



## Educação Superior: a Formação dos Professores Indígenas no Curso De Pedagogia – Programa Nacional de Formação de Professores Da Educação Básica (Parfor), no Município de Santo Antônio do Içá – Amazonas

Higher Education: The Training of Indigenous Teachers In The Pedagogy Course – National Program For Training Basic Education Teachers (Parfor), In The Municipality Of Santo Antônio Do Iça – Amazonas

<sup>1</sup>Eliuomar Cruz da Silva

<sup>2</sup>Laury Vander Leandro de Souza

<sup>3</sup>Francisca Silva do Nascimento

<sup>4</sup>Ariana Lucas Moraes

<sup>5</sup>Samara Soares de Freitas

### RESUMO

Este estudo objetivou analisar e entender o processo de ensino e aprendizagem na formação de professores indígenas, especialmente considerando seu impacto na formação desses alunos que trabalharão com alunos das comunidades e o contexto das realidades dessas populações. Destina-se também a compreender o funcionamento do PARFOR na realidade de São Antônio do Içá-AM; identificar as metodologias utilizadas em sala de aula nas disciplinas do curso de formação, considerando os conteúdos que são ensinados em sala de aula, voltados para a realidade das comunidades; descrever os processos de como o processo de ensino e aprendizagem é realizado e como o conteúdo é trabalhado e compreendido contextualmente pelos alunos; fazer uma análise de como ocorrem os procedimentos de ensino em sala de aula por professores que lecionam na PARFOR para alunos indígenas da turma de Pedagogia em Santo Antônio do Içá-AM. O trabalho aqui proposto é configurado como pesquisa qualitativa, tendo ocorrido na Escola Municipal Nossa Senhora da Saúde, onde todas as disciplinas do curso são ministradas em relação ao processo ensino-aprendizagem dos alunos/professores. O objetivo do estudo de pesquisa é o processo de ensino e aprendizagem na formação de professores indígenas, especialmente considerando seu impacto na formação desses alunos que trabalharão com alunos das comunidades e o contexto das realidades dessas populações. O foco é o ensino do Programa Nacional de Formação de Professores para a Educação Básica (Parfor), no município de Santo Antônio do Içá-AM.

**Palavras-chave:** Ensino Superior. Formação de Professores. Ensino Indígena.

### RESUMEN

Este estudio tuvo como objetivo analizar y comprender el proceso de enseñanza y aprendizaje en la formación de maestros indígenas, especialmente considerando su impacto en la formación de estos estudiantes que trabajarán con estudiantes de las comunidades y el contexto de las realidades de estas poblaciones. También se pretende comprender el funcionamiento del PARFOR en la realidad de São Antônio do Içá-AM; identificar las metodologías utilizadas en el aula en las disciplinas del curso de formación, considerando los contenidos que se imparten en el aula, enfocados en la realidad de las comunidades; describir los procesos de cómo se

1 Doutor em Educação pela Universidade Interamericana do Paraguay-PY. Mestre em Ciências da Educação pela Interamericana do Paraguay-PY. Especialista em Didática do Ensino Superior pela Faculdade Tâhirih. Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas-UFAM. [eliuomar9@gmail.com](mailto:eliuomar9@gmail.com).

1

2 Doutoranda em Educação pela Universidade Interamericana do Paraguay-PY. Mestra em Ensino de Ciências Ambientais pela Universidade Federal do Amazonas - UFAM. Especialista em Psicopedagogia Clínica, Institucional e TGD pelo Instituto Prominas. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas-UFAM. [laurysozabc@gmail.com](mailto:laurysozabc@gmail.com).

3 Mestra em Ciências da Educação pela Universidade Interamericana do Paraguay-PY. Especialista em Metodologia do Ensino em Biologia e Química pelo Instituto Prominas. Graduada em Biologia e Química pela Universidade Federal do Amazonas-UFAM. [Franbc83@hotmail.com](mailto:Franbc83@hotmail.com).

4 Mestra em Ciências da Educação pela Universidade Interamericana do Paraguay-PY. Especialista em Gestão Ambiental pela Faculdade de Educação da Serra. Graduada em Geografia pela Universidade do Estado do Amazonas-UEA. [Arianaspo1987@gmail.com](mailto:Arianaspo1987@gmail.com).

5 Especialista em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade Kurios. Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Amazonas-UEA. [samarabadaui@gmail.com](mailto:samarabadaui@gmail.com).





lleva a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje y cómo los contenidos son trabajados y comprendidos contextualmente por los estudiantes; analizar cómo ocurren los procedimientos de enseñanza en el aula de los profesores que enseñan en PARFOR para los estudiantes indígenas en la clase de Pedagogía en Santo Antônio do Içá-AM. El trabajo aquí propuesto se configura como investigación cualitativa, habiendo tenido lugar en la Escuela Municipal Nossa Senhora da Saúde, donde se imparten todas las disciplinas del curso en relación al proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos/profesores. El estudio de investigación tiene como objetivo el proceso de enseñanza y aprendizaje en la formación de docentes indígenas, considerando especialmente su incidencia en la formación de estos estudiantes que trabajarán con estudiantes de las comunidades y el contexto de las realidades de estas poblaciones. El foco está en la docencia en el Programa Nacional de Formación de Profesores de Educación Básica (Parfor), en el municipio de Santo Antônio do Içá-AM.

**Palabras clave:** Educación Superior. Formación de profesores. Enseñanza Indígena.

## SUMMARY

This study aimed to analyze and understand the teaching and learning process in the training of indigenous teachers, especially considering its impact on the training of these students who will work with students from the communities and the context of the realities of these populations. It is also intended to understand the functioning of PARFOR in the reality of São Antônio do Içá-AM; identify the methodologies used in the classroom in the disciplines of the training course, considering the contents that are taught in the classroom, focused on the reality of the communities; describe the processes of how the teaching and learning process is carried out and how the content is contextually worked and understood by the students; to analyze how teaching procedures occur in the classroom by teachers who teach at PARFOR for indigenous students in the Pedagogy class in Santo Antônio do Içá-AM. The work proposed here is configured as qualitative research, having taken place at the Nossa Senhora da Saúde Municipal School, where all course disciplines are taught in relation to the teaching-learning process of students/teachers. The objective of the research study is the teaching and learning process in the formation of indigenous teachers, especially considering its impact on the formation of these students who will work with students from the communities and the context of the realities of these populations. The focus is on teaching in the National Teacher Training Program for Basic Education (Parfor), in the municipality of Santo Antônio do Içá-AM.

**Keywords:** Higher Education. Teacher training. Indigenous Teaching.

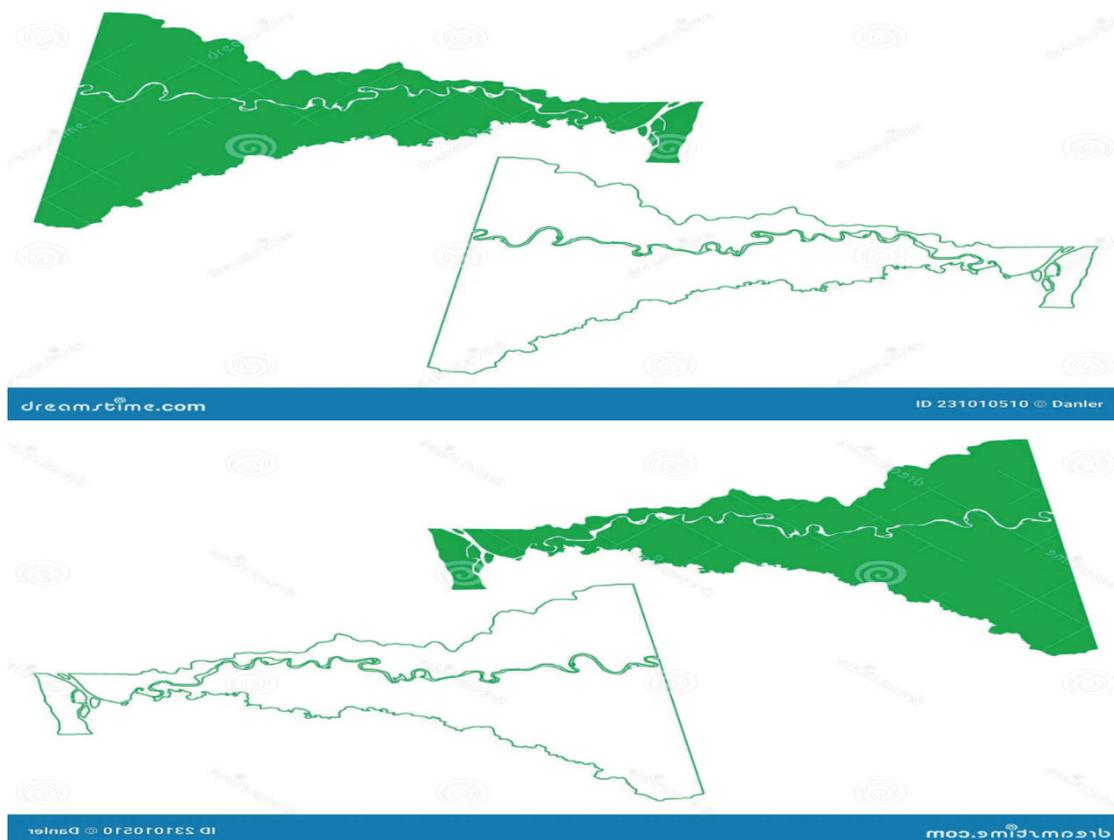
## 1. INTRODUÇÃO

O processo Educacional que passa recentemente o nosso país caracteriza-se como agonizante no sentido de que a assistência aqui também nos referimos em termos financeiros tem diminuído consideravelmente afetando diretamente toda a educação no seu processo, no caso do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, os cortes são evidentes como o auxílio dos governos federais e municipal.

A educação indígena aparece como um dos segmentos da educação, a população indígena é cada vez mais presente, sobretudo em áreas em que sua existência é parte constituinte em geral da população como ocorre em boa parte dos municípios do Estado do Amazonas, o município de Santo Antônio do Içá é parte integrante dessa formação, tendo em vista o PARFOR (programa emergencial criado para permitir a professores em exercício na rede pública de educação básica) observa-se turmas com o contingente indígena totalmente predominante.

No mapa abaixo vemos o município de Santo Antônio ser regido pela prefeitura da cidade.

FIGURA 01- CIDADE DE SANTO ANTÔNIO DO IÇA



FONTE: Santo-antonio-do-ica-município-amazonas-municípios- estaduais-da-república-federativa-brasil-ve-  
tor-de-mapa

No Brasil, a educação foi reconhecida pelo legislador como sendo um direito de todos. Trata-se, pois, de um direito fundamental, que deve ser promovido e incentivado em ação conjunta envolvendo Estado, família e sociedade em geral.

No contexto educacional, a inclusão escolar é uma política pública adotada para reunir, no mesmo espaço escolar, pessoas com e sem deficiência (MANTOAN, 2003). No entanto, para que isso aconteça de forma efetiva, é necessário, segundo Mantoan, Prieto e Arantes (2006), realizar mudanças profundas nas concepções, adotando diferentes práticas educacionais e promovendo uma real organização do ensino regular. Isso é necessário, conforme os autores, para que não só o acesso à escola seja garantido para todos, mas, sobretudo para assegurar a aprendizagem e permanência na escola dos indivíduos incluídos.

A educação escolar foi gradativa e inexoravelmente incorporada ao cotidiano dos povos ameríndios. Os debates sobre o lugar institucional da escola, seus limites e suas possibilidades, são permeados por iniciativas escolares implementadas por diferentes instituições e voltadas para os mais distintos objetivos, dando origem a experiências, em geral, pontuais e fragmentados.

Hoje, de acordo com o Censo da Educação Básica de 2013, aproximadamente 238.113 estudantes indígenas estão na educação primária do país. Seguindo os dados relativos ao número de escolas e à população indígena, a maioria desses alunos concentra-se na região Norte.

Nesse cenário, destaca-se o estado do Amazonas, que concentra o maior número de estudantes indígenas brasileiros. No entanto, embora o Acre não seja numericamente significativo em relação ao Amazonas, apresenta um processo histórico precursor na configuração dos processos escolares indígenas, como veremos.

3

Sendo o homem um ser em contínuo processo de formação, suas ações, ideias, construções, pensamentos, entre outros atributos a ele ligados, carregam sempre o sentido de incompletude e, conseqüentemente, a busca permanente pelo aprendizado que podem suprir esta falta. No caso específico da formação docente, e em nossa proposta, do professor indígena, o caráter de incompletude fica latente diante da abrangência e da complexidade que envolve a atividade educativa.

Uma proposta de definição do que é a formação continuada, permite afirmar que esta surge inteiramente de estudos sistemáticos e auto formativos vividos pelos profissionais através dos contextos de trabalho e das necessidades intrínsecas destes contextos e das suas próprias investigações, reflexões e relações, como sujeitos



que produzem conhecimento, conforme explica Tardif (2002).

Portanto, o debate sobre a formação de professores, por esse caráter de busca contínua pelo conhecimento e ampliação que a ação prática exige desse profissional, evidencia uma ampla gama de conceitos e autores que encontram neste contexto um meio relevante de discussão sobre as atividades educativas, suas necessidades, importância, complexidade, carências e, sobretudo, as dinâmicas que a tomam como processo.

A ideia de uma escola que privilegia as singularidades de todos os alunos pressupõe a valorização da composição da diferença e a sua partilha na diversidade. Nesse sentido, a implantação de uma educação indígena é cada vez mais percebida como uma questão de direitos humanos quando se propõe a acolher indivíduos que estão inseridos no sistema educacional nacional, mas nem sempre têm acesso a uma escola diferenciada e específica, que contemple seu universo cultural.

De maneira geral, inicialmente, deve-se considerar que a educação indígena tem seu entendimento no contexto da compreensão como um processo por que passam os povos indígenas, sendo caracterizada pela peculiaridade desse povo em educar seus filhos, com o intuito de transmissão hereditária dos saberes da tribo, garantindo assim a sobrevivência cultural das novas gerações.

Segundo Maher (2006), estima-se que na época do chamado descobrimento do Brasil e da chegada dos europeus, existia uma população indígena local de cerca de 2 a 4 milhões de pessoas. De acordo com o censo de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população indígena no Brasil é composta por aproximadamente 896.917 pessoas, pertencentes a 254 povos.

No Brasil, muitas vezes existe uma imagem construída sobre os indígenas como se todos fossem iguais. Essa visão ignora o fato de termos mais de 250 povos indígenas que têm sua própria cultura, sua língua, suas formas de ensinar e aprender e de organizar sua vida coletiva.

Nessa perspectiva, Brandão (2006) defende que a educação existe onde não há escola e onde podem existir redes e estruturas sociais para transferir conhecimento de uma geração para outra, onde ainda não foi criado à sombra de nenhum modelo de ensino centralizado e formal. Assim, para o autor, a educação aconteceria independente de institucionalização, já que abrange um processo mais amplo, com a transmissão do conhecimento ocorrendo no cotidiano.

A educação escolar pressupõe a presença da escola. Com base no pensamento de Grupioni e Monte (2006), a escola como instituição para os povos indígenas surgiu do contato com os europeus e, dessa forma, assumiu diferentes modelos e formas para atender igualmente a diferentes objetivos e funções, com base não apenas em conceitos pedagógicos, mas, também, políticos, que procurou definir o lugar que os índios deveriam ocupar na sociedade brasileira.

Desde a década de 1990, a educação escolar indígena entrou no rol de atribuições do Ministério da Educação (MEC). É nesse período, segundo Di Giorgi e Leite (2010), que se dá em grande parte a democratização da escola pública brasileira, que começa a receber um novo aluno, o que muda as suas características.

Neste caso, foram criadas escolas nas aldeias para ensinar as crianças a ler e escrever na sua língua materna, dada a dificuldade de o fazer numa língua diferente da sua, introduzindo-se gradativamente o português até se tornar a única língua de aprendizagem. Assim, a educação e a língua indígena foram totalmente excluídas do currículo escolar. Esse modelo propõe o bilinguismo subtrativo para cancelar a língua materna do repertório do falante (MAHER, 2006).

A demanda por escolas nas comunidades indígenas e a busca por uma nova organização desta corroboram a afirmação dos autores. A escola assume um papel importante nas comunidades, visto que assume o objetivo de promover uma educação que permita aos indígenas o acesso a diferentes saberes e competências, capazes de os formar em diálogo com esta sociedade, valorizando a sua cultura.

De acordo com o Relatório Diagnóstico do Censo Escolar de 2014, foram cadastradas 3.138 escolas indígenas, reunindo 234.869 alunos e mais de 18.000 professores, sendo 3.138 escolas indígenas no Brasil, a maioria localizada no Amazonas, para um total de 1.011 escolas. Os dados obtidos mostram que as escolas indígenas no Brasil apresentam problemas de infraestrutura em relação ao acesso à Internet, ao abastecimento de água, à rede elétrica, ao prédio escolar etc.

4

A inserção da escola no espaço indígena brasileiro tem servido como uma ferramenta para impor os valores dos outros e negar as diferentes identidades, por meio de diversos processos como a catequização, a civilização e a integração forçada à comunhão nacional.

A oferta de programas de educação escolar para comunidades indígenas no Brasil foi impulsionada, desde o século XVI, pela catequização, civilização e integração forçada dos índios à sociedade nacional. Dos missionários jesuítas aos positivistas do Serviço de Proteção aos Índios, do ensino catequético ao ensino bilíngue, o foco era um: negar a diferença, assimilar os índios, fazer com que se tornassem algo diferente do que eram.

Nesse processo, a instituição da escola entre os grupos indígenas têm servido como uma ferramenta para impor os valores dos outros e negar diferentes identidades, línguas e culturas (GRUPIONI; MONTE, 2006).

É justamente a partir de experiências fragmentadas e localizadas que nasceu um modelo de introdução de escolas às comunidades indígenas. Esse modelo, pautado fundamentalmente pelos princípios do respeito à organização social indígena e da valorização de suas línguas maternas e dos conhecimentos e compreensões tradicionais desses povos, foi incorporado nos últimos anos pelo Estado brasileiro.

A mudança de paradigma no conceito de educação escolar para as sociedades indígenas foi introduzida pela Constituição de 1988, quando a educação deixou de ter o caráter integracionista amparado pelo Estatuto do Índio (Lei 6.001/1973) e passou a assumir o princípio do reconhecimento da socio-diversidade, desenvolvimento e manutenção da linguagem. Isso levou a uma mudança nas responsabilidades na condução da oferta de programas de educação indígena.

## 2.FORMA DE ORGANIZAÇÃO EDUCACIONAL INDÍGENA

A proposta de uma escola indígena diferenciada representa uma grande novidade no sistema educacional do país e exige que órgãos e instituições responsáveis definam novos mecanismos, conceitos e dinâmicas para que essas escolas sejam efetivamente beneficiadas e incorporadas com sua inclusão na rede oficial, e respeitadas em suas particularidades.

Poucas escolas são reconhecidas como indígenas: a maioria delas são consideradas escolas rurais ou classes de extensão. Outro ponto comum às escolas indígenas é a falta de material escolar adequado e específico na língua materna das diferentes etnias (PIRES, 2017).

O direito a uma escola diferenciada, com ensino na língua materna e respeito aos métodos corretos de aprendizagem, está expresso na Constituição Federal de 1988. Posteriormente, na década de 1990, os princípios da escola indígena são abordados no Referencial Curricular Nacional das Escolas Indígenas (1998), chamando a atenção para o seu pertencimento ao sistema nacional de educação e para a necessidade de uma nova política pública que atenda e respeite o patrimônio linguístico, cultural e intelectual dos povos indígenas.

Os princípios para o desenvolvimento de projetos escolares em áreas indígenas são a participação efetiva das comunidades indígenas, com base na elaboração de currículos específicos, com calendários escolares que respeitem as atividades tradicionais dos diferentes grupos, com diferentes metodologias de ensino, com a incorporação de processos específicos à aprendizagem de cada pessoa e com a implementação de currículos escolares e processos de avaliação de aprendizagem flexíveis.

As decisões sobre o tempo e o espaço no processo educativo escolar, os conteúdos, os objetivos, a metodologia adotada, a forma de organização e o calendário escolar devem ser tomadas pela comunidade. Nesse sentido, de acordo com o Referencial Curricular para Escolas Indígenas, a escola deve ser “[...] conduzida pela comunidade indígena, de acordo com seus projetos, suas concepções e seus princípios” (BRASIL, 1998).

Portanto, ao se pensar na organização da escola indígena, devem-se considerar os modos de vida dessas etnias, sua visão de mundo e sua forma de “viver bem” neste território, no sentido de conceber a sua vida plena e as relações que estabelece entre si, os outros e o mundo.

No caso das escolas indígenas, para garantir uma educação diferenciada, não basta que os conteúdos sejam ministrados com base no uso da língua materna, é preciso incluir conteúdos curriculares propriamente indígenas e aceitar as próprias formas de transmissão dos conhecimentos indígenas. Além disso, é essencial que o desenvolvimento do currículo, como um processo em constante desenvolvimento, ocorra em estreita harmonia e sob a orientação da escola e da comunidade indígena que atende. O momento de organizar a vida das comunidades indígenas segue uma lógica própria que deve ser considerada nos calendários das escolas.

Da mesma forma, o currículo diferenciado deve contemplar o conhecimento de cada povo e o conhecimento universal, a que todo aluno tem direito, como bem comum da humanidade. As sociedades indígenas existentes no Brasil hoje possuem tradições culturais únicas. Os processos de contato de cada povo com a sociedade ocidental foram diversos, em tempos e formas diferentes. Cada um destes povos é único, têm uma identidade própria que se constrói no território que habitam, nas tradições que preservam, nos costumes que vivenciam, na língua que falam e na organização social. Para que essas especificidades permaneçam, é importante que as escolas indígenas sejam específicas e envolvam a comunidade indígena como um participante ativo nos processos que estabelecem.

Portanto, reconhecer a alteridade dos povos indígenas significa reconhecer que cada povo possui características específicas de suas próprias culturas, línguas e formas de organização social, e que estas se materializam em suas escolas, mesmo que façam parte de um sistema educacional maior. Assim, uma escola Tikuna



tem suas formas diferentes das escolas Kokama e kambeba. A língua materna é um elemento importante em termos de especificidade. Os povos indígenas que falam suas línguas devem garantir que não perca espaço com a língua portuguesa. Valorizar a língua materna 50 utilizá-la em todos os espaços e fazer com que as crianças aprendam é uma luta que deve ser travada pelas comunidades e consolidada na escola.

Assim, uma escola Tikuna, embora se assemelhe a outras escolas de outros povos indígenas ou não indígenas, continua sendo uma escola Tikuna porque possui a singularidade que os identifica como pertencentes a este povo, sua língua, sua cultura, sua tradição, seu território. É bem sabido que o cancelamento das línguas indígenas foi um dos meios encontrados pelo colonizador para submeter os povos ao serviço forçado e para sua “integração” à sociedade nacional. A proibição do uso da língua materna nos espaços que ocupava fragilizou seu uso e, muitas vezes, deu aos falantes a ideia de ser uma língua inferior e sem importância.

A Constituição Federal de 1988 garantiu aos povos indígenas o direito de uso da língua materna durante o processo educacional oral e escrito de todos os conteúdos curriculares. O português, embora seja a língua oficial do país, surge como segunda língua. Esse direito foi reafirmado na LDB nº 9394/1996 e adotado como princípio da escola indígena no bilinguismo, garantindo o uso da língua materna como língua de ensino.

Por isso, esclarecendo o bilinguismo nas escolas indígenas, Martins (2013, p. 247) relembra que: “[...] o que temos visto é que ainda predomina o modelo de Bilinguismo Subtrativo, chamado também de modelo Assimilacionista de Transição”.

Abordar o princípio da interculturalidade implica uma compreensão da cultura e suas diferentes concepções. Somos uma sociedade multiétnica e plural e isso imolando ao conceito explicitado pelos autores, podemos dizer que na interculturalidade existe uma relação mais aberta ao diálogo e ao ensino e aprendizagem. A definição traz à mente o fato de que a diferença tem algo a ensinar e que as trocas entre culturas trazem ganhos para ambas as partes. É uma relação em que a convivência dessas diferentes pessoas é baseada numa diversidade de culturas. Para Candau (2000, p. 61).

Pensar dentro de uma perspectiva tradicional deve ser superado já que realmente procura a superação da ideia de colonidade, sendo assim, a superação da formação de como é apresentada o ensino, a necessidade da compreensão de uma originalidade conforme Pereira (2017) partindo do princípio de que a educação deve levar em consideração a própria necessidade indígena, os alunos indígenas ou professores em formação como já chegamos a comentar representam uma forma de entendimento ou de formação dessa nova cosmovisão ainda a espera.

De acordo com Menezes e Rizo (2013), a distorção da formação dos professores retrata um problema existente na formação de docentes; o PARFOR e sua constituição são estratégicos para o ajustamento dessa questão que é um dos elementos centrais na formação que representa uma distorção da formação dos professores, muitas vezes ocorre em função da oportunidade inexistente ocorrida durante a possibilidade de cursar aquela formação.

### 3.METODOLOGIA

Neste momento da pesquisa, buscamos identificar o campo empírico, enquadrando também os sujeitos participantes e a instituição que forma os professores indígenas nos cursos aqui analisados, observando, mormente as disposições do PARFOR, procurando compreendê-lo na realidade do Santo Antônio do Içá-AM. A pesquisa foi problematizada pela seguinte questão: “em que medida o processo de ensino e aprendizagem pode influenciar na formação dos professores indígenas?”. Já o objetivo geral foi “analisar e compreender o processo de ensino e aprendizagem na formação dos professores indígenas tendo em vista como incide na formação desses alunos que vão trabalhar com os alunos das comunidades e contexto dessas realidades das populações”.

Na área educacional, a pesquisa qualitativa tem sido amplamente utilizada, devido à natureza dos problemas buscados. Vários autores têm teorizado sobre os temas da pesquisa qualitativa, entre eles Sandín Esteban (2010) e André (2012), nos quais buscamos uma base para este trabalho. De acordo com Sandín Esteban (2010, p. 127): A pesquisa qualitativa é uma atividade sistemática orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, à transformação de práticas e cenários socioeducativos, à tomada de decisões e também ao descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimentos.

Na concepção do autor, a pesquisa qualitativa é um trabalho que exige uma organização em seu trabalho e tem objetivos bem definidos que a norteiam. O modo qualitativo busca comunicar muito mais do que dados quantificados. O que se espera é interagir com o universo de significados, motivos, emoções, aspirações, valores e atitudes (MINAYO, 2010). Isso é importante ao estudar uma realidade dinâmica, como a formação de professores. Portanto, mesmo diante de informações quantificadas, buscou-se o significado no contexto do estudo.

A opção pela predominância qualitativa é o caráter “[...] flexível da pesquisa [...] no que diz respeito a descobrir - construir seus objetos, à medida que a pesquisa progride [...]” (PIRES, 2008, p. 154). Isso porque os ambientes e atores educacionais são interativos e dinâmicos e não estão condicionados a um método determinado e inflexível. Essa flexibilidade também indica que pretendemos alcançar resultados absolutos, mas nos aproximando da realidade (MOREIRA; CALEFFE, 2006).

De acordo com o que se propõe a pesquisa qualitativa visa compreender a transformação das realidades, bem como se dedicar à produção de novas teorias. Esteban (2010) também aponta que uma característica fundamental desse tipo de pesquisa é a atenção dada ao contexto, uma vez que não é possível compreender os eventos ocorridos separados de sua realidade. Para André (2012, p. 17), diz-se que a pesquisa é qualitativa pelo fato de ela se contrapor ao esquema quantitativo de pesquisa, agindo defender “[...] uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas”. Desta forma, o trabalho aqui proposto se configura como uma pesquisa qualitativa.

A pesquisa apresentada enfatiza a interpretação contextual durante o processo de compreensão das manifestações gerais da pesquisa e tem a característica de retratar a realidade em profundidade. Isso permite ao pesquisador, em suas análises, enfrentar a complexidade da situação estudada, procurando desvelar a multiplicidade de fatos que a envolvem e determinam (MINAYO, 2010). Para Ventura (2007, p. 384), o estudo de caso constitui uma “[...] metodologia [...] que [...] visa à investigação de um caso específico, bem delimitado, contextualizado em tempo e lugar para que se possa realizar uma busca circunstanciada de informações”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Ensino Superior para professores em serviço enfrenta tensões, desafios e potencialidades. Muito para além das outras práticas que já realizamos no dia a dia, a frequência no ensino superior engloba as dimensões de conhecimentos, competências e atitudes. É preciso enfrentar e superar as dificuldades que surgem a cada dia. “Ousar” será a palavra de honra para esses profissionais, principalmente para os mais desacreditados pelos colegas, pela idade, pelo tempo em sala de aula e pelas lideranças municipais.

Também pensamos que a formação inicial não é mais apenas uma forma de aumentar os salários, mas uma necessidade que emerge da realidade que enfrentamos como professores em sala de aula. Para tanto, temos políticas de expansão do ensino superior para a formação de professores no Brasil, que oportunizam a formação dos professores em exercício. Parfor, nesse sentido, é um agente multiplicador de profissionais preparados para enfrentar o que é necessário como novidade na educação. O programa leva à reflexão sobre os conteúdos do currículo pedagógico, necessários para o professor, mas, sobretudo, para o exercício de formador de opinião, educador consciente e multiplicador de sonhos.

São muitas as desventuras, como o tempo, a família, o trabalho, a questão da falta de meios de transporte, que deveriam ser propostas pelos secretários municipais. Porém, o fato mais interessante a destacar é o esforço com que cada um persegue seus interesses. Depois de superar uma série de barreiras, eles conseguem chegar com dignidade ao local de estudo. As experiências resultantes não podem ser alinhadas em formatos novos e permanentes. Ao contrário, podem enfrentar a temporalidade múltipla e propiciar o contato com um tempo multidimensional que refaz as relações conteúdo-método, professor-aluno, ensino / pesquisa / extensão; sequências de aprendizagem estruturadas; currículos baseados em pré-requisitos; divisão ensino-aprendizagem em tempos de aula, libertando corpos aprendentes para vivências numa multiplicidade de níveis onde o que é intracurricular ou extracurricular, intraclasse ou extraclasse se dissolve e promove diferentes círculos e relações de aprendizagem.

Não se trata, portanto, de viver esses movimentos, em seus círculos de virtualidade, como etapas primitivas de um real a ser construído, ou como possibilidade de devir, já que sua brevidade ocorre sob o princípio da indeterminação e da incerteza. Em suma, a contribuição educacional, prática e intelectual fornecida por Parfor é evidente, apesar, é claro, de seus limites. Sabemos que ainda há muito que estudar sobre o programa e sua realidade. Não podemos refletir apenas sobre decepções ou acertos, mas sim tentar compreender os reais motivos que levaram ao abandono da formação inicial ou mesmo compreender os motivos que fazem com que um gestor municipal não apoie a formação intelectual de seus quadros, se só ganha o Município com a melhoria dos índices de qualidade.

## REFERÊNCIAS

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. 1. ed. 47. reimp. São Paulo: Brasiliense, 2006.

CANDAU, V. M. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas, 2011. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 2, p. 240-255, jul./dez. 2011.

GRUPIONI, L. D. B.; MONTE, N. L. Contextualizando o campo da formação de professores indígenas no Brasil. In: GRUPIONI, L. D. B. **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. p. 39 -68.

GIORGI, Cristiano Amaral G. Di; LEITE, oshie Ussami FerrarI. A qualidade da escola pública, na perspectiva democrática e popular, Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB Campo Grande-MS, n. 30, p. 305-323, jul./dez. 2010.

MANTOAN, M. T. Egler, PRIETO, R. Gavioli, ARANTES V. Amorim (Org.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**, 1ed., São Paulo: Summus, 2006.

MAHER, T. M. Formação de professores indígenas: uma discussão introdutória. In: GRUPIONI, L. D. B. **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. p. 11-37.

MARTINS, A. M. S. Oralidade e escrita nas escolas indígenas - do bilinguismo subtrativo a um bilinguismo aditivo: é possível? In: SOUZA, A. S. D.; BETTIOL, C. A.; MAXIMIANO. C. A. **Anais do 1º Simpósio PROIND Educação e Diversidades Amazônica**. Manaus: UEA Edições, 2013. p. 240-261.

MENEZES, Janaina S. S.; RIZO, Gabriela. O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica no Estado do Rio de Janeiro: contribuições e desafios, **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 87-103, out./dez. 2013. Editora UFPR.

MOREIRA, A. F. B. A crise da teoria curricular crítica. In: COSTA, M. V. (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998. p. 11-32.

PEREIRA, Alexandre Barbosa. Do controverso “chão da escola” às controvérsias da etnografia: aproximações entre antropologia e educação, **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 23, n. 49, p. 149-176, set./dez. 2017.

PIRES, Luísa Puricelli; GURSK, RosI. Uma leitura particular das conexões de Freud com a Educação, **APRENDER – Cad. de Filosofia e Psic. da Educação Vitória da Conquista** Ano XI n. 17p. 11-23jan./jun.2017

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

#### SITE

<https://censo2010.ibge.gov.br/resultados.html>

[https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/resumos\\_tecnicos/resumo\\_tecnico\\_censo\\_educacao\\_basica\\_2013.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2013.pdf)

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol4c.pdf>

<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/35038>

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/16001.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/16001.htm)

<https://moodle.ufsc.br/mod/resource/view.php?id=1482149>

<http://portal.mec.gov.br/pet/33771-institucional/83591-conheca-a-evolucao-da-educacao-brasileira>.