



"SALAS SEM PAREDES" – ESCAPES DA PRESCRIÇÃO CURRICULAR EM UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO ENTRE RIOS E FLORESTAS NA AMAZÔNIA¹

"Rooms without walls" – escaping from curricular prescription in a training experience between rivers and forests in the Amazon

"Habitaciones sin paredes" – escapando de la prescripción curricular en una experiencia de formación entre ríos y bosques en la Amazonia

Rita de Cássia Prazeres Frangella²

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6392-4591>

E-mail: rcfrangella@gmail.com

Maria Edeluza Ferreira Pinto de Moura³

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6329-1464>

E-mail: edeluza02@gmail.com

Resumo: O presente trabalho discute, a partir de pesquisa, a formação de professores em um dos municípios do Estado do Amazonas desenvolvida no contexto do Programa de Formação de Professores para a Educação Básica/Parfor, coordenado pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA). A pesquisa se assenta em uma perspectiva teórico-metodológica pós-estrutural e pós-colonial, observando a perspectiva de cultura e diferença discutida por Homi Bhabha e outros autores, bem como a de currículo como enunciação cultural discutida por Macedo, Frangella e outros. Destaca as questões que emergiram das experiências vividas nos estágios supervisionados, em que estudantes que já eram professores traziam o cotidiano da docência como questão borrando a fronteira da formação inicial/continuada e o trabalho docente, escapando da ideia de reconhecer-se no já dado. Tomam-se tais questões como contorcimentos normativos na política curricular de formação de professores, o que implica

¹ Artigo derivado da tese "Por entre rios e florestas, negociações e significações no currículo de formação de professores: o Parfor em Nova Olinda do Norte/AM" de autoria de Maria Edeluza Moura e defendida no programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do estado do Rio de Janeiro sob a orientação da professora Rita de Cássia Frangella

² Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

³ Universidade do Estado do Amazonas - Escola Normal Superior (UEA-ENS). Manaus, AM, Brasil.

operar na tradução sempre contingente do fluxo dessa política, na defesa de que, pelas significações e sentidos produzidos pelos sujeitos nessa formação, não há norma absoluta que não seja perturbada e interrompida pelas experiências construídas no processo (de formação). Assim, argumenta acerca do entendimento da formação como tradução, que, mais que estabilizar padrões de ação, se dá como emergência de significações contingentes.

Palavras-chave: currículo; formação de professores; Amazônia.

Abstract: This paper discusses, based on research into teacher training in one of the municipalities of the state of Amazonas, developed within the context of the Teacher Training Program for Basic Education/Parfor, coordinated by the State University of Amazonas/UEA. The research is based on a post-structural and post-colonial theoretical-methodological perspective, observing the perspective of culture and difference discussed by Homi Bhabha and other authors, as well as that of curriculum as cultural enunciation discussed by Macedo, Frangella and others. It highlights the issues that emerged from the experiences lived in supervised internships, in which students who were already teachers brought the daily life of teaching as an issue blurring the boundaries between initial/continuing training and teaching work, escaping the idea of recognizing oneself in what had already been given. It takes such issues as normative contortions in the curricular policy of teacher training, which implies operating in translation, always contingent on the flow of this policy, in the defense that, due to the meanings and senses produced by the subjects in this training, there is no absolute norm that is not disturbed and interrupted by the experiences constructed in the training process. Thus, it argues about the understanding of training as translation, which more than stabilizing action patterns, occurs as the emergence of contingent meanings.

Keywords: curriculum; teacher training; Amazon.

Resumen: Este artículo analiza, con base en una investigación sobre la formación docente en uno de los municipios del Estado de Amazonas, desarrollada en el contexto del Programa de Formación de Profesores de Educación Básica/Parfor, coordinado por la Universidad Estatal de Amazonas/UEA. La investigación se basa en una perspectiva teórico-metodológica posestructural y poscolonial, observando la perspectiva de la cultura y la diferencia discutida por Homi Bhabha y otros autores, así como la del currículo como enunciación cultural discutida por Macedo, Frangella y otros. Destaca las cuestiones que emergieron de las experiencias vividas en pasantías supervisadas, en las que estudiantes que ya eran docentes trajeron la vida cotidiana de la docencia como un problema que desdibujaba los límites entre la formación inicial/continua y el trabajo docente, escapando a la idea de reconocerse en lo ya dado. Se abordan cuestiones como las contorsiones normativas en la política curricular de la formación docente, lo que implica operar en traducción, siempre supeditado al flujo de esta política, defendiendo que, debido a los significados y sentidos producidos por los sujetos en esta formación, no existe una norma absoluta que no se vea perturbada e interrumpida por las experiencias construidas en el proceso formativo. Así, se argumenta sobre la comprensión de la formación como traducción, que más que estabilizar patrones de acción, se da como la emergencia de significados contingentes.

Palabras clave: currículo; formación docente; Amazon.

1 INTRODUÇÃO

Os rios que eu encontro
vão seguindo comigo. Rios
são de água pouca,
em que a água sempre está por um fio.
Cortados no verão
que faz secar todos os rios.
Rios todos com nome e
que abraço como a amigos.
Uns com nome de gente,
outros com nome de bicho,
uns com nome de santo,
muitos só com apelido.
Mas todos como a gente
que por aqui tenho visto:
a gente cuja vida se interrompe
quando os rios

(João Cabral de Mello Neto, 2010, p. 16).

Os rios que encontro seguem comigo... A voz do poeta traz o encontro, o tornar-se próximo de águas que fluem, seguindo um curso próprio, imprevisto... É desse fluxo que se trata a presente reflexão: o entrecruzamento de tempos e espaços, uma aprendizagem banhada pelas águas dos rios, atravessando as margens de saberes e não saberes, pluralizando a Amazônia no encontro via pesquisa, permitindo que o rio desaguasse em múltiplos fluxos, "acompanhando o 'banheiro' do que acontece de maneira imprevisível nos contextos de atuação docente e nos vários outros contextos com os quais ele se relaciona por entre rios e florestas na Amazônia" (Moura, 2022, p. 170).

Contorcendo a formação/docência como tradução, orientada por perspectivas discursivas pós-estruturais e pós-colonial, mobilizamos essa noção no entendimento de que a formação não produz uma razão explicativa, alcançando uma imagem fidedigna, mas se trata de uma fidelidade infiel, que observa que cada enunciação se dá de forma iterativa, e aí extrapola, excede os limites explicativos na significação que se movimenta e não cessa de fazê-lo no ponto final. Na verdade, pensando com a noção de ambilavência discursiva, é a ideia das reticências ou, com Derrida, pensar o talvez... Saberes que reverberam, se movem e, interpelados pela e na pesquisa, se transmutam desafiando a nossa pretensão de fechamento e determinação.

Tal perspectiva nos exige trazer à discussão questões que emergem nos movimentos cotidianos de produção da formação de professores e da docência em sua complexidade e dinâmica e daí que, mais que resposta, a busca se dá pela não interrupção da problematização, ou seja, uma produção que se dá como possibilidade de espaçamento para a emergência de outras significações, uma tradução que é sempre outra e que não retorna espelhando o original, mas o atravessa e desfigura.

Em diálogo com Bhabha (2001), é possível entender que

[...] a estratégia discursiva chamada de pedagógica se assenta na autoridade baseada na tradição, no original e tem sua autoridade desestabilizada na duplicidade que emerge dos atos performáticos. A tensão entre essas dimensões – pedagógico e performático – rompe com a dualidade entre passado e presente para além da dualidade, instaurando um tempo deslizante. A tradução, tensionada nesse espaço deslizante e não-sincrônico – entre-lugar – emerge como contingência, indeterminação (Frangella, 2013, p. 8).

Banhar-se nesse rio é saber que se entra na correnteza sem a pergunta ordenadora que represa o rio. É vazamento, transbordamento, banzeiro... que permite estranhar o familiar, interpelação marcada pela diferença que teimosamente não se deixa subsumir. Novamente recorre-se a Bhabha (2001 p. 228):

O objetivo da diferença cultural é articular a soma do conhecimento a partir da perspectiva da singularidade significativa do outro que resiste à totalização – a repetição que não retorna igual, o mesmo na origem que desemboca em estratégias políticas e discursivas em que agregar não soma, serve para alterar o cálculo do poder e saber, produzindo outros espaços de significação.

Uma produção que se dobra sobre o contexto amazônico trazendo experiências acadêmicas, profissionais que se dão nesse contexto – e aqui não se refere especificamente a uma marcação espacial, mas a um contexto discursivo de dupla inscrição; um tecido contaminado cujos sentidos estão transitando, em disputa, por entre relações fronteiriças e intersticiais, e incitam deslizamentos de sentido, rearticulações que perturbam as tentativas de normalização dessas práticas que, a cada performance, escapam e proliferam outros sentidos, uma produção híbrida.

Assim, o objetivo desta reflexão é discutir a formação de professores em contexto amazônico, problematizando como se dão as articulações discursivas nas tensões entre demandas locais da/para a formação de professores e a perspectiva de formação pactuada no currículo de formação de professores desenvolvido no Programa de Formação de Professores para a Educação Básica na Universidade do Estado do Amazonas (Parfor/UEA). Defende-se que o currículo é um processo de enunciação cultural que se constrói em uma tensão ambivalente de significações sempre contingentes, entre-lugar de processos híbridos, não sendo possível fixar uma identidade docente para/na formação de professores.

2 A PROBLEMATIZAÇÃO DAS/NAS MARGENS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA AMAZÔNIA

Ao focalizar a formação de professores no Parfor/UEA como política curricular, em linhas gerais não há como discuti-la e problematizá-la sem que se faça relação com as disputas discursivas que se dão nas políticas educacionais regidas pelas mudanças no mundo do trabalho, pelas relações de produção em torno do significante

“qualidade” inserido nele, movido pela lógica economicista e seus desdobramentos na educação.

Várias análises, a exemplo de Freitas (2018), dão conta de que a ideia universalista e padronizada tem influenciado vários aspectos da política educacional, como a gestão, a formação e prática docente e o currículo – que tendem a assumir uma lógica empresarial com retorno a um tecnicismo reformulado em torno de formação por competências com base em teorias curriculares instrumentais, reduzindo o currículo da formação de professores ao que deve ser ensinado na formação para o alcance e produtividade na escola, na busca pelo eficientismo, na aquisição de competências e habilidades para o “julgamento apenas técnico e limitando a capacidade de agência do profissional docente” (Biesta *apud* Borges; Peixoto, 2017, p. 299), alinhando-se ao gerencialismo de resultados no controle das finalidades da educação.

Nesse cenário de disputas está o Parfor, política nacional que tem seu funcionamento num modelo de colaboração entre o Governo Federal com os entes federados, indo ao encontro da necessidade de formação nos mais longínquos lugares do país, organizando-se com base na relação entre universidade e escola básica, que tem possibilitado inúmeras reflexões e aprendizados, com potencial de problematizar inúmeras outras demandas que emergem dos cotidianos nas/das escolas, por meio de uma espécie de contorcimento normativo, abrindo brechas para os escapes de um modelo instituído de forma geral, criando alternativas que inventam outras formações, como se observou nesta pesquisa.

Considerando que o Programa de Formação de Professores para a Educação Básica (Parfor) é uma política de caráter nacional, é importante destacar alguns aspectos que são levados em conta na proposição de tais políticas e que mobilizam a presente pesquisa.

É perceptível, na política de formação, a forte presença do sentido nacional como comum, como determinação social com característica de controle requerida pela construção da nação que também ocorre na fixação de identidades e padronizações, pois, de acordo com Lemos (2018, p. 204), “o caráter ficcional da ‘identidade nacional’ vai sendo transmutado em ‘obrigações’ a serem cumpridas por aqueles que quiserem usufruir dos direitos de cidadãos, isto é, é pela submissão à identidade nacional que se alcança a subjetividade da cidadania”.

Nesse alinhamento, a ênfase do Parfor apresenta como característica forte uma ideia de identidade docente fixada em uma formação comum presente nas normativas nacionais, marcadas pela ideia de um comum que unifica o sentido de nação.

O conceito de *nação*, na análise feita por Bhabha (2001), permite entendê-la como uma estratégia potente de colonização. Lemos (2018), discutindo a relação entre identidade e Estado, enfatiza que “os conceitos de Estado e de nação formam um par perfeito: enquanto o Estado regula e administra as diferenças, o pertencimento à nação justifica a adesão às regulações do Estado; a noção de identidade nacional exige uma adesão inequívoca” (p. 202).

No entanto, há uma contranarrativa da nação defendida por Bhabha (2001) decorrente de um outro tempo cultural que tensiona essa lógica, uma tensão ambivalente entre a dimensão pedagógica da narração da nação, que se dá na inculcação da lógica da tradição pela repetição, e uma dimensão performática em que os escapes e borramentos deslocam a ideia de nação, abala e perturba o controle pretendido. O autor, em seus argumentos, observa que a tentativa de transformar tudo em um só é perturbada pela existência do caráter ambivalente presente nesse movimento duplo que vê a presença de um movimento fronteiro de diferimento e de escape. Considerando a ideia de nação como estratégia discursiva, tal entendimento perturba a fixidez da tradição que objetiva a estabilização das diferenças.

Essa perspectiva nos permite problematizar o Parfor desenvolvido pela Universidade do Estado do Amazonas considerando as margens periféricas, os rastros, os sentidos que se têm produzido em comunidades ribeirinhas do Estado do Amazonas, pois, mesmo com uma ideia de identidade docente nacional que se projeta no programa, os banheiros cotidianos reviram as águas, performam outras possibilidades que rasuram a formação e expõem que os significados dela extrapolam, diferem, rompem com o porto seguro da previsibilidade.

Na problematização da pesquisa, defende-se a tese de que pensar com e na formação de professores implica entender um processo de negociação dentro do próprio contexto de formação, movendo-se na ambivalência entre repetição e diferimento, nos *entre-lugares de enunciações culturais* contingenciadas e significadas em um processo de tradução, argumentando-se que a produção curricular é produção cultural, que institui sentidos e que exige negociação e tradução (Frangella, 2016), e nesse entendimento o ideal universalizante não tem controle dos efeitos nas formações discursivas, nas enunciações construídas nos interstícios ou *entre-lugares* que se refletem na produção cultural e na geração de outros contextos em que os processos formativos alcançam e que pouco são valorizados e trazidos como narração ou nas vozes dos sujeitos que se calam e conformam diante da pressão de um quantitativo de conteúdos estrategicamente dividido que objetiva o atendimento à norma baseada no entendimento de cultura apenas como tradição, que defende a violência ético-política do reconhecimento, com “paredes” que tentam conter as produções curriculares nos cotidianos.

De que contexto estamos falando? E, mais uma vez, de que formação? Estamos nos deslocando da ideia de um espaço/contexto historicamente balizado por marcações geográficas, um lugar definido, caracterizado de forma homogênea, ainda que sua diversidade e riqueza ecológica seja a todo tempo destacada. Operamos com a compreensão alinhando a ideia de contextos à perspectiva discursiva que orienta nossos trabalhos; assim, trata-se de um contexto discursivo. Como assinalam Costa e Lopes (2018), que discutem a noção de contexto em Derrida e a leitura dela a partir da teoria do discurso de Ernesto Laclau, contexto nunca é absolutamente delimitável, bloqueando sua saturação, destacando sua indeterminação por causa de sua iterabi-

lidade. Essa repetição fratura a estrutura e faz falhar a intenção referencial com que se associa a noção de contexto.

Toda enunciação de um contexto — escolar, acadêmico, científico, local, global — é, assim, uma ficção de limites, ao mesmo tempo que é uma decisão indecível do que se supõe como contextual, um resultado de atos de poder envolvidos em uma decisão. Como já discutido em Lopes (2015), o contexto não é obrigatoriamente local, restrito, próximo, localizado na vida cotidiana ou na escola. O conhecimento (escolar) não emerge da escola: ele só tem significado em um contexto discursivo, descentrado e constantemente deslocado (Laclau, 1990), submetido às lutas políticas que possibilitam sua enunciação. E, como toda enunciação, sempre remete à tradução/iteração (Costa; Lopes, 2018, p. 307).

3 A TESSITURA TEÓRICO-METODOLÓGICA NA PESQUISA E A BUSCA DO ENCONTRO COM E NAS MARGENS CONTEXTUAIS NO PARFOR/UEA

Em concordância com o que Bhabha defende sobre cultura e um conhecimento sempre contingente, não é pretensão da presente pesquisa apresentar uma forma, uma resposta ou uma fórmula para questões da formação de professores aqui problematizada com as noções com que se busca desenvolver as análises, mas sim operar na desconstrução da ideia de uma única verdade como resposta e contribuir na discussão de pensar a educação como ausência de certezas, que possibilite enxergar outras coisas, outras possibilidades; como afirma Lopes (2013, p. 17), “tudo sempre pode ser de outra maneira”, o que nos coloca na posição de decisão responsável sempre, num processo político de enunciação cultural que ocorre em movimento e fluxo contínuo de negociação em busca de encontro alteritário com as margens.

Macedo (2017), mobilizando as discussões de Butler (2009) sobre negociar com a alteridade, enfatiza que

[...] negociar com a alteridade nos despoja do lugar tranquilo de uma comunidade de reconhecimento: “algo acerca do que somos se revela a nós, algo que desenha os laços que nos ligam ao outro, que nos ensina que esses laços constituem o que somos” (Butler, 2009, p. 48 *apud* Macedo, 2017, p. 551).

Focalizamos na pesquisa o desenvolvimento dos estágios supervisionados entendendo-os como espaço rico de construção de experiências impossíveis de serem completas, em que há sempre uma instabilidade que negocia a todo instante, perturbando e complicando a política. A turma de estágio focalizada⁴ neste estudo integra o curso de Pedagogia ofertado pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA) no âmbito do Parfor, desenvolvido no Núcleo de Ensino Superior da UEA situado no município de Nova Olinda do Norte/AM. A turma é composta por dezenove professores/alunos: cinco se identificam como indígenas e atuam como professores

⁴ Uma das autoras era a docente responsável pelo acompanhamento do estágio.

em escolas indígenas em suas aldeias; catorze são professores oriundos e atuantes na cidade e em comunidades situadas às margens dos rios, no interior da floresta. Têm idade entre 26 e 45 anos e entre um e cinco anos atuação no magistério.

Pelas características do programa, o estágio é um espaço ambivalente de produção da docência, tendo em vista que o estagiário-aluno em formação é professor que já atua na educação básica; é um *entre-lugar* de docência e formação, marcado pela ambivalência de buscar, numa lógica mimética, manter uma ideia de ação docente que, sob o signo da autoridade conferida no curso, mostra-se como a que carrega em si qualidade, um fazer reconhecido e validado e, ao mesmo tempo, as práticas vividas, as inventividades cotidianas que borram o estabelecido, as contingências que fazem desconfiar do que se apresentava como certo e garantido, o que justifica a escolha do estágio como movimento estratégico de pesquisa.

Nesse entendimento de caminho e em processo de negociação dentro dele, na pesquisa desenhamos – provisória e contingencialmente – estratégias multiformes⁵ de investigação, com formas ilimitadas de especulação, acolhendo a imprevisibilidade, atravessando a perspectiva da pesquisa qualitativa que não procura enumerar ou medir, mas compreendendo a pesquisa como enunciação também.

Carvalho, Motta e Oliveira (2016), dialogando sobre métodos de pesquisa, fazendo crítica ao rigor metodológico em que os pesquisadores são confrontados e questionados sobre o fazer científico, enfatizam, com base nas ideias de Bakhtin, que, “não bastasse subalternizar os humanos, subalternizaram escolhas metodológicas e formas diversas de construção de conhecimento” (p. 152), em função de um método ou de um único caminho. Apontam que o que existe são caminhos híbridos, pois “caminhar é preciso, mas não tão preciso assim, pois é preciso sempre pensar sem corrimões, sem a segurança dos hábitos e dos costumes” (Carvalho; Motta; Oliveira, 2016, p. 153), e isso requer exercício e aprendizagens constantes em todo o movimento da/na pesquisa. Dessa forma, o desenho teórico-metodológico proposto se dá a partir de uma perspectiva discursiva pós-estrutural, no emaranhado de possibilidades e cruzamentos nos limites dessa leitura. Dialoga com a concepção de currículo que defendemos, apresentado anteriormente, que se alinha à noção de enunciação cultural baseado no diálogo com a obra de Bhabha (2001).

Assim, fomos nos embrenhando na floresta, mergulhando nos rios, fazendo da pesquisa um banheiro “como possibilidade de se fazer valer as dimensões de autoria, autonomia, legitimidade, beleza e pluralidade de estéticas dos discursos dos sujeitos” (Ferraço, 2003, p. 171). Com a ideia de trazer à tona outra linguagem, tentamos operar com a tradução na leitura do estágio no Parfor, entendendo-o como um espaço de criações autorias de experiências impossíveis de serem completas, em que há sempre uma instabilidade negociando.

⁵ Foram tomados para análise materiais produzidos no curso – o caderno de registros e memórias, memorial analítico, relatórios de estágio –, estratégias definidas no projeto pedagógico do curso de Pedagogia do Parfor/UEA do ano de 2016.

No movimento da pesquisa com o Parfor/UEA, as negociações foram se mostrando perturbadoras e contingentes às regras estabelecidas para essa formação. O Parfor/UEA é desenvolvido em diferentes municípios do Estado do Amazonas; aqui trazemos as experiências do curso de Pedagogia desenvolvido em Nova Olinda do Norte. Em geral, para as aulas do curso, os professores deslocam-se de diferentes comunidades para a sede do município em que é desenvolvido o curso, deixam e ao mesmo tempo carregam consigo seus modos de vida, as experiências curriculares que inventam, em um movimento de vida que parafraseia a própria sazonalidade dos rios, por exemplo, e entram em outro espaço institucional com características bem diferentes do contexto socioecológico-cultural em que vivem. Para o desenvolvimento do estágio, os professores permanecem em suas localidades e desenvolvem o estágio em serviço. Santos e Costa (2021, p. 85) nos ajudam a movimentar a ideia de estágio, propondo que

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

Buscamos discutir as experiências no estágio com as inscrições que foram se mostrando para além do texto escrito, com imagens, desenhos, depoimentos do que acontecia na vida docente dos professores, mesmo nas *"salas sem paredes"*.

4 NAS SALAS SEM PAREDES EM MEIO À FLORESTA

A experiência com a formação de professores no Parfor/UEA e as vivências com os estudantes/professores nesse processo e exercício da não essencialização foram se mostrando perturbadoras e contingentes às regras estabelecidas para essa formação através da construção de outras experiências em um constante movimento de reinvenção que atravessava a proposta curricular evidenciada. Cunha e Ritter (2021, p. 10) nos mobilizam a pensar esse atravessamento com a ideia da experiência como perturbadora na política curricular. As autoras chamam a atenção para o gesto de ater-se à experiência e enfatizam que tal gesto implica "desviar-se e permitir que sejam conhecidos no sentido de um conhecimento não mais subserviente à evidência" (Cunha; Ritter, 2021, p. 13). Na relação com o gesto de "ater-se à experiência", Haddock-Lobo em muito contribui para essas reflexões em torno dos desafios destacados quando discute a experiência na defesa da impossibilidade de sua plenitude, como um labirinto que aponta para inúmeras saídas ou como uma travessia e não como um acesso direto à total e plena realidade. Ele afirma, com base nas ideias de Derrida, que "[...] uma experiência, uma travessia, como a palavra o indica, passa através e viaja a uma destinação para a qual ela encontra passagem. A experiência encontra sua passagem, ela é possível" (Derrida, 2007, p. 29 *apud* Haddock-Lobo, 2013, p. 262).

Tal afirmação reforça também a discussão de Miller (2014), de que “a experiência produz uma voz” e que é preciso evitar os enquadramentos tradicionais nessa produção, pois, como ainda destacam, “assim se realiza a precariedade de sua condição de política, de texto a ser lido por uma pluralidade de histórias e experiências, dentro de outras histórias, de quantas histórias se possa contar” (Cunha; Ritter, 2021, p. 17).

Entendemos que as nossas práticas docentes, ao mesmo tempo que legalmente nos impõem o cumprimento da normatividade, também precisam nos provocar a reflexão das nossas experiências no nosso fazer pedagógico, ancorado em perspectivas que levem a romper com a fixidez das políticas educacionais alinhadas aos interesses da lógica economicista.

Faz-se necessário romper com a lógica de subordinação na qual vem se reconfigurando a educação e dialogar com a diferença, contrapondo-se à subordinação em formar um padrão de professor; na realidade em análise se torna impossível pensar a produção de uma docência que é sempre adiada porque enfrenta a cada dia os desafios contingenciais de uma vida sendo vivida, e não apenas reproduzida e formatada; assim, há que se pensar em termos de uma formação como responsividade ao outro que nos interpela, não para se tornar o mesmo, mas para, sendo outro, negociando essa outridade, fazer-se no encontro.

Fomos percebendo que a experiência de estágio, alinhada a uma ideia de valorização das narrativas das experiências dos estudantes/professores no Parfor como potencializador de outras experiências significativas, mobilizou uma espécie de interrupção da lógica meramente mecanicista que estava muito presente no currículo de formação de professores, nos engessamentos normativos; pôde também apontar, no campo da pesquisa, outros jeitos de construir do conhecimento.

Ainda assim, a disputa pelo controle foi visível, pois as narrativas contidas nas vozes dos alunos, que traziam a riqueza e alegria de falar sobre suas experiências e como as relacionavam com os seus contextos e na reflexão de suas práticas, transmutavam-se em relatórios descritivos, que respondiam mais a uma prestação de contas que a um espaço reflexivo, aberto a significações, invenções, aderindo à lógica da comunidade racional destacada, que, nas discussões de Biesta (2020), deseja a “servidão” ao normativo.

O problema com o humanismo é que ele propõe uma norma de humanidade, uma norma do que significa ser humano, e ao fazê-lo exclui aqueles que não vivem ou são incapazes de viver de acordo com essa norma. [...] O humanismo parece, assim, incapaz de estar aberto para a possibilidade de que os recém-chegados possam alterar radicalmente nossa compreensão do que significa ser humano (Biesta, 2020, p. 22).

A provocação levantada pelo autor permite pensar que o sujeito pode se construir na experiência, e isso se torna um problema e uma perturbação para visões essencialistas de educação que vêm buscando contornar tal ideia de abertura aderindo

à lógica economicista da educação, lógica essa que tem cada vez tomado mais corpo nas políticas educacionais em nível mundial e cujas bases estruturantes ancoram-se na ideia de um modelo de educação padronizado inclusive na forma de escrita exigida nos espaços acadêmicos e na elaboração de atividades como o relatório de estágio, desconsiderando as especificidades e complexidades que permeiam a sociedade contemporânea em suas diferentes linguagens.

As significações e os sentidos construídos no estágio mobilizam e potencializam os contextos de formação, sempre contingentes, provisórios, que escapavam da prescrição transparente, sob performance, uma vez que o rastro, a ruptura nunca acontece com a intenção de uma compreensão total e exata, pois, segundo Lopes e Borges (2015), a formação de professores prescritiva é vista como um projeto impossível, já que "qualquer política está fadada ao fracasso, porque a formação será sempre diferente da prevista/planificada, e assim tem seus sentidos modificados, seu projeto de sentido unívoco fracassado (p. 494).

Das experiências vividas no estágio, destacamos uma, foco da nossa reflexão neste estudo – a nomeação dada por uma aluna/professora no relato do seu estágio: "a sala sem paredes", referindo-se às salas de aula de escolas, na maioria das comunidades ribeirinhas, no período de estágio na pandemia da Covid-19. Um desafio que se impôs para ela e também para uma de nós, professora da disciplina de estágio no curso de Pedagogia no contexto do Parfor/UEA em Nova Olinda do Norte/AM.

Com a pandemia da Covid-19 decretada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em fevereiro de 2020, foi preciso ir acompanhando o movimento de negociação e construção por outros caminhos metodológicos junto com alunos/professores via aplicativo de mensagens *WhatsApp*, pois as tentativas de encontros *online* em plataformas virtuais na Amazônia, mais especificamente em seus cenários ribeirinhos, são muito instáveis, por vezes inviáveis. Assim, a pandemia veio evidenciar mais um processo de exclusão para a educação. Além da dificuldade de acesso ao sinal de internet, tanto na sede do município quanto, com maior grau de dificuldade, em comunidades ribeirinhas, a falta de recursos mostrava que nem todos tinham condições de ter um aparelho celular com sistema e configurações adequados para esse processo.

Essas dificuldades mostraram, inclusive, a mudança no percurso investigativo da pesquisa, pela dificuldade de mobilidade dos professores, em especial dos professores que estavam em aldeias indígenas; isso, porém, não impediu suas enunciações e criações, como sugeriu a aluna/professora para a continuidade do estágio: "*Com salas sem paredes!*", referindo-se à possibilidade de observar o que eles e elas enfrentavam no período de pandemia com as "aulas remotas", que, de acordo com os encaminhamentos do município, eram aulas em que acontecia somente a troca de atividades, feita pelos pais dos alunos na escola ou pelos professores nas casas dos alunos, situação nada remota, mas de transporte manual dos materiais produzidos.

A maioria dos professores viveu nesse período a tensão de ter que vigiar e ser vigiado. A vigilância se dava por meio dos grupos de *WhatsApp* da escola, em que pais e professores precisavam mostrar para a escola evidências do que e de como estavam realizando as ações orientadas para o momento de pandemia.

Mas na escola cada professor criou um grupo de WhatsApp de sua turma, para os alunos postarem fotos desenvolvendo as atividades repassadas pela escola... E também para os professores postarem vídeos de acordo com o conteúdo trabalhado (Professora Júlia).

[...]

Eu só estava acompanhando meu filho em casa, e os professores só enviavam trabalho... para ele fazer... eu que auxilio ele... pois só são atividades, mas atividades sem nenhuma explicação (Professora Sônia) (Moura, 2022, p. 157).

Nesse período, uma parte dos professores/alunos perdeu seus contratos com a prefeitura e passou, no estágio, "nas escolas sem paredes", a acompanhar seus filhos observando como a escola e os professores se organizavam nesse processo de "aulas remotas", fazendo suas reflexões, questionando e criando, recriando e significando junto com seus filhos, em casa, o trabalho desenvolvido pelas escolas.

Pelas observações feitas, a ideia de escolas sem paredes estava relacionada a uma instabilidade em operação nos seus contextos, percebida em diálogo com o grupo de professores no trabalho remoto. Eles percebiam a busca pela evidência como forma mais rígida de controle.

Esse processo no estágio me possibilitou compreender para além da escola, a própria comunidade. Nas decisões da escola são acordadas... dois dias da semana entregamos tarefas e dois dias planejamos, pois as famílias são de agricultores e os filhos estão na roça com os pais. Os planos nunca dão certo. Não temos como seguir um padrão de entrega, é muito instável (Professor Pablo) (Moura, 2022, p.159).

Pode-se dizer que o estágio realizado em operação nas "escolas sem paredes" também se apresenta como denúncia do processo de precariedade por que passam os professores no interior da floresta, como reflexo de estratégias de responsabilização da educação por meio do controle docente com efeitos simbólicos, baseados em evidências que, segundo Mendes e Marques (2017), estão presentes na lógica de avaliação por *accountability* para medir o grau de eficiência da instituição escolar e seus atores que ameaça a autonomia dos professores e a criação pedagógica: "A questão central dessa lógica de avaliação está em quem controla os 'significados' do que é comparado – neste caso, os resultados da educação –; por esse motivo, tais medidas se tornam uma arma muito poderosa" (p. 103).

As falas de alguns professores fazem referência ao medo de enfrentar na floresta, nas "aulas remotas", os ataques de animais como onças e mordidas de bichos peçonhentos como cobras e aranhas; mostram também o contexto em que as experiências com as aulas remotas se davam.

Em período de pandemia do vírus da Covid-19, muitas das vezes ia trabalhar com muito medo de contrair a doença, pois as aulas remotas requerem todo cuidado e atenção, não só com alunos, mas também consigo mesmo. [...] A chuva é uma dificuldade para nós, mas o padrão insiste na apostila para os alunos... Somos entregadores de tarefa (Professor Pablo) (Moura, 2022, p.156-157).

A apostila era o material didático entregue aos alunos e que se referia apenas a conteúdos tradicionais de ensino, sem nenhuma mensagem ou reflexão sobre o momento que estavam passando. No entanto, outras experiências/escapes eram construídas, pois as “salas sem paredes” possibilitaram outras leituras como resistência ao trabalho remoto na floresta.

A resistência em aceitar a ideia de produção em série foi constante nas falas dos professores, o que nos levou a perceber que estávamos diante de um momento de instabilidade, diante do imprevisível, pois as repetições, que pareciam uma reivindicação de um retorno ao que era “normal”, apresentavam também uma recusa à imposição de um padrão que estavam habituados a viver e que com a pandemia ficava mais evidente nas atividades de que tinham que prestar contas, característico da ideia do direito de aprender e da responsabilização da educação que faz crer que as escolas e os professores são os responsáveis pelo fracasso na aprendizagem das crianças.

Assim, passamos a considerar nesse processo as vivências e experiências dos alunos em substituição à ideia de “intervenção”, requerida pela proposta do estágio por meio dos projetos de aprendizagem como “produto a ser aplicado”, que percebemos com as vivências performativas e a diferença em operação.

A produção cultural presente na política de formação no Parfor, criado como plano emergencial de formação de professores, coloca em disputa o discurso normativo da formação nas intersecções possíveis de ser percebidas entre o universo cultural dos professores e a proposta curricular presente nas enunciações discursivas dos professores em formação, que se faz na tensão entre o pedagógico e o performático discutida por Bhabha (2001), com características claras de um processo que se constrói em negociações ambivalentes que desconstroem a fixidez identitária pretendida na política, negando a ideia binária e a homogeneização do que é imposto, e que desconsidera as enunciações políticas, inscrevendo a cultura em um jogo de poder que cria um novo contexto, sempre deslocando a política para um campo de fluxo de diferenças em aberto que escapa do centramento, impedindo a redução da formação apenas ao ensino de conteúdos.

Dessa maneira, a experiência com o estágio possibilitou observar que o currículo de formação, sendo fluido e construído por conexões híbridas discursivas que se dão nas negociações, permite a não fixação da identidade docente, mas identificações infundáveis que se constroem de maneira híbrida e performática em um contínuo movimento de negociação ambivalente que tensiona o tempo inteiro o caminho da/na formação, negociando e disputando sentidos nos interstícios dessa

formação, fazendo emergir as significações que, segundo Tomé (2018, p. 23), se formam “no oco da diferença, no jogo de cheios e vazios no espaçamento da escritura” presente na própria proposta de formação, sem depender do texto ou do documento para as enunciações que se fazem e se multiplicam no processo que põe em suspeita a ideia de identidade fixa e essencializada que se impõe sobre as populações em contextos que em muito são invisibilizados em seus processos e feitura criativas no cotidiano, mas que carregam a potência das suas experiências e vão significando, dando outros sentidos e movimentos, perturbando a ideia de essencialização na política, partilhando a luta e a resistência por um contexto educativo em que culturas, saberes e tradições locais construídos no chão das comunidades amazônicas sejam valorizados, bem como considerando que diferentes saberes, cosmologias e ancestralidades estejam presentes na produção do conhecimento, tornando a formação muito mais diversa e rica, sem enquadramentos ou, melhor dizendo, “sem paredes”.

5 CONSIDERAÇÕES

Sem a pretensão de apresentar uma forma, uma resposta ou fórmula para questões da formação de professores aqui problematizada, finalizamos este texto com a intenção de contribuir na discussão de pensar a educação e o currículo como ausência de certezas, que possibilite enxergar outras possibilidades não como um consenso pacífico, mas conflituoso, instigado pelo processo político de enunciação cultural que ocorre em movimento contínuo, imprevisto e impossível de um fechamento final.

Nesse entendimento da impossibilidade de totalização, fechamento e controle, na tradução, presente como uma das ideias centrais mobilizadas nesta discussão, foi possível decidir problematizar o Parfor e o curso de Pedagogia da UEA, que veio chegando e acontecendo como uma produção curricular em uma política de formação de professores que desvela várias outras possibilidades além de seus objetivos.

Consideramos importante deixar registrado também o nosso posicionamento argumentado até aqui, que não é de ser contrárias a projetos de formação, mas, como sugerem Oliveira e Frangella (2018), “que estes sejam entendidos como produções contingentes que mobilizam a formação para a não fixação, mas como ação contextual que abre mão da precisão e se lança em busca de outras paragens” (p. 156).

Assim, problematizar o Parfor/UEA considerando as margens periféricas, os rastros, os sentidos que se têm produzido em comunidades ribeirinhas do Estado do Amazonas na formação de professores em suas condições, em suas produções culturais é fazer, portanto, essa problematização em torno do inacabado e incompleto, da não plenitude nessa formação, tendo em vista a crítica aqui contida às estratégias colonizadoras presentes na promessa de um projeto universal e instrumental com pretensões de um único sentido fixo, como algo que não se cumpre na Amazônia nem em qualquer outro lugar.

AGRADECIMENTOS

Trabalho desenvolvido com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). A pesquisa coordenada por Rita de Cássia Frangella e qual esse trabalho se vincula conta com apoio da FAPERJ e CNPq.

REFERÊNCIAS

BHABHA, H. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

BIESTA, G. **Para além da aprendizagem**: educação democrática para um futuro humano. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

BORGES, V.; PEIXOTO, V. G. Disputas discursivas em torno de uma identidade fixa docente: quais demandas formativas estão sendo representadas? *In*: LOPES, A. C.; OLIVEIRA, M. B. de (org.). **Políticas de currículo**: pesquisas e articulações discursivas. Curitiba: CRV, 2017. p. 293-313.

CARVALHO, C. R. de; MOTTA, F. M. N.; OLIVEIRA, N. M. S. Sobre método e diálogos: tecendo redes em ciências humanas. *In*: FRANGELLA, R. de C. P. (org.). **Currículo, formação e avaliação**: redes de pesquisa em negociação. Curitiba: CRV, 2016. p.151-168.

COSTA, H. H.; LOPES, A. L. A contextualização do conhecimento no ensino médio: tentativas de controle do outro. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 39, n. 143, p. 301-320, abr./jun. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/W4MMBN4nfbVN7gn9xM5GcfQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 jan. 2023.

CUNHA, E. V.; RITTER, C. S. A experiência como perturbação à prescrição na política curricular. **Revista Roteiro**, Joaçaba, v. 46, p. 1-24, jan./dez. 2021. Disponível em: <https://portalperiodicos.UOESC.edu.br/roteiro>. Acesso em: 20 dez. 2021.

FERRAÇO, C. E. Eu caçador de mim. *In*: GARCIA, R. L. (org.). **Método**: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p.157-176.

FRANGELLA, R. de C. P. A tarefa da pesquisa como tradução: significando a investigação em educação. *In*: GUEDES, N. C.; ARAÚJO, H. M. L., IBIAPINA, I. M. L. de M. (org.). **Pesquisa em educação**: contribuições ao debate na formação docente. Teresina: Edufpi, 2013. p. 13-23.

FRANGELLA, R. de C. P. Currículo como local da cultura: por outras enunciações curriculares. *In*: FRANGELLA, R. de C. P. (org.). **Currículo, formação e avaliação**: redes de pesquisa em negociação. Curitiba: CRV, 2016. p.15-30.

FREITAS, L. C. de. **A reforma empresarial na educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

HADDOCK-LOBO, R. Notas sobre o trajeto aporético da noção de experiência no pensamento de Derrida. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 27, n. 53, p. 259-274, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/14271/12687>. Acesso em: 30 mar. 2025.

LEMOES, G. A. R. Notas sobre as bases do pensamento pós: a subjetividade como problema. In: TOMÉ, C.; MACEDO, E. (org.). **Currículo e diferença**: afetações em movimento. Curitiba: CRV, 2018. p. 189-212.

LOPES, A. C. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade & Culturas**, Portugal, v. 39, p. 7-23, 2013. Disponível em: <https://www.up.pt/journals/index.php/esc-ciie/article/view/311>. Acesso em: 20 maio 2024.

LOPES, A. C.; BORGES, V. Formação docente, um projeto impossível. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo v. 45, n. 157, p. 486-507, 2015. DOI 10.1590/198053143065. Disponível em: [SciELO Brasil - Formação docente, um projeto impossível Formação docente, um projeto impossível](#). Acesso em: 20 maio 2024.

MACEDO, E. Mas a escola não tem que ensinar? Conhecimento, reconhecimento e alteridade na teoria do currículo. **Currículo sem Fronteiras** (online), v. 17, n. 3, p. 539-554, set./dez. 2017. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org/vol17iss3articles/macedo.pdf. Acesso em: 20 abr. 2022.

MENDES, J. C. B.; MARQUES, L. R. Política de responsabilização educacional no Estado de Pernambuco: discurso, articulações e demandas. In: FRANGELLA, R. de C. P.; OLIVEIRA, M.-E. B. de (org.). **Currículo e formação de professores**: sobre fronteiras e atravessamentos. Curitiba: CRV, 2017. p. 101-115.

MELLO NETO, João Cabral. **Morte e vida severina e outros poemas**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010. E-book.

MILLER, J. Teorização do currículo como antídoto contra/na cultura da testagem. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 2043-2063, out./dez. 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21679/15952>. Acesso em: 20 abr. 2023.

MOURA, M. E. F. P. de. **Por entre rios e florestas, negociações e significações no currículo de formação de professores**: o Parfor em Nova Olinda do Norte/AM. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

OLIVEIRA, M.-E. B. de; FRANGELLA, R. de C. P. A produção curricular nos cursos de formação de professores: entre a mesmice e a diferença. *In*: TOMÉ, C.; MACEDO, E. (org.). **Currículo e diferença** – afetações em movimento. Curitiba: CRV, 2018. p. 153-170. v. 4.

SANTOS, J. D. C.; COSTA, H. H. C. Formação de professores como política de currículo: olhares sobre o estágio supervisionado e educação geográfica. *In*: LOPES, R. de A.; RIBEIRO, W. de G. (org.). **Utopia e normatividade curricular**: abordagens pós-estruturalistas. Curitiba: CRV, 2021. p. 83-98.

TOMÉ, C. Tudo é possível ali: (a)firmar o nome no jogo, gramaticar currículo. *In*: TOMÉ, C.; MACEDO, E. (org.). **Currículo e diferença** – afetações em movimento. Curitiba: CRV, 2018. p. 19-40. v. 4.

DECLARAÇÃO DE CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

1) Rita de Cássia Prazeres Frangella

2) Maria Edeluza Ferreira Pinto de Moura

Contribuição	Autor 1	Autor 2	Autor 3
1. Conceituação	X	X	
2. Curadoria de dados	X	X	
3. Análise formal		X	
4. Obtenção de financiamento	X		
5. Investigação		X	
6. Metodologia	X	X	
7. Administração do projeto			
8. Recursos			
9. Software			
10. Supervisão	X		
11. Validação			
12. Visualização			
13. Redação (rascunho/original)	X	X	

14. Escrita (revisão e edição)	X	X	
--------------------------------	---	---	--

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

Os autores declaram que não há conflito de interesse com o artigo “Salas sem paredes” – escapes da prescrição curricular em uma experiência de formação entre rios e florestas na Amazônia”.

DECLARAÇÃO DE DISPONIBILIDADE DE DADOS

Os conteúdos subjacentes ao texto da pesquisa estão disponíveis no artigo.

DECLARAÇÃO DE USO DE IA

Não houve utilização de ferramentas de Inteligência Artificial.

Revisado por:

Alexandre Rodrigues Alves

E-mail: aralves.rj@gmail.com