

Maria Cecília Camargo Magalhães
Viviane Letícia Silva Carrijo
(Organizadoras)

PESQUISA CRÍTICA DE COLABORAÇÃO (PCCOL)

fundamentos e práticas insurgentes



Todos os direitos desta edição reservados à Pontes Editores Ltda.
Proibida a reprodução total ou parcial em qualquer mídia sem a autorização escrita da Editora. Os infratores estão sujeitos às penas da lei. A Editora não se responsabiliza pelas opiniões emitidas nesta publicação.

Este livro foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior — Brasil (Capes) — Processo n. 88881.207938/2025-01, verba destinada ao Programa de Pós-Graduação Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) da PUC-SP.

PARECER E REVISÃO POR PARES

Os capítulos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação e revisados por pares.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Tuxped Serviços Editoriais (São Paulo – SP)
Bibliotecário Pedro Anizio Gomes CRB-8/8846

M189p Magalhães, Maria Cecília Camargo; Carrijo, Viviane Letícia Silva (org.).
Pesquisa crítica de colaboração (PCCOL): fundamentos e práticas insurgentes /
Organizadoras: Maria Cecília Camargo Magalhães e Viviane Letícia Silva Carrijo;
Prefácio de Wellington de Oliveira
1. ed. – Campinas, SP : Pontes Editores, 2026; figs.; quadros.

Inclui bibliografia.

ISBN 978-85-217-1108-7 - Impresso

ISBN 978-85-217-1139-1 - Ebook PDF

1. Metodologia de Pesquisa. 2. PCCOL. 2. Linguística.

I. Título. II. Assunto. III. Organizadoras.

Índices para catálogo sistemático:

1. Métodos de estudo / Metodologia / Pesquisa. 001.4
2. Pesquisa científica. 001.42
3. Linguística. 410

Maria Cecília Camargo Magalhães
Viviane Letícia Silva Carrijo
(Organizadoras)

PESQUISA CRÍTICA DE COLABORAÇÃO (PCCOL)

fundamentos e práticas insurgentes

Copyright © 2026 - Das organizadoras representantes dos colaboradores
Coordenação Editorial: Pontes Editores
Editoração: Eckel Wayne
Revisão: Zélia Guerra
Capa: Gatil Comunicação e Marketing

Conselho Editorial:

Angela B. Kleiman
(Unicamp – Campinas)
Clarissa Menezes Jordão
(UFPR – Curitiba)
Edleise Mendes
(UFBA – Salvador)
Eliana Merlin Deganutti de Barros
(UENP – Universidade Estadual do Norte do Paraná)
Eni Puccinelli Orlandi
(Unicamp – Campinas)
Glais Sales Cordeiro
(Université de Genève - Suisse)
José Carlos Paes de Almeida Filho
(UnB – Brasília)
Rogério Tilio
(UFRJ – Rio de Janeiro)
Suzete Silva
(UEL – Londrina)
Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva
(UFMG – Belo Horizonte)

PONTES EDITORES

Rua Dr. Miguel Penteado, 1038 - Jd. Chapadão
Campinas - SP - 13070-118
Fone 19 3252.6011
ponteseditores@ponteseditores.com.br
www.ponteseditores.com.br

SUMÁRIO

PREFÁCIO - O TEAR DE EROS: A PRÁXIS NA COLABORAÇÃO CRÍTICA E A TRANSFORMAÇÃO DO REAL.....	7
Wellington de Oliveira	

PARTE I - FUNDAMENTOS HISTÓRICO-EPISTEMOLÓGICOS DA PESQUISA CRÍTICA DE COLABORAÇÃO

CAPÍTULO 1 - DESAFIOS E EXPANSÕES DA “PESQUISA CRÍTICA DE COLABORAÇÃO”: ABORDAGEM POLÍTICA E COMPROMETIDA COM JUSTIÇA SOCIAL E EQUIDADE.....	19
Maria Cecília Camargo Magalhães	

CAPÍTULO 2 - PERGUNTAR É DECOLONIZAR! PROVOCAÇÕES SOBRE A PRÁXIS DA PESQUISA CRÍTICA DE COLABORAÇÃO	39
Maria Otilia Guimarães Ninin	

CAPÍTULO 3 - FUNDAMENTOS ÉTICO-POLÍTICOS E AS PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS DE PROJETOS DE INTERVENÇÃO CRÍTICO-COLABORATIVOS	67
Fernanda Coelho Liberali	

CAPÍTULO 4 - PCCOL: CAMINHOS PARA A (TRANS)FORMAÇÃO SOCIAL E EDUCACIONAL	95
Luciana Kool Modesto-Sarra	

PARTE II - PCCOL COMO PESQUISA EM FORMAÇÃO

CAPÍTULO 5 - TRAJETÓRIAS FORMATIVAS EM COLABORAÇÃO: A PCCOL EM TRÊS INVESTIGAÇÕES CRÍTICAS	119
Valdite Pereira Fuga / José Carlos Barbosa Lopes / Daniela Vendramini-Zanella	

CAPÍTULO 6 - A FORMAÇÃO COM PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA PCCOL: CAMINHOS EM DIREÇÃO À SUPERAÇÃO DE CONFLITOS.....	139
André Effgen de Aguiar	

CAPÍTULO 7 - ATRAVESSAMENTOS DA PRÁTICA DOCENTE NO AMAZONAS: A PCCOL COMO CAMINHO REFLEXIVO NO PROGRAMA ENSINO MÉDIO PRESENCIAL COM MEDIAÇÃO TECNOLÓGICA	163
Andressa Raquel Lima de Oliveira / Grassinete Carioca de Albuquerque Oliveira	

CAPÍTULO 8 - PESQUISA CRÍTICA DE COLABORAÇÃO EM AÇÃO: POTENCIALIDADES TRANSFORMADORAS NA EDUCAÇÃO	189
Milena Maria Nunes de Matos Carmona / Patrícia Cintra	

PARTE III - PCCOL NA ESCOLA E NAS PRÁTICAS DE LINGUAGEM

CAPÍTULO 9 - AGIR A PARTIR DAS GRETAS: POSSIBILIDADES E DESAFIOS DA PCCOL EM AULAS DE INGLÊS EM INSTITUTOS DE IDIOMAS	215
Camila Selarin / Glauco Augusto Souza	

CAPÍTULO 7

ATRAVESSAMENTOS DA PRÁTICA DOCENTE NO AMAZONAS: A PCCOL COMO CAMINHO REFLEXIVO NO PROGRAMA ENSINO MÉDIO PRESENCIAL COM MEDIÇÃO TECNOLÓGICA

Andressa Raquel Lima de Oliveira
Grassinete Carioca de Albuquerque Oliveira

Em meio às águas, às distâncias e às limitadas conexões de comunicação, emergem vozes a serem ouvidas. São as vozes de professores engajados em fazer a diferença na educação do interior amazônico que dedicamos este capítulo.

As autoras

Este capítulo constitui um recorte da pesquisa de mestrado — em desenvolvimento — da primeira autora, sob orientação da coautora, ambas implicadas pelas vozes e experiências que configuram a docência no contexto amazônico. Nesse ínterim, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens da Universidade Federal do Acre (Ufac), esta investigação tem por enfoque a formação docente voltada para o uso das Tecnologias Digitais (TD) no município de Guajará-AM, especificamente no contexto da comunidade ribeirinha Carneiros, onde professores atuam no Programa Ensino Médio Presencial com Mediação Tecnológica (PEMPMT). Por conseguinte, esta pesquisa tem como horizonte compreender como os professores

—, inseridos em um cenário de desafios significativos, — (res)significam (Aguiar *et al.*, 2020) e/ou transformam (Magalhães; Fidalgo, 2010) sua prática a partir de um movimento de colaboração crítica, tendo como eixo metodológico a Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol) (Magalhães, 2004, 2011).

Inicialmente, é preciso situar que a Pesquisa Crítica de Colaboração, doravante PCCol, mais do que uma abordagem metodológica, é assumida aqui como uma postura ético-política (Freire, 1993) frente à ação colaborativa. Desse modo, fundamentada na escuta sensível, no diálogo problematizador, na produção conjunta de sentidos, e imersa em contradições, a PCCol reconhece os participantes da pesquisa como sujeitos legítimos e leva em conta o contexto particular dos participantes, os discursos locais (Magalhães, 2004), suas vivências e experiências. Busca-se, aqui, escapar do estigma do pesquisador que analisa, critica, coleta dados e emite juízos, pois a pesquisa baseada na PCCol objetiva construir um espaço de coautoria e de reflexão crítica, no qual pesquisadores e professores/participantes constroem, juntos, possibilidades de transformação da prática pedagógica, tensionando as relações entre saber, poder e território, orientadas por princípios de justiça social e cidadania.

Nesse cenário, os desafios enfrentados pelos professores que atuam no Programa Ensino Médio Presencial com Mediação Tecnológica, doravante PEMPMT, perpassam a dimensão técnica-pedagógica. Diante disso, o PEMPMT, embora represente uma alternativa para o acesso à Educação Básica (Fundamental II e Ensino Médio) em áreas de difícil acesso, também explicita contradições e limitações estruturais que impactam diretamente a prática docente. Isso porque é preciso considerar, também, a precariedade dos recursos básicos (mobiliário, material didático, merenda de qualidade), a instabilidade das conexões de internet, o isolamento geográfico e a ausência de formações continuadas que respeitem as especificidades

locais, elementos estes que configuram um quadro marcado por múltiplas camadas de exclusão.

Ademais, é justamente em meio a condições adversas que surgem práticas de resistência (hooks, 2013) e saberes situados, capazes de confrontar perspectivas homogeneizantes sobre o ato de ser professor. Nesse contexto, a tentativa de fazer ecoar as vozes desses docentes, que atuam em meio a realidades marcadas por desigualdades e negligências, torna este trabalho ainda mais necessário. Ancorado em autores como Freire (1993, 2021), Nóvoa (2022), Bakhtin (2016), Aguiar (2023), Sawaia (2001), Liberali (2024), Magalhães (2004, 2011) e Magalhães, Fidalgo e Modesto-Sarra (2024), este capítulo se alinha a uma perspectiva que almeja escutar, acolher e trazer visibilidade aos discursos docentes, valorizando a complexidade do contexto em que os sujeitos estão inseridos, a dialogicidade e os saberes que constituem a prática educativa em territórios invisibilizados, como é o caso de uma comunidade rural e ribeirinha.

Tem-se como objetivo discutir — a partir da PCCol como princípio teórico-metodológico — de que maneira os professores presenciais avaliam a formação continuada promovida pela Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino do Amazonas (Seduc/AM), no âmbito do PEMPMT. Parte-se, então, da ideia de que a formação docente pode ser concebida como um processo contínuo, situado, coletivo e contextualizado com a realidade local, de modo que reconhece os docentes como sujeitos-autores de suas práticas, mesmo diante das múltiplas demandas de seus territórios.

Nesse horizonte, o presente capítulo organiza-se em cinco momentos articulados. Primeiro, apresenta-se uma contextualização do PEMPMT enquanto política de acesso à educação. Na sequência, discute-se a formação do professor presencial, com os desafios e particularidades dessa atuação. Em um terceiro momento, propõe-se a Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol)

como um caminho para o conhecimento construído no e para o contexto pesquisado. Posteriormente, dedica-se uma seção à análise dos dados gerados na pesquisa, destacando-se os desdobramentos crítico-colaborativos emergentes. Por fim, serão tecidas as considerações finais, com os atravessamentos e reflexões que marcaram o percurso deste trabalho.

1. O PEMPMT como política de acesso à educação no interior do Amazonas

O Estado do Amazonas está localizado na Região Norte do Brasil. É a maior unidade federativa em extensão territorial e concentra cerca de 2% da população brasileira, distribuída em 62 municípios (IBGE, 2022). Nesse contexto, além de sua vasta dimensão territorial, o estado possui uma extensa e complexa rede hidrográfica, o que torna o transporte fluvial uma necessidade. No entanto, a navegação é frequentemente afetada pela variação dos níveis dos rios, especialmente durante o período de vazante (SGB, 2023).

Essas particularidades geográficas representam um desafio expressivo para a oferta educacional, sobretudo no que diz respeito ao Ensino Médio, etapa que exige a atuação de profissionais licenciados em diversas áreas do conhecimento. Combinados à baixa densidade populacional no interior, os altos custos logísticos, o difícil acesso e a distribuição desigual dos estudantes, esses fatores impactam diretamente o exercício do direito à educação nas comunidades remotas (Tenório; Oliveira; Nogueira, 2023).

Diante disso, em 2006, a Secretaria de Estado de Educação e Desporto Escolar do Amazonas (Seduc/AM) instituiu o Projeto Ensino Médio Presencial com Mediação Tecnológica (PEMPMT) que, em 2012, passou a compor as ações do Programa de Aceleração do Desenvolvimento Educacional do Amazonas (Padeam). Atualmente, sua gestão está sob responsabilidade da Seduc/

AM, por meio do Centro de Mídias de Educação do Amazonas (Cemeam) (Amazonas, 2021). Segundo a Proposta Curricular e Pedagógica (PCP) do Ensino Médio (Amazonas, 2021), a modalidade é “ofertada por meio de ambientes digitais e interativos de aprendizagem, [...] priorizando a disseminação de informações e tarefas, compondo assim, a prática educativa da modalidade à distância” (Amazonas, 2021, p. 12).

Vale destacar que o PEMPMT faz uso de tecnologias de videoconferência multiponto (MCU) e de transmissões via satélite (*Starlink*) para tentar garantir o acesso à Educação Básica, especificamente nos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, em áreas de difícil acesso no interior do Estado. Assim, o referido programa visa atender as metas do Governo Federal e as exigências legais, alcançando comunidades rurais e ribeirinhas antes desassistidas (Amazonas, 2021).

É preciso situar, ainda, que, quando o projeto chegou ao município de Guajará, em 2007, foram iniciadas duas turmas do 1º ano do Ensino Médio: uma na sede urbana e outra na zona rural, totalizando 36 alunos. Em 2024, esse número aumentou para 157 estudantes no Ensino Médio e 277 no Ensino Fundamental II, distribuídos em nove comunidades do interior: Gama, Duda, Paranã do Assentamento, Carneiros, Igarapé Grande, Boa Fé, Rebojo, Luciano e Velho Julho (Sigeam, 2024).

Nesse contexto, deve ser mencionado que a realização do PEMPMT requer uma atuação conjunta entre diferentes agentes: professores ministrantes, professores presenciais, estudantes e assessores pedagógicos. Isso porque o professor ministrante é responsável por planejar, produzir e ministrar as aulas transmitidas via multiplataformas ao vivo, com possibilidades de interação em tempo real. Por sua vez, o professor presencial é o que dá suporte à mediação tecnológica, pedagógica, e também o responsável pela frequência e pela assistência escolar dos estudantes, dentre outros (Amazonas, 2021, p. 18).

Esse conjunto de responsabilidades ganha ainda mais relevância nas comunidades ribeirinhas, onde a convivência cotidiana com os estudantes, aliada às dificuldades de acesso, de infraestrutura e de conectividade¹, fortalece os vínculos e contribui para o processo educativo. Nesse sentido, conforme discute Nóvoa (2022, p. 48), “os professores têm um papel fundamental na criação das melhores condições para que esta relação tenha lugar. O digital pode ser útil para manter os laços, mas nunca substituirá o encontro humano”. Mediante tais considerações, a seguir, apresenta-se uma fotografia da comunidade ribeirinha Carneiros, onde o Ensino Médio noturno é ofertado por meio do PEMPMT.

Imagem 1 — Sala de aula na comunidade Carneiros, Guajará/AM.



Fonte: acervo da Coordenação do PEMPMT de Guajará/AM (2024).

Ainda que o programa tenha sua relevância como política pública de interiorização do ensino, sua efetividade parece depender, em grande medida, da atuação dos professores presenciais, pois são esses profissionais que, na prática, sustentam as rotinas pedagógicas e assumem responsabilidades que, muitas vezes, extrapolam aquelas previstas nos documentos oficiais. Sendo assim, em situações de queda de energia ou falhas na conexão com a internet, por exemplo, cabe a eles

1 Destaca-se que a comunidade Carneiros não conta com cobertura de telefonia móvel, e apenas poucas famílias têm condições financeiras de adquirir antenas, via satélite, para acesso à internet.

ministrar as aulas aos estudantes, inclusive nas disciplinas em que não são formados. Essas múltiplas demandas reforçam a necessidade de discutir suas condições de formação, bem como os desafios e aprendizagens que marcam suas trajetórias no contexto amazônico. Esses e outros aspectos serão discutidos a seguir.

2. A formação do professor presencial: entre a política educacional e a realidade amazônica

A organização da formação continuada dos professores presenciais que atuam no PEMPMT ocorre por meio da **Jornada Pedagógica**. Tal evento dura em média duas semanas e antecede o início do ano letivo, com a finalidade de alinhar as práticas pedagógicas às diretrizes da rede de ensino do Amazonas. Ao mesmo tempo, a iniciativa busca promover um espaço de acolhimento, troca de experiências e avaliação do ciclo anterior.

Mais do que cumprir uma função organizacional, a Jornada Pedagógica assume um papel político-pedagógico, que consiste na tentativa de articular teoria e prática, estimular a reflexão docente e fortalecer a formação continuada. Para além disso, trata-se de um espaço capaz de “[...] dar uma injeção de ânimo [...]” (Silva, 2020, p. 800) aos educadores. A partir dessa perspectiva, em 2025, a temática desenvolvida durante a Jornada Pedagógica foi “Justiça Curricular: desafios e possibilidades”, efetivada mediante a realização de atividades promovidas pela Coordenação de Infraestrutura do Ensino Mediado (Citem), com transmissões via IPTV² e *YouTube*. Na ocasião, a proposta visou discutir os desafios de uma política curricular transformadora. Aliás, no contexto do

2 A *Internet Protocol Television* (IPTV) é uma multiplataforma de comunicação (*iOS, Android, web e desktop*) que possibilita diferentes agrupamentos para transmissões e interatividade. Em canais para eventos com grandes audiências ou em turmas para os professores com seus respectivos alunos com transmissão em tempo real de áudio, vídeo, texto e arquivo em Multicast e/ou Unicast. Disponível em: < <https://realms.com.br/ip-tv/> >.

PEMPMT, especificamente no município de Guajará/AM, esse momento assume contornos ainda mais relevantes.

Para fins territoriais, cabe situar que o município de Guajará está geograficamente isolado do restante do Estado do Amazonas, além de possuir acesso terrestre exclusivamente pela fronteira com Cruzeiro do Sul, no Estado do Acre, fator que intensifica os desafios de deslocamento. Soma-se a isso a instabilidade das conexões de internet, a ausência de redes de telefonia móvel, as intensas chuvas amazônicas e as diversas realidades escolares — desde alunos ainda em processo de alfabetização, falta de materiais didáticos, ausência de energia até equipamentos danificados e escolas precárias —, o que torna ainda mais complexa a oferta educacional nas comunidades locais.

Além disso, a predominância de palestras/transmissões no formato remoto, com interação restrita a perguntas no *chat*, compartilhadas por docentes de todos os municípios do Amazonas, dificulta a escuta ativa e o diálogo responsivo. Por conseguinte, a escassez de momentos destinados a discussões locais e a problematização de tais práticas demonstram uma contradição entre a proposta de formação e as necessidades dos professores que atuam em contextos isolados. Tal contexto foi vivenciado pela primeira autora nos anos de 2020 e 2021, enquanto professora do PEMPMT, ao passar horas assistindo às formações em silêncio, com poucas possibilidades de interação e reflexão coletiva.

Nesse sentido, a programação da Jornada Pedagógica de 2025 ilustra bem essa limitação: dos treze dias de atividades, apenas dois foram destinados a momentos sem transmissão. Em um deles, a agenda previa apenas 30 minutos para o diálogo local. Esse tempo reduzido compromete a profundidade das trocas e o reconhecimento das distintas realidades escolares, o que vai de encontro à compreensão de que “[...] a organização de contextos formativos nas escolas pressupõe a construção de práticas colaborativas e transformadoras que apoiem o agir no mundo” (Ma-

galhões, 2018, p. 25). Como consequência, tem-se uma formação que pouco dialoga com as urgências e com as (trans)formações necessárias para o contexto escolar local.

Nesta investigação, destaca-se que esse tipo de formação revela um descompasso entre as políticas educacionais e as realidades vividas pelos docentes que atuam em áreas interioranas e socialmente vulnerabilizadas. Desse modo, mobiliza-se o conceito de sofrimento ético-político, discutido por Sawaia (2001), que oferece subsídios importantes para a análise crítica desse cenário porque retrata “a dor que surge da situação social de ser tratado como inferior, subalterno, sem valor, apêndice inútil da sociedade” (Sawaia, 2001, p. 104-105).

Esse sofrimento, vivido de forma silenciosa por muitos professores do interior, manifesta-se não apenas por meio das dificuldades materiais como também pela invisibilização de suas vozes e ideias, pela desvalorização de seu trabalho e pela ausência de políticas que considerem a realidade amazônica como prioridade. Frente a esse cenário, sugere-se que a Seduc/AM poderia ampliar o compromisso ético e político com uma formação que, de fato, contribua para o fortalecimento do trabalho docente, assim como persiste a necessidade de promover uma “educação que seja emancipatória e que permita fomentar um olhar crítico, reflexivo e criativo sobre a realidade” (Liberali, 2024, p. 45).

Nessa perspectiva, infere-se que a formação continuada dos professores do PEMPMT deveria estar diretamente ligada à compreensão/reflexão das condições específicas que marcam a educação no interior do Amazonas, isto é, o difícil deslocamento até as comunidades, a infraestrutura precária das escolas, as dificuldades de conexão e o acúmulo de funções e responsabilidades, os quais solicitam uma Jornada Pedagógica como espaço potente de (re)construção coletiva de saberes e (des)aprendizagens (Fabrício, 2006), a partir dos enfrentamentos reais que atravessam o cotidiano escolar.

Essas reflexões levam a questionar a efetividade das políticas formativas vigentes: Será que elas, de fato, atendem às especificidades de Guajará e de tantos municípios e comunidades amazônicas? Estariam os professores sendo ouvidos em suas demandas concretas? Talvez a proposta de formação precise ser (re)configurada a partir do reconhecimento dos professores como sujeitos históricos e transformadores, cujas vozes precisam ser ouvidas, valorizadas e incorporadas às políticas de formação. A essa altura, tornam-se proeminentes as contribuições de Aguiar (2023, p. 264-265), ao discutir o Letramento Crítico no âmbito da formação docente. Nessa perspectiva, é preciso, entre vários elementos, problematizar o currículo; desnudar as relações de poder que precarizam o trabalho do professor; promover formações que prezem pela voz do professor e trazer para o cotidiano da escola as demandas e mazelas da comunidade que nos cerca.

Assim, discutir a Jornada Pedagógica voltada ao PEMPMT, à luz de uma política de formação continuada sensível às realidades locais, constitui uma demanda cada vez mais urgente. Como sugerem Liberali (2024) e Aguiar (2023), é fundamental que tanto a escola quanto os processos formativos se comprometam com a (trans)formação social, com a valorização das comunidades e com o fortalecimento das vozes docentes. Assim, reconhecer os professores presenciais do interior amazônico como sujeitos históricos e críticos, com potencial de problematizar suas realidades, é um passo importante para legitimar suas experiências e incluí-los efetivamente nas políticas educacionais.

3. Refletir *com* e não *sobre*: a PCCol como caminho teórico-metodológico

O primeiro contato da primeira autora desse texto com a Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol) ocorreu por meio da professora Dra. Grassinete Oliveira, orientadora de mestrado —

pesquisadora acreana, doutora pela PUC/SP, professora engajada e líder do grupo de pesquisa Ellae. Durante sua formação doutoral, participou de cursos com a professora Maria Cecília Camargo Magalhães, referência na área, e foi a partir dessa interlocução que passou a compartilhar, em contexto regional, os princípios de uma metodologia ainda pouco conhecida no norte do país.

Em 2024, ambas participaram do IX Congresso Latino-americano de Formação de Professores de Línguas (CLAFPL), realizado no Rio de Janeiro. Foi um momento singular na trajetória desta primeira autora: a primeira viagem à cidade, a estreia na apresentação de um trabalho em Congresso e, especialmente, a oportunidade de conhecer, presencialmente, pesquisadores(as) que admirava apenas por meio de seus textos. Entre esses encontros marcantes, destaca-se o da professora Dra. Maria Cecília Camargo Magalhães, cuja contribuição teórica tem atravessado sua formação de forma significativa.

Nesse movimento de refletir *com* — e não *sobre* — os sujeitos envolvidos na pesquisa, a PCCol tem sido pensada não como uma técnica, mas como um compromisso intervencionista e formativo (Magalhães; Fidalgo, 2019) que orienta o modo de estar na pesquisa. Trata-se de uma postura dialógica, em que as vozes dos participantes não são tomadas como objetos de uma análise distanciada, mas como elementos constitutivos do processo, em que “[...] o direito de todos se expressarem deve ser garantido a despeito do poder atribuído pelo local de fala (ou do que socialmente costuma ser visto como falta de poder)” (Magalhães; Fidalgo; Modesto-Sarra, 2024, p. 61). Assim, o campo se torna espaço-tempo de escuta, negociação de sentidos e coautoria de novos olhares sobre a prática docente.

Durante a pesquisa com os professores do PEMPMT, no município de Guajará/AM, compreenderam-se os diversos e adversos atravessamentos que tensionam concepções de ensino, práticas formativas e formas de mediação pedagógica e tecnoló-

gica no contexto de uma comunidade ribeirinha. Por isso, mais do que gerar dados sobre uma pequena parte de uma realidade educacional, este trabalho busca refletir, (re)construir e (res)significar a formação docente ofertada pela Seduc/AM, com base nos enunciados e desafios compartilhados.

É nesse horizonte que se insere a PCCol, na qual “[...] os participantes intencionalmente atuam de forma colaborativa” (Magalhães; Fidalgo; Modesto-Sarra, 2024, p. 62). Essa atuação intencional pressupõe a construção de espaços horizontais de diálogo, uma escuta ativa e o confronto de vozes, nos quais pesquisadores e professores envolvem-se como sujeitos igualmente comprometidos com a problematização e com a reflexão de alternativas, quando estas se mostram viáveis. Nessa perspectiva e em sintonia com Ninin e Magalhães (2017), a colaboração crítica contribui para a compreensão teórico-metodológica dos processos de ensino-aprendizagem desenvolvidos em diferentes contextos educativos, especialmente nas instâncias de sala de aula, formação continuada e pesquisa, já que, por meio da interação com os outros, mediada pela linguagem, podemos transformar os processos de desenvolvimento humano.

Para melhor entendimento, apresenta-se, abaixo, uma linha do tempo das atividades realizadas para geração de dados:

Imagem 2 – Linha do tempo das atividades de geração de dados.



Fonte: elaborada pelas autoras (2025).

Nessa direção, optou-se por um conjunto de instrumentos qualitativos como o questionário de perfil, a entrevista semiestruturada e as sessões reflexivas. A escolha desses instrumentos viabilizou-se de forma intencional articulando-se aos elementos indispensáveis dentro da proposta da PCCol.

Nesse percurso, a Análise Dialógica do Discurso (ADD), fundamentada nos estudos do Círculo de Bakhtin, oferece o aporte necessário para compreender as significações produzidas nas interações discursivas entre os sujeitos da pesquisa. Com base em Bakhtin (2016), Volóchinov (2017) e Brait (2006), parte-se do entendimento de que todo enunciado é responsivo, isto é, carrega marcas de outros discursos e está inserido em um contexto social, histórico e ideológico.

Assim, a ADD permite analisar como os professores participantes constroem significações sobre a formação continuada que recebem da Seduc/AM, e os desafios enfrentados, a partir de suas próprias vozes e experiências. Nessa perspectiva, a ADD articula-se

à PCCol, pois ambas compreendem o discurso como ação situada, historicamente marcada e potencialmente transformadora.

4. Desdobramentos crítico-colaborativos: o que os encontros com os participantes revelam

Estabelece-se, neste momento, o diálogo dos docentes sobre a formação continuada ofertada pela Seduc/AM e voltada para o PEMPMT. À luz da ADD, busca-se compreender como esses professores constroem significações sobre o percurso formativo que tais sujeitos vivenciam no contexto do interior do Amazonas.

As vozes que compõem esta discussão pertencem a duas professoras que atuam como docentes presenciais na comunidade ribeirinha Carneiros, localizada a três horas de deslocamento fluvial, a partir da sede do município de Guajará/AM. Ambas são mulheres, com idades entre 35 e 45 anos, e possuem mais de três anos de experiência no programa. Uma delas é formada em Pedagogia, e a outra possui formação em Normal Superior³. Ambas mantêm residência fixa na sede urbana do município próximo, mas, por conta do trabalho, passam a maior parte do tempo na comunidade onde atuam, pagando aluguel. Nesse contexto, retornam à cidade de origem apenas em situações específicas, como questões administrativas, sacar o pagamento ou adquirir os mantimentos (rancho⁴) necessários.

A seguir, um recorte dos enunciados produzidos pelas professoras participantes, cujos nomes, por questões éticas, foram substituídos por nomes fictícios. Optou-se, ainda, por utilizar nomes próprios, devido ao entendimento de que essa escolha traz maior humanidade ao texto.

3 Curso Normal Superior é um curso de graduação brasileiro, extinto pelo MEC, que formava professores para a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental (Wikipédia, 2023).

4 Usa-se para comida, feira (Ranzi, 2017).

Quadro 1 — Excertos referentes às percepções docentes sobre a Jornada Pedagógica da Seduc/AM na entrevista.

Entrevista Semiestruturada (15/07/2024)	
Pesquisadoras:	Sobre a formação ofertada pela Seduc, através do Cemeam, que são as jornadas pedagógicas todo ano, vocês consideram suficiente para sua prática em sala de aula?
Francisca	Eu considero , porque apesar de eu antes não ter conhecimento no programa, eu entrei e logo eu aprendi rapidinho a lutar com os equipamentos , a configurar as coisas necessárias, então eu não encontrei muita dificuldade não.
Antônia	Eu também, as informações que eles passam é muito boa , a gente prestando atenção consegue. Eu aprendi o necessário que é para ser executado no programa, eu não tenho dificuldade não.
Pesquisadoras:	Mas será que uma formação pontual, como as jornadas, realmente dá conta das complexidades que vocês enfrentam no cotidiano da sala de aula?
Francisca	A dificuldade que a gente tem, na verdade, é a insegurança , por mais que a gente já tenha experiência em sala de aula, mas a gente, quando vai entrar em uma nova etapa, a gente sempre se sente insegura. Aí também eu tinha muita insegurança com relações de equipamento , porque apesar de a gente conhecer um pouco a tecnologia, mas é uma coisa que você vai ser vista lá na hora de pegar o microfone, apesar de a gente, uma vez e outra eu já ter pego o microfone, mas lá a gente sempre fica um pouco nervosa.
Antônia	Essa insegurança é nervoso . Eu também, assim, porque eu acho que a tecnologia dela está avançando a cada dia mais, então se a gente não tiver um profissional, alguém que esteja passando para a gente, ensinando pelo menos o básico para a gente, a gente se perde, né? Eu também no início, não tinha costume, mas é aquilo, quando você entra na área para fazer alguma coisa, com a prática, com o tempo, você querendo, você vai se adaptando e dá certo.

Fonte: elaborado pelas autoras via Turbo Scribe (2025).

Sob respaldo nos pressupostos da ADD, a partir dos fundamentos e estudos do Círculo de Bakhtin (2016), compreende-se que os enunciados produzidos pelas participantes não são isolados ou neutros, mas sociais, históricos e ideologicamente marcados porque carregam traços de experiências vivenciados no contexto amazônico. Desse modo, ao analisar os excertos apresentados no Quadro 1, notou-se a presença de algumas irregularidades discursivas.

sivas que reforçam o que já foi discutido acerca da Jornada Pedagógica ofertada pela Seduc/AM. À primeira vista, os enunciados das professoras Francisca e Antônio parecem validar a formação recebida como suficiente. No entanto, à medida que suas falas se desdobram a partir do questionamento das pesquisadoras, surgem marcas de insegurança, sobretudo no que diz respeito ao uso das tecnologias e à ausência de acompanhamento mais sistemático no cotidiano escolar. Esses reposicionamentos discursivos sinalizam a complexidade da experiência docente no interior amazônico e indicam que o reconhecimento institucional da formação não elimina as tensões vividas no exercício cotidiano.

O enunciado de Francisca, por exemplo, parece sugerir um esforço individual de superação diante das suas próprias limitações: “Eu entrei e logo de imediato eu aprendi rapidinho a lutar com os equipamentos”. Esse discurso sugere a ausência de uma formação inicial eficiente por parte da instituição, o que pode ter levado os professores a desenvolverem estratégias próprias de enfrentamento. Tal interpretação articula-se com o conceito de sofrimento ético-político (Sawaia, 2001), na medida em que os sujeitos são expostos a condições que os obrigam a compensar, com esforço pessoal, as lacunas deixadas pelas políticas públicas. Abaixo, continua-se a partir da questão da formação:

Quadro 2 — Excertos das percepções docentes sobre a Jornada Pedagógica da Seduc/AM na primeira sessão reflexiva.

Primeira Sessão Reflexiva (31/01/2025)	
Pesquisadoras:	Na opinião de vocês, essa formação poderia ser mais regionalizada, considerando as especificidades de cada município? Afinal, a realidade de Guajará é bem diferente da de Japurá, Manaus ou Ipixuna. Que mudanças vocês acham que poderiam tornar essa formação mais próxima das necessidades locais?
Francisca	Eu já venho com esse pensamento, de que na jornada pedagógica eles deveriam nos dar suporte , materiais extras, porque o ano letivo ele já vem todo programado, né? Então eles deveriam nos dar cadernos complementares, se eles não pudessem mandar antes, mas eles mandassem para o e-mail da turma ou para o e-mail do professor, né? O professor teria um suporte melhor.
Pesquisadoras:	Como assim?

Francisca	Assim, eu sempre friso isso, e acho que eles deixam muito a desejar nessa jornada. A jornada é inteira, é quase um mês de jornada, onde eles abordam coisas que nós, já sabemos daquilo de “có” e salteado . O coordenador deveria ir lá participar e passar aqui pra gente presencialmente.
Antônia	Como a professora falou aí, né, esses materiais complementares seria mais viável trabalhar mesmo, porque eles mandam o plano de aula, mandam uma atividade complementar por dia, né, mas em previsão da aula de inglês, por exemplo, de não ter o equipamento lá, e a gente não tem uma formação . Fica complicado.
Pesquisadoras:	Mas, como vocês enxergam essa situação de ter que assumir a aula de uma determinada disciplina para a qual não tiveram formação específica? Vocês acham justo que essa responsabilidade recaia apenas sobre o professor presencial, mesmo diante das limitações estruturais e da ausência de formação?
Francisca	Não é justo, mas eu creio assim, que nós professores, nós teríamos que ter sempre formações , se nós tivéssemos pelo menos a cada seis meses. Se ao invés dessa jornada nós tivéssemos uma oficina pra trabalhar, pra trabalhar todas as disciplinas , pra nós estarmos mais inseridos, pra nós termos mais facilidade em trabalhar o inglês, em trabalhar a química do Ensino Médio, a física, a matemática, muitas vezes não dá nem pra explicar, pra sanar a dúvida do aluno, né, então é muito difícil pra ele, como pra nós professores também.
Antônia	Pois é, olha, nós temos nas nossas salas alunos que têm necessidades de alfabetização , e assim, o nosso tempo é tão limitado, temos que nos desdobrar. Então, assim, eu acho muito louvável, se tivesse essa oficina, porque nós estaríamos também tirando as nossas dúvidas e, consequentemente, também adquirindo conhecimento, pra podermos passar pros nosso aluno, quando nós estivermos na comunidade.

Fonte: elaborado pelas autoras via Turbo Scribe (2025).

Os enunciados apresentados no Quadro 2, gerados na primeira sessão reflexiva, indicam importantes movimentos sobre a formação continuada ofertada pela Seduc/AM. Isso porque tais enunciados demonstram que há uma divergência entre o discurso institucional da formação e as experiências docentes.

Ao reivindicar materiais complementares e suporte pedagógico adequados às condições locais, Francisca explicita novamente sofrimento ético-político (Sawaia, 2001), na medida em que denuncia a negação de condições mínimas para o exercício

profissional digno. Sua crítica à repetitividade dos conteúdos quando relata “coisas que nós já sabemos de ‘cô’ e salteado”, aponta um cansaço com a lógica repetitiva e transmissiva em formato “bancário” (Freire, 2021).

Antônia, por sua vez, confirma e sinaliza a existência de uma contradição entre o enunciado da entrevista inicial e sua fala na primeira sessão reflexiva, ao apontar a necessidade de formações específicas para o uso das tecnologias e para o ensino de disciplinas fora de sua área de formação. Esse acúmulo de funções, aliado à escassez de recursos e à complexidade do contexto local, sugere uma sobreposição de papéis que ultrapassa os limites profissionais esperados. Como argumenta Liberali (2024), diante de contextos marcados por desigualdades, o compromisso ético-político com a docência exige que haja o reconhecimento das tensões e contradições que atravessam o fazer pedagógico e, a partir disso, que sejam fomentados processos de formação mais emancipatórios e críticos.

Além disso, a proposta de oficinas práticas, mencionada pelas professoras como alternativa à atual estrutura da Jornada Pedagógica, pode ser compreendida como um movimento de agência (Ninin; Magalhães, 2017) docente, no qual as educadoras reconhecem-se como sujeitos históricos e produtores de conhecimento, aptos a contribuir com propostas formativas ancoradas na realidade e necessidade escolar. Essa sugestão ecoa os princípios da Pesquisa Crítica de Colaboração (Magalhães; Fidalgo; Modesto-Sarra, 2024), ao reivindicar a construção de espaços horizontais de escuta, coautoria e colaboração entre os sujeitos da escola e os formuladores das políticas.

Mais uma vez, as experiências relatadas indicam que os professores presenciais vêm sendo responsabilizados por lacunas estruturais do próprio sistema, como a presença de alunos em processo de alfabetização até mesmo no Ensino Médio. Essa lógica, que desconsidera as particularidades das comunidades amazôni-

cas, reforça o que Aguiar (2023) discute em relação à precarização docente e no que diz respeito à necessidade de criar espaço para os professores erguerem a voz nas mais diversas instâncias. Em observância à entrevista, à sessão reflexiva, vislumbra-se a necessidade de mais uma sessão reflexiva para compreender as significações atribuídas pelas docentes quanto à jornada pedagógica. É importante mencionar que a primeira autora precisou rever o próprio entendimento da PCCol.

Quadro 3 — Excertos das percepções docentes sobre a Jornada Pedagógica da Seduc/AM na segunda sessão reflexiva

Segunda Sessão Reflexiva (31/01/2025)	
Pesquisadoras:	Na sessão reflexiva anterior, vocês mencionaram a ausência de suporte por parte da Seduc e as limitações da Jornada Pedagógica. Que tipo de apoio, na visão de vocês, realmente faria diferença no cotidiano docente? O que tem faltado para que essa formação dialogue, de fato, com a realidade de Guajará?
Francisca	Assim, na jornada pedagógica há muitas falácias , há muita teoria, e quando nós vamos para a prática, é uma coisa totalmente diferente. É quando ele diz assim, se você tiver algum problema em alguma coisa, entre em contato com a gente, a gente entra em contato, são três dias, uma semana para eles poderem responder, e nós, como professores dentro da sala de aula, nós temos que estar dando o nosso <i>feedback</i> ali para o nosso aluno, em tempo real. E eles, não. Eles vão responder quando eles bem entendem.
Pesquisadoras	Então, essas falácias que a senhora aponta, como elas se manifestam na prática? Impactam o trabalho docente?
Francisca	É que eles têm o nosso Guajará, a nossa zona rural, como se fosse Manaus, como se fosse aqueles municípios mais. Eles têm muito esse comparativo, eles acham que pra nós não falta energia, que nós temos a internet ali a todo tempo e a hora, e, na verdade, não é isso. Na verdade, lá, pra nós, assim, é muito difícil. Eles têm uma realidade totalmente distorcida da que nós vivemos.
Antônia	Então, seria deles darem esse suporte que precisamos. Até, hoje a gente tem a necessidade de toner. Nós não temos toner, temos carência de papel, nós temos carência de pincel. Então, assim, é uma burocracia muito grande pra você se deslocar horas e mais horas da sua comunidade, vir até a sede, quando nós chegamos muitas vezes, nós recebemos a resposta que não tem. Então, o suporte da Seduc, pra nós, ainda é muito, muito, muito pouco, muito carente.

Fonte: elaborado pelas autoras via Turbo Scribe (2025).

Na segunda sessão reflexiva, foi discutido o artigo “Problematizações das Tecnologias Digitais na formação do professor de história no contexto amazônico” (Cordeiro; Costa, 2020), sendo que a discussão se refletiu nas percepções trazidas pelas professoras Francisca e Antônia no Quadro 3, reforçando críticas já manifestadas na primeira sessão.

Francisca destacou as “falácias” presentes na Jornada Pedagógica que, segundo ela, priorizam uma formação teórica desconectada da prática e com respostas tardias frente às necessidades imediatas em sala de aula. Essa percepção demonstra um descompasso que já fora problematizado por Liberali (2024) e Aguiar (2023).

O contraste entre a realidade das zonas rurais interioranas e a suposição, por parte da Seduc/AM, de condições semelhantes às das áreas próximas a Manaus corrobora o desajuste existente na elaboração e na implementação das políticas educacionais. Como sinaliza Francisca, “eles têm uma realidade totalmente distorcida da que nós vivemos”, e o uso de comparações como “eles têm o nosso Guajará como se fosse Manaus” sinaliza um olhar que ignora as desigualdades regionais e territorializa a política pública de forma homogenia. Antônia reafirma essa situação ao expor a realidade de escassez material e a “burocracia” que atravessa quando busca por insumos básicos.

Essa dissociação entre discurso e prática reforça a necessidade, enfatizada por Magalhães (2004, 2011) e Aguiar (2023), de uma formação continuada situada que reconheça o professor como sujeito sócio-histórico-cultural, promova a escuta ativa das vozes docentes, considere as especificidades regionais, favoreça o diálogo permanente com os envolvidos e articule teoria e prática em prol de uma formação docente realmente emancipatória.

Para ilustrar esse movimento reflexivo construído ao longo dos encontros com as participantes, apresenta-se, a seguir, um

organograma que sintetiza as principais mudanças de posicionamento identificadas nos excertos analisados.

Imagem 3 – Organograma apresentando o movimento reflexivo construído.



Fonte: elaborado pelas autoras (2025).

5. Entre (des)encontros, vozes e atravessamentos: considerações finais

Ao longo destas linhas, buscou-se dar visibilidade às realidades e às vozes de professores que atuam em contextos de isolamento geográfico e, muitas vezes, também de isolamento comunicacional, como é o caso da comunidade ribeirinha Carneiros no interior do município de Guajará/AM. Desse modo, a proposta aqui não consistiu em apresentar soluções, mas provocar reflexões conjuntas, marcadas por (des)encontros e atravessamentos que permeiam o cotidiano e os desafios da docência, especialmente daqueles que estão inseridos no PEMPMT.

Nesse ínterim, as análises desenvolvidas situam que a Jornada Pedagógica, embora concebida como espaço formativo, está impregnada de marcas de um modelo centralizado, pouco responsivo às especificidades dos territórios amazonenses e transmissivo “bancário” (Freire, 2021). Assim, observou-se que os discursos das professoras participantes demonstram que, mesmo em meio a essas limitações, os docentes tentam construir caminhos, como, por exemplo, a proposta de oficinas, os pedidos por formações mais práticas e a defesa de momentos de escuta local, elementos estes que indicam que eles não se colocam em uma posição de passividade diante das políticas formativas.

Nessa direção, a escuta das vozes docentes parece configurar-se como um elemento central para qualquer política educacional que almeje, de fato, promover processos (trans) formadores. Como se buscou mostrar ao longo deste texto, os professores presenciais não se limitam a mediar aulas/conteúdos ou a operacionalizar o computador visto que, para além disso, eles constroem vínculos, enfrentam adversidades (que, muitas vezes, são estruturais) mobilizam saberes locais e sustentam, no cotidiano, o direito à educação nesses contextos marcados por profundas desigualdades de acesso e de oportunidades.

Nesse percurso, a Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol) mostrou-se mais do que um caminho teórico-metodológico. Configurou-se como um dispositivo ético-político de escuta, problematização e (trans)formação, que possibilitou tensionar discursos cristalizados sobre a formação docente no âmbito do PEMPMT. Ao refletir **com** as professoras participantes — e não **sobre** elas —, construíram-se espaços de diálogo nos quais as vozes docentes se confrontaram e se reposicionaram, apontando contradições, sofrimentos, mas também movimentos de agência e resistência.

A PCCol, como bem apresentada por Fidalgo e Magalhães (2022), é trabalho colaborativo capaz de ressignificar nossas práticas, independentemente de estarmos em uma sala de aula ou

realizando pesquisas. Para o contexto amazônico aqui apresentado, a prática das pesquisadoras, assim como das participantes foi revisitada de modo que todos nós, de forma crítica e colaborativa, interagimos fazendo perguntas, investigando as palavras, questionando o nosso próprio entendimento porque, para nós, o conhecimento é sempre “reconstruído (ou coconstruído repetidamente, revisado repetidamente)” (Fidalgo; Magalhães, 2022, p. 114) na busca da transformação social.

Finalmente, conclui-se, por meio deste recorte investigativo, que repensar a Jornada Pedagógica no contexto do PEMPMT requer mais do que ajustes pontuais. Trata-se, portanto, de uma necessidade ética e política, associada à urgência de reconfigurar os processos formativos a partir de uma perspectiva colaborativa, que valorize a experiência docente e reconheça a diversidade dos territórios amazônicos como ponto de partida para a construção de saberes.

Referências

AGUIAR, A. E. **Aprendendo a Leitura Perversa do Mundo**: a formação com professores na perspectiva do Letramento Crítico. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023.

AMAZONAS. **Proposta Curricular e Pedagógica do Ensino Médio da Rede Estadual de Educação do Amazonas**. Manaus: Seduc, 2021. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1OvvP9ZesI0O4HCQJJlkMif6jT9PnxAm/view> Acesso em 16 de out. de 2024.

AMAZONAS. **Caderno de Orientação da Jornada Pedagógica e Ano Letivo 2025**. Manaus: Seduc/AM, 2024. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/180cAwOjEFiqp6QfD2uqfM0nhI91pC_s_/view Acesso em 18 de maio de 2025.

AGUIAR, W. M. J.; PENTEADO, M. E. L.; ALFREDO, R. A. Totality, historicity, mediation and contradiction: essential categories for the analytic movement in research in education. In: TANZI, A.; LIBERALI, F. C.; DAFERMOS, M. (Orgs.). **Revisiting Vygotsky for Social Change: bringing together theory and practice**. Nova Iorque: Peter Lang, 2020, p. 213-240.

BAKHTIN, M. **Os Gêneros do Discurso**. Paulo Bezerra (Organização, tradução, posfácio e notas). Notas da edição Russa: Seguei Botchorov. São Paulo: Editora 34, 2016 [1952-1953].

- BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin**: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006.
- CORDEIRO, L. Z.; COSTA, R. P. da. Problematizações das tecnologias digitais na formação do professor de história no contexto amazônico. **Esboços**: histórias em contextos globais, Florianópolis, v. 27, n. 45, p. 228-248, maio/ago. 2020.
- FABRÍCIO, B. F. Linguística Aplicada como espaço de “desaprendizagem”: Redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 45 a 65.
- FIDALGO, S. S.; MAGALHÃES, M. C. C. Pesquisa Crítica de Colaboração: lócus epistemo-ontológico para a educação de educadores e pesquisadores como agentes de transformações pessoais e coletivas. **Psicologia da Educação**, [S. l.], n. 54, 2022, p. 107-117. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/psicoeduca/article/view/61233>. Acesso em 4 de fev. de 2026.
- FREIRE, P. **Política e Educação**: ensaios. São Paulo: Cortez, 1993.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 78. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2021.
- IBGE — INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Amazonas**. 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/am.html>. Acesso em 27 de out. de 2024.
- HOOKS, B. **Ensinando a Transgredir**: a educação como prática da liberdade. Trad.: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.
- LIBERALI, F. C. Criando fissuras na necroeducação. In: LIBERALI, F. C.; CARRIJO, V. L. S. (Orgs.). **Pedagogias Insurgentes para Romper com a Necroeducação**. Campinas: Pontes Editores, 2024, p. 23-48.
- MAGALHÃES, M. C. C. **A Formação do Professor como um Profissional Crítico**: linguagem e reflexão. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. Critical collaborative research: focus on the meaning of collaboration and on mediational tools. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 10, n. 3, p. 773-797, 2010.
- MAGALHÃES, M. C. C. Formação contínua de professores: a organização crítico-colaborativa para transformação. **Rev. Linguagem: Estudos e Pesquisa**, Catalão, v. 22, n. 2, p. 17-35, jul./dez. 2018.
- MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. Reviewing Critical Research Methodologies for Teacher Education in Applied Linguistics. **Delta**, v. 35, n. 3, p. 1-19, 2019.
- MAGALHÃES, M. C. C. Pesquisa Crítica de Colaboração: escolhas epistemo-metodológicas na organização e condução de pesquisas de intervenção no contexto escolar. In: MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. (Orgs.). **Questões de Método e de Linguagem na Formação Docente**. Campinas: Mercado de Letras, 2011, p. 13-40.

MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S.; MODESTO-SARRA, L. K. Minha pesquisa está na PCCol? — O que é estar inserida na PCCol e o que é ser crítico? *In*: LIBERALI, F. C.; VENDRAMINI-ZANELLA, D.; FUGA, V. P. (Orgs.). **Diálogos Vygotskianos**. Campinas: Pontes Editores, 2024. p. 59-88.

NININ, M. O. G.; MAGALHÃES, M. C. C. A linguagem da colaboração crítica no desenvolvimento da agência de professores de ensino médio em serviço. **Alfa: Revista de Linguística**, v. 61, n. 3, p. 625-652, 2017.

NÓVOA, A. **Escolas e Professores**: proteger, transformar, valorizar. Colaboração Yara Alvim. Salvador: SEC/IAT, 2022.

RANZI, P. **Vamos Falar o Acreanês**. Rio Branco: Edufac, 2017.

SAWAIA, B. O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. *In*: SAWAIA, B. **As Artimanhas da Exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 96-118.

SGB — SERVIÇO GEOLÓGICO DO BRASIL. **Monitoramento das Bacias Amazônicas**. 2023. Disponível em: <https://www.sgb.gov.br> Acesso em 27 de out. de 2024.

SIGIAM — SISTEMA INTEGRADO DE GESTÃO EDUCACIONAL DO AMAZONAS. **Rendimento**. Disponível em: https://servicos.sigiam.am.gov.br/rendimento/anal_ensino.asp Acesso em 27 de out. de 2024.

SILVA, F. O. Contribuições formativas da jornada pedagógica: aprendizagem experiencial da/na atuação profissional. **Fragmentos de Cultura**, Goiânia, v. 30, n. 4, p. 799-810, 2020.

SOUSA, S. S.; SOUSA, P. P. de. A importância da arte na formação engajada de professores sob a perspectiva da pedagogia decolonial. *In*: LIBERALI, F. C.; CARRIJO, V. L. S. (Orgs.). **Pedagogias Insurgentes para Romper com a Necroeducação**. Campinas: Pontes Editores, 2024, p. 195-209.

TENÓRIO, V. M.; OLIVEIRA, A. M. G.; NOGUEIRA, E. M. L. Ensino Médio Presencial com Mediação Tecnológica no município de Humaitá-AM. **RECH — Revista Ensino de Ciências e Humanidades — Cidadania, Diversidade e Bem-Estar**, Manaus, v. 7, n. 2, p. 607-628, jul./dez. 2023.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Editora 34, 2017.

WIKIPÉDIA. **Normal Superior**. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Normal_superior Acesso em 15 de jul. de 2025.

