política e cultural nas áreas em que estão localizadas. Destarte, justificam a permanência sob um viés de trabalho integrativo, uma vez que a compreensão está para além do trabalho didático-pedagógico com um grupo heterogêneo; com interesses e expectativas distintas, representam as fragilidades a serem ultrapassadas no cotidiano tanto pelo professor quanto pelos alunos. Complementando tais questões, Arroyo (2010) menciona as barreiras da heterogeneidade que apresentam potencial para serem transformadas em oportunidades de trabalho pedagógico, marcado pela observação dos diferentes tempos, idade geracionais, com suas singularidades, conhecimento, aprendizagens e formação.

Deste modo, as demandas pertinentes ao currículo, que devem dialogar com as especificidades do campo nessas regiões e/ou comunidades, têm enfrentado a realidade precária e o ensino fragmentado, manifestado, na maioria das vezes, em um currículo descontextualizado da vida do sujeito amazônico. A fragmentação do currículo provoca a

descontextualização do ensino, estimula fragilidades em relação ao conhecimento e à reprodução no cotidiano das escolas. Para Santos e Nunes (2021, p. 17),

> enquanto identificação da melhor forma de realizar essa tarefa, as escolas/turmas/classes multisseriadas, para ser mais efetiva em sua função de ensino, para enfrentar e romper com as visões negativistas, pode ser vista como potencialidade, trazendo possibilidades de organização escolar que em muito pode colaborar com as escolas urbanas, que se organizam sob o manto sagrado da seriação e da pseudohomogeneidade.

Na escola rural amazônica, deparamo-nos com a ausência de currículos dirigidos para as turmas multinao. Ou seja, as propostas caminham no sentido de currículo nacional padronizado por séries, nas diferentes modalidades de ensino pensado sob a lógica da seriação escolar, assim como foram organizados os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) e, atualmente, a própria BNCC (Base Nacional Comum Curricular).

Apesar de o currículo nacional ser hegemonicamente organizado por séries, os estudos de Miller (1991) e Santos e Nunes (2021) apontam trocas possíveis entre as crianças de diferentes faixas etárias, sendo evidenciadas como importantes aprendizagens, proporcionando desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos envolvidos, integrando as crianças de diferentes idades e níveis de escolaridade. Todavia, caracteriza-se como desafiador, embora algumas escolas estejam buscando debruçar-se sobre este planejamento, vislumbrando possível caminho, a fim de fortalecer o processo de ensino e de aprendizagem, respeitando a heterogeneidade e a mútua interação no processo de aprendizagem coletiva.

Tendo em vista a centralidade da educação escolar na formação humana, observa-se que, para tal, a educação escolar deverá se realizar sob condições de infraestrutura, de materiais e de pessoal capazes de garantir a socialização de conhecimentos sistematizados e historicamente construídos pela humanidade, de modo que todos os envolvidos no processo possam compreender a realidade na qual se inserem e construam caminhos de mudanças concretas para essa realidade local. Assim, a estruturação de currículos vivos e contextualizados das escolas das áreas rurais amazônicas pode estimular práticas expressivas de intenso potencial educativo percebido sob duas formas: a formação dos sujeitos amazônidas e o conhecimento escolar mais completo a que todos têm direito.

Na presença das limitações encaradas pelas turmas multiano na Amazônia, a abordagem pedagógica situada surge como um mecanismo fundamental no sentido de promover uma aprendizagem interligada à realidade dos alunos. Essa abordagem, impulsionada pelas experiências ocorridas no âmbito do grupo colaborativo, potencializa a percepção docente a respeito da territorialidade e da promoção dos conhecimentos tradicionais. O coletivo, nessa

lógica, opera como lócus de formação permanente e ressignificação das ações, portanto, leva a concretizar um projeto educacional aprofundado no dia a dia, com potencial de inovação da realidade vivida.

6.3 A constituição do sujeito-professor como processo contínuo de transformação pessoal e profissional na escola do campo

A produção do metatexto está alicerçada em três subcategorias: A primeira situa as *transformações pessoais como fundamento da prática pedagógica*, ou seja, a qualificação da ação docente está profundamente relacionada às transições pessoais experienciadas pelo professor. Ao analisar a respeito das suas incertezas e contradições, o educador reelabora sua conduta perante a sala de aula; tal transformação pessoal repercute em direção à natureza das relações pedagógicas. A prática não representa algo demasiadamente técnico, mas torna-se humana e relacional, portanto, a evolução pessoal se torna fundamental para uma atuação mais consciente e sensível.

A segunda, *formação colaborativa como catalisadora do desenvolvimento profissional*, apresenta as transformações a partir do trabalho em grupo. Nessa trajetória, os professores implementam autonomia e confiança profissional. A aprendizagem em grupo produz significado às ações educativas, em razão disso, o grupo converte-se em motor de inovação e com reconfigurações nas metodologias de ensino.

A terceira, *prática pedagógica como espaço de reconstrução e inovação na escola*, expressa um campo fecundo para renovação criativa contínua na escola. Considerando as reflexões aprofundadas e o diálogo com os alunos, o professor reelabora mecanismos mais pertinentes e situacionais. Logo, recriar não é somente lançar mão de procedimentos contemporâneos, é também produzir diferentes formatos de se conectar com o conhecimento e com os estudantes, assim a escola evolui para um espaço orgânico de aprendizagem mútua. Reformular o fazer docente é um ato de engajamento e ousadia com a formação catalisadora de mudanças.

6.3.1 Transformações pessoais como fundamento da prática pedagógica

O desenvolvimento profissional docente não está restrito à obtenção de técnicas e conteúdo, já que está fundamentalmente relacionado à biografia, às emoções e às decisões

fundamentadas em valores dos professores. Para Marcelo García (1999), a identidade profissional docente é formada na convergência entre a vida pessoal e os panoramas institucionais, sendo formatada pelos percursos e pelas questões relacionais. De tal modo, os trajetos formativos se vinculam com decisões familiares, abdicações e reestruturações afetivas que amparam a ação profissional.

Tardif (2014) completa esta ideia, ao justificar que os saberes docentes são elaborados na experiência dos sentidos e situados em condições reais e em diversas ocasiões, marcadas por conflitos que envolvem desejo individual e as questões inerentes à escola. Freire (1996), do mesmo modo, admite que ensinar é um ato que perpassa pela nossa condição humana e está imbricado a decisões que abrangem responsabilidade e sensibilidade. Logo, valorizar as transformações pessoais como elemento central do fazer pedagógico é perceber o professor na condição de sujeito histórico, ético e afetivamente envolvido com sua profissionalidade.

A fala da professora Eliane revela a dedicação pessoal e afetiva para ultrapassar os dilemas familiares (como cuidar do filho, ainda pequeno, e equacionar os problemas domésticos), com objetivo de sustentar seu o compromisso que assumiu consigo mesmo de participar da formação no grupo. Ela demonstra um deslocamento de possíveis transformações internas e, vencendo a si mesmo, confirma como elementos individuais reverberam profundamente na elaboração de uma conduta profissional igualmente ativa e de persistência.

> *Tenho um filho pequeno e, às vezes não tinha com quem deixá-lo e ficava na casa da avó dele para poder vir o encontro. Às vezes temos problemas em casa e buscava separar do profissional e vir para o grupo e se desenvolver, buscava colocar o pensamento no encontro* (Eliane, UE02, 2024).

O alinhamento entre vida pessoal e o exercício da profissão é uma das estruturas principais no sentido de apreender o desenvolvimento profissional docente, especialmente em situações assinaladas por vulnerabilidades e problemáticas do dia a dia. Tardif (2014) reflete que “os saberes docentes são produzidos na e pela prática”, e esta ação está impregnada das vivências biográficas que abrangem as dimensões familiares, afetivas e sociais. Portanto, quando o profissional lida com as fragilidades em sua vida particular, como compromissos familiares e impasses afetivos, isso fatalmente repercute em sua conduta educativa. Apesar disso, vale destacar que Nóvoa (2009, p. 27) menciona “é preciso fazer da experiência um princípio formador”, isto é, ressignificar vivências pessoais em força crítica e formativa.

A transposição de dilemas pessoais para efetivamente engaja-se no grupo colaborativo está para além de uma organização ou compromisso, pressupõe uma ética e prudência no eu e no nós, ponto-chave na constituição da identidade docente. A ação docente, sob esse enfoque,

surge como um lócus de reinterpretação, cujo sujeito-professor concilia sentidos entre sua vida e sua profissão. Sobre esta perspectiva formadora, Freire (1996, p. 25) aponta que “não há docência sem discência, as duas se explicam, e seus sujeitos, apesar das diferenças que os qualifica, não se reduzem à condição de objeto um do outro”. Nota-se, consequentemente, uma dinâmica constante de reconstrução; é ainda uma ação de resistência, visto que resulta em consolidar-se como sujeito histórico preparado para as adversidades.

Avançando na leitura de como as questões de ordem pessoal situaram os participantes no grupo colaborativo e quais movimentos transformacionais foram observados, Luana se mostra um caso evidente de como decisões pessoais e emocionais se fundem à ação docente e ao desenvolvimento profissional, dialogando com a categoria de transformações pessoais como fundamento da atuação docente. A fala expressa, visivelmente, a tensão que envolve compromissos familiares e o esforço de participar da formação, apresentando uma opção consciente e pessoal no sentido de dar importância ao desenvolvimento como professora, mesmo na aspiração de estar com a mãe aos sábados.

> *Uma das questões era que os encontros eram no sábado, era o dia que gostaria de ver minha mãe. Eu nunca lhe falei isso, porque sempre gosto de colocar em dia as minhas coisas e, sempre gostava de visitar minha mãe em Belterra e deixei de ir aos sábados. Tirando essa questão, a minha casa não empatava e o meu esposo colaborava e eu me disponibilizava para participar dos encontros* (Luana, UE08, 2024).

Luana situa o apoio familiar como uma condição de encorajamento da atuação profissional. A colaboração do esposo expõe que as questões pessoais e familiares repercutem de forma direta na oportunidade de participação nas experiências de formação. O gesto de tomar como prioridade a atividade formativa aos sábados, de forma resignada, não colocando a responsabilidade dessa definição ao grupo, robustece a dimensão ética e afetiva da condição docente, como sujeito que dialoga reiteradamente com suas várias identidades de filha, esposa e professora. Como aponta Marcelo García (1999, p.24), “as experiências pessoais são constitutivas da identidade profissional”.

Observa-se, no caso de Luana, uma contradição em que o engajamento com o desenvolvimento profissional não somente carece de dedicação, mas coexiste um movimento de negociação particular entre a vida pessoal e a atividade de ensino. Tal ação de não estar presente em um local de afeto em benefício de uma evolução profissional é um indício da transformação pessoal, que o fazer docente sugere. Por meio deste, o equilíbrio demanda empenho e representa o avanço da sua identidade na condição de docente, ademais, tal como Freire (1996) menciona sobre esta situação, as decisões pessoais de Luana expressam que as

questões afetivas e vivências de vida constituem sua atuação como uma dimensão de sucessivas pactuações e renovações.

Tardif (2014) reitera que os conhecimentos pedagógicos são de natureza histórica e reelaborados nas práticas materializadas, o que abrange as opções que se estruturam em circunstâncias, por vezes, profundas e contraditórias. O autor ainda justifica que este deslocamento que envolve o autocuidado e esforço para o desenvolvimento docente reverbera num ciclo de aprimoramento constante de reelaboração de sua identidade profissional.

Essa fala da professora Kbetó explica com intensidade como vivências de vida, as relações familiares, exaustão mental e a definição de carreira não espontâneas orientam a identidade e a ação do professor.

> *Eu queria fazer outras coisas além de estar atuando como professora, gostaria de fazer outra área, mesmo que não fosse administração, poderia ser meio ambiente. Eu queria sair um pouco dessa área e depois voltar de novo, é que, às vezes eu me sinto presa [...] então, toda a minha vida é movimentada por uma questão familiar, eu nunca faço as coisas em interesse próprio, foi mesmo por essa questão familiar, eu entrei de paraquedas [na profissão], mas sempre procuro me adaptar, isso não quer dizer que me adaptei. [...] Eu acho que é por isso que eu esteja no trabalho, não por uma questão de profissionalismo, mas, por uma necessidade financeira e assim poder ajudar melhor minha família. [..] A minha participação [no grupo] fez refletir sobre que tipo de profissional estou sendo em sala de aula. Então, eu sou meio contraditória e isso me atrapalha, trabalho para que isso não venha atrapalhar os meus alunos, pois, o lado pessoal nada tem nada a ver o profissional (Kbetó, UE22, 2024).*

A professora Kbetó sugere cansaço emocional, que está relacionado às influências exteriores, sendo é fruto também de confrontos pessoais e tensões emocionais atreladas à sua história de vida. Demonstra como as realidades vividas, atenção com pessoas da família induziram, de modo direto, seu ingresso e continuidade na condição de professora; revela um processo de introspecção constante, característico das mudanças pessoais que afetam a ação docente, ainda quando essa prática é sentida com contradições e incertezas; expressa que elementos particulares e afetivos do campo pessoal reverberam na forma como ela se percebe no coletivo da escola, ampliando a profundidade entre ser pessoa e ser professora.

Kbetó admite que adentrou na docência "de paraquedas", estimulada por demandas financeiras e familiares, e não devido a uma habilidade pedagógica. Essa entrada pragmática na profissão, distante de deslegitimar seu percurso, consolida o argumento trazido por Libâneo (2020, p. 25):

> A docência, como prática social, não é apenas um espaço de vocação ou habilidade inata, mas também um campo onde as condições materiais e sociais de cada indivíduo atuam como forças estruturantes de sua entrada e permanência, muitas vezes desafiando a idealização da profissão.

A sensação de desencanto, sentimento de estagnação profissional e a vontade de deslocar-se para demais áreas de atuação descortinam um desconforto emocional com o fazer docente. Apesar disso, essa compreensão não é limitante. A professora Kbetó direciona atenção para evitar que esse descompasso particular não traga implicações para sua atuação em sala de aula, afirmando: “trabalho para que isso não venha atrapalhar os meus alunos”. Nisso, surge um aspecto ético e sensível do ser professor, que, como salienta Freire (1996), carece de cuidado com o outro, ainda que a direção individual se faça transpassada por dilemas e desesperança.

> Durante os encontros do grupo colaborativo, a professora Kbetó, em início de carreira, apresentou-se inicialmente retraída, carregando inseguranças quanto à escolha profissional. **Notou-se inquietudes, conflitos entre obrigações familiares que traz para si, e paralelo a isso o desejo de crescimento pessoal.** Apesar das contradições, mostrou abertura à reflexão, engajando-se aos poucos nas discussões. A convivência com o grupo favoreceu seu processo de autoanálise e fortalecimento profissional, sobretudo, pelo fato de estar atenta a escuta dos professores mais experientes como Gonçalo, José e Célia (Notas de Campo, em 13 de dezembro de 2024, grifo nosso).

O grupo colaborativo aparece como um componente inovador. O trecho, no qual menciona “a minha participação no grupo fez refletir sobre que tipo de profissional estou sendo”, é demonstrativo do ambiente compartilhado e possibilitou uma movimentação interna, uma possibilidade de reelaboração da identidade profissional. O grupo não proporciona somente apoio técnico-pedagógico, mas, principalmente, integração, valorização e estímulo, oportunizando que professores em tensão sejam capazes de reescrever suas histórias e ação docente.

O grupo colaborativo, a partir dessa lógica, opera na condição de catalisador, na compreensão da própria identidade docente, estimulando períodos de debate coletivo que auxiliam o professor a elaborar sentido de sua atuação, ainda que ela tenha nascido da sua necessidade e não a partir de uma preferência. Como enfatiza Tardif (2014), o conjunto de saberes advindos da experiência se conectam com os saberes do percurso formativo, pois é na interação entre ambos que acontecem os movimentos transformacionais mais profundos.

A transformação pessoal desempenha um papel importante na ação docente, dado que o desenvolvimento de professores está intimamente relacionado às emoções e valores dos professores. As identidades docentes são construídas por meio de um processo de interação contínua entre a vida pessoal e o contexto institucional, tendo em vista que decisões emocionais e familiares influenciam diretamente a prática profissional. A experiência de trabalhar com um grupo colaborativo, apesar das contradições e dilemas pessoais envolvidos, também proporcionou um espaço de análise que permitiu a construção de uma identidade docente mais sólida. Esse processo é caracterizado pela transformação interna, impulsionando o desempenho

profissional e vinculando à vida pessoal. Assim, ao valorizar essas transformações, o professor passa a ser visto como sujeito histórico e ético, retroalimentando sua atuação docente.

6.3.2 A formação colaborativa como catalisadora do desenvolvimento profissional

A formação colaborativa admite que o desenvolvimento docente aconteça de maneira mais profunda quando ancorado através de dinâmicas de ações colaborativas, escuta e reflexão. Marcelo García (1999) assevera que o desenvolvimento profissional não se situa somente por meio da aquisição de habilidades técnicas, porém implica a reelaboração contínua da identidade do professor, o que se intensifica em realidades colaborativas, como a experiência do grupo colaborativo de turmas multiano.

Nóvoa (2009) evidência ser no "trabalho com os outros" que o professor se reformula, se conhece e ressignifica sua maneira de atuação docente. Assim, o grupo colaborativo passa a ser um território fértil de reconfiguração profissional, por meio do qual aspectos, como certezas, horizontalidade e engajamento são dimensões essenciais da transformação docente. A fala, a seguir, confirma a repercussão do grupo colaborativo no desenvolvimento profissional da professora Kbetó, com base em transformações em sua conduta e integração. Num primeiro momento, a professora apresenta uma postura mais reservada. Após a participação no grupo colaborativo, de acordo com a professora Célia, a professora Kbetó começa a dividir seus saberes e dialogar sobre seu fazer pedagógico, identificadores nítidos de que o grupo ofereceu um espaço de segurança, encorajamento e escuta empática.

> *Quando passamos a ter o grupo colaborativo, ela se soltou, hoje ela fala mais e isso eu pude observar. No meu caso que falo muito, sempre sugeri atividades para Kbetó, mas, hoje mudou, ela já comenta comigo o que ela faz na sala de aula dela. Penso que [o diálogo] veio a melhorar a prática na sala de aula da professora Kbetó* (Célia, UE03, 2024).

A fala de Célia aponta como o grupo colaborativo se apresenta como um ambiente de desenvolvimento profissional, sobretudo, para docentes que, como Kbetó, começam seu percurso formativo de maneira mais silenciosa. Ao descrever que a colega modificou sua conduta, considerando sua participação no grupo, mostra que ele se faz um lócus formativo no qual houve emergência de vozes antes silenciadas.

A formação colaborativa faz uma ruptura com a forma racional de atuação individual da docência e caminha para uma cultura de coformação, na qual os sujeitos professores se desenvolvem estando conectados, assumindo-se como inacabados. O conceito de coformação

de Pacheco (2014) posiciona-se como uma dinâmica na qual ocorre a aprendizagem por meio da interação entre os professores, oportunizando uma formação profissional progressiva e colaborativa. Esse entendimento é particularmente necessário e dialoga com o desenvolvimento profissional dos professores, visto que vai de encontro com padrões tradicionais de formação, que, frequentemente, são focados na estrutura hierárquica e desconectada da realidade.

A coformação está associada, de forma explícita, com a experiência do grupo colaborativo em turmas multiano, uma vez que ressalta o significado da colaboração para responder aos desafios no processo de ensino-aprendizagem. Em realidades como da Amazônia, na quais as condições de ensino são complexas e profundas, a coformação possibilita aos docentes, a partir do panorama local, fomento a uma aprendizagem mais relevante, com soluções elaboradas no âmbito do grupo. A mudança na conduta de Kbetó não foi exigida, contudo aconteceu organicamente, no panorama relacional do grupo, o que consolida a visão de que a formação em grupo humaniza a dinâmica educacional ao considerar os ritmos e as particularidades de cada professor.

Essa fala do professor José expõe uma dinâmica intensa de autoanálise e reformulação da atuação docente, estimulada pelo engajamento no grupo colaborativo. O professor indaga sua importância e o resultado na comunidade escolar, percebendo-se na qualidade de sujeito multidimensional.

> *Às vezes, fico pensando, será que eu estou sendo importante? Será que eu estou fazendo a diferença? Como é que está a minha vida nesse contexto, será que estou conseguindo é superar as dificuldades ou sendo o diferencial na vida de alguém? [...]Eu não sou somente professor, sou jogador, sou o professor que ajuda em outros assuntos como na informática, consertando alguma coisa, fazendo uma massagem. Então, esse grupo permitiu fazer essa reflexão em relação à forma que estou trabalhando, penso houve movimentos transformacionais porque consegui ter essa visão sobre a minha importância no âmbito escolar* (José, UE05, 2024).

Essa sensação expande seu reconhecimento profissional para além dos muros da escola. O grupo é mencionado como gatilho para a transição sobre a impressão de si próprio enquanto profissional. O professor exibe a heterogeneidade de funções que toma para si na escola, alcançando novos horizontes para além da função da educação convencional. Também apresenta uma inquietação identitária profunda, questionando seu papel, sua relevância e sua contribuição dentro do contexto escolar. Isso evidencia um processo de autoconhecimento e autorreflexão.

A fala do professor José, ao indagar sobre como sua atuação tem resultado na trajetória dos seus alunos, confirma uma ação introspectiva que, conforme previsto por Nóvoa (2009), é um elemento fundamental para o desenvolvimento profissional. A insegurança quanto à

pertinência do trabalho efetivado na escola evidencia um movimento de exame criterioso, por meio do qual o professor não só nota suas atitudes e comportamento como também se questiona a respeito dos sentidos e implicações de ser professor. O grupo colaborativo revela-se em condições privilegiadas como um local natural para trazer as inquietações e dúvidas, permitindo que o professor manifeste suas incertezas e reflexões e descubra soluções nas vivências dos colegas de profissão.

A procura por sentidos também é atravessada pelo desejo de valorização. Uma condição que, conforme os pressupostos de Tardif (2014), está fortemente relacionada à profundidade da ação docente. O professor que se apresenta como "jogador", "consertando" ou "realizando uma massagem" está, de maneira concreta, desenvolvendo sua identidade profissional, a fim de alcançar funções que são permeadas por aspectos, como negociação, acompanhamento da escola e da comunidade na qual está inserido. Este processo de expansão da identidade do professor é ampliado pelas vivências no grupo, posto que oportuniza a cada professor assumir-se na pluralidade de responsabilidades que desempenha; seguindo o raciocínio de Tardif (2014), indica um modelo perceptível da combinação natural dos conhecimentos pedagógicos, elaborados a partir de ambientes sociais e culturais particulares.

Em suma, o resultado que reverbera na transformação docente, no momento que expressa sua atuação no grupo colaborativo de professores de turmas multiano, consegue modificar sua percepção sobre si mesmo e sua importância. Isto posto, o grupo colaborativo desempenha o papel de catalisador, possibilitando ao professor ressignificar sua identidade e sua ação, colaborando categoricamente para sua profissionalização e para a efetividade do ensino ofertado.

O trecho, a seguir, da fala da professora Eliane apresenta alguns aspectos, como o desenvolvimento de habilidades e o avanço sobre as fragilidades iniciais de trabalhar com algumas atividades (jogos pedagógicos) nas turmas multiano, a partir do direcionamento do colega, o professor José. Daí emerge a importância da formação colaborativa, pois há um respeito e legitimação do aprender com outros professores no grupo colaborativo, contribuindo para as transformações profissionais.

> *O aprendizado coletivo porque aprendemos com as trocas de experiência nos nossos encontros do grupo. Havia atividades [do grupo] que eu não sabia como eu trabalhar com os alunos e, através do professor José eu aprendi com ele a desenvolver aquela atividade na sala de aula. Têm muitos professores que estão em sala de aula, mas, ele não sabe de tudo e, no caso do professor José, ele me ajudou muito na parte dos jogos pedagógicos de matemática, justamente porque eu não sabia aplicar. A primeira vez que aprendi sobre os jogos foi no [grupo] no encontro com o professor José. O professor foi nota 10 no nosso encontro, eu gostava da explicação que ele fazia para o grupo* (Eliane, UE13, 2024).

A fala da professora expõe um episódio revelador de aprendizagem em grupo, evidenciando o avanço de limites didáticos, com o suporte de um colega. Essa narrativa elucida o valor do grupo colaborativo, como um espaço propício para a superação de fragilidades individuais. O avanço relacionado ao desafio inicial, citado por Eliane, reflete a concepção na qual o desenvolvimento profissional acontece de forma permanente e dinâmica. A utilização de jogos pedagógicos, um mecanismo de ensino potente, pode ser complicada para muitos profissionais, particularmente, na ausência de conhecimento essenciais a respeito de como conectá-los de forma eficiente na atividade pedagógica. Contudo, por meio da coordenação de um colega experiente, o professor tem condições de inovar seu repertório pedagógico.

> *A relação de aprendizagem entre a professora Eliane e o professor José se evidenciou claramente no contexto do grupo colaborativo. Em um dos encontros,* ***Eliane compartilhou sua dificuldade em abordar o conteúdo de Estatística*** *com seus alunos e, em seguida, ambos se dirigiram ao quadro branco. O professor José iniciou suas explicações sobre os aspectos teóricos do tema e, além disso,* ***apresentou diversos exemplos relacionados à realidade vivenciada por ambos,*** *de modo a auxiliar Eliane a visualizar formas práticas de trabalhar o conteúdo com seus alunos* (Notas de Campo, em 01 de junho de 2024, 8º encontro formativo, grifo nosso).

A produção de conhecimento docente, no grupo colaborativo, situa-se alicerçado nas teorizações de Tardif (2002), que interpreta os saberes docentes como diversos e provenientes da experiência, da formação e da vivência diária. Os professores, ao elaborarem respostas juntos, como foi o caso da professora Eliane e José, articulam os denominados "saberes experienciais", possibilitando que a atuação docente se torne elemento de reflexão analítica (Schön, 1992). O grupo colaborativo, diante disso, assume a forma de um local de formação situada (Imbernón, 2011). A atitude de José, de acolher a barreira de Eliane e estimular exemplos localizados, confirma uma prática de ensino que reconhece a mediação e a aprendizagem colaborativa; do mesmo modo, a formação passa a ser movimento consolidado na realidade material dos sujeitos e atravessado pelas vivências e laços de pertencimento.

6.3.3 A prática pedagógica como espaço de reconstrução e inovação na escola

A prática pedagógica, na condição de reformulação e inovação, é fundamental para a melhoria da educação e para a releitura de novas e diferentes necessidades e contextos contemporâneos. Freire (1996) menciona que o fazer docente deve ser observado como um movimento dinâmico e dialógico, numa perspectiva de atuação crítica e criativa. A inovação na

educação, segundo Sacristán (2000), deve preceder uma reflexão intensa e profunda em relação às formas de ensinar e aprender, possibilitando uma educação mais significativa.

A fala de José destaca elementos, como o uso de procedimentos práticos interativos, o que possibilita uma ruptura com o "automático" e oferece um ensino de ordem mais prática, principalmente, ao buscar diferentes formas de abordar as atividades, como em componentes curriculares que, habitualmente, podem ter um foco mais conceitual, como é o caso da Matemática.

> *Eu confesso que ao longo de muitos anos na prática da sala de aula, às vezes, estamos somente no automático e, quando tem uma nova visão [de trabalho] procuramos sair do automático e fazer uma diferenciação na aula. Você procura trabalhar um conteúdo de forma dinâmica e prática no seu trabalho, como é o caso da matemática onde não trabalho apenas no quadro. Então, houve mudança nas práticas, pois trabalhamos conteúdos dinâmicos sobre assuntos diferenciados. Então, acho que essa metodologia foi válida, pois, com essa prática pedagógica conseguimos sair do automático em nossas aulas* (José, UE01, 2024).

A transformação do foco do conhecimento, resultando em atividades práticas, indica a adequação do conteúdo às demandas dos estudantes, uma questão fundamental para que a aprendizagem seja mais significativa. A consciência de si, no exercício profissional, leva a análises a respeito do ensino que admite uma meta-aprendizagem, na qual o profissional, do mesmo modo, se reelabora considerando diferentes metodologias e desafios. A análise realizada por José, ao admitir que, com frequência, o cotidiano da sala de aula está situado no "automático", sinaliza pautas sobre a necessidade de inovação e adaptação do conhecimento, particularmente, no ensino multiano.

A definição de dinamicidade pedagógica (Freire, 1996; Imbernón, 1996) evidencia a centralidade de estratégias ativas e práticas. A ruptura com o "automático", conforme exposto por Freire (1996), objetiva a modificação do aluno de agente passivo para sujeito protagonista no processo educativo. A inovação no fazer docente, como tratada por José, não se reduz à utilização de novas soluções, entretanto abrange a adaptação do conteúdo e metodologias as exigências dos alunos.

O aprendizado relativo ao processo pedagógico é uma condição fundamental para o desenvolvimento profissional do professor. Como é evidenciado em estudos de Schön (1992) e Perrenoud (2000), a análise da ação docente reverbera no desenvolvimento como profissional. De tal modo, a mudança na lente pedagógica sinalizada por José manifesta uma conduta proativa e reflexiva, a qual objetiva a qualificação do ensino sala de aula, expresso como profundo e dinâmico.

No trecho da fala de Eliane, ecoa a transformação descrita e reflete uma mudança significativa na forma de se relacionar com os alunos: da insegurança para uma maior confiança, um exemplo claro de um processo de reconstrução e inovação na prática docente. A confiança adquirida nos encontros do grupo colaborativo indicou que a profissional encontrou novas maneiras de ensinar e não apenas corrigiu práticas, mas também inovou e reconstruiu a maneira como interagia com os alunos em sala de aula. Essa mudança reflete a importância da reflexão coletiva e da troca de experiências como ferramentas para o desenvolvimento profissional dos professores.

> *Houve transformação sobre como lidamos com os alunos. Antes, eu tinha muito nervosa de estar ensinando aquelas atividades e, de repente não fazendo certo. Ficava perguntando se os meus alunos estavam entendendo e, a partir dos nossos encontros [no grupo] eu tive mais confiança sobre como lidar com eles [alunos] em sala de aula* (Eliane, UE07, 2024).

As inseguranças iniciais da professora, descritas como “nervosismo” na abordagem da atividade e dúvidas sobre a compreensão dos alunos, refletem processos comuns em muitas práticas iniciais de ensino. A transformação descrita ocorreu por meio de encontros colaborativos, refletindo a importância de grupos de apoio e redes de aprendizagem no desenvolvimento da confiança e na autonomia do ensino. Na abordagem colaborativa proposta por Schön (1992), os professores passam a refletir sobre sua própria prática, não mais isoladamente, mas no contexto de experiências com outros educadores.

Além disso, a confiança conquistada por meio desses encontros ressalta o papel da inovação no ensino, que vai além da simples correção de erros. Práticas de ensino inovadoras exigem que os professores adotem uma postura de escuta ativa e flexível; a confiança no ensino permite que os educadores respondam à diversidade dos métodos de aprendizagem dos alunos, criando, assim, um ambiente mais inclusivo e eficaz. Portanto, quando a prática docente se apresenta como um processo de reconstrução e inovação, ela se torna um espaço de fortalecimento das identidades docentes, por meio do qual as inseguranças iniciais podem ser superadas considerando o desenvolvimento contínuo, transformando a interação professor-aluno em um processo mais seguro e produtivo para todos os envolvidos.

7 CONSIDERAÇÕES DA PESQUISA: DERRADEIRAS PALAVRAS SOB A SOMBRA DA SAMAÚMA

Esta tese buscou materializar análises relevantes e revelar compreensões que emergiram ao longo da investigação sobre o desenvolvimento profissional docente no contexto das turmas multiano, com destaque para a formação colaborativa. Com a finalidade de responder as perguntas de pesquisa, escolhi percursos metodológicos que pudessem contribuir para o alcance dos objetivos propostos. Foi por meio da pesquisa narrativa que encontrei os elementos indispensáveis para materializar processos formativos que, com efeito, pudessem ir ao encontro das concepções referentes à formação docente. Reforço que o grupo colaborativo, com suas particularidades, tornou possível produzir interações intensas com os docentes participantes, ao longo de 2023 e 2024, em alguns meses, contabilizando um total de 11 encontros formativos.

Considerando o problema central que orientou este trabalho, defende-se a Tese de que a constituição e o fortalecimento de um grupo colaborativo com professores atuantes em turmas multiano na zona rural de Belterra-Pará potencializam significativamente o desenvolvimento profissional docente. Tal processo impulsiona não apenas a ressignificação das práticas pedagógicas, mas também a produção de saberes e a aprendizagem colaborativa entre os professores, sustentada por ações de reflexão aprofundada, partilha de vivências e práticas transformadoras. Esse movimento colaborativo configura-se como uma força propulsora na busca por soluções frente aos desafios inerentes ao ensino multiano, fortalecendo a construção de identidades profissionais e engajando os participantes na produção de conhecimento e na transformação da realidade social.

Por essa razão, o grupo colaborativo é evidenciado como um espaço privilegiado para o desenvolvimento profissional contínuo, no qual a convergência entre teoria e prática, a escuta ativa e o reconhecimento das experiências docentes se apresentam como elementos fundamentais para a produção de saberes formativos pertinentes à realidade amazônica. Tal prática não apenas reforça o sentimento de pertencimento e a autogestão docente, como também favorece o desenvolvimento de competências que impactam diretamente nas estratégias de ensino em contextos rurais, consolidando a colaboração como elemento essencial para o fortalecimento das comunidades educativas e para a promoção de uma educação emancipadora.

A trajetória de constituição e desenvolvimento do grupo colaborativo, conforme definido no primeiro objetivo desta pesquisa, mostrou-se um mecanismo multifacetado, dinâmico e profundamente entrelaçado às conexões socioculturais da Floresta Nacional do Tapajós, tendo no horizonte que a constituição do grupo seria alicerçada por princípios

balizadores instalados na compreensão de que o homem se institui de forma dinâmica na relação com o outro e com o mundo. Em contraposição aos modelos formativos prescritivos e, muitas vezes, descontextualizados, o grupo colaborativo emergiu como um espaço de pertencimento e horizontalidade. A reflexão sobre esse processo evidencia que a consolidação do grupo atravessou movimentos sucessivos de resistência, persistência e diálogo.

Nesse cenário formativo, o fortalecimento de laços afetivos intensificou a confiança e a corresponsabilidade, promovendo o engajamento coletivo na busca por soluções para os desafios da docência em turmas multiano, configurando-se como um território simbólico de aprendizagem colaborativa. Conforme destacado por Bassoli e Lopes (2024), na constituição e sustentação de grupos colaborativos, os professores enfrentam limitações significativas, como a resistência inicial às mudanças e os desafios para romper com práticas individualistas enraizadas. Tais adversidades são especialmente marcantes em contextos rurais e isolados, como o da Floresta Nacional do Tapajós, no qual entraves logísticos e estruturais impõem obstáculos adicionais ao desenvolvimento profissional.

Ademais, a literatura indica que a efetividade dos grupos colaborativos depende da definição clara de objetivos, da delimitação de papéis e da presença de uma mediação qualificada, que estimule a análise crítica e a cocriação do saber. A ausência desses elementos pode resultar em encontros pouco eficazes, pautados na reprodução de práticas convencionais, em vez de promover inovação pedagógica e desenvolvimento docente. No caso do grupo colaborativo de turmas multiano investigado, observaram-se indícios de superação desses desafios, a partir do engajamento dos participantes, da valorização das experiências educativas e da construção de uma cultura de colaboração e confiança mútua.

Contudo, é necessário reconhecer os limites enfrentados. A efetivação de grupos colaborativos não está isenta de dificuldades, como apontam Bassoli e Lopes (2024): dificuldades na leitura de textos acadêmicos, conciliação de compromissos pessoais e profissionais, inibição frente aos demais participantes, demandas escolares e a irregularidade dos encontros. Soma-se a isso a ausência de um espaço físico apropriado para a realização das sessões formativas. Todas essas limitações estiveram presentes no grupo colaborativo analisado.

A normatização do grupo colaborativo ainda se apresenta como frágil, carecendo de políticas públicas que sustentem o desenvolvimento profissional em áreas rurais, assegurando tempo adequado, infraestrutura e valorização do professor enquanto pesquisador de sua prática (Imbernón, 2011; Tardif, 2002). A carência de apoio técnico e financeiro compromete a manutenção, a ampliação e a sustentabilidade dessa experiência formativa, pois desconsidera o

empenho voluntário e a participação ativa dos professores envolvidos. Tal cenário revela a incoerência entre o potencial do grupo como lócus de formação e a ausência de reconhecimento institucional dessa estratégia como política estruturante.

Assim, a experiência do grupo colaborativo na Floresta Nacional do Tapajós dialoga com as contribuições de Bassoli e Lopes (2024), ao evidenciar que, embora existam fragilidades intrínsecas que não podem ser negligenciadas, é possível construir ambientes significativos de desenvolvimento profissional. Tal experiência reforça a necessidade de políticas públicas que valorizem e apoiem iniciativas formativas situadas, colaborativas e sustentáveis, sobretudo em áreas rurais de difícil acesso. Em síntese, a trajetória e o desenvolvimento do grupo colaborativo analisado nesta investigação confirmam que o DPD, quando alicerçado na colaboração, pode contribuir de forma relevante para a promoção de uma educação capaz de responder às especificidades e exigências dos territórios.

A identificação das necessidades formativas dos professores que atuam em turmas multiano, conforme estabelecido como segundo objetivo desta pesquisa, permitiu apreender com profundidade tais necessidades, especialmente quando se trata de profissionais inseridos em territórios marcados por fragilidades estruturais, como é o caso das escolas situadas na zona rural amazônica. A escuta atenta das narrativas docentes e a intensa participação nas sessões formativas revelaram lacunas importantes na formação inicial, especialmente no que diz respeito à ausência de metodologias de ensino adequadas para lidar com características, como a heterogeneidade das turmas multiano e as necessidades comunitárias específicas da dinâmica rural.

Essas carências, contudo, não se manifestaram apenas como fragilidades, mas como pontos de partida para a construção de uma práxis reestruturante. Inspirando-se na noção de zonas de desenvolvimento proximal, proposta por Vygotsky (1978), tais lacunas foram ressignificadas por meio da interação social, do diálogo cultural e da colaboração entre os pares. Nesse cenário, o grupo colaborativo buscou engajar os professores em uma autocrítica sobre sua atuação profissional, promovendo o deslocamento da condição de docentes isolados para a de agentes de aprendizagem coletiva. As necessidades formativas emergiram de forma orgânica, não a partir de diagnósticos externos ou prescrições superficiais, mas a partir da escuta receptiva das vivências, problemas e saberes compartilhados. O grupo configurou-se como um território de reformulação pedagógica, a partir do qual os professores puderam repensar questões metodológicas, remodelar planejamentos e enfrentar as fragilidades das turmas multiano de modo criativo e solidário.

A experiência do grupo colaborativo mostra que a formação de professores, quando situada em um contexto de prática real, pode impulsionar um processo genuíno de desenvolvimento profissional. Práticas pedagógicas anteriormente marcadas pela solidão, insegurança e descontinuidade começaram a ser revisitadas e reconstruídas coletivamente, estabelecendo entre os participantes um novo ethos formativo. Assim, as necessidades formativas deixaram de ser vistas como meras deficiências e passaram a funcionar como propulsoras de reconfigurações, materializando-se em movimentos e práticas vividas. O grupo colaborativo, contribui de forma significativa para o fortalecimento do desenvolvimento profissional docente em contextos multiano, especialmente na Amazônia, onde resistir também significa reinventar o ensino.

A análise dos movimentos transformacionais dos professores de turmas multiano, correspondente ao terceiro objetivo desta tese, confirmou que o grupo colaborativo se consolidou como um espaço promissor de desenvolvimento profissional. Ao longo das sessões formativas, emergiram questões de natureza dialógica, crítica e situada. Ancorados na perspectiva de Marcelo García (2009), que compreende o desenvolvimento profissional como um processo contínuo, relacional e reflexivo, os professores participantes foram atravessados por experiências que reestruturaram não apenas suas práticas, mas também suas identidades docentes. As sessões formativas, construídas de forma coletiva, criaram oportunidades para que os docentes revissem os sentidos e significados de ser professor em turmas multiano, especialmente em territórios marcados por adversidades e resistência.

As mudanças observadas se expressaram em três dimensões centrais: pessoal, pedagógica e institucional. No plano pessoal, embora os professores tenham se reconhecido como aprendizes permanentes, a consciência dessa condição ainda os coloca diante de barreiras significativas. Tardif (2014) ressalta que a identidade profissional docente é atravessada por tensões entre o desejo de estabilidade e a necessidade contínua de reinvenção, exigindo a superação de resistências internas, além da sobrecarga de trabalho que limita o aprofundamento reflexivo. Essa limitação também é abordada por Zeichner (2010), que destaca o desafio de conciliar a prática docente com dinâmicas de reflexão sistemática, diante das exigências institucionais e pessoais.

No domínio pedagógico, mesmo com deslocamentos profundos e significativos em direção a condutas mais situadas e dialógicas, ainda persistem desafios estruturais e epistemológicos. Freire (1996) ressalta que a educação libertadora exige a ruptura com modelos clássicos, reconhecendo os saberes dos estudantes e dos territórios. No entanto, a falta de recursos apropriados e a carência de formação contínua, centrada em metodologias inovadoras

dificultam essa transição (Pimenta, 2009), uma vez que as transformações pedagógicas pressupõem não apenas mudanças técnicas, mas também transformações culturais, as quais demandam tempo, suporte e formações alinhadas à realidade concreta.

Institucionalmente, as conquistas ainda são tímidas. Embora o grupo colaborativo tensione a cultura tradicional de formação, ainda enfrenta baixa adesão nas políticas públicas vigentes, pois, como aponta Sacristán (1999), muitas vezes operam sob uma lógica burocrática e fragmentada no que diz respeito ao desenvolvimento profissional. A ausência de reconhecimento formal dos grupos colaborativos como estratégia estruturante de formação contínua, bem como a carência de condições apropriadas para sua realização, fragiliza a sustentabilidade e o impacto dessas experiências. Isso reforça o que Day (2001) defende: a necessidade de políticas que integrem o desenvolvimento profissional ao projeto institucional da escola e às especificidades locais, ampliando seu alcance e efetividade na profissionalização docente.

A fragilidade dos professores em compartilhar o elemento estético nos encontros do grupo colaborativo expressa uma vulnerabilidade importante na investigação, sugerindo a demanda de um maior apoio e formação nessa dimensão. Essa obstáculos reforça os enfretamentos na conexão entre reflexão e ação, particularmente em cenários multiano na Amazônia. Ademais, evidência a necessidade de ferramentas pedagógicas que reconheçam a dimensão estética como elemento integral do desenvolvimento profissional docente, isto é, romper com essa fragilidade pode expandir o potencial do grupo colaborativo.

Apesar de todas essas limitações, a potencialidade do grupo colaborativo, como dispositivo formativo é incontestável, pois rompe com a lógica isolada da docência e apresenta indícios concretos de promover a emancipação pedagógica dos sujeitos. As ressignificações vivenciadas no grupo colaborativo de turmas multiano confirmam as teorias de Fiorentini (2012), ao evidenciar que os grupos colaborativos promovem a parceria, o debate coletivo e a constituição de comunidades de prática. Dessa forma, os movimentos de transformação identificados não se esgotam nesta investigação, mas permanecem vivos nos professores que ousaram trilhar, juntos, novos percursos formativos no coração da floresta.

As reflexões apresentadas não se limitam a este trabalho, pelo contrário, abrem novas possibilidades para práticas de pesquisa e formação que merecem ser mais exploradas. Nesse contexto, é necessário considerar maneiras de garantir a continuidade das atividades do grupo colaborativo, assegurando que os processos colaborativos não sejam paralisados ao término da pesquisa, manter espaços de diálogo e troca contínua pode ser uma forma importante de fortalecer a identidade docente e consolidar a aprendizagem construída colaborativamente.

Outra questão diz respeito à busca de alternativas para romper o isolamento profissional, embora os jogos pedagógicos tenham se mostrado estratégias importantes, outras práticas podem ser igualmente promissoras. Por exemplo, a valorização das experiências profissionais dos professores poderia ser explorada de forma mais sistemática, reconhecendo que cada professor traz consigo sua própria experiência singular, rica e diversa, capaz de apoiar processos de desenvolvimento coletivo e contribuir para a inovação pedagógica.

Há também a necessidade de superar limitações identificadas, como dificuldades na leitura e discussão de textos acadêmicos durante as reuniões. Nesse contexto, a leitura guiada, realizada em grupo, pode ser uma estratégia inclusiva e motivadora, pois permite que todos se desenvolvam no mesmo ritmo e compreendam os referenciais teóricos com mais facilidade, essa alternativa, aliada ao diálogo reflexivo, pode ampliar a compreensão crítica dos conceitos discutidos e refinar as discussões.

Dada a multiplicidade de variáveis apresentadas, surge também o desafio de considerar o DPD em sua complexidade. A experiência tem demonstrado que não há soluções únicas, mas sim um conjunto de caminhos possíveis a serem identificados, abrangendo dimensões pessoais, sociais, políticas e pedagógicas, essa perspectiva mais ampla pode ajudar a garantir que o desenvolvimento não se limite a iniciativas isoladas, mas se torne um processo contínuo e integrado às práticas educacionais.

Outro passo importante é considerar como tais reflexões podem ser integradas ao currículo, superando a fragmentação que ainda caracteriza as organizações educacionais. Isso levanta a seguinte questão: como métodos e técnicas podem ser ensinados em turmas multianos sem perder de vista o processo educacional como um todo? Essa questão destaca a necessidade de estratégias curriculares inovadoras, capazes de atender às necessidades específicas dessas turmas sem comprometer a qualidade e a intencionalidade pedagógica.

É importante enfatizar a importância de analisar todas essas questões a partir de uma perspectiva política e crítica. O DPD não pode ser compreendido isoladamente, mas deve ser situado nas circunstâncias específicas do trabalho docente, das políticas públicas de educação e dos debates em torno das escolas. Refletir sobre essas dimensões é crucial para compreender os limites e as possibilidades das práticas estudadas e para vislumbrar transformações mais amplas na educação.

Como conclusão, esta tese contribuiu para afirmar que o desenvolvimento profissional docente em turmas multiano demanda políticas formativas que reconheçam os saberes da experiência, valorizem os professores como intelectuais críticos e ofereçam espaços de

aprendizagem colaborativa. Assim, valida-se a compreensão de que a legitimação da docência em contextos multiano não pode prescindir de estratégias formativas alicerçadas na colaboração, na escuta ativa e na transformação social. Os grupos colaborativos se constituem como territórios de esperança pedagógica (Freire, 1997), aptos a produzirem novas gramáticas de formação e a impulsionarem mobilizações por uma educação situada, crítica e socialmente referenciada em áreas rurais.

De modo geral, os achados desta investigação reafirmam que o exercício da docência em turmas multiano, especialmente em áreas rurais, requer um olhar sensível, atento e comprometido com a diversidade e a pluralidade. Ao avaliar todo caminho percorrido pelo grupo colaborativo, pude perceber que não transitamos apenas no campo do desenvolvimento profissional, mas, e especialmente, adentramos no desenvolvimento humano.

O grupo colaborativo, ao mobilizar saberes, estratégias e afetos, revelou-se um espaço fecundo para o desenvolvimento profissional docente, frequentemente confrontado com as complexidades da prática educativa em territórios marcados pela exclusão e pela resistência. Ao abrir caminhos para a compreensão das potencialidades e fragilidades dessa estratégia formativa, esta tese convoca os sistemas de ensino e as universidades a produzirem políticas e ações voltadas à consolidação de processos de desenvolvimento profissional em diálogo com os territórios amazônicos. Afinal, como nos ensina a floresta, é da diversidade e da colaboração que germinam as direções mais férteis para o fortalecimento da educação.

REFERÊNCIAS

ALVES VASCONCELOS.; XIMENES-ROCHA. **Estado do conhecimento:** comunidades colaborativas de aprendizagem docente no período de 2016 a 2021. Revista Educação em Questão, [S. l.], v. 60, n. 66, 2023. DOI: 10.21680/1981-1802.2022v60n66ID30820. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/30820 . Acesso em: 8 jun. 2024.

AGUIAR, Olivette Rufino Borges Prado; FERREIRA, Maria Salonilde. Ciclo de estudos reflexivos: uma estratégia de desenvolvimento profissional docente. *In*: IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo *et al*. (Org.). **Pesquisa em Educação:** Múltiplos Olhares. Natal: Editora Liber Livro, 2007. Cap. 4, p. 73-93. Coedição: Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

ANDRADE, Josefa Aparecida Pereira de. **Conselho de Classe:** possibilidades de atuação na formação de docentes da EPTNM do IFRO-Campus Ji-Paraná. 2018. 178 f. Dissertação (Mestrado). Mestre em Educação Profissional e Tecnológica. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas-IFAM. 2018.

ARAÚJO, Clarissa Martins de *et al*. **Para pensar sobre a formação continuada de professores é imprescindível uma teoria crítica de formação humana**. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ccedes/a/x5WwX3kwZbYvTNKnbvhhgBb/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 15 jun. 2023.

ARAÚJO, Carlos Eduardo de. **Xamanismo hoje:** diálogos com uma sabedoria arcaica. 2022. 149. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Natal, RN, 2022.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas de formação de educadores (as) do campo. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ccedes/a/jL4tKcDNvCggFcg6sLYJhwG/?format=pdf&lang=pt Acesso em: 13 nov. 2023.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Por uma educação do campo:** trajetória e fundamentos. Expressão Popular, 2011.

BACCO, Thaisa Sallum. **Grupo colaborativo e o uso da mídia na escola:** avaliação de uma proposta formativa de professores. 2016. 249 f. Tese (doutorado). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia. 2016.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo, SP: Edições 70, 2016.

BASSOLI, Fernanda. **Desenvolvimento Profissional Docente:** Contribuições e Limites de um processo formativo em um grupo colaborativo de professores de Ciências da rede pública de Juiz de Fora (MG). 2017. 281f. Tese. (Doutorado em Química) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017.

BASSOLI; DA SILVA LOPES. **Grupos colaborativos de professores e desenvolvimento profissional docente:** concepções, contribuições e desafios. Revista Internacional de

Formação de Professores, Itapetininga, p. e024006, 2024. Disponível em: https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/1247 . Acesso em: 9 out. 2024.

BELTERRA (PA). Secretaria Municipal de Educação. **Relatório de gestão da educação municipal:** ano base 2023. Belterra: SEMED, 2024. Disponível em: https://www.belterra.pa.gov.br/semed. Acesso em: 9 nov. 2025.

BENGA, Márcia Viana Pereira. **Diretores escolares iniciantes:** o papel do grupo colaborativo em sua formação continuada. 2021. 132 f. Dissertação. (Mestrado), Mestrado Profissional em Educação: formação de formadores. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

BECKER, Bertha. Amazônia: mudanças estruturais e tendências na passagem do milênio. In: MENDES, Armando Dias (org.). **Amazônia:** terra e civilização. Belém: Banco da Amazônia, 2004. p. 115-140.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. Pesquisa Qualitativa e pesquisa qualitativa segundo a abordagem fenomenológica. *In*: BORBA, Marcelo de Carvalho; ARAÚJO, Jussara de Loiola. **Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 101-113. (Coleção Tendências em Educação Matemática).

BITENCOURT, Silvana Maria. **Candidatas à ciência**: a compreensão da maternidade na fase do doutorado. Florianópolis, SC, 2011. 344 p. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política. Disponível: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/95888/290511.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 05 mai. 2023.

BITENCOURT, Silvana Maria. **Maternidade e carreira:** reflexões de acadêmicas na fase de doutorado. Jundiaí: Paco, 2013.

BOAVIDA, Ana; PONTE, João Pedro. Investigação colaborativa: potencialidades e problemas. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 28, n. 2, p. 333-352, jul./dez. 2002. Disponível em: https://repositorio.ulisboa.pt/bitstream/10451/4069/1/02-Boavida-Ponte%20(GTI).pdf Acesso em: 03 fev. 2022.

BOGDAN, Robert Charles; BIKLEN, Sara Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto: Porto, 1994.

BOARINI, Maria Lúcia. Indisciplina escolar: uma construção coletiva. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 17, n. 1, p. 123-131, jan./jun., 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pee/a/qThk57mv3vCvPxZBmwqC9cv/abstract/?lang=pt. Acesso em 25 jan. 2024

BURSZTYN, Marcel *et al*. **Meio ambiente e desenvolvimento sustentável**. 3. ed. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 2009.

BLACZYK, Gustavo Baldon; FRANÇA, Luana Fernandes de. **Práxis Sociológica:** um relato sobre a construção do cursinho Solidário Capanema. Edição Nº. 11, Vol. 1, jan./dez. 2021. ISSN 2317-9961. Disponível em: http://www.uel.br/revistas/lenpespibid /. Acesso em: 30/03/2023.

BRASIL. Ministério do Turismo. **Roteiros do Brasil:** referência para os roteiros turísticos de natureza e ecoturismo. Brasília, DF: Ministério do Turismo, 2010.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, 2012.

BRASIL. **Lei nº4.375, de 17 de agosto de 1964.** Lei do Serviço Militar. Brasília, 1964. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4375.htm. Acesso em: 13 mai. 2023.

BRAYNER, Conceição de Nazaré de Morais. **Sistema de Organização Modular de Ensino:** um estudo avaliativo da organização do trabalho pedagógico no ensino médio do meio rural. Belém, 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará - UEPA. 2012 (137 f).

CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo:** A Produção do Conhecimento e a Prática Pedagógica. Editora Expressão Popular, 2011.

CALDART, Roseli Salete. **Elementos para construção do projeto político e pedagógico da educação do campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CALDAS, Rosângela; GUIMARÃES, Rita de Cássia. A docência em turmas multisseriadas: desafios e possibilidades. **Revista Educação e Fronteiras On-line**, v. 10, n. 29, p. 147–164, 2020. Disponível em: https://periodicos.uems.br/index.php/fronteiras/article/view/4693 . Acesso em: 8 jun. 2025.

CAMPOS, Vanessa T. Bueno; ALMEIDA, Maria Isabel de. O caminho se faz caminhando: formação docente no fazer e refazer da práxis pedagógica. **Ensino em Revista**. Uberlândia, MG, v. 27., n. 1. p. 11-14. jan. /abr./2020 | ISSN: 1983-1730. Disponível em: file:///C:/Users/Notebook%20da%20Poliana/Downloads/revfaced,+1)+N%C3%BAmero+Completo+-+v.+27,+n.+1+-+jan-abr.+16.06.pdf. Acesso em: 16 jun. 2023.

CANGIANI, Márcia Regina; MONTES, José Roberto. Mulher, maternidade e trabalho acadêmico. **Invest Educ Enferm.** 2010; 28(2): 176-186. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-53072010000200004 Acesso em: 11 de out. 2023.

CAPELLINI, Vera Lúcia M.; CIASCA, Sônia Maria. CAPELLINI, Vera Lúcia M.; CIASCA, Sônia Maria. **A avaliação psicopedagógica na identificação de problemas de aprendizagem**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 106, p. 45-56, jul. 1999.

CONNELLY, F. Michael; CLANDININ, D. Jean. Relatos de experiência e investigacion narrativa. In: LARROSA, J. **Déjame que te cuente**. Barcelona: Editorial Laertes, 1995.

CONNELLY, F. Michael; CLANDININ, D. Jean. **Narrative inquiry:** complementary methods for research in education. 3. ed. Washington: American Educational Research Association, 2004.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa:** experiência e história em pesquisa qualitativa. Tradução de Eliana Maria Ramos de Andrade e Walter Omar Kohan. Rio de Janeiro: Autêntica, 2011.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa:** experiência e história em pesquisa qualitativa. 2. ed. Uberlândia: EDUFU, 2015.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Direito à Educação:** Fundamentos, Políticas e Agenda de Lutas. São Paulo: Cortez, 2002.

CHIZZOTTI, Antônio; SILVA, Rosa Eulalia Vital da. **Base nacional comum curricular e as classes multisseriadas na Amazônia.** Revista e-Curriculum, São Paulo, v.16, n.4, p.1408-1436 out./dez.2018. Disponível em: file:///C:/Users/Notebook%20da%20Poliana/Downloads/38032-Texto%20do%20artigo-115408-1-10-20190117%20(2).pdf Acesso em: 21/10/2022.

CHIZZOTTI, Antonio. Pesquisa em ciências humanas e sociais. 4 ed. São Paulo: Vozes, 2011.

CRECCI, Vanessa; FIORENTINI, Dario. **Desenvolvimento profissional docente:** Um termo guarda-chuva ou um novo sentido à formação? Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente, Belo Horizonte, v. 5, n. 8, p. 11–23, jan./jun. 2013. Disponível em: https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/74 Acesso em 22. Out. 2022.

CREMONEZE, Marcielli de Lemos. **Grupo de Práticas Colaborativas em Educação Matemática nos anos iniciais (GPCEMai/UFMS):** Saberes mobilizados por futuros professores. 2018. 130 f. Dissertação (Mestrado). Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Instituto de Matemática (INMA), Campo Grande-MS, 2018.

DANTAS, Bruna Suruagy do Amaral; SILVA, Leonidas Valverde da. O Cotidiano do Trabalhador-Estudante: dimensões ideológicas dos discursos e práticas. 2017. **Pretextos - Revista de Psicologia da PUC Minas,** v. 2, n. 3, jan./jun. 2017. ISSN 2448-0738. Disponível em: Disponível em: https://periodicos.pucminas.br/pretextos/article/view/14260 . Acesso em: 10 jun. 2023.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores:** os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Editora Porto, 2001.

DENICOL JÚNIOR, Sílvio. **(Re)construção de saberes e práticas pedagógicas a partir de uma formação docente continuada**. 2020. 137 f. Tese (Doutorado). Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle. 2020.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. Tradução Anísio Teixeira. São Paulo: Ed. Nacional, 1979.

DEWEY, John. **Arte como Experiência**. Tradução Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DIAS, Marlei José de Souza. **Tecendo Colaborativamente a Formação e o Desenvolvimento Profissional Docente no IFTM:** identidade, saberes e práticas. 2020. Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação. Minas Gerais, 2020.

DINIZ-PEREIRA. Da Racionalidade Técnica à Racionalidade Crítica: Formação Docente e Transformação Social. Perspectivas em Diálogo: **Revista de Educação e Sociedade**, Naviraí, v.01, n.01, p. 34-42, jan-jun, 2014. Disponível em: https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/15 Acesso em: 10 jan. 2024.

DUMONT. **Desigualdade social no Brasil:** impactos e desafios. Editora Hucitec, 2012.

ESCOLA SANTA TEREZINHA. **Projeto Político-Pedagógico**. Belterra, PA: Escola Santa Terezinha, 2022.

ELIAS, Henrique Rizek; TREVISAN, André Luis. Desafios à constituição de grupos colaborativos com professoras de anos iniciais para a realização de estudos de aula. **Vidya**, 40(2), 183–202. https://doi.org/10.37781/vidya.v40i2.3233. Disponível em: https://periodicos.ufn.edu.br/index.php/VIDYA/article/view/3233. Acesso em: 03 jun. 2024.

FIGUEIREDO, Annelyse Rosenthal. **Nos corpos e nos territórios:** impactos do agronegócio de soja e milho em Belterra-PA. 2022. 226 f. Tese (doutorado) – Fundação Oswaldo Cruz, Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca. 2022.

FIORENTINI, Dario. Aprendizagem profissional e participação em comunidades investigativas. *In*: Seminário Práticas Profissionais dos professores de Matemática. Lisboa. 2013. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. **Anais do Seminário Práticas Profissionais dos professores de Matemática**, Lisboa, p. 01-26, 2013.

FIORENTINI, Dario. A pesquisa e as práticas de formação de professores de matemática em face das políticas públicas no Brasil. **Bolema**, Rio Claro: UNESP, ano 21, n. 29, 2008, p. 43-70. Disponível em: https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/bolema/article/view/1718/ Acesso em: 23/04/2022.

FONSECA, Celestina Cruz Pedroni da. **O Papel de um Grupo Colaborativo no desenvolvimento profissional docente de professoras dos anos iniciais.** 2021. 102 f. Dissertação (Mestrado), Dissertação apresentada ao PPGE – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Federal de São Carlos – Campus Sorocaba, 2021.

FULLAN, Michael. **O significado da mudança educacional**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Editora Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Qualidade da educação:** consensos e controvérsias. Campinas: Mercado de Letras, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Sujeitos e conhecimentos: os sentidos do ensino médio. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (orgs.). **Ensino Médio:** ciência, cultura e trabalho. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

GALIAZZI, Maria do Carmo; RAMOS, Maurivan Güntzel; MORAES, Roque. **Aprendentes do aprender:** um exercício de análise textual discursiva. Ijuí: Editora Unijuí, 2021. 312 p. (Coleção Educação em Ciências).

GATTI, Bernardete A. **Educação e Políticas Públicas no Brasil:** O impacto da expansão educacional no século XXI. São Paulo: Editora Moderna, 2013.

GATTI, Bernardete A.; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil:** impasses e desafios. Brasília, DF: UNESCO; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP; Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura – OEI, 2009.

GIUFFRIDA, Kamilla Zabotti. **Ensino de evolução biológica:** articulações entre epistemologia, história e didática em um Grupo Colaborativo de professores de Biologia. 2021. 181 f. Tese (Doutorado). Tese de Doutorado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Educação Matemática – PPGECEM da Universidade Estadual do Oeste do Paraná/Unioeste – Campus de Cascavel, 2021.

GOMES, Francisco Leugênio. **Grupo Colaborativo:** Desenvolvimento profissional, produção e ressignificação de saberes docentes para o ensino de Geometria. 2018. 220f. Dissertação (Mestrado), Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática. Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática - MPECIM, da Universidade Federal do Acre – UFAC, 2018.

GUEDES, Adrianne Ogêda; RIBEIRO, Tiago. **Pesquisa, alteridade e experiência:** metodologias minúsculas. Rio de Janeiro: Ayvu, 2019. 304p.

GRANDIN, Greg. **Fordlândia:** ascensão e queda da cidade esquecida de Henry Ford na selva. Rio de Janeiro: Rocco, 2010.

HAGE, Salomão Mufarrej; REIS, Maria Izabel Alves. **Tempo, espaço e conhecimento nas escolas rurais (multi)seriadas e transgressão ao modelo seriado de ensino**. Brasília, v. 31, n.101, p. 77-91, jan/abr.2018. Disponível em: https://www.oasisbr.ibict.br/vufind/Record/INEP-1_7eaa1fd56e36a04a332e122ef1b90b11 Acesso em: 25 jan. 2024.

HAGE, Salomão Mufarrej. **Por uma escola do campo de qualidade social:** transgredindo o paradigma (multi)seriado de ensino. Brasília, v. 24, n. 85, p. 97-113, abr/ 2011. Disponível em: file:///C:/Users/Notebook%20da%20Poliana/Downloads/3077-Texto%20do%20artigo-3043-1-10-20190823.pdf Acessado em: 10. jan. 2023.

HAGE, Salomão Mufarrej. Escolas Multisseriadas. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancella; VIEIRA, Lígia Fraga. **Dicionário:** trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de educação, 2010. Disponível em: http://trabalhodocente.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=279b . Acesso em: 03 fev. 2023.

HUBERMAN. **O ciclo de vida profissional dos professores**. In: NÓVOA, (Org.). Vidas de professores. 2. ed. Porto: Porto, 2000, p. 31-61.

ICMBIO. Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade. **Plano de Manejo:** Floresta Nacional do Tapajós. Volume I - Diagnóstico. Brasília: MMA, 2019, 299 p.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado:** novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Continuada de Professores**. Tradução Juliana dos Santos Padilha Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional:** formar-se a mudança e a incerteza. Tradução Silvana Cobucci Leite. 9. Ed. São Paulo Cortez, 2011.

IORIS, Edviges Marta. **Uma floresta de disputa:** conflitos sobre espaços, recursos e identidades sociais na Amazônia. Florianópolis: Editora da UFSC, 2021.

JOVCHELOVITCH; BAUER. Entrevista Narrativa. *In*: BAUER; GASKELL, (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som:** um manual prático. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 90-113.

JOVCHELOVITCH; BAUER, Entrevista narrativa. *In*: BAUER; GASKELL, (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som.** 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2012, p. 90-113.

LAGOEIRO, Aline de Cássia Damasceno. **Trilhando os caminhos do início da docência:** concepções sobre o percurso formativo no Processo de tornar-se professor. 2019. 226f. Tese (Doutorado). Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, 2019.

LAMARÃO, Maria Luiza Nobre; MENEZES, Stela Maria Lima de; FERREIRA, Wanderléa Bandeira. **O trabalho doméstico de meninas em Belém**. Belém: Centro de Defesa da Criança e do Adolescente Emaús, Save the Children, Unicef, 2000.

LEITE, Cristiana Brasílio. **Perfis colaborativos em grupos para o desenvolvimento profissional de professores**. 2021. 138 f. Dissertação. (Mestrado), Dissertação de Mestrado apresentada ao PPGE – Programa De Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Federal de São Carlos – Campus Sorocaba, 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação Escolar:** políticas, estrutura e organização. Cortez Editora, 2021.

LIMA, Ana Paula Barbosa de. **Ações colaborativas em uma comunidade de prática e o fortalecimento de conhecimentos docentes de professores de matemática**. 2019. 220f.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação Matemática e Tecnológica, 2019.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. Rio de Janeiro, RJ: E.P.U., 2015.

MACEDO, Pedro Clei Sanches. **Políticas públicas em educação do campo na Amazônia Amapaense:** o Programa Escola da Terra na formação continuada de professores de escolas com classes multisseriadas. 2022. 449 f. Tese (Doutorado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) - Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2022. Disponível em: https://rima.ufrrj.br/jspui/handle/20.500.14407/9909 Acesso em: 03 abril. 2023.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. A linguagem na formação de professores reflexivos e críticos. *In*: MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo (Org.). **A formação do professor como um profissional crítico:** linguagem e reflexão. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

MARCELINO, Bernardete de Lourdes Alvares. **Narrativas do processo formativo:** uma experiência de constituição de grupos colaborativos. 2018. 107 f. Dissertação (Mestrado). Mestre Profissional em Educação: Formação de formadores. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), 2018.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de Professores:** para uma mudança educativa. Trad. Isabel Narciso. Porto, Portugal: Porto, 1999.

MARCELO GARCIA, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo**, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009. Disponível em: https://idus.us.es/items/5a7c59b5-5f8e-49e6-85cc-79f35b367449 Acesso: 01 ago. 2022.

MARTINS, Priscila Bernardo. **Potencialidades dos estudos de aula para a formação continuada de um grupo de professores que ensinam matemática na rede municipal de São Paulo no contexto de uma pesquisa envolvendo implementação curricular**. São Paulo, 2020. 251 f. Tese (Doutorado). Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática, da Universidade Cruzeiro do Sul, 2020.

MEGID, Maria Auxiliadora Bueno Andrade; WASCONCELOS, Vera Lucia Bezerra Menezes. **Pesquisa colaborativa, práticas e grupos colaborativos**. Ciências em Foco, Campinas, SP, v. 8, n. 1, p. 9, 2020. Disponível em: https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/cef/article/view/9784 . Acesso em: 2 set. 2025.

MELLO, Dilma Maria de. **Histórias de subversão do currículo, conflitos e resistências:** buscando espaço para a formação do professor na aula de língua inglesa do Curso de Letras. São Paulo, 2004. Tese (Doutorado em Linguística) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

MENDES, Ana Gardenia Lima Martins; JUNIOR, João Batista Bottentuit. **Gamificando a sala de aula:** experiências em turmas do infantil e anos iniciais do ensino fundamental. V. 16 N. 10 (2020): outubro / Seção: Games, Gamificação, Jogos Pedagógicos. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/index.php/tematica/article/view/55677 Acesso em 30 jan. 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 2009.

MIOLA, Adriana Fátima de Souza. **Interações e mediações propiciadas pela pesquisa colaborativa e o Desenvolvimento Profissional de Professores de Matemática**. 2018. 136 f. Tese (doutorado). Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, 2018.

MIRANDA, Mirtes de Souza. **Escola como espaço de (re)significação de conhecimentos matemáticos para o ensino:** a constituição de um grupo que estuda o currículo e investiga a própria prática. 2019. 262f. Tese (Doutorado) - Tese apresentada à banca examinadora da Universidade Bandeirante Anhanguera de São Paulo, 2019.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Escola e desenvolvimento profissional da docência. *In*: GATTI, Bernadete Angelina *et al*. (Org.). **Por uma política nacional de formação de professores.** São Paulo: Editora da UNESP, 2013, p. 23-54.

MOLINA, Mônica Castagna (Org.); SILVA, M. **Educação do Campo e Pesquisa:** questões para reflexão. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2011.

MORAES, Roque. Avalanches reconstrutivas: movimentos dialéticos e hermenêuticos de transformação no envolvimento com a análise textual discursiva. **Revista Pesquisa Qualitativa**, 8(19), 595-609, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.33361/RPQ.2020.v.8.n.19.372. Acesso em: 11 nov. 2022.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva.** 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2016. 264 p. (Coleção Educação em Ciências).

MORAN, José Manuel. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda**. São Paulo: Papirus, 2015.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, 5(2), 154-164. 2014 https://doi.org/10.15448/2179-8435.2014.2.18875.

MOTA, Charles Maycon de Almeida. **Docência em classes multisseriadas:** Conhecimento de si, práticas pedagógicas e diferenças nas escolas da roça. Curitiba - PR: CRV, 2019.

MÜLLER, Ana Paula Krein. **Desenvolvimento profissional de Professores dos anos iniciais usando estudos de aula:** integração de recursos tecnológicos e atividades experimentais. 2021. 288 f. Tese (Doutorado). Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Doutorado Acadêmico em Ensino, da Universidade do Vale do Taquari – UNIVATES, 2021.

MUNIZ, Jacqueline de Oliveira. "**Ser policial é, sobretudo, uma razão de ser":** cultura e cotidiano da Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro. 1999. Tese (Doutorado em Ciência Política) – Centro de Estudos de Segurança e Cidadania, Rio de Janeiro, 1999.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. *In*: NÓVOA, Antonio (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto, 2013, p. 11-30.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

NUGENT, Stephen. **Amazonian Caboclo Society:** An Essay on Invisibility and Peasant Economy. London: Berg, 1993.

PACHECO, José Augusto. Formação de professores: da formação inicial à coformação. *In*: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (org.). **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2014, p. 163–184.

PARENT IN SCIENCE. **Relatório de atividades 2016-2021**. 2021. Disponível em https://327b604e-5cf4-492b-910b-e35e2bc67511.filesusr.com/ugd/0b341b_be4c284828694041803db8f8aa86d259.pdf. Acesso em: 04 abr. 2023.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

PEDRO, Luciana Guimarães. **"Como se fora brincadeira de roda" - o grupo colaborativo como mediador do desenvolvimento docente**. 2019. 226f. Tese (Doutorado). Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, 2019.

PEREIRA, José Carlos Matos. **Os modos de vida na cidade:** Belterra, um estudo de caso na Amazônia Brasileira. Tese de Doutorado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2012. 256 f.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança:** imitação, jogo e sonho, imagem e representação. 2 ed. Rio de janeiro: Zahar, 1975.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores:** identidade e saberes da docência. Saberes pedagógicos e atividade docente. Tradução. São Paulo: Cortez, 2009.

PONTE, João Pedro. Da formação ao desenvolvimento profissional. *In*: APM (Ed.). **Actas do ProfMat,** 98. Lisboa: APM, 1998, p. 27-44.

PORLÁN, Rafael; MARTÍN, José. **El diário del profesor**. Sevilla: Díada Editora, 1997.

PRAZERES, Maria Sueli Corrêa dos. **Educação no campo e participação social:** reflexões sobre a experiência da Casa Familiar Rural de Cametá/ PA. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pará, 2008.

QUEIROZ, Elaine. **Teorias de aprendizagem**. São Paulo: UNIVOVE, 2009. Disponível em: https://philpapers.org/archive/LOPADQ.pdf. Acesso em: 16 jul. 2024.

RAMOS, Maurivan Güntzel; RIBEIRO, Marcus Eduardo Maciel; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise Textual Discursiva em processo: investigando a percepção de professores e

licenciados de Química sobre aprendizagem. **Campo Abierto**, v. 34, n. 2, p.125-140, 2015. Disponível em: file:///C:/Users/Notebook%20da%20Poliana/Downloads/Dialnet-AnaliseTextualDiscursivaEmProcesso-5623468.pdf Acesso em: 11 nov. 2022.

RODRIGUES, Silmara Ribeiro. **Conhecimento matemático para o ensino mobilizado por uma professora no contexto do estudo de aula.** 2021. 154 f. Dissertação. (Mestrado), Mestre em Ensino de Matemática. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino de Matemática da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2021.

RODRIGUES, Ronald Andreolle Ribeiro. **Métodos de formação de grupos na aprendizagem colaborativa, baseados em características dos participantes**. 2021. 91 f. Dissertação. (Mestrado), Mestre em Ensino de Ciências e Matemática. Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal do Amazonas, 2021.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e profissionalização docente**. 3. ed. rev. atual. Curitiba: Ibpex, 2007.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo "Estado da Arte" na educação. **Revista Diálogo Educacional**, [s.l], v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006. Disponível em: https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/24176 . Acesso em: 10 jun. 2022.

SALVADO, N. **Toda mulher tem relógio biológico?** 2017. Disponível em http://www.virgula.com.br/saude/toda-mulher-tem-relogio-biologico-vem-sabermitos-e-verdades-sobre-o-tema/. Acesso em: 04 abr. 2023.

SANTANA, Daiana Santos. **Nucleação escolar:** melhorias no processo de educação básica no município de Gandu-BA. 2020. 109 f. Dissertação (Mestrado em Direito, Governança e Políticas Públicas) - UNIFACS, Salvador, 2020.

SANTOS, Fábio Josué Souza dos. **Docência e Memória:** narrativas de professoras de escolas rurais multisseriadas. Salvador. 2015. 402. Tese (Doutorado). Universidade do Estado da Bahia Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, 2015.

SANTOS, Maria Cristina dos; NUNES, Klívia de Cássia Silva. Currículo e saber objetivo na organização do ensino nas salas Multisseriadas. **Revista Exitus**, Santarém/PA, Vol. 11, p. 01 - 25, 020154, 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/exitus/v11/2237-9460-exitus-11-e020154.pdf Acesso em: Acesso em: 8 nov. 2024.

SANTOS, Hélio Rodrigues dos; RECK, Jair. O Ensino de Matemática em Classe Multisseriada em uma Escola no Campo em Teresina de Goiás. **JNT- Facit Business and Technology Journal**, 2021. julho. Ed. 28. V. 1. Págs. 158-174. ISSN: 2526-4281. Disponível em: http://revistas.faculdadefacit.edu.br Acesso: 06 de fev. 2024.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 23–71. Disponível em:

https://www.scielo.br/j/nec/a/ytPjkXXYbTRxnJ7THFDBrgc/?format=pdf&lang=pt Acesso em 11/02/2025.

SARTI, Flávia Medeiros. Parceria intergeracional e formação docente. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 2, v. 25, p. 133-152, 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/bDvvhNBz9WdqSsxQgxpjRth/?format=pdf&lang=pt Acesso em: 10 jun. 2022.

SENA, Cristovam. Fordlândia: breve relato sobre a presença americana na Amazônia. In: História, ciência e fronteira na Amazônia. **Cadernos de histórias das ciências.** v. 4.n.2, p.90-107, São Paulo: Instituto Butantã, jul./dez.2008.

SILVA AZULAY, Marcelino; XIMENES-ROCHA, Solange Helena. Está nas mãos de quem fechar escolas do Campo, das águas e da Floresta? Um olhar para a Realidade da Amazônia Aveirense. **Rev. Bras. Educ**. Camp. 2022, 7, e13161. Disponível em: https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/citationstylelanguage/get/acs-nano?submissionId=13161&publicationId=9685. Acesso em: 28 mar 2023.

SILVA, Fabiane Ferreira da. **Mulheres na ciência:** vozes, tempos, lugares e trajetórias. Rio Grande: FURG, 2012. 147f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde) – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2012.

SILVA, Fábio José Ferreira da; NETO, Fernando de Aquino Fonseca. Efeitos da crise financeira de 2008 sobre o desemprego nas regiões metropolitanas brasileiras. **Nova Economia**, Belo Horizonte, 24 (2), 265-278, maio-agosto de 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/j/neco/a/jcyyd5KfPQTQppwbcsN5bwv/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 02 abr. 2023.

SILVA, Sandra Silvestre do Nascimento Silva. **Jarros, adornos ou profissionais?** Um Olhar sobre o papel da Mulher na Polícia Militar da Paraíba. João Pessoa, 2020. 186 f. Tese (Doutorado) - UFPB/CCHLA/PPGS, 2020.

SILVA, Arthur Rezende da; MARCELINO, Valéria de Souza. **Análise Textual Discursiva (ATD):** mosaico de pesquisas autorais. 1. ed. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2023. DOI: 10.52695/978-65-5456-012-2. Disponível em: https://encontrografia.com/analise-textual-discursiva-teoria-na-pratica-ensaios-orientados/. Acesso em: 08 ago. 2023.

SILVA, Arthur Rezende da; MARCELINO, Valéria de Souza. **Análise Textual Discursiva (ATD):** teoria na prática. 1. ed. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2022. DOI: https://doi.org/10.52695/978-65-88977-79-8. Disponível em: https://encontrografia.com/978-65-88977-79-8. Acesso em: 11 abr. 2023.

SILVA, José **A Educação no Campo:** desafios e perspectivas. São Paulo: Editora Cortez, 2015.

SILVA, Alessandra Neves. **O desenvolvimento profissional docente em uma comunidade acadêmica colaborativa:** uma análise do Grupo de Estudo e Pesquisa FORMAZON/UFOPA. 2019. 252 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2019. Disponível:

https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFOPA-2_d4c79a6f4007c68b1e6106e32f613029 Acesso em: 10. jan. 2023.

SOUZA, Damares. **Educação e pandemia:** um estudo sobre os impactos da COVID-19 nas escolas rurais. São Paulo: Editora PUC, 2020.

SOUSA, Poliana Fernandes Sena e. **Pedagogia da alternância na Amazônia:** a experiência da Escola Comunitária Casa Familiar Rural de Belterra. 1. ed. Curitiba: CRV, 2020.

SCHWARZ, Vera Regina Karpss. Cap. **Contribuição dos Jogos Educativos na Qualificação dos Trabalho Docente.** Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática da Faculdade de Física da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. 2006. Disponível em: https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/3514 Acesso em: 06 de fev. 2024.

TABAK, Fanny. **O laboratório de pandora:** estudos sobre a ciência no feminino. Rio de Janeiro: Garamond, 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TAVARES, Hilda de Lima *et al.* **Resumo Histórico do Projeto Gavião**. 2002. Disponível em: http://www.prac.ufpb.br/anais/Icbeu_anais/anais/educacao/projetogaviao.pdf. Acesso em: 10 set. 2023.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo, SP: Atlas, 1987.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

UNESCO. **Relatório sobre os impactos da pandemia na Educação**. Paris: UNESCO, 2021.

VELHO, Léa; LEÓN, Elena. A construção social da produção científica por mulheres. **Cadernos Pagu**, v. 10, p. 309-344, 2006. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/4631474 Acesso em: 06 de fev. 2022.

VERCIANO, Paula Lima da Cruz. **Necessidades formativas de docentes de Química do Ensino Médio das Escolas Estaduais no Município de Tangará da Serra-MT.** 2020. 139 f. (Dissertação/Mestrado) – Curso de Pós-graduação Stricto Sensu (Mestrado Acadêmico) Ensino de Ciências e Matemática, Faculdade de Ciências Exatas e Tecnológicas, Câmpus de Barra do Bugres, Universidade do Estado de Mato Grosso-MT, 2020.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Identidade e diferença:** a perspectiva dos Estudos Culturais. 4. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2005, p. 7-72.

XIMENES-ROCHA, Solange Helena; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa. A organização do espaço e do tempo escolar em classes multisseriadas: na contramão da legislação. **Revista**

HISTEDBR On-line, Campinas, SP, v. 13, n. 50, p. 90-98, 2013. DOI: 10.20396/rho. v13i50.8640296. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640296. Acesso em: 5 mar. 2024.

XIMENES-ROCHA, Solange Helena; FIORENTINI, Dario. Formação de professores em comunidades colaborativas no interior da Amazônia. **Educação (UFSM)**, Santa Maria, p. 267–284, maio 2018. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/28842 Acesso em: 10. jan. 2023.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa:** como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZEICHNER, Kenneth M. Novas epistemologias e abordagens metodológicas na formação de professores. *In*: GATTI, Bernadete A.; ANDRÉ, Marli E. D. A. (org.). **Formação de professores para as escolas do século XXI.** São Paulo: Edições Loyola, 2010. p. 55–76.

ZORTÊA, Gislaine Aparecida Puton. **Conhecimentos "De" e "Sobre" Geometria de duas professoras iniciantes no contexto de um Grupo Colaborativo**. 2018. 152f. Mestre em Ensino e Processos Formativos. Programa de Pós-graduação em Ensino e Processos Formativos, da Faculdade de Engenharia, UNESP/Ilha Solteira-SP, 2018.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO DA PESQUISA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA
DOUTORADO EM ASSOCIAÇÃO PLENA EM REDE - POLO SANTARÉM

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Prezado(a) Participante,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada "Desenvolvimento profissional docente: grupo colaborativo como estratégia no processo formativo de professores que atuam no campo, no município de Belterra-Pará", a qual tem como responsáveis a doutoranda Poliana Fernandes Sena e Sousa e a orientadora Solange Helena Ximenes-Rocha, vinculadas ao Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (PGEDA), no Doutorado em Rede Educanorte, polo acadêmico Santarém (UFOPA/UNIR).

Esta pesquisa tem como objetivo geral: Investigar o processo formativo de professores de classes multisseriadas/multiano que atuam na educação do campo, desenvolvido no contexto de um grupo colaborativo no município de Belterra-Pará. Além dos objetivos supracitados, esta pesquisa pode trazer benefícios, no sentido de que a produção de conhecimento decorrente dela pode contribuir com o avanço dos conhecimentos sobre as práticas de formação contínua de professores de Classes Multisseridas, na região do Tapajós, no município de Belterra-Pará.

É oportuno destacar que o(a) senhor(a) não pagará e não será renumerado por concordar em participar do estudo, portanto sua participação será voluntária. Também não receberá qualquer forma de ressarcimento financeiro pelo tempo de sua participação. Caso sejam necessárias despesas para participar da pesquisa, elas serão ressarcidas pelo pesquisador, decorrentes e, especificamente, para fins de sua participação. A qualquer momento, você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo ao pesquisador e à sua instituição.

Sua participação na pesquisa estará relacionada à mobilização de fontes de dados e registros por meio de: diário de campo, gravação de áudio e vídeo das seções formativas, produção textual dos professores, entrevistas narrativas individuais e observação participante. Em relação ao *diário de campo*, estes serão produzidos nas vivências das atividades desenvolvidas e/ou nas sessões formativas; quanto às *entrevistas*, serão gravadas em áudio e/ou vídeo em forma de relatos orais; por fim, sobre as *fotografias* registradas nas sessões formativas, serão utilizadas para construir as histórias dos percursos de formação e atuação profissional dos participantes colaboradores da pesquisa, ou seja, os professores de turmas multiano. Os materiais decorrentes de *entrevistas* registradas em áudios e/ou vídeo serão transcritos e, posteriormente, serão analisados. Além disso, ressaltamos que as entrevistas serão realizadas em tempo estimado de até 1h. Ela ocorrerá de forma presencial em um local apropriado e reservado em horário mais conveniente para o(a) senhor(a), de modo que a sua participação não produza nenhum tipo de custo ou encargo dela decorrente, igualmente ressalvado que será levado em consideração o horário apropriado para participação.

Informamos que a construção do material empírico da pesquisa envolve as fontes de dados e registros produzidos a partir do cronograma de realização das sessões formativas realizadas conjuntamente com os professores de turmas multiano, da região do Tapajós, no município de Belterra.

A pesquisa tem como abordagem metodológica a pesquisa qualitativa na perspectiva da pesquisa narrativa e como processo de construção de dados um conjunto de registros, conforme detalhamento supracitado. Para melhor compreensão, os registros a serem utilizados na pesquisa serão transcritos. Após a transcrição, você poderá ter acesso ao material para que possa ler, acrescentar ou retirar algum detalhe, caso considere relevante. Para evitar riscos de extraviar o material produzido na(s) gravação(ções), será armazenado em arquivo digital: pen drive, HD e OneDrive (armazenamento em nuvem), mantido sob os cuidados do pesquisador por um período de cinco anos.

Pontuamos que os benefícios superam os riscos da pesquisa. De todo modo, atentamos que, na pesquisa, podem ocorrer alguns riscos, como: 1) identificação do entrevistado; 2) desconforto devido ao tempo para realização da entrevista (até 1h de duração), bem como no sentido de retraimentos em responder alguns itens, por se tratar da própria formação e prática docente que envolve diretamente o participante, a instituição na qual atua; 3) uso de fotografia em que estejam presentes pessoas que não participem da pesquisa. No sentido de amenizar os riscos, serão adotadas as seguintes medidas:

1) Garantir que o(a) senhor(a) não seja identificado(a) durante todas as fases da pesquisa; será utilizado nome fictício escolhido por você, a entrevista será realizada em locais previamente combinados com o(a) senhor(s). Os materiais produzidos a partir das entrevistas e/ou conversas serão apresentados sem revelar seu nome, instituição ou qualquer informação que possa comprometer o sigilo e a sua privacidade;
2) Para que não haja desconforto ou retraimentos, a entrevista será realizada de forma individual, em local reservado escolhido pelo(a) senhor(a), preferencialmente de forma presencial, em horário mais conveniente, sem que haja interferência de terceiros.
3) Realizaremos edição de fotografia coletiva (grupos) que estejam presentes pessoas que não estejam participando da pesquisa, ou seja, a imagem será borrada.

Os registros e materiais produzidos serão utilizados para os fins específicos da pesquisa, a partir dos quais serão gerados a produção e a publicação da tese e de artigos científicos. Os resultados da pesquisa poderão tornar-se públicos por meio de congressos, encontros, simpósios e revistas especializadas, com o devido sigilo dos sujeitos participantes da pesquisa em todas as fases da pesquisa, até mesmo depois de concluída e publicada.

Serão assegurados procedimentos que garantem a não utilização das informações, de modo que prejudiquem as pessoas, inclusive no que se refere à sua autoestima e a seu prestígio. Os resultados do estudo serão sempre apresentados como um retrato de um grupo e não de uma pessoa.

Você receberá cópia deste termo, no qual consta o telefone e endereço dos pesquisadores responsáveis, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Assim, assinando este Termo de Consentimento, estou ciente de que:

- A minha participação na pesquisa iniciará após a leitura, o esclarecimento de possíveis dúvidas e do meu consentimento livre e esclarecido por escrito. A assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido constará em duas vias, permanecendo uma delas comigo e a outra com o pesquisador.

- Fui informado sobre todos os procedimentos da pesquisa de maneira clara e objetiva, de forma que possa proporcionar reflexões sobre a importância deste estudo. Após ler e receber explicações sobre a pesquisa, tenho o direito de receber uma via deste documento, informações e receber resposta a qualquer momento sobre os procedimentos, riscos e benefícios e outros relacionados à pesquisa. Ainda, tenho o direito de retirar consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo.

- A pesquisa é de natureza qualitativa e de que participarei de entrevista narrativa, a qual poderá ser realizada em mais de um momento, conforme acordado com o pesquisador. Além disso, compreendo que ele poderá utilizar outros textos de campos já apresentados neste termo.

- Minha identidade será preservada, portanto será considerado o sigilo e anonimato tanto da coleta de dados quanto na divulgação dos resultados.

- Minha participação nesta pesquisa não implicará lucros nem prejuízos de qualquer espécie, tanto para mim quanto para a instituição onde atuo como educador(a). Estou ciente de que tenho total liberdade para desistir de participar da referida pesquisa a qualquer momento e que esta decisão não implicará prejuízo ou desconforto pessoal.

Eu, _____,RG nº_____, CPF nº_____ declaro que estou de acordo em participar, voluntariamente, desta pesquisa e fui devidamente esclarecido(a) de todos os aspectos constantes do Termo, que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer minhas dúvidas pelo pesquisador quanto aos objetivos, justificativa e procedimentos metodológicos em mínimos detalhes. E, não havendo mais nenhum questionamento da minha parte, aceito participar como colaborador(a) da pesquisa de livre e espontânea vontade, mediante o uso dos registros abaixo indicados:

Santarém (PA), _____de_____de 20___.

_____

Assinatura da/o participante

_____

Assinatura do pesquisador

_____

Assinatura da orientadora

Pesquisador: Poliana Fernandes Sena e Sousa - (93) 991937571
e-mail: polianafernandessena@yahoo.com
Orientadora Solange Helena Ximenes-Rocha - (93) 99141-6611,
e-mail: solange.ximenes@gmail.com
Comitê de Ética em Pesquisa (UFOPA) - (93) 2101-4924,
e-mail: cep@ufopa.edu.br

APÊNDICE 2 – CONVITE PARA PARTICIPAÇÃO NO GRUPO COLABORATIVO PARA PROFESSORES QUE ATUAM NAS TURMAS DE MULTIANO NA REGIÃO DO TAPAJÓS

UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA
DOUTORADO EM ASSOCIAÇÃO PLENA EM REDE - POLO SANTARÉM

CONVITE

Belterra, Pará, 07 de junho de 2023.

Prezado(a) professor(a),

Queremos convidá-lo(a) a participar de uma reunião com informações sobre a proposta formativa de constituição de um grupo colaborativo tendo como público-alvo professores de turmas multiano (1º ao 5º) ano da área rural da região do Tapajós, localizado em Belterra-Pará. Este trabalho está ligado à pesquisa de Doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia, Doutorado em Associação Plena em Rede – Polo Santarém, intitulada "Desenvolvimento *profissional docente: grupo colaborativo como estratégia no processo formativo de professores que atuam no campo, no município de Belterra-Pará,* desenvolvida pela Doutoranda Poliana Fernandes Sena e Sousa, sob orientação da professora Dra. Solange Helena Ximenes Rocha.

Os encontros para a realização das sessões formativas acontecerão na Escola Municipal de Ensino Fundamental Santa Terezinha (Polo de Piquiatuba), localizada na Comunidade de Piquiatuba-Flona (Floresta Nacional do Tapajós). Os dias, horário e periodicidade dos encontros serão definidos pelos coletivos de professores interessados, no dia da presente reunião.

Se houver interesse em participar, esperamos você na quarta-feira, dia 07 de junho, às 15h00 horas, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Santa Terezinha (Polo de Piquiatuba). Do mesmo modo, em caso de surgimento de dúvidas, podem ser esclarecidas pelos contatos disponibilizados abaixo.

Participem!

Atenciosamente,

Poliana Fernandes Sena e Sousa
poliana.sena@ufopa.edu.br
Tel: (93) 991937571

APÊNDICE 3 – ROTEIRO DA ENTREVISTA NARRATIVA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA
DOUTORADO EM ASSOCIAÇÃO PLENA EM REDE - POLO SANTARÉM

ROTEIRO DA ENTREVISTA NARRATIVA

PARTE 1 – Constituição e desenvolvimento de um grupo colaborativo de professores de turmas multiano que atuam no campo.

Questão gerativa 1

Com base no que você vivenciou nas atividades desenvolvidas no âmbito do grupo colaborativo, conte as experiências deste percurso (constituição e desenvolvimento) que você considera relevante destacar sobre sua formação neste contexto.

PARTE 2 – Possíveis impactos, desafios e aprendizagens no grupo colaborativo, na busca da qualificação prática pedagógica por meio da colaboração e reflexão.

Questão Gerativa da narrativa 2

Descreva quais as mudanças você observou, na sua prática pedagógica, a partir da sua participação no grupo colaborativo. De que modo as reflexões, os debates, as trocas de experiências desenvolvidas no grupo ajudaram na superação dos problemas, dificuldades da sua prática na escola.

PARTE 3 – Nesta parte, o foco está relacionado ao desenvolvimento profissional: o pessoal, o profissional e o institucional.

Questão Gerativa da narrativa 3

A partir da sua participação no grupo, gostaria que você apontasse o que considera como movimentos transformacionais. Pode considerar fatores aqueles relacionados à sua atuação profissional e institucional – relacionados à escola e pedagógicos ou relacionados à sua prática.

2. Proposta para a inclusão de elementos não explorados na questão central e em cada questão subsequente

Orientação – Pontuar, ao longo da narrativa do entrevistado, focos relacionados ao desenvolvimento profissional docente, constituição de grupos colaborativos, turmas multiano, práticas pedagógicas e educação no campo. Caso não tenham sido explorados, solicitar ampliação da narrativa, considerando o que não foi contemplado.

Com base em sua narração sobre as experiências de formação vivenciadas no decorrer das atividades do Grupo Colaborativo de professores de turmas que atuam no campo, gostaria que aprofundasse os seguintes aspectos:
(_____) Caso considere que tenham elementos relevantes neste aspecto que queira acrescentar, pode acrescentar.

3. Proposta para a fase de questionamento em torno da questão central e cada uma das questões subsequentes

Orientação – Observar, ao longo da apresentação da narrativa do entrevistado, pontos em que ficaram dúvidas e solicitar que sejam esclarecidas, mediante a apresentação de uma nova questão geradora:

Considerando que na sua narrativa você fez referência a tal fato (_____), e que este não ficou devidamente esclarecido, gostaria que apresentasse esclarecimentos com base no questionamento_____.

4. Proposta para a fase de equilíbrio

Orientação – Observar, ao longo da apresentação da narrativa do entrevistado, pontos que podem ser mais bem descritos, incluindo novos argumentos. Os questionamentos devem ser orientados para novas explicações direcionadas por perguntas do tipo “como” e “por que”.

Considerando situações presentes em sua narrativa, tais como (_____), gostaria que explicasse como se deu tal situação e por que considera que se desenrolou dessa maneira e por que a compreende desse modo.

APÊNDICE 4 – SÍNTESE DA COLETA DE DADOS

Questão-problema: Como ocorre o desenvolvimento profissional de professores de turmas multiano que atuam na educação do campo, desenvolvido no contexto de um grupo colaborativo?			
Objetivo Geral: Compreender o processo de desenvolvimento profissional de professores de turmas multiano que atuam na educação do campo, desenvolvido no contexto de um grupo colaborativo.			
Objetivos Específicos	**Questão Gerativa/ Entrevista Narrativa**	**Instrumento de coleta de dados**	**Fonte de informações**
OBJETIVO 1 Analisar a trajetória que envolve o movimento de constituição e desenvolvimento de um grupo colaborativo de professores que atuam em turmas multiano na educação do campo.	Com base no que você vivenciou nas atividades desenvolvidas no âmbito do grupo colaborativo, conte as experiências deste percurso (constituição e desenvolvimento) que você considera relevante destacar sobre sua formação neste contexto.	Pesquisa bibliográfica; Sessões formativas, observação participante e entrevista narrativa.	Livros e periódicos sobre Grupos Colaborativos e Desenvolvimento Profissional Docente; Professores de turmas multiano (1º ao 5º ano) participantes do grupo colaborativo.
OBJETIVO 2 Identificar as necessidades formativas relacionadas à prática pedagógica dos professores de turmas multiano e como elas foram desenvolvidas contexto do grupo colaborativo. **Transformação na prática**	Descreva quais as mudanças você observou na sua prática pedagógica, a partir da sua participação no grupo colaborativo. De que modo as reflexões, os debates, as trocas de experiências, desenvolvidas no grupo, ajudaram na superação dos problemas, dificuldades da sua prática na escola?	Sessões formativas, observação participante e entrevista narrativa.	Professores de turmas multiano (1º ao 5º ano) participantes do grupo colaborativo.
OBJETIVO 3 Analisar movimentos transformacionais das práticas pedagógicas para o desenvolvimento profissional dos	A partir da sua participação no grupo, gostaria que você apontasse o que considera como movimentos transformacionais. Pode considerar fatores	Sessões formativas, observação participante e entrevista narrativa.	Professores de turmas multiano (1º ao 5º ano) participantes do grupo colaborativo.

professores a partir da participação no grupo colaborativo como espaço de formação. **Ressignificações: isso está diretamente ligado ao DPD**	pessoais (dificuldades de tempo, transportes). A partir da sua participação no grupo, gostaria que você apontasse o que considera como movimentos transformacionais. Pode considerar fatores relacionados à sua atuação profissional e institucional – relacionados à escola e pedagógicos – relacionados à sua prática.		

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

APÊNDICE 5 – QUADRO COM DISSERTAÇÕES DE MESTRADO E TESES DE DOUTORADO ENCONTRADAS NA BUSCA NA BDTD E CAPES

Numeração das Dissertações e Teses	Ano	Título das pesquisas	Autor	Instituição
Tese 1	2016	Grupo colaborativo e o uso da mídia na escola: avaliação de uma proposta formativa de professores	BACCO, Thaisa Sallum	UNESP
Dissertação 1	2018	Narrativas do processo formativo: uma experiência de constituição de um grupo colaborativo	MARCELINO, Bernadete de Lourdes Alvares	PUC-SP
Dissertação 2	2018	Conhecimentos "De" e "Sobre" Geometria de duas professoras iniciantes no contexto de um Grupo Colaborativo	ZORTÊA, Gislaine Aparecida Puton	UNESP
Dissertação 3	2018	Grupo colaborativo: desenvolvimento profissional, produção e ressignificação de saberes docentes para o ensino de Geometria	GOMES, Francisco Leugênio	UFAC
Tese 2	2018	Interações e mediações propiciadas pela pesquisa Colaborativa e o desenvolvimento profissional de Professores de matemática	SOUZA, Adriana Fátima de.	UFMS
Tese 3	2019	Como se fora brincadeira de roda" - o grupo colaborativo como mediador do desenvolvimento docente	PEDRO, Luciana Guimarães	UFU
Tese 4	2019	Trilhando os caminhos do início da Docência: concepções sobre o percurso formativo no processo de tornar-se professor	LAGOEIRO, Aline de Cássia Damasceno	UFSCAR
Tese 5	2019	Ações colaborativas em uma Comunidade de Prática e o fortalecimento de conhecimentos docentes de professores de matemática	LIMA, Ana Paula Barbosa de	UFPE
Tese 6	2019	Escola como espaço de (re)significação de conhecimentos matemáticos para o ensino: a constituição de um grupo que estuda o currículo e investiga a própria prática	MIRANDA, Mirtes de Souza	UNIBAM
Dissertação 4	2019	Conselho de classe: possibilidades de atuação na	ANDRADE, Josefa	IFAM

		formação de docentes da EPTNM do IFRO-Campus Ji-paraná	Aparecida Pereira de	
Dissertação 5	2019	Grupo de Práticas Colaborativas em Educação Matemática nos anos iniciais (GPCEMai/UFMS): saberes mobilizados por futuros professores	CREMONEZE, Marcielli de Lemos	UFMS
Dissertação 6	2019	Necessidades formativas de docentes de Química do Ensino Médio das escolas estaduais no município de Tangará da Serra - MT	VERCIANO, Paula Lima da Cruz	UNEMAT
Tese 7	2020	Potencialidades dos Estudos de Aula para a formação continuada de um grupo de professores que ensinam matemática na Rede Municipal de São Paulo no contexto de uma pesquisa envolvendo Implementação Curricular	MARTINS, Priscila Bernardo	UNICSUL
Tese 8	2020	(Re)construção de saberes e práticas pedagógicas a partir de uma formação docente continuada	JUNIOR, Sílvio Denicol	Unilasalle
Tese 9	2020	Tecendo Colaborativamente a Formação e o Desenvolvimento Profissional Docente no IFTM: identidade, saberes e práticas	DIAS, Marlei José de Souza	UFU
Tese 10	2021	Desenvolvimento Profissional de Professores dos anos iniciais usando Estudos de Aula: integração de recursos tecnológicos e atividades experimentais	MÜLLER, Ana Paula Krein	UNIVATES
Dissertação 7	2021	Conhecimento Matemático para o Ensino mobilizado por uma Professora no contexto do Estudo de Aula.	RODRIGUES, Silmara Ribeiro	UTFPR
Dissertação 8	2021	Diretores escolares iniciantes: o papel do grupo colaborativo em sua formação continuada	BENGA, Márcia Viana Pereira	PUC-SP
Dissertação 09	2021	Métodos de Formação de Grupos na Aprendizagem Colaborativa, baseados em características dos participantes	RODRIGUES, Ronald Andreolle Ribeiro	UFAM
Dissertação 10	2021	Perfis Colaborativos em Grupos para o Desenvolvimento Profissional de Professores	LEITE, Cristiana Brasílio	UFSCAR

Tese 11	2022	Ensino de evolução biológica: articulações entre epistemologia, história e didática em um Grupo Colaborativo de professores de Biologia	GIUFFRIDA, Kamilla Zabotti	UNIOESTE
Dissertação 11	2022	O papel de um grupo colaborativo no desenvolvimento profissional docente de professora dos anos iniciais.	FONSECA, Celestina Cruz Pedroni da	UFSCAR

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

APÊNDICE 6 – CRONOGRAMA DE ATIVIDADES DA PROPOSTA FORMATIVA

Sessão formativa	Data	Temáticas/Atividades	Referenciais
	07/06/2023	Reunião/convite para participação nas atividades formativas	
1º	28/06/2023	Conhecendo os participantes, levantamentos das necessidades formativas e constituição do grupo.	
2º	04/09/2023	Apresentação do projeto de formação, Apresentação do conceito e experiências de Grupos Colaborativos na Amazônia e reflexão crítica sobre os sentidos de ser professor de turmas multiano na Amazônia.	**Texto 1:** FIORENTINI, D. **Pesquisar práticas Colaborativas ou pesquisar colaborativamente?** In: BORBA, M. C. Disponível em: https://www.ime.usp.br/~brolezzi/disciplinas/20192/mpm5612/cap2.pdf Acesso em: 25 de jun. 2023. **Texto 2:** XIMENES-ROCHA, S. H.; & FIORENTINI, D. (2018). Formação de professores em comunidades colaborativas no interior da Amazônia. **Educação**, v.43, n. (2), p. 267– 284, 2018. Disponível em: https://doi.org/10.5902/1984644428842.
3º	04/10/2023	Reflexão sobre o Desenvolvimento Profissional Docente de Professores de turmas multiano.	**Texto 1:** IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional:** formar-se a mudança e a incerteza. Tradução Silvana Cobucci Leite. 9. Ed. São Paulo Cortez, 2011. **Texto 2:** MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores:** Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999. **Texto 3:** MARCELO GARCIA, Carlos. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. Sísifo – **Revista das Ciências da Educação**, n. 08, p. 7-22, jan./abr. 2009. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2951760 Acesso em: 25 de jun. 2023.
4º	13/12/2023	Turmas Multiano: entre improvisações do passado, ameaças do presente e apostas do futuro.	**Texto 1:** HAGE. S. M. (org.) **Educação do Campo na Amazônia:** retratos de realidade

			das escolas multisseriadas no Pará. Belém: Gráfica e Editora Gutemberg Ltda, 2005. **Texto 2:** SANTOS, Fábio Josué Souza dos. **Docência e Memória:** narrativas de professoras de escolas rurais multisseriadas. Salvador. 2015 fl.:402. Disponível: https://www.cdi.uneb.br/site/wp-content/uploads/2016/07/FABIO-JOSUE-SOUZA-DOS-SANTOS.pdf Acesso em: 15 de set. 2023. **Texto 3:** MACEDO, Pedro Clei Sanches. **Políticas públicas em educação do campo na Amazônia Amapaense:** o Programa Escola da Terra na formação continuada de professores de escolas com classes multisseriadas. 2022. 449 p. Tese (Doutorado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares). Disponível: https://tede.ufrrj.br/jspui/handle/jspui/5855 Acesso em: 15 de set. 2023.
5º	23/03/2024	**Tema**: Organização do tempo e espaço de turmas multiano: aspectos teóricos e práticos. **Atividade:** Apresentação da proposta de trabalho a partir da interdisciplinaridade.	**Texto 1:** HAGE, Salomão Mufarrej; REIS, Maria Izabel Alves. Tempo, espaço e conhecimento nas escolas rurais (multi)seriadas e transgressão ao modelo seriado de ensino. **Brasília**, v. 31, n.101, p. 77-91, jan/abr.2018. Disponível em: https://www.oasisbr.ibict.br/vufind/Record/INEP-1_7eaa1fd56e36a04a332e122ef1b90b11 Acesso em: 25 de jan. 2024 **Texto 2:** XIMENES-ROCHA, Solange Helena; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa. A organização do espaço e do tempo escolar em classes multisseriadas: na contramão da legislação. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 13, n. 50, p. 90–98, 2013. DOI: 10.20396/rho.v13i50.8640296. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640296. Acesso em: 26 jan. 2024.

6º	04/05/2024	**Tema:** O processo de leitura mediado pelos jogos pedagógicos em turmas multiano (1º e 2º) ano. **Atividade:** Apresentação da proposta de trabalho com o uso dos jogos: *Palavra secreta*, *Jogo da memória*, *Jogos de formação de palavras simples e complexas*, *Jogo Ache palavras*, *Sorveteria Piquiatuba (Picolé das sílabas)* para explorar a formação de palavras simples, complexas e separação silábica.	**Texto 1:** MENDES, Magda Brandão; RODRIGUES, Raquel Samara Nogueira. **A Educação no Campo Multisseriada:** descobrindo o prazer do aprender nos Jogos, brinquedos e brincadeiras. Disponível em: https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/15105 Acesso em: 30.01.2024 **Texto 2:** SILVA, N. dos S.; SILVA, J. D. F. A.; COSTA, R. T. da. O jogo em turmas multisseriadas de escolas rurais: auxílio à adoção de regras essenciais à vida. **Educ. Form.**, [S. l.], v. 5, n. 14, p. 93–114, 2020. DOI: 10.25053/redufor.v5i14mai/ago.1792. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/1792 Acesso em: 30 jan. 2024.
7º	18/05/2024	**Tema:** O processo de leitura mediada pelos jogos pedagógicos em turmas multiano 3º,4º e 5º ano. **Atividade:** Apresentação da proposta de trabalho com o uso dos jogos: *Roleta das palavras* e *Lince das palavras*.	**Texto 1:** SCHWARZ, Vera Regina Karpss. Cap. **Contribuição dos Jogos Educativos na Qualificação dos Trabalho Docente**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática da Faculdade de Física da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. 2006. Disponível em: https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/3514 Acesso em: 06 de fev. 2024
8º	01/06/2024	**Tema:** Ensino de matemática por meio de jogos pedagógicos em turmas multiano 1º ao 5º ano para explorar *números e operações* e *geometria*. **Atividade:** Apresentação da proposta de trabalho com o uso dos jogos: *Jogo das operações*, *Disco mágico*, *Boca do palhaço* e *Jogo de dominó*.	**Texto 1:** MUNIZ, Bruna Mendes; CIRÍACO, Klinger Teodoro. **PROFESSORA '3 EM 1': a** organização do trabalho pedagógico com a matemática em uma classe multisseriada. Disponível: file:///C:/Users/Notebook%20da%20Poliana/Downloads/1189-4223-2-PB%20(2).pdf Acesso: 06 de fev. 2024. **Texto 2:** SANTOS, Hélio Rodrigues dos; RECK, Jair. O Ensino de Matemática em Classe Multisseriada em uma Escola no Campo em Teresina de Goiás. **JNT – Facit Business and Technology**

			Journal. 2021. julho. Ed. 28. V. 1. Págs. 158-174. ISSN: 2526-4281Disponível em: http://revistas.faculdadefacit.edu.br Acesso: 06 de fev. 2024.
9º	15/06/2024	**Tema:** Apresentação e discussão sobre Gamificação na Educação. **Atividade:** Utilizar a proposta de atividade baseada na Gamificação nas turmas de multiano 1ª ao 5º ano, com o tema: preservação do meio ambiente.	**Texto 1:** MENDES, Ana Gardenia Lima Martins; JUNIOR, João Batista Bottentuit. **Gamificando a sala de aula:** experiências em turmas do infantil e anos iniciais do ensino fundamental. V. 16 N. 10 (2020): outubro / Seção: Games, Gamificação, Jogos Pedagógicos. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/index.php/tematica/article/view/55677 Acesso em 30 jan. 2024.
10º	17/08/2024	**Tema:** Indisciplina escolar **Atividade:** Apresentação de experiências exitosas sobre a indisciplina escolar na perspectiva interventiva.	**Texto 1:** BOARINI, Maria Lucia. **Indisciplina escolar:** uma construção coletiva. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 123–131, jan./jun. 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pee/a/qThk57mv3vCvPxZBmwqC9cv/abstract/?lang=pt. Acesso em 25 jan. 2024
11º	21/09/2024	**Tema:** Cyberbullying, o bullying da era digital **Atividade:** Refletir sobre os aspectos teóricos, sociais, legais e ações preventivas e de combate ao cyberbullying.	**Texto 1:** RONDINA, J. M; MOURA, J. L.; CARVALHO, M. D. de. Cyberbullying: o complexo bullying da era digital. **Revista Saúde Digital Tecnologia e Educação**. Fortaleza, v. 1, n. 1, p. 20-41, jan./jul. 2016. Disponível: http://www.periodicos.ufc.br/resdite/article/view/4682. Acesso em 08 de fev. 2024.

Fonte: Elaborado pela autora, 2023/2024.