

Célia Aparecida Bettiol
Mauro Gomes da Costa
(orgs.)

Educar para a sociodiversidade

formação de professores, práticas
educativas e culturas na Amazônia



editora
UEA



Programa de
Pós-graduação em
Educação . PPGED
Universidade do Estado do Amazonas - UEA

Educar para a sociodiversidade
formação de professores, práticas
educativas e culturas na Amazônia

Governo do Estado do Amazonas

Wilson Miranda Lima

Governador

Universidade do Estado do Amazonas

André Luiz Nunes Zogahib

Reitor

Kátia do Nascimento Couceiro

Vice-Reitora

*editora*UEA

Isolda Prado de Negreiros Nogueira Horstmann

Diretora

Maria do Perpetuo Socorro Monteiro de Freitas

Gerente

Wesley Sá

Editor Executivo

Raquel Maciel

Produtora Editorial

Isolda Prado de Negreiros Nogueira Horstmann (Presidente)

Adriana Távora de Albuquerque Taveira

Carlos Mauricio Seródio Figueiredo

Gislaine Regina Pozzetti

Josefina Diosdada Barrera Khalil

Katell Uguen

Orlem Pinheiro de Lima

Silvia Regina Sampaio Freitas

Vanúbia Araújo Laulate Moncayo

Conselho Editorial

Célia Aparecida Bettiol
Mauro Gomes da Costa
(orgs.)

Educar para a sociodiversidade formação de professores, práticas educativas e culturas na Amazônia



editora
UEA



Programa de
Pós-graduação em
Educação - PPGED
Universidade do Estado do Amazonas - UEA



FAPEAM



CAPES

Wesley Sá
Coordenação Editorial

Iasmim Rodrigues
Projeto Gráfico

André Teixeira
Lucas Mota
Sindell Amazonas
Revisão

Loredane Queiroz
Diagramação

Loredane Queiroz
Finalização

Todos os direitos reservados © Universidade do Estado do Amazonas
Permitida a reprodução parcial desde que citada a fonte

Esta edição foi revisada conforme as regras do Novo Acordo
Ortográfico da Língua Portuguesa

E24
2024

Educar para a sociodiversidade: formação de professores, práticas
educativas e culturas na Amazônia/ orgs. Célia Aparecida Bettiol,
Mauro Gomes da Costa. – Manaus (AM): Editora UEA, 2024
303 p.: il., color; 21 cm

ISBN 978-85-7883-670-2

Inclui referências bibliográficas

1.Educação. 2. Sociodiversidade na Amazônia. I. Bettiol, Célia
Aparecida. (org.) II. Costa, Mauro Gomes da (org.) III. Título

CDU 1997 – 37:504.06(811)

Elaborada pela bibliotecária Sheyla Lobo Mota CRB11/ 484



*editora*UEA

Av. Djalma Batista, 3578 – Flores | Manaus – AM – Brasil
CEP 69050-010 | +55 92 38784463
editora.uea.edu.br | editora@uea.edu.br

SUMÁRIO

Apresentação

9

A formação de professores sob a ótica de artigos, dissertações e teses (2010–2020)

17

Josefina D. Barrera Kalhil
Petty Keila Ribeiro dos Santos

O trabalho docente na educação contemporânea: possibilidades interdisciplinares

47

Odevilson de Souza Felício
Whasgthon Aguiar de Almeida

Currículo: um olhar através de temas geradores

77

Lucinete Gadelha da Costa
Aline do Socorro de Souza Rodrigues
Odelice Alves Sinfrônio

Estado da arte: pesquisa sobre o modelo Zona Franca de Manaus, emprego e a educação corporativa

97

William Lima Aguiar
Carolina Brandão Gonçalves

O professor pesquisador e a temática ambiental: uma análise a partir dos resultados do PCE/FAPEAM/2022

131

Vilma Terezinha de Araújo Lima
Sabrina Seixas de Oliveira

O colapso contemporâneo: os impactos da pandemia na sociedade da (des) informação e no professor amazônida

151

Cristovão Rubens Mendes Furtado
Meire Terezinha Silva Botelho de Oliverira

Formação de professores indígenas: entre os documentos oficiais e os contextos do Amazonas

179

Jocelena Gois Leão
Kelson Oliveira Rocha
Célia Aparecida Bettiol

A decolonialidade na literatura dos povos originários: caminhos de protagonismos

195

Girlane Santos Da Silva
Marcos André Ferreira Estácio

**Protagonismo feminino no coração
da Amazônia: modos de vida e
organização das mulheres da floresta
nacional de Tefé (Flona)**

225

Marcela da Silva Barbosa
Rita de Cássia Fraga Machado

**Mulher branca, filhos Tukano: educação
indígena e educação escolar indígena
na cidade**

253

Jussara Garcez Barreto
Mauro Gomes da Costa

**Corpo e sexualidade nas
práticas educativas**

275

Carmen Mily dos Reis Leocádio
Rita de Cássia Fraga Machado

Sobre os autores

295



Apresentação

Os artigos que compõem este livro são oriundos das reflexões que vêm sendo tecidas no desenvolvimento das pesquisas realizadas no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade do Estado do Amazonas (UEA). O referido programa promove estudos e pesquisas sobre a Educação e a Sociodiversidade na Amazônia a partir de diferentes perspectivas teóricas, epistemológicas e metodológicas, com ênfase nos espaços educativos que visam à democratização da educação.

Desta feita, os textos apresentados se vinculam a essa temática enfatizando as duas linhas propostas, quais sejam: “Educação, formação de professores e práticas educativas” e “Educação, saberes e culturas”. É nesse lugar da escrita que se encontram os diferentes sujeitos da Amazônia que apresentamos a seguir.

O primeiro texto, intitulado “A formação de professores sob a ótica de artigos, dissertações e teses (2010-2020)”, de autoria de Josefina D. Barrera Kalhil e Petty Keila Ribeiro dos Santos, apresenta resultados de um estudo que analisou a produção acadêmica sobre formação de professores, com base na análise de dissertações e teses defendidas em Programas de Pós-Graduação (PPGs) vinculados às áreas de Educação (Área 38) e Ensino (Área 46) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), além de artigos publicados em periódicos nessas áreas, no período de 2010 a 2020.

No foco do estudo, estiveram a frequência da pesquisa, os programas de pós-graduação, as áreas de origem, os níveis de ensino e os sujeitos envolvidos. A partir do agrupamento dos trabalhos em duas categorias, pesquisa sobre formação de professores e sobre formação do professor formador de professores de Matemática, foi possível inferir com base nesse estudo que a formação do professor, em particular a formação

do professor que atua nos cursos de licenciatura em Matemática, ainda é um campo marcado pela escassez de pesquisas.

O segundo texto, “O trabalho docente na educação contemporânea: possibilidades interdisciplinares”, tem autoria de Odevilson de Souza Felício e Whasgthon Aguiar de Almeida e discute as concepções conceituais de interdisciplinaridade em cursos de formação inicial de professores, bem como os modos que influenciam no desenvolvimento do trabalho docente a partir de uma perspectiva interdisciplinar com ênfase no Ensino de Química. A perspectiva interdisciplinar está fundamentada nos documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC) que tratam das políticas educacionais, em especial a formação inicial docente. Essa, como espaço da construção da identidade dos futuros professores, torna-se um dos pilares cruciais para formar profissionais da educação que estejam motivados para desenvolver práticas interdisciplinares que venham a contribuir com uma formação para um ensino de Química contextualizado e que contemple o processo de ensino e aprendizagem para uma visão crítica do educando.

O terceiro artigo, das autoras Lucinete Gadelha da Costa, Aline do Socorro de Souza Rodrigues e Odelice Alves Sinfroño, intitula-se “Currículo: um olhar através de temas geradores” e busca refletir sobre o currículo orientado por temas geradores, visando elencar meios que combatam o senso comum pedagógico, promovendo vivências curriculares humanizadoras, que coloquem em xeque as situações de opressão que se refletem na vida cotidiana dos sujeitos e, sobretudo, sendo um campo de resistência e de contestação. O texto discorre sobre os temas geradores na construção curricular a partir de dois itens, sendo a concepção de currículo e a importância da prática pedagógica mediada por eles.

O quarto artigo, dos autores William Lima Aguiar e Carolina Brandão Gonçalves apresenta a pesquisa do tipo “estado da arte” e realizou um balanço das produções sobre a Zona Franca de Manaus e a Educação Corporativa, com articulação do tema

emprego, publicadas, no período de 2017 a 2021, no *Portal de Periódicos* e no *Catálogo de Teses e Dissertações*; ambos mantidos pela Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Embasaram teoricamente este trabalho os seguintes autores: Dutra (2008), Éboli (2014), Quartiero e Bianchetti (2005), Romanowski e Ens (2006) e Romanowski (2002). Dentre os 192 achados nos registros da Capes, nos cinco anos analisados, 8 trabalhos foram selecionados em virtude de discutirem a temática proposta, sobretudo sob a articulação do tema emprego, sendo 4 artigos científicos, 3 dissertações e 1 tese. A maior ênfase desse trabalho se deu sobre a Educação Corporativa, percebendo-se que a articulação desse tema com o da Zona Franca de Manaus ainda é escassa. De forma geral, constatou-se que a maior quantidade de produções a respeito da Educação Corporativa se dá em São Paulo, enquanto sobre a Zona Franca de Manaus, como não poderia ser diferente, no Estado do Amazonas, seguido de São Paulo, havendo um declínio de produções no decorrer da série histórica. Constatou-se, ainda, pela leitura dos títulos e dos resumos – realizada no momento da seleção dos trabalhos – que se faz necessário maior detalhamento a respeito dos assuntos tratados, a fim de se especificar dados relevantes para a apresentação e definição da pesquisa. Destaca-se, por fim, que os temas “educação” e “trabalho”, principalmente quando se trata do modelo de desenvolvimento Zona Franca de Manaus, não têm sido objetos de discussões no meio acadêmico, ainda que o Polo Industrial de Manaus tenha tamanha relevância no cenário regional.

Já o texto “O professor pesquisador e a temática ambiental: uma análise a partir dos resultados do PCE/FAPEAM/2022”, de autoria de Vilma Terezinha de Araújo Lima e Sabrina Seixas de Oliveira, discute que a formação do professor pesquisador está presente nos cursos de formação das universidades, porém, de forma tímida, com raras publicações no Amazonas.

Nessa direção, aponta que os resultados dos Projetos do Edital n.º 004/2022 – Projeto Ciência na Escola (PCE/FAPEAM), o qual estimula a formação continuada do professor por meio da pesquisa, apresentam uma grande lacuna de projetos aprovados no interior do Estado do Amazonas, contrariando o seu objetivo de “contribuir para o processo de formação continuada dos professores”, pois, no entendimento das autoras, ao escrever o projeto, orientar alunos do ensino básico e realizar atividades de pesquisa na escola, desenvolve-se o senso crítico dos professores e alunos.

Ainda refletindo sobre as questões pertinentes ao fazer pedagógico dos professores, Cristovão Rubens Mendes Furtado e Meire Terezinha Silva Botelho de Oliveira nos convidam a refletir sobre os impactos da pandemia com o texto “O colapso contemporâneo: os impactos da pandemia na sociedade da (des) informação e no professor amazônida”. Os autores analisam que o fenômeno pandêmico assolou a sociedade de forma mundial e a completude de impactos serão sentidos a partir da projeção das futuras relações oriundas de um período emergencial e de incertezas. Assim, o artigo descreve um marco na temporalidade à medida que traz pontuações referentes às ações governamentais, outrossim, reflete acerca dos impactos dessa crise na educação amazonense, numa perspectiva do professor e os processos formativos compatíveis ao período de reclusão social.

O texto apresenta essas temáticas referendadas por teóricos que versam sobre Educação, bem como autores que dissertaram acerca das ações docentes no período pandêmico, além de normas federais e estaduais que basearam o cenário educacional nesse intervalo temporal.

Ainda tratando da formação de professores, o texto de Jocelena Gois Leão, Kelson Oliveira Rocha e Célia Aparecida Bettiol leva nossa reflexão para a especificidade dos professores indígenas. Em “Formação de professores indígenas: entre os

documentos oficiais e os contextos do Amazonas”, os autores discutem as orientações para a formação de professores indígenas em três dos documentos legais, a saber: a Resolução CNE 05/2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, o Parecer CNE 06/2014, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas, e a Resolução CNE/CP 01/2015, que institui as Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio.

Os autores problematizam esses documentos à luz da realidade do Estado do Amazonas, buscando compreender como é tratada a formação de professores indígenas nesses documentos, e apresentam a trajetória da formação de professores indígenas, analisando como esses documentos se materializam no contexto do Amazonas.

O texto “A decolonialidade na Literatura dos povos originários: caminhos de protagonismos”, de Girlane Santos da Silva e Marcos André Ferreira Estácio, parte das construções teóricas do Grupo Modernidade/Colonialidade para compreender a colonialidade como uma experiência vivenciada pelos povos latinos na história e que ainda não foi superada, ou melhor, ainda é vivenciada na produção e na reprodução de concepções discriminatórias e pejorativas a respeito de sociedades que fogem à lógica eurocêntrica, e também de mulheres e homens inseridos em contextos das populações subalternizadas, principalmente em razão das colonialidades: do Ser, do Saber e do Poder.

O texto “Protagonismo feminino no coração da Amazônia: modos de vida e organização das mulheres da Floresta Nacional de Tefé (FLONA)”, de autoria de Marcela da Silva Barbosa e Rita de Cássia Fraga Machado, constitui-se como um estudo sobre os modos de vida e a organização das mulheres da Floresta Nacional de Tefé (FLONA). A Floresta Nacional de Tefé é

uma unidade de conservação localizada na região do Médio Solimões, no Estado do Amazonas. Essa unidade de conservação é constituída por uma diversidade de populações bem como de culturas que representam uma pequena porção sociocultural encontrada na Amazônia. Também nela destaca-se a trajetória das mulheres que historicamente têm lutado pelo direito de participar dos espaços importantes da comunidade. As mulheres da Floresta Nacional de Tefé estão conquistando esse direito, visto que não somente participam, mas estão à frente das organizações, eventos e projetos que as tornam protagonistas de suas próprias vidas.

O texto “Mulher branca, filhos Tukano: educação indígena e educação escolar indígena na cidade”, de autoria de Jussara Garcez Barreto e Mauro Gomes da Costa, abordando a conjugalidade e a família interétnica, no sentido de dois universos, o do branco e do indígena, para o entendimento dos processos implicados na formação das relações intersocietárias e na formulação da educação indígena na cidade, a partir das diferenças culturais. De modo que, partindo da experiência da autora, o texto apresenta os momentos que marcam o encontro de culturas distintas, o casamento entre um tukano e uma mulher não indígena, e as implicações daí decorrentes para a educação indígena dos filhos tukano e a educação escolar indígena na rede pública de ensino da cidade de Manaus, Amazonas.

Finalizando, temos o texto “Corpo e sexualidade nas práticas educativas”, de Carmen Mily dos Reis Leocádio e Rita de Cássia Fraga Machado, que traz reflexões sobre o entendimento dos(as) profissionais da Educação a respeito da violência sexual contra crianças e adolescentes na sala de aula e como essa compreensão interfere na prática educativa, de modo que se faz necessário perceber esses corpos afetados pela violência sexual na escola, para que esse processo não seja contaminado por preconceitos e rótulos precipitados e para que os(as) educandos(as) não sejam afetados(as) no seu

desenvolvimento intelectual. Ainda propõe uma discussão sobre corpo, sexualidade e diversidade no contexto do objeto de pesquisa.

Por fim, convidamos os leitores a se deixarem afetar pelas reflexões propostas pelos autores. Em tempos de tantos ataques já feitos à educação e pelo momento em que vivemos a tentativas de ataques à democracia, ressaltamos a importância da formação de professores em todos os seus contextos.

Célia Aparecida Bettiol
Mauro Gomes da Costa
Organizadores

A formação de professores sob a ótica de artigos, dissertações e teses (2010-2020)

Josefina D. Barrera Kalhil
Petty Keila Ribeiro dos Santos

Introdução



O acesso às licenciaturas no ensino superior é buscado por profissionais de várias áreas, e muitos iniciam e se mantêm na profissão sem formação inicial ou continuada específica para exercê-la. Essa realidade se constitui como um desafio a ser enfrentado pelas instituições universitárias e pela pesquisa em Educação. O professor do ensino superior tem uma especificidade educativa, que é formar profissionalmente para o trabalho, e para outras profissões. Ainda de acordo com a LDB, cabe às instituições de Ensino Superior formar professores para a Educação Básica, permitindo, inclusive, a aproximação de ambas a partir de capacitação e realização de pesquisa. Dentre os diversos aspectos envolvidos no que se refere à formação de professores, alguns se repetem como temas exaustivamente investigados, enquanto outros são silenciados.

Observa-se que, em relação ao professor formador, considerando esse como aquele que atua nas Licenciaturas e no curso de Pedagogia, ainda são poucas as discussões a respeito da sua formação e da sua atuação como docente formador de futuros professores.

Na literatura, encontramos diversos trabalhos que tiveram como foco a pesquisa sobre a formação de professores, dentre os quais destacamos André (2010); André *et al.* (2010); Brzezinski (2020); Fiorentini (2016); Mizukami (2010); Nóvoa (2007); Slongo, Delizoicov e Rosset (2010). Esses estudos demonstram que o tema sofreu diversas modificações nas últimas décadas, ampliando o leque de questões investigadas. Apesar dos trabalhos existentes sobre a formação de professores, ainda se sabe pouco sobre o tema, e conhecer mais de perto a temática nos parece essencial, pois é essa formação que confere ao professor o conhecimento profissional básico que deve permitir trabalhar em uma educação para o futuro, na qual, na visão de Imbernón,

é necessário repensar tanto os conteúdos da formação como a metodologia com que estes são transmitidos, já que o modelo aplicado pelos formadores dos professores atua como uma espécie de ‘currículo oculto’ da metodologia (Imbernón, 2010, p. 63).

Nesse sentido, o presente estudo objetiva analisar as características da pesquisa sobre a formação do professor, em particular a formação do professor que atua nos cursos de licenciatura em Matemática, com base em pesquisas acadêmicas expressas em dissertações e teses defendidas nos Programas de Pós-Graduação (PPGs) em Educação (Área 38) e Ensino (Área 46) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e de artigos publicados em periódicos nessas áreas, no período de 2010 a 2020.

Em relação à organização do trabalho, na primeira parte apresentamos dois motes, a docência universitária e a formação do professor formador nas licenciaturas, nos quais são delineadas análises sobre a docência no ensino superior com abordagem voltada à formação do professor formador de licenciatura em Matemática. Na segunda parte, descrevemos os encaminhamentos metodológicos escolhidos para a produção desse trabalho; na sequência, apresentamos os resultados, as discussões e algumas considerações que são relevantes explicitar.

DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: DELINEANDO O TEMA

A formação é um processo de toda a vida. Enquanto seres humanos, temos a possibilidade de aprender e, portanto, nos humanizamos permanentemente, mediante as interações que acontecem nos diversos ambientes culturais nos quais construímos relações. O desenvolvimento humano acontece no processo de aprendizagem e vice-versa, logo, a formação também é um processo de desenvolvimento humano e, portanto, profissional.

O caráter profissional e formativo da docência é cada vez mais reconhecido na sociedade contemporânea. A docência no ensino superior tem grande incidência em toda a sociedade, visto que trata da formação de todos os profissionais que necessitam de formação especializada para atuação profissional. Nesse sentido, formar profissionais competentes e sintonizados com as demandas da atualidade é tarefa complexa que exige muito mais desses professores do que repassar conteúdos de sua área de especialização *Stricto sensu*.

Ao contrário da profissionalização nas áreas específicas, que parte de uma formação acadêmica inicial, a docência no ensino superior ainda não tem uma formação que contemple suas especificidades, que aborde os saberes imprescindíveis para o seu exercício, mas, particularmente na área de formação de professores de Matemática, estamos vendo uma crescente quanto aos estudos de análise de formação (Fiorentini, 2016; Zabalba, 2004).

O professor universitário é identificado por Pimenta e Almeida “como aquele que domina o conhecimento específico de sua área, mas que não necessariamente sabe ensinar. O que, em geral, nunca lhe foi exigido que soubesse” (2011, p. 25). Tal constatação se dá pela própria formação do professor, que, apesar de ocorrer em cursos de pós-graduação *Stricto sensu*, desde sua implantação na década de 1960, ainda é perceptível que seus currículos priorizam a formação do pesquisador e se omitem em relação à formação para a docência.

A busca dos professores universitários pela titulação se ampliou com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), a qual, no seu art. 66, diz que “a preparação para o magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”. A referida legislação, no art. 52, estabelece o limite mínimo de um terço do corpo docente das instituições universitárias com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado. E isso explica, em parte, o fato de o critério da titulação ter sido priorizado

nos últimos anos para a admissão nos quadros de professores dessas instituições, mas esses e outros dispositivos legais não regulamentam a formação de docentes para o ensino superior.

Na atualidade, percebemos que professores universitários se autodefinem como profissionais de sua área específica, mesmo quando a docência se constitui em sua atividade principal, e demonstram resistência em participar de cursos ou outras experiências relacionadas à formação para o ensino. A identidade do professor universitário tende ao individualismo e não está vinculada à docência (Vasconcelos, 1998).

Apesar de ser uma tarefa exigente, a docência universitária sempre foi vista como uma atividade secundária para alguns professores que valorizam e se dedicam mais à pesquisa. Segundo Zabalza (2004, p. 32), “[...] é curioso como aceitamos de bom grado os requisitos formais quando se trata da pesquisa [...], mas como rejeitamos, por considerá-los desnecessários, quando se trata da docência”. Não há dúvida de que a pesquisa científica é vocação das universidades, é um dos pilares no qual se assenta tais instituições e é uma atividade inerente à docência universitária, mas não pode ser considerada a única, pois o ensino e a extensão também compõem o tripé que sustentam as atividades da docência.

Parece-nos que a universidade, assim como a sociedade, ainda está condicionada ao paradigma da racionalidade técnica, o saber fragmentado; a lógica que rege o ensino ainda é a transmissão e a reprodução do conhecimento; o caráter disciplinar e a especialização parecem ainda predominar no interior das universidades e instituições de ensino superior. Na visão de Zabalza (2004, p. 123), “ensinar é administrar o processo complexo de ensino-aprendizagem que se desenvolve em um contexto determinado, sobre certos conteúdos específicos, junto a um grupo de alunos com características particulares”, portanto, quando falamos sobre ensino, também estamos nos referindo ao processo de aprendizagem.

Por um lado, constatamos que, na prática atual, a ênfase na visibilidade dos resultados, a pressão para a produção e a publicação de artigos em periódicos, para a busca de financiamentos, de bolsas etc., acentua, ainda mais, a valorização das atividades de pesquisa. Por outro lado, percebe-se que o excessivo controle externo a que têm sido submetidas as instituições de ensino superior, e que desvaloriza o magistério, também compromete a pesquisa científica. A intensificação do trabalho do professor não considera que ele precisa de tempo para atender as atividades tão complexas, como escrever, orientar, avaliar, estudar, refletir, ensinar, desenvolver-se, como nos mostra Mizukami (2010).

É perceptível que a maioria dos cursos de pós-graduação *Stricto sensu* tem foco voltado para a formação do pesquisador, a qual, embora importante e necessária, não contempla as especificidades da aprendizagem da docência. Mantém-se, de certa forma, a crença de que quem sabe, sabe ensinar, ou que para ser professor universitário é suficiente conhecer um conteúdo e ser um bom pesquisador (Pimenta; Almeida, 2011).

A formação pedagógica é importante para o trabalho nesse nível de ensino. Segundo Vasconcelos (1998, p. 31), “é quando se trabalha a formação pedagógica do professor que se dá a ele o tempo, absolutamente indispensável, para “pensar” a educação [...]”.

Essa importância é corroborada observando os trabalhos apresentados no Encontro de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), no Grupo de Trabalho (GT) Formação de Professores da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e as publicações em periódicos de circulação nacional, nos últimos 5 anos, quando se percebe a presença de trabalhos com foco no ensino superior e uma crescente preocupação com a formação pedagógica para a formação do professor desse nível de ensino. Portanto, de fato, essa é uma questão que se coloca diante da complexidade do trabalho do professor na universidade.

FORMAÇÃO DO PROFESSOR FORMADOR DAS LICENCIATURAS

A formação é um fenômeno complexo sobre o qual existe pouco consenso no que se refere tanto às teorias quanto às dimensões mais relevantes para sua análise. No contexto das atividades humanas, o que determina o status profissional é o saber científico. O profissionalismo do professor é um processo político que requer trabalho num espaço público para mostrar que a atividade docente exige um preparo específico, o qual não se resume ao domínio da matéria, ainda que necessário, mas não suficiente.

Nesse contexto, a docência é uma atividade profissional complexa e desafiadora, exige do professor constante disposição para aprender, inovar e investigar a respeito da natureza de seu trabalho, como e por que ensinar. Numa sociedade de constantes mudanças e incertezas, as exigências para o exercício da docência têm sido cada vez maiores, suscitando a avaliação do modelo dos cursos de formação de professores e do profissional que se pretende formar.

Estudos sobre o trabalho docente dos professores dos cursos de licenciatura (André *et al.*, 2010) mostram que um conjunto de mudanças do mundo contemporâneo, incluindo as reformas educativas, alterou não apenas as instituições e os contextos organizacionais, mas também as práticas de sala de aula e dos próprios professores. A formação de professores para o ensino de Matemática, do mesmo modo que a formação docente em geral, é um processo longo que envolve diferentes cursos, experiências e sujeitos. Compreende uma etapa inicial, limitada ao tempo dos cursos de magistério e licenciaturas, e outra continuada e de caráter permanente, em que se verifica concomitantemente ao exercício profissional.

Neste estudo, consideramos professor formador aquele que atua nos cursos de licenciatura e é responsável pelas disciplinas da área específica de conhecimento, assim como pelas disciplinas

pedagógicas em geral e pela supervisão do estágio nas escolas. A formação e a prática desse profissional devem ocupar lugar central como espaço de construção e reelaboração de conhecimentos e de busca de resolução para os problemas que surgem, considerando o caráter dinâmico e instável da realidade social.

Dentre os professores formadores estão os que atuam no ensino de Matemática, são professores que em cursos de Licenciatura ou Bacharelado e Pós-Graduação se ocupam da formação inicial/continuada, da qualificação profissional dos professores de Matemática. Têm diferentes procedências, do ponto de vista da natureza, forma e lugar em que sua própria formação ocorre. Atuam nos Institutos ou Faculdades de Educação, nos Programas de Pós-graduação em Matemática, Educação Matemática e Educação. Devido à atuação desse profissional em contextos diversos e de instabilidade social, emergem questões de caráter complexo, como: o que os professores precisam saber para poder ensinar e para que seu ensino possa conduzir as aprendizagens dos alunos?

Pesquisadores como Mizukami (2010), Shulman (2004), Tardif (2011), dentre outros, têm buscado respostas a essa questão a partir de uma variedade de perspectivas teórico-metodológicas. Há estudos que focalizam as fontes e os fundamentos das compreensões dos professores, procurando estabelecer relações entre conhecimentos construídos ao longo de sua vida profissional e aqueles adquiridos em cursos de formação inicial e/ou continuada. Há os que focalizam os processos cognitivos envolvidos tanto na proposição quanto no desenvolvimento de atividades que o professor planeja. Há outros que consideram o conhecimento que o professor tem do aluno, do currículo, de teorias e metas educacionais.

Há a compreensão de que aprender a ensinar envolve a construção e a mobilização de saberes complexos e contextualizados, vinculados à experiência e aos saberes acadêmicos, num processo contínuo de ressignificação (Tardif, 2011). Além da contribuição

de Tardif, sobre saberes docentes na formação do professor, outra contribuição sobre o tema está presente nas discussões da área: o trabalho de Shulman (2004), o qual objetiva estabelecer uma base de conhecimento para o ensino, na perspectiva do exercício profissional da docência.

Conforme Mizukami (2010), esse autor estabelece uma crítica às pesquisas que tinham como foco generalizações e prescrições para os cursos de formação de professores, com base em resultados cientificamente comprovados, e se interessa pelo conhecimento do professor sobre os conteúdos de ensino.

Ao observar que os processos de ensino, a questão do conteúdo da matéria e a forma como o professor transformava o conteúdo da matéria em conteúdo de ensino não eram investigados, Shulman (2004, p. 6) trouxe uma nova questão:

como pessoas que já conhecem algo aprendem a ensinar o que sabem a outros? [...] Isto é, como se aprende a ensinar os princípios da evolução humana, o conceito de democracia, frações equivalentes ou o pretérito perfeito de uma conjugação em francês? (Shulman, 2004, p. 6).

A partir dessa questão, o autor se propõe a investir nessa lacuna da pesquisa e propõe dois referenciais visando contribuir para ampliar a compreensão do processo de aprendizagem profissional da docência: a base de conhecimento para o ensino e o processo de raciocínio lógico.

A base do conhecimento para o ensino implica uma construção dinâmica e contínua, e torna-se aprofundada e mais flexível à medida que o professor desenvolve sua docência e se apropria das experiências vivenciadas no processo de ensinar e aprender. Segundo Mizukami (2010, p. 37), essa base

consiste de um corpo de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições que são necessárias para que o professor possa propiciar processos de ensinar e

de aprender, em diferentes áreas de conhecimentos, níveis, contextos e modalidades de ensino (Mizukami, 2010, p. 37).

Compondo a base de conhecimento estão as diferentes categorias que orientam as decisões dos professores, são elas: conhecimento específico do conteúdo, conhecimento pedagógico do conteúdo e conhecimento curricular, conhecimento dos alunos e suas características, conhecimento dos contextos educacionais e os conhecimentos das finalidades, propósitos e valores da educação. Essas categorias de conhecimento, de acordo com Mizukami (2010), podem ser agrupadas em conhecimento do conteúdo da matéria; conhecimento pedagógico geral e conhecimento pedagógico do conteúdo.

O processo de raciocínio pedagógico está relacionado com a base de conhecimento para o ensino e envolve os processos inerentes às ações educativas. Retrata como os conhecimentos são acionados, relacionados e construídos durante o processo de ensinar e aprender. É concebido sob a perspectiva do professor e é constituído por seis processos comuns ao ato de ensinar: compreensão, transformação, instrução, avaliação, reflexão e nova compreensão (Shulman, 2004).

O termo “compreensão” está presente tanto no início quanto no final do processo de raciocínio pedagógico, sob a forma de nova compreensão do que foi ensinado. Não se trata de chegar ao mesmo ponto de partida, fechando um círculo. A imagem mais apropriada é a de uma espiral, já que a nova compreensão é fruto de um processo específico de análise do ensino.

Podemos perceber que não aprendemos a partir da experiência; aprendemos pensando sobre nossa experiência. Na visão de Shulman (2004, p. 208),

um caso toma material bruto de experiência de primeira ordem e coloca-a narrativamente em experiência de segunda ordem. Um caso é uma

versão relembada, recontada, re-experenciada, e refletida de uma experiência direta (Shulman, 2004, p. 208).

Portanto, o processo de lembrar, recontar, reviver e refletir é o processo de aprender pela experiência. E é nesse contexto que o autor contempla o papel da teoria.

Desse modo, estudar a formação do professor formador é a base de um processo que exige uma reflexão permanente de todos os envolvidos, visto que a atividade docente, assim como as demais, requer uma busca por aperfeiçoamento constante.

Diante do exposto, identificamos focos que possibilitam intervir e promover aprendizagens da docência nos processos formativos e que podem dar suporte para redimensionar a docência na licenciatura em Matemática tendo o professor formador como foco. É importante a formulação de propostas direcionadas à formação desse profissional, de forma a contemplar o que ele deve saber e fazer para formar o profissional da escola básica proposto pelas políticas educativas vigentes.

Colocar o foco na formação do professor formador parece ser pertinente e urgente, visto que a formação de professores para a educação básica é enfatizada quando se avalia a qualidade das experiências educativas escolares. Parece-nos claro que o professor e sua formação não respondem isoladamente pelo ensino oferecido nas escolas. Assim, a educação, tanto na escola básica quanto no ensino superior, relaciona-se, de certa maneira, com a formação inicial e continuada, a qual enquanto formadores estamos vivendo-a e, no mesmo círculo, estamos em condições de oferecer. Revela-se que os ciclos e os espaços de formação não têm final definido.

ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

A necessidade de realizar análises sobre os conhecimentos resultantes de pesquisa já havia sido indicada desde o seminário “A Didática em questão”, na década de 1980, visando favorecer a organização e mostrar a integração e a configuração emergentes, as diferentes perspectivas investigadas, os estudos recorrentes, as lacunas e as contradições.

Pesquisas revelam diferentes tipos de estudos que realizam revisões de literatura e de produções científicas com as mais variadas denominações: levantamento bibliográfico (Fiorentini; Lorenzato, 2006); revisão de literatura (Miranda; Ferreira, 2009); revisão bibliográfica (França; Matta; Alves, 2012); estado da arte (Isotani *et al.*, 2009); revisão narrativa (Elias *et al.*, 2012), entre outras. Apesar de virem de diferentes áreas, todas as pesquisas referenciadas tratam de alguma forma de temas relacionados à educação, o que permite um pesquisador em processo de formação utilizar caminhos diversos de acordo com a sua necessidade, como ocorre neste estudo.

Dentre a diversidade de termos para denominar os estudos que realizam revisão de literatura ou revisão bibliográfica, optamos por utilizar, neste estudo, a abordagem metodológica “estado da arte”, mas realmente é um recorte do estado da arte de 2010 a 2020, o qual, segundo Megid Neto (1999), inventaria, sistematiza e avalia a produção em determinada área do conhecimento e num período previamente estabelecido. Esse tipo de pesquisa pode dar maior visibilidade à produção e permitir uma reflexão crítica sobre ela e, assim, possibilitar o acesso e a utilização das experiências enunciadas.

Nesta seção, analisa-se a produção nacional em Educação (Área 38) e Ensino (Área 46) entre 2010 e 2020, período no qual foram mapeados artigos, dissertações e teses em Programas de Pós-Graduação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), fornecendo o *estado da arte* sobre a

formação do professor, em particular, a formação do professor que atua nos cursos de licenciatura em Matemática.

Fazer um recorte de um estudo do *estado da arte*, ou *estado do conhecimento*, não se restringe a identificar a produção, mas analisá-la, categorizá-la e revelar os múltiplos enfoques e perspectivas. Segundo Soares e Maciel (2000, p. 4), num *estado da arte* é necessário considerar “categorias que identifiquem, em cada texto, e no conjunto deles as facetas sobre as quais o fenômeno vem sendo analisado”. Desse modo, realizamos a investigação em dois momentos distintos e complementares que descrevemos a seguir.

No primeiro momento, realizamos a coleta de dados. As áreas 38 e 46 abrigavam 159 e 123 PPGs, respectivamente (SNPG/CAPEs, 2015). Nas duas áreas mencionadas, foram selecionados para análise os documentos nos quais houvesse no título, nas palavras-chave, no resumo, menção às expressões “formação de professores” ou “formação de professores de Matemática” ou “formação do professor que atua na licenciatura em Matemática”.

As consultas foram realizadas a partir dos sites dos PPGs, os quais se encontram indicados no site da CAPEs. Nos sites de alguns PPGs consta somente a listagem das dissertações e teses defendidas com o nome de seus autores e o ano de defesa, enquanto em outros está disponibilizado o acesso direto aos documentos na íntegra, via download dos arquivos.

Nas situações em que somente a listagem era oferecida, fez-se necessária a consulta on-line do acervo de dissertações e teses disponibilizadas pelas bibliotecas das seguintes instituições de Ensino Superior: Universidade Federal do Amazonas (Ufam) e Universidade do Estado do Amazonas (UEA), para verificar a existência ou não dos trabalhos de interesse. Aqueles disponibilizados on-line foram imediatamente obtidos. Assim, mapeamos as Áreas 38 e 46, nos bancos da Universidade Federal do Amazonas e da Universidade do Estado do Amazonas, e

foram identificados 3.910 trabalhos que abordavam sobre o tema “formação de professores”, e em torno de 9 registros sobre “formação de professores de Matemática na licenciatura”.

No segundo momento, estabelecemos uma metodologia de trabalho com base na interação entre o pesquisador e o objeto de estudo, o que implicou em examinar o texto e classificá-lo com clareza, identificando o objeto investigado. Após a identificação, de posse dos nove trabalhos sobre a temática, procedemos à classificação dos documentos segundo os aspectos definidos com base no trabalho de André *et al.* (2010) e adaptados para esta pesquisa.

Desse modo, foi feita a identificação e o ajuste dos descritores para a classificação dos documentos em estudo. Após a leitura e a classificação dos documentos em relação aos descritores previamente estabelecidos, foi feita a organização dos dados e as tabelas dos resultados da classificação dos documentos segundo os descritores analisados. Para isso, foi utilizado como ferramenta o programa Microsoft Office Excel 20.

Os descritores adotados foram: Ano de 2010 a 2020 – identificação do ano no qual as defesas dos trabalhos ocorreram, tendo em vista uma análise do desenvolvimento da produção acadêmica ao longo do tempo na área de pesquisa sobre a formação do professor que atua nos cursos de licenciatura em Matemática; grau de titulação acadêmica – identificação do grau de titulação referente à dissertação de mestrado ou tese de doutorado; região geográfica do PPG de origem –, identificação da região geográfica, da instituição e do PPG de origem.

Dessa forma, procuramos viabilizar a constatação da base institucional que sustenta a pesquisa sobre a “Formação de professores” no país no nível de escolaridade abordado, a fim de viabilizar a percepção sobre os temas privilegiados e quais foram alvo de escassa atenção por parte dos pesquisadores da área, com o intuito de identificar o foco das temáticas contempladas nos artigos, dissertações e teses do banco de dados da Capes.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Mapeamos 3.910 documentos, entre dissertações e teses, nos bancos de dados da UFAM e da UEA, relacionados à “formação de professores”. Identificamos 9 registros sobre “formação de professores de Matemática” e em torno de 162 com alguma menção à “formação do professor que atua na licenciatura em Matemática”. Todos os documentos foram produzidos nos PPGs das Áreas 38 e 46 no período de 2010-2020.

Vale destacar que dos registros com menção à “formação do professor que atua na licenciatura em Matemática”, 6 foram produzidos na Área 38, esses 6 são dissertações, enquanto apenas 3 foram produzidos na Área 46, sendo a dissertação, o que representa um número ínfimo em relação à produção na área sobre as outras temáticas.

Em relação aos cursos e PPGs, na Área 38, identificamos 270 cursos de Pós-graduação organizados em 184 PPGs, dentre os quais foram considerados a produção referente a 33 PPGs, sendo Educação (27), Educação Matemática (4) e Educação para a Ciências (2), por se apresentarem potencialmente capazes de alocar estudos sobre o tema em foco. No que tange à Área 46, foram identificados 148 cursos de Pós-graduação que se organizam em 123 PPGs.

A Tabela 1 apresenta a relação dos Cursos e Programas de Pós-graduação referentes às áreas da Educação e Ensino respectivamente.

Tabela 1 – Cursos de Pós-Graduação (PPG) das Áreas 38 e 46 do Brasil

ÁREA	Programas e Cursos de Pós-graduação					Cursos de Pós-graduação			
	Total	MA	D	F	M/D	Total	MA	D	F
EDUCAÇÃO (38)	270	133	88	48	66	184	48	88	48
ENSINO (46)	123	27	4	67	25	148	52	29	67

Legenda: Mestrado Profissional (F); Mestrado Acadêmico (MA);
Doutorado (D)

Fonte: SNPG/CAPES (20/11/2015)

No que se refere à Área 46, apesar dos 123 PPGs alocados nessa área, nem todos abarcam as linhas de pesquisas voltadas à formação do professor de Matemática. Assim, não realizamos buscas por dissertações e teses em PPGs restritos às áreas específicas não vinculadas diretamente ao nosso objeto de estudo, como Ensino de Física, de Química, de Saúde, de Educação Ambiental, de Educação Tecnológica e outros. Tendo em vista tal delimitação, realizamos as buscas apenas nos PPGs potencialmente capazes de alocar estudos sobre a temática investigada.

Em relação à região geográfica do PPG de origem, constatamos que todas as regiões do país vêm crescendo em número de produções voltadas para Área 38, sendo que a Região Norte é a que tem maior crescimento em expansão percentual, já as regiões Nordeste e a Centro-Oeste tiveram o maior aumento de cursos, mas as regiões Sul e Sudeste concentram o maior número de ofertas do PPG.

Quanto à distribuição geográfica,

A região Norte foi a que teve a maior expansão percentual no período em análise, passando de 3 para 13 programas (mais de 333% de aumento). A região Nordeste teve um aumento de quase 209%, a região Sudeste, de 92%, a Sul, de 147%, e a Centro-Oeste teve um aumento de 257%. De toda

forma, a região Sudeste continua concentrando a maior parte da oferta de PG em Educação no Brasil, com 73 programas, o que representa quase 40% do total de oferta da Área. O Norte brasileiro, mesmo tendo o maior crescimento nos anos recentes, ainda conta com apenas 14 programas, que representam menos de 8% da pós-graduação em educação no país (2019, p. 4).¹

Tabela 2 – Cursos de Pós-graduação (PPG) da Área 46, por regiões do Brasil

REGIÕES	Programas e cursos de Pós-graduação: Ensino (Área 46)				
	PPG	CURSOS	F	MA	D
Centro-Oeste	13 (11%)	13 (9%)	9	–	1
Norte	7 (6%)	9 (6%)	4	2	1
Nordeste	20 (16%)	20 (13%)	9	5	2
Sudeste	52 (42%)	65 (44%)	24	15	12
Sul	31 (25%)	41 (28%)	14	11	8
Brasil	123	148	67	52	29

Legenda: Mestrado Profissional (F); Mestrado Acadêmico (MA);
Doutorado (D)

Fonte: SNPG/CAPES (20/11/2015)

Com base nos dados da Tabela 2, os percentuais apontam a tendência geral de que a Pós-graduação brasileira ainda está concentrada na Região Sudeste. De fato, percebemos que essa região concentra o maior percentual das pesquisas analisadas. Essa concentração de estudos sobre a formação de professores em Instituição de Ensino Superior (IES) da Região Sudeste também foi identificada por Andrade (2007), a qual analisou teses e dissertações que abordam a formação de professores. Para a autora, a Região Sudeste concentra não só a maior parte

.....

1 Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/educacao-doc-area-2-pdf>.

dos Programas de Pós-graduação, como também a maioria dos Programas que tem linha de pesquisa sobre formação de professores (Andrade, 2007, p. 5).

Constatamos uma ampliação dos cursos das áreas 38 e 46 respectivamente, no entanto, essa ampliação não modificou o perfil dessas áreas, as quais continuam a manter a Região Sudeste com o maior número de cursos credenciados. No que tange à Área 46, dos 123 PPGs da área, a região Sudeste contribuiu com 52, o que equivale a 42% do total da produção na área (SNPG/CAPEs, 2015). Apesar da supremacia da Região Sudeste, percebe-se um crescimento intenso em todas as demais regiões, no entanto, persiste a grande assimetria entre Sudeste/Sul.

Em relação à Região Norte, apenas os PPGs da Universidade Federal do Pará (UFPA), alocados nas áreas 38 e 46, contribuíram com a produção de 10 teses e 34 dissertações sobre a temática em foco, sendo desnecessário ilustrar aqui a distribuição regional dela por PPG das áreas. O Programa da UFPA, vinculado à Área 46, foi credenciado junto à CAPES em 2001 e passou a integrar o curso de doutorado somente em 2009 (CAPEs, 2013). A existência de PPG, Área 46, em apenas três estados dentre os sete da Região Norte é preocupante, pois vem confirmar as diferenças existentes entre as regiões geográficas do país em relação aos incentivos e desenvolvimento de pesquisas educacionais, assim como a ausência de produção acadêmica afinada com as situações escolares típicas de cada uma delas.

No entanto, vários programas governamentais foram implementados com o objetivo de promover o fortalecimento e a consolidação de PPG *Stricto sensu* de instituições nacionais, por meio de ações destinadas a facilitar e possibilitar a interação entre as equipes, consolidando, desse modo, as redes de cooperação e a criação de novos cursos.

Como consequência dessas ações, houve um crescimento no número de PPGs da Região Norte, por exemplo, a criação, em 2010, do Curso de Doutorado em Educação em Ciências e

Matemática vinculado ao Programa de Doutorado de Educação em Ciências e Matemática (PPGECM), destinado à formação de pesquisadores na área, oferecido e coordenado por uma Associação de Instituições de Educação Superior da Amazônia Legal Brasileira, intitulada Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática (REAMEC). O programa tem como objetivo formar doutores para atuar na pesquisa e na produção de novos conhecimentos nas áreas de Educação em Ciências e de Educação Matemática, contribuindo para o desenvolvimento sustentável da Região Amazônica. No entanto, o número de cursos na Região Norte ainda é menor do que o de outras regiões do país, havendo a necessidade da continuidade dessas ações (CAPES, 2011b).

Outro aspecto que, provavelmente, também favoreceu o desenvolvimento da produção acadêmica foi a criação de mestrados profissionais na Área 46 relacionados à Educação Matemática. De fato, à população que, habitualmente, aspirava ao título de mestre, juntou-se outra, constituída prioritariamente de professores em serviço (Moreira; Nardi, 2009).

Essa mesma tendência foi verificada por André *et al.* (2010) ao analisarem as dissertações e as teses sobre o tema “formação do professor”, defendidas em PPG em Educação no Brasil, de 1990 a 1996. Vale ressaltar que André (2009) já evidenciara o crescimento do interesse pelo tema “formação de professores”, contudo, a maior mudança observada no período foi no foco das pesquisas.

No contexto de formação docente, diversos autores têm indicado a importância e a necessidade de estudos que focalizem o docente que atua na licenciatura. Mizukami (2010) alerta para a timidez dos estudos que consideram a docência no ensino superior, principalmente no que se refere a formação dos docentes que atuam nesse nível de ensino. André *et al.* (2010) afirmam que ainda se sabe muito pouco sobre aquele que conduz a formação inicial de professores e que é essencial que se investiguem as práticas desses profissionais, as quais vão constituir uma espécie de modelo para o docente em formação inicial.

Para Fiorentini (2004), o formador de professores tem papel fundamental e estratégico na constituição da profissionalidade docente e evidencia que há poucos estudos teóricos e empíricos nesse âmbito. Fiorentini *et al.* (2002) indicam que, dentre 112 trabalhos analisados, foram identificados apenas quatro (Garnica, 1995; Gonçalves, 2000; Brasil, 2001 e Silva, 2001) que investigaram a formação, o pensamento e a prática dos formadores de professores de Matemática.

De forma resumida, os resultados desses estudos, de acordo com Garnica (1995, p. 68), mostram que “formadores de professores apresentam uma visão antagonica (reflexiva x técnica) a respeito da prova rigorosa em Matemática na formação de professores”. Em relação à experiência discente e docente dos formadores de professores, segundo Gonçalves (2000, p. 37), essa “configura-se como a principal responsável pela formação dos saberes da prática desse profissional”. De acordo com Brasil (2001, p. 49), os formadores de professores “apresentam concepções absolutistas de Matemática e a respeito do saber necessário ao ‘Educador Matemático’ e uma visão dicotômica entre bacharelado e licenciatura, desvalorizando esta última”. Quanto à formação do futuro professor de Matemática, de acordo com Silva (2001, p. 42), “os futuros professores tendem a reproduzir os procedimentos didático-pedagógicos de seus formadores”.

Em face de tais considerações e a respeito do número reduzido de estudos sobre formação do professor que atua na licenciatura em Matemática, aproveitando o recorte já feito por Fiorentini *et al.* (2002), que focalizaram as dissertações e teses sobre a formação de professores de Matemática, defendidas até fevereiro de 2002, utilizamos o Banco de Teses da CAPES para fazer o levantamento dos trabalhos sobre essa temática no período de 2010 a 2015. Após a leitura dos 17 documentos, constatou-se que apenas sete focalizaram de alguma forma a formação do professor que atua na licenciatura em Matemática, como mostra a tabela a seguir.

Tabela 3 – Dissertações/Teses analisadas

AUTOR	FOCO DE ESTUDO
(Costa, 2013)	Formação de professores do ensino superior e o trabalho do professor formador nos cursos de Licenciatura em Matemática.
(Melo, 2010)	Compreensão/transformação das práticas numa comunidade de professores e alunos que atuam nos cursos de formação de professores de Matemática num contexto de mudanças curriculares para Educação Básica da Universidade Federal do Acre (UFAC).
(Belo, 2012)	Analisa como os professores formadores compreendem a formação de professores de Matemática.
(Manfredo, 2013)	Construção e expressão dos saberes da experiência, de vida e formação com ênfase no pensar e conduzir práticas em contextos de formação para a docência em Matemática no curso de Pedagogia.

Fonte: Beltrão (2015). Adaptada

A leitura dos textos permitiu identificar que a formação do professor que atua na licenciatura em Matemática se dá, predominantemente, no exercício da profissão e a trajetória profissional desses docentes é marcada por desafios que enfrentam mobilizando seus conhecimentos e implementando práticas, processo que, por sua vez, os reconstituem como formadores, considerando que “não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores” (Nóvoa, 2007). Desse modo, é através desse processo de formas educativas que os professores formam seus alunos, futuros professores de Matemática.

Portanto, para se promover a melhoria da educação brasileira, faz-se necessário o uso de diferentes modalidades de ensino e formação dos professores que atuam em todos os níveis.

A melhoria do processo de ensino, de acordo com Gonçalves (2000), se dá a partir da expansão de programas de formação continuada.

Todavia, infelizmente, a “formação continuada ou contínua” que conhecemos configura-se, na maioria das vezes, em ações isoladas, pontuais e de caráter eventual. Portanto, trata-se de uma formação muito mais “descontínua” do que propriamente “contínua”. Em pleno século XXI, ainda se presencia a oferta de cursos de curta duração ou de Pós-graduação Lato sensu em que os temas e os conteúdos ali tratados não necessariamente refletem as necessidades formativas dos docentes, ainda mais quando se trata da formação do professor da licenciatura em Matemática.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Ao finalizar este estudo, que teve como objetivo analisar características da pesquisa sobre a formação do professor, em particular a formação do professor que atua nos cursos de licenciatura em Matemática, explicitamos algumas considerações, frutos de compreensões sobre o conjunto de informações apresentadas ao longo do presente texto.

Nossa compreensão é que, para a profícua formação docente, são necessárias condições que as viabilizem, como a organização da gestão institucional, por exemplo, na qual sejam previstos o tempo e os recursos para sua realização, assim como maior investimento na educação. Faz-se necessário analisar o que funciona, o que devemos desaprender, o que é preciso construir e/ou reconstruir em nossas práticas para modificar as políticas e as práticas da formação do professor para atuar na licenciatura em Matemática.

A análise dos documentos do Banco da Capes, tendo como foco a “Formação do professor”, nos permitiu algumas constatações. Uma delas é que grande parte das investigações realizadas nas Instituições de Ensino Superior está vinculada aos cursos de mestrado e doutorado, portanto, essa produção

pode ser considerada um significativo indicador daquilo que as instituições realizam enquanto pesquisa.

Outro fato que nos chama atenção é o número ínfimo de estudos voltados à formação do professor que atua na licenciatura em Matemática em relação à produção expressa em dissertações e teses referentes às outras temáticas. Inferimos que esse fato pode estar vinculado a um processo que ainda se encontra em expansão e consolidação dos PPGs nas áreas 38 (Educação) e ao próprio desenvolvimento da Área 46 (Ensino) no país, visto que é possível concluir, com base no levantamento de estudos, que essa temática ainda é um campo marcado por escassez de pesquisas.

Desse modo, espera-se que o estudo possa contribuir para discussões propositivas sobre a formação do professor que atua na licenciatura em Matemática, mas, embora os dados aqui apresentados sirvam de quadros explicativos, há a necessidade de desenvolvimento de novas pesquisas que os comprovem, que mostrem suas limitações e seus avanços em relação à produção da área, que os situem em contextos teórico-metodológicos mais amplos, mesmo que um dia os superem em seus pontos mais vulneráveis e reducionistas e que ainda não dão conta, por si sós, de explicar os processos de formação docente, quiçá da formação do professor que atua na licenciatura em Matemática.

Enfim, com a realização da pesquisa, além de lançar luzes sobre a formação do professor que atua na licenciatura em Matemática, se pretende oferecer ao leitor uma visão panorâmica no campo da formação docente e contribuir com elementos que, eventualmente, auxiliem os professores em seu exercício profissional e, conseqüentemente, na formação dos futuros professores que irão atuar na licenciatura em Matemática.

Referências

- ANDRADE, R. R. M. *Pesquisa sobre formação de professores: uma comparação entre os anos 90 e 2000*. Atas 30^a. Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisas em Educação. Caxambu-MG, 2007. Disponível em: www.anped.gov.br. Acesso em: 11 jul. 2015.
- ANDRÉ, M. E. D. A. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. *Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação de Professores*, v. 1, n. 1, ago./dez. 2009.
- ANDRÉ, M. *et al.* O trabalho docente do professor formador no contexto atual das reformas e das mudanças no mundo contemporâneo. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 91, p. 122-143, 2010.
- ANDRÉ, M. Formação de Professores: a Constituição de um Campo de Estudos. *Educação*, [S. l.], v. 33, n. 3, 2010. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8075>. Acesso em: 23 ago. 2022.
- ARAÚJO, D. S.; BRZEZINSKI, I.; SÁ, H. G. M. Políticas públicas para formação de professores: entre conquistas, retrocessos e resistências. *Revista de Educação Pública*, [S. l.], v. 29, p. 1-26, jan./dez. 2020. DOI: 10.29286/rep.v29ijan/dez.9912. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/9912/6736> . Acesso em: 24 ago. 2022.
- BELO, E. S. V. *Professores formadores de professores de Matemática*. Dissertação de mestrado em Educação em Ciências e Matemáticas. Belém: IEMCI/UFPA. 2012.

- BRASIL, V. R. A. *As concepções e crenças dos professores de Matemática da URCAMP sobre “Formar professores de Matemática”*. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre, RS: PUC-RS, 2001.
- BRASIL. *Decreto nº 9394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Legislação Básica. 2. ed. Brasília. PROEP, 1998.
- CAPES. Documento de área. *Área 38: Educação*. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/educacao-doc-area-2-pdf>. Acesso em: 22 ago. 2022.
- CAPES. Documento orientador de área - APCN. *Área 46: Ensino*. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/ensino1.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2022.
- CAPES. (2011b). *Portaria nº 083, de 06 de junho de 2011*. Brasília. p. 1. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16510-produto-01-estudo-analitico&Itemid=30192. Acesso em: 23 ago. 2022.
- CAPES. (2013). Educação; Ensino. Avaliação trienal 2013. *Documento de área 2013*. Brasília, 2013. 36 p. Disponível em: <http://www.capes.gov.br>. Acesso em: 30 set. 2015.
- COSTA, J. S. *A docência do professor formador de professores*. Tese de doutorado em Educação. São Carlos, SP: UFSCar, 2013.
- ELIAS, C. S. *et al.* Quando chega o fim? Uma revisão narrativa sobre terminalidade do período escolar para alunos deficientes mentais. *SMAD: Revista Eletrônica em Salud Mental, Alcohol y Drogas*, v. 8, n, 1, p. 48-53, 2012.
- FIORENTINI, D.; GRANDO, R. C.; MISKULIN, R. G. S.; CRECCI, V. M.; LIMA, R. C. R.; COSTA, M. C. O professor que ensina matemática como campo de estudo: concepção do projeto de

pesquisa. In: FIORENTINI, D.; PASSOS, C. L. B.; LIMA, R. C. R. (orgs.). *Mapeamento da pesquisa acadêmica brasileira sobre o professor que ensina matemática: período 2001-2012*. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2016.

FIORENTINI, D.; CRECCI, V. M. Metassíntese de pesquisas sobre conhecimentos/saberes na formação continuada de professores que ensinam Matemática. *Zetetiké*, v. 25, n. 1, p. 164-185, 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/zetetike/article/view/8647773>. Acesso em: 23 ago. 2022.

FIORENTINI, D. A investigação em Educação Matemática sob a perspectiva dos formadores de professores. In: SEMINÁRIO DE INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, XV – SIEM, 2004, Covilhã, Portugal. *Anais*. Lisboa: APM, 2004, p. 13-35.

FIORENTINI, D. *et al.* Formação de professores que ensinam Matemática: um balanço de 25 anos de pesquisa brasileira. *Educação em revista*, Belo Horizonte, n. 36, p. 137-160, 2002.

FIORENTINI, D.; LORENZATO, S. *Investigação em Educação Matemática: percursos teóricos e metodológicos*. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

FRANÇA, C. L.; MATTA, K. W.; ALVES, E. D. Psicologia e educação a distância: uma revisão bibliográfica. *Psicologia: Ciência & Profissão*, v. 32, n. 1, p. 4-15, 2012.

GARNICA, A. V. M. *Fascínio da técnica, declínio da crítica: um estudo sobre a prova rigorosa na formação do professor de Matemática*. Tese de doutoramento em Educação Matemática. Rio Claro, SP: UNESP, 1995.

GONÇALVES, T. O. *Formação e desenvolvimento profissional de formadores de professores: o caso dos professores de Matemática*

- da UFPA. Tese de doutorado em Educação: Educação Matemática. SP: FE/Unicamp, 2000.
- IMBERNÓN, F. *Formação continuada de professores*. Tradução de Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- ISOTANI, S. *et al.* Estado da arte em web semântica e web 2.0: potencialidades e tendências da nova geração de ambientes de ensino na internet. *Revista Brasileira de Informática na Educação*, v. 17, n. 1, p. 30-42, 2009.
- LDB: *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. 58 p. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em: 22 ago. 2022.
- MANFREDO, E. C. G. *Saberes de Professores Formadores e a Prática de Formação para a Docência em Matemática nos anos Iniciais de Escolaridade*. 2013, 233f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Matemáticas) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2013.
- MEGID NETO, J. *Tendências da pesquisa acadêmica sobre o ensino de ciências no nível fundamental*. Campinas: [s.n.], 1999. 236 p. UNICAMP, 1999. Tese de doutorado, 236 p.
- MELO, J. R. *A formação do formador de professores de Matemática no contexto de mudanças curriculares*. Tese de doutorado em Educação. Campinas: BC/UNICAMP. 2010.
- MIRANDA, L. M. FERREIRA, S. F. As contribuições da internet para o idoso: uma revisão de literatura. *Interface: Comunicação, Saúde, Educação*, v. 13, n. 29, p. 383-395, abr./jun. 2009.
- MIZUKAMI, M. G. N. Formadores de professores, conhecimentos da docência e casos de ensino. *In: REALI, A. M. M. R.;*

- MIZUKAMI, M. G. N. (orgs.). *Formação de professores: práticas pedagógicas e escola*. S. Carlos: EDUFSCAR, 2010.
- MOREIRA, M. A.; NARDI, R. O mestrado profissional na área de Ensino de Ciências e Matemática: alguns esclarecimentos. *Revista Brasileira Ensino de Ciências e Técnicas*, v. 2, n. 3, 2009.
- NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote. Instituto de Inovação Educacional, 2007.
- PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. (orgs.). *Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores*. São Paulo: Cortez, 2011.
- SHULMAN, L. *The wisdom of practice: essays on teaching and learning to teach*. San Francisco: Jossey-Bass, 2004.
- SILVA, M. T. G. *Relação entre formação e prática pedagógica de Matemática do professor do curso de magistério das séries iniciais do ensino fundamental*. Dissertação 235 f. (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2001.
- SILVA, S. R. L. *Os professores formadores do curso de licenciatura em Matemática: condições da docência*. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.
- SLONGO, I. P.; DELIZOICOV, N. C.; ROSSET J. M. A formação de professores enunciada pela pesquisa na área de Educação em Ciências. *Alexandria*, v. 3, n. 3, p. 97-121, 2010.
- TARDIF, M. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. 12. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.
- VASCONCELOS, M. L. M. C. Contribuições para a formação de professores universitários: relato de experiências. In: MASETTO, M. (org.). *Docência na universidade*. 8. ed. Campinas: Papyrus, 1998.



ZABALZA, M. A. *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: ARTMED, 2004.

O trabalho docente na educação contemporânea: possibilidades interdisciplinares

Odevilson de Souza Felício
Whasgthon Aguiar de Almeida

Introdução



A sociedade contemporânea tem enfrentado inúmeras mudanças políticas, econômicas e sociais. Nesse contexto, a Educação é entendida como fenômeno social, assim, ambas se relacionam pelo fato de a Educação exercer grande influência nas transformações sociais. Dessa forma, entendemos que o processo educativo não deve ser fragmentado e que deve ser concretizado contemplando uma determinada realidade social.

A Escola, em especial a Universidade, frente a essas mudanças tende a buscar a inovação de seus meios para a profissionalização dos educadores, que se dá por meio de cursos de formação inicial de professores. Partindo desse pressuposto, evidencia-se que na formação de professores seja considerado o contexto de cada educando, articulando os saberes com sua realidade, para que o conhecimento ganhe sentido para sua vida que possa, dessa forma, torná-lo um indivíduo autônomo e capaz de refletir sobre sua realidade.

Como alternativa para inovar as práticas pedagógicas, apresentamos a perspectiva interdisciplinar, a qual favorece a integração das disciplinas, o trabalho coletivo e um ensino contextualizado, especificamente como processo facilitador para a área de Química, que é considerada um campo complexo do saber. Ao refletirmos sobre a interdisciplinaridade nas práticas dos professores formadores, acreditamos na construção da identidade docente dos novos educadores, os quais replicam em suas práticas os conhecimentos e as vivências que adquiriram na academia buscando oferecer uma educação mais significativa.

É importante salientar que o trabalho docente, num viés interdisciplinar, proporciona a implementação de novos currículos escolares voltados para a formação da dimensão humana e emancipadora dos educandos, ao passo que necessitamos de professores que sejam autores de seus

currículos e que saibam construir em parceria com outros professores o conhecimento que fará a diferença na vida do educando. Dessa maneira, o currículo deve levar em conta as especificidades dos atores envolvidos no processo, isso inclui um currículo adaptado ao ambiente, seja numa realidade urbana ou, como é o caso, por exemplo, na Região Amazônica, com a Educação do Campo, na qual o fazer pedagógico é norteado por políticas educacionais próprias do ambiente.

POSSIBILIDADES PARA UM TRABALHO DOCENTE INTERDISCIPLINAR

Um dos desafios da educação na contemporaneidade é denominado interdisciplinaridade, essa palavra que se ancora em um conceito amplo e bastante discutido nas últimas décadas se apresenta aos professores da Educação Básica como um elemento que deve ser incluído em suas práticas educativas. Tendo em vista a formação de professores nos cursos de licenciatura com a finalidade de preparar futuros professores para uma educação integral do educando, discutimos a formação de professores numa perspectiva interdisciplinar, o que se mostra como caminho para construir uma educação de qualidade frente aos desafios da atualidade.

A proposta interdisciplinar na prática pedagógica vem sendo discutida e pesquisada desde os anos 70 do século XX, no Brasil. Todavia, ainda estamos distantes de vermos sua prática efetivada, isso porque ainda há uma noção de interdisciplinaridade simplista na educação básica.

A interdisciplinaridade vai além do trabalho que une disciplinas. Certamente já é um passo para que essa proposta possa se desenvolver no contexto escolar, porém, o professor deve ter um estudo aprofundado dessa temática.

Além do mais, predomina, na visão dos alunos, a escolha por uma disciplina preferida, e quebrar essa ideia não é uma tarefa fácil, principalmente numa realidade em que as áreas exatas não são as disciplinas preferidas dos alunos, assim também como encontramos aqueles que não gostam das áreas denominadas de Humanas. Isso gera um isolamento de cada campo do saber, pois os professores em suas formações iniciais não tiveram essa experiência na graduação e não sabem como romper essa barreira.

Augusto e Caldeira (2007) afirmam que os professores que atuam no Ensino Médio encontram dificuldades em lidar com a interdisciplinaridade em sala de aula, pois suas formações foram intensamente positivistas e especialistas, de modo a fragmentar e restringir os conhecimentos no que dizia respeito às suas áreas de formações.

De acordo com Pimenta e Anastasiou (2002), os professores aprenderam a ensinar de uma forma ou de outra, a partir de sua experiência pessoal e espelhando-se em seus próprios professores. Partimos da ideia de que cada acadêmico em formação vê no professor um exemplo a ser seguido e o internaliza absorvendo sua postura, seus métodos de ensinar e traços de personalidade, cooperando para a identidade e perfil do futuro professor.

No contexto amazônico, dada sua complexidade, surge a necessidade de ações educativas que possibilitem o desenvolvimento da região, numa troca de saberes entre a universidade e a sociedade. A formação docente no contexto amazônico deve apontar caminhos para acompanhar a evolução e a disseminação dos conhecimentos sem desprezar os conhecimentos das populações locais.

Para Japiassu (1976), a interdisciplinaridade é entendida como pressuposto na organização curricular. O autor acredita que a interdisciplinaridade como premissa na criação dos currículos proporciona uma reflexão acerca dos elementos constitutivos do processo de ensino e de aprendizagem não apenas relacionado aos conteúdos, mas ao fazer pedagógico.

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Química deve contribuir para a formação de um cidadão mais crítico e reflexivo, apto para o desenvolvimento das habilidades, e interferir em seu meio em prol do bem-estar social, contribuindo para a formação do indivíduo em sua forma plena (Brasil, 2018).

Nesse sentido, é necessária a construção de novos materiais didáticos que disseminem essa inovação no processo de ensino e de aprendizagem. Por meio de um planejamento curricular em conjunto com professores de outras áreas será possível trabalhar essa temática e, a partir das experiências vividas, inserir os alunos para uma visão holística do fenômeno estudado.

PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE

A interdisciplinaridade é discutida neste artigo como uma proposta para construir uma educação de qualidade frente aos desafios da atualidade. Leite *et al.* (2010) salientam que as práticas interdisciplinares nos cursos de formação inicial têm o potencial de desenvolver práticas pedagógicas diferenciadas para que os alunos possam vivenciá-las em sua formação docente.

Nessa perspectiva, o professor é aquele que busca quebrar as barreiras de um ensino simplista e fragmentado. Com essa postura, criam-se momentos de inclusão, diálogo, trabalho em parceria e firmam-se nos educandos as habilidades específicas para a ação docente. Dessa forma, o conhecimento torna-se significativo, contextualizado e integrado com os outros campos do conhecimento. A proposta interdisciplinar aponta para a criação de novos modelos pedagógicos com espaços institucionais que priorizem essa temática sem desprezar os conhecimentos disciplinarizados e das populações locais.

A educação superior deve assumir a formação com as competências necessárias para enfrentar os desafios da

contemporaneidade com a finalidade de preparar os alunos para participarem do processo de construção do conhecimento, por meio da priorização da interdisciplinaridade (Rosa, 2007). A prática interdisciplinar não pode ser vista como modismo, mas como necessária diante das mudanças paradigmáticas da sociedade contemporânea. Tal postura poderá permitir que o aluno, ao descobrir-se sujeito ativo no processo de ensino e de aprendizagem, seja incentivado a buscar novos conhecimentos e desenvolver a capacidade de análises críticas da sociedade em que vive e a relacionar as diversas áreas de conhecimentos.

Para Fazenda (1979, p. 48-49), “a introdução da interdisciplinaridade implica simultaneamente uma transformação profunda da pedagogia, um novo tipo de formação de professores e um novo jeito de ensinar”. De acordo com Oliveira e Araújo (2009, p. 230), “o docente que não evolui, não se prepara, não se possibilita este crescimento será um profissional antiquado, tido como tradicional, pacato, e que forma pessoas submissas, oprimidas e dependentes”.

Segundo Plagiarini (2004, p. 42), é necessário alertar para que os professores em formação não vivenciem uma aprendizagem revestida do encontro desencontrado da prática do professor formador, uma vez que sua prática é rotineira e não condiz com as articulações e as ações de uma proposta interdisciplinar.

Logo, o perfil do professor interdisciplinar, na visão de Fazenda (1994, p. 31), é um ser que busca, pesquisa, tem compromisso com seus alunos, identifica-se como alguém insatisfeito com o que realiza, é um profissional que luta por uma educação melhor e busca por projetos interdisciplinares em diversas áreas do conhecimento. A formação da identidade profissional dos novos docentes nos cursos de licenciatura deve despertar para um novo jeito de ser professor.

INTERDISCIPLINARIDADE NO CONTEXTO AMAZÔNICO

A Escola como espaço social precisa valorizar os saberes empíricos para que os educandos se sintam orgulhosos de pertencer a um determinado grupo social, a uma comunidade com costumes e valores próprios. Dessa forma, uma educação que possua por premissa básica os conhecimentos prévios dos alunos, pautada num viés interdisciplinar, é um ponto fundamental para construir uma aprendizagem significativa.

Ao contextualizar o Ensino de Química numa realidade Amazônica, espera-se que os alunos despertem interesse pela disciplina de Química e que possam interagir para a compreensão dos fenômenos complexos atribuídos aos conceitos trabalhados no ensino de Química. É necessário que nesse processo exploremos as potencialidades existentes no contexto amazônico na expectativa de promover a conexão de culturas, de saberes, e avancemos na inovação de novas propostas pedagógicas interativas a fim de promover um amplo conhecimento cultural. Falar da Amazônia em sala de aula é pensar em progresso, preservação e soluções para os problemas dessa região tão rica e, ao mesmo tempo, pouco explorada.

Apontar caminhos para o pleno desenvolvimento da Amazônia em sintonia com os conhecimentos da Química, como ciência da transformação, é mergulhar os educandos em um ambiente de valorização de suas habilidades socioemocionais. Tais competências estão previstas na nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual orienta que todas as escolas brasileiras devem incluir as habilidades socioemocionais em seus currículos, para assegurar o processo de formação integral dos educandos.

A globalização trouxe avanços tecnológicos para as comunidades mais tradicionais da Amazônia, como a expansão da internet por exemplo. Diante desse cenário, compreendemos que a informação está cada vez mais rápida, bastando pesquisar por voz

no celular para obter o resultado da pesquisa. Diante desse cenário de mudanças tecnológicas, passamos a observar modificações nos perfis dos docentes e discentes incluídos na nova geração, distinta das anteriores, com edificação norteadas pela vivência da utilização das tecnologias (Souza; Pena, 2021, p. 12).

Na Amazônia, a implementação das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) nas aulas remotas foi um grande desafio a ser superado, pois nem todas as regiões dessa imensa área geográfica apresentam uma internet de boa qualidade. O professor se reinventa novamente buscando se adequar à realidade do aluno com o manuseio das redes sociais e aplicativos. A crise pandêmica nos deixa um legado: o saber adquirido ao longo da vida acadêmica e profissional nunca será suficiente para atender às novas demandas sociais. Por isso, é importante refletir, renovar, inovar e estar em constante formação.

Faz-se necessário cada dia mais promover a aproximação das Universidades (produtoras de conhecimentos) com a sociedade oferecendo uma educação conforme as demandas de alunos e da comunidade em que estão inseridos, pois a interdisciplinaridade exige uma visão ampliada de mundo.

A formação docente, na perspectiva interdisciplinar, implica que o professor esteja em constante pesquisa, buscando temáticas contextualizadas e de interesse dos diferentes sujeitos, para que, desse modo, consiga abordar o conhecimento de forma interdisciplinar (Fazenda, 2003). Assim, fica evidente que a interdisciplinaridade busca tornar o conteúdo o mais próximo possível da realidade do educando, apropriando-se de saberes das diferentes áreas do conhecimento.

Na perspectiva de Cericato (2016), ressalta-se que professores formados em uma perspectiva ativa, aberta, interdisciplinar e plural estarão em melhores condições para oferecer uma formação da mesma natureza aos estudantes, inspirando-os rumo a uma visão de mundo conectada com os desafios contemporâneos.

Na atualidade, algumas Instituições de Ensino Superior (IES) começaram a ofertar cursos de graduação e pós-graduação (mestrado e doutorado) com enfoque interdisciplinar (Tourinho, 2017, p. 225). Assistimos também a um aumento na criação de grupos de pesquisas e centros/núcleos acadêmicos que trabalham de forma interdisciplinar, com destaque para a Universidade Federal do Pará (UFPA), a Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), a Universidade Federal do Grande ABC (UFABC), a Universidade Federal da Bahia (UFBA) e a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), as quais apresentam essa experiência de institucionalização da interdisciplinaridade como seu paradigma de atuação acadêmica, no ensino, pesquisa e extensão, mas também na organização da estrutura e gestão institucional (Lourenço; Faria, 2017, p. 293).

Lourenço e Faria (2017) salientam que, especialmente, a Amazônia demanda por novas abordagens de conhecimento que superem os limites da fragmentação das diversas disciplinas em que se constituem os conhecimentos universais em nossas IES. Por isso, faz-se necessária a adesão, por outras instituições, do caráter interdisciplinar que assuma essa missão em toda a sua dimensão, não só para o ensino, mas também para a pesquisa, visando o desenvolvimento regional, tal como assumiu a UFOPA e a UFPA, na Amazônia.

Ao analisar o trabalho de Lourenço e Faria (2017), percebe-se que houve avanço na implementação na formação de professores na UFOPA, a qual propõe a formação inicial numa perspectiva interdisciplinar. Essa instituição criou o Iced, Instituto denominado de “Ciências da Educação”, que abriga as seguintes Licenciaturas: Matemática, Línguas, Português, Inglês, Física, Química, Geografia e História. Ao inovar o ensino, a referida instituição proporciona uma formação inicial em “Licenciaturas Integradas”, entre as áreas de maior afinidade. Dessa forma, juntam-se: Matemática-Física; Química-Biologia; Geografia-História e Português-

Línguas. A partir dessas experiências, pensa-se na criação das “Licenciaturas Interdisciplinares” aos moldes dos Bacharelados Interdisciplinares existentes no Brasil.

A INTERDISCIPLINARIDADE NA BASE NACIONAL COMUM (BNC) PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A formação de professores nos faz refletir sobre a realidade escolar no Brasil. Nos últimos anos, a questão da formação inicial de professores é discutida principalmente sob os aspectos nos quais os documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC) propõem que direções devem seguir a formação dos futuros professores. Os grupos de educadores e formuladores das políticas educacionais têm, ao longo da história, travado lutas em defesa de uma educação emancipatória (Albino; Silva, 2019).

Na atual conjuntura, a grande polarização se dá principalmente pela aprovação da Base Nacional Comum (BNC) para a Formação de Professores por meio do Conselho Nacional de Educação (CNE), o qual emitiu a Resolução CNE/CP nº 2/2019. A presente Resolução, em vigor, aponta para uma padronização na formação de professores, ou seja, a partir de uma visão reducionista em que a prática se reduz ao planejamento, a regência e a avaliação dos alunos.

As novas Diretrizes, publicadas em 2019, evidenciam o total alinhamento com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Educação Básica. Ressalta-se a necessidade de a formação docente seguir os princípios das competências gerais da BNCC. Nesse sentido, a Resolução vigente busca uma formação pragmática e padronizada, pautada na pedagogia das competências e comprometida com os interesses mercantilistas de fundações privadas.

Dessa forma, a formação docente, na visão de seus formuladores, está atrelada ao desenvolvimento de competências que proporcionam os êxitos pessoal e profissional no século XXI e, por conta disso, devem ser desenvolvidas na escola. Entende-se que, no contexto dessa formação, os conhecimentos culturais e da formação humana estão subsumidos. De forma oposta à BNC anterior, as ideias da nova BNC não se alinham com os fundamentos de uma formação na perspectiva interdisciplinar. Mas de que forma a interdisciplinaridade é destacada sob esse novo rumo na formação de professores?

A interdisciplinaridade está fundamentada na LDB e tem sido destacada nas recentes políticas públicas para a educação. Todavia, na BNC-Formação a palavra “interdisciplinaridade” aparece 5 vezes enquanto a palavra “competência” aparece 51 vezes, fato que revela o esquecimento dessa proposta no processo de formação inicial, de conteúdos e de discussões que contemplem uma formação plena, em seu sentido de desenvolver e envolver os aspectos concernentes à cultura e contextualização.

Acredita-se que uma formação inicial de professores formatada pela matriz de competência, com suas habilidades e atitudes, reconhecidas como as socioemocionais, fortemente marcada no documento

reduz o espaço para a criação, contestação, argumentação, análise social, política e econômica, impossibilitando o desenvolvimento de estruturas mais complexas do pensar, que conduzam ao pensamento crítico, político e passível de realizar uma ‘leitura ampliada de mundo’, como defendia Paulo Freire (Militão; Hobold, 2020, p. 2).

Tendo em vista que muitos docentes encontram dificuldades em desenvolver suas práticas interdisciplinares nos cursos de formação, haja vista a falta de espaços formativos, é válido lembrar que a Resolução CNE nº 2/2019 traz uma redução da carga horária,

além de posicionar as licenciaturas, quase que exclusivamente, no campo do ensino, distanciando-as das dimensões da pesquisa e da extensão.

Para Antunes (2018), esse novo modelo de educação apresentado pela BNC-Formação propõe uma educação voltada à classe trabalhadora, omitindo-se os conhecimentos necessários para uma formação cidadã e repassando conhecimentos que os prepare para o mercado de trabalho, ao passo que não reflete os princípios que regem uma educação no enfoque interdisciplinar. Assim, é notório que cada vez mais a intenção seja a de suprimir a educação de qualidade.

Gonzaga, Neves e Rosa (2021) criticam a pedagogia tecnicista como modelo e estratégia do capital, a qual deseja substituir os professores por softwares de controle de disciplina e transmissão de conteúdo, até como forma de “programar” os estudantes para saber cumprir sua função social subalternizada e precarizada.

A falta de abordagem da interdisciplinaridade na atual BNC permite que os discentes e docentes em formação inicial e continuada criem interpretações errôneas acerca dessa temática. Por isso, faz necessário que se aprofundem os estudos na formação docente, para que fique claro como trabalhar de forma interdisciplinar, principalmente adotando projetos e ações que consolidem as práticas pedagógicas voltadas para uma educação integral.

AS POSSIBILIDADES E OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO INTERDISCIPLINAR

Desenvolver um trabalho interdisciplinar, apesar de ser desafiador, é possível de se realizar, principalmente quando isso envolve o trabalho coletivo, sendo esse uma das grandes contribuições das vivências interdisciplinares: aprender a

trabalhar em equipe tanto no âmbito acadêmico, favorecendo o processo de ensino e de aprendizagem, como no desenvolvimento de pesquisas entre as especialidades das ciências para a resolução de problemas da contemporaneidade.

Para Waldvan e Dalpian (2017, p. 97), “um dos desafios da construção de uma estrutura focada na interdisciplinaridade reside no fato de que a grande maioria dos atuais professores e cientistas são formados em um contexto estritamente disciplinar”, nesse sentido, a tendência é que ocorra uma replicação no processo educativo da forma como tais professores/pesquisadores foram formados. Acreditamos que a formação continuada dos professores formadores, na perspectiva interdisciplinar, é de fundamental importância para que tenhamos professores e pesquisadores engajados no sistema acadêmico.

Faz-se necessário que os docentes que apreciam essa proposta interdisciplinar e desejam a mudança do paradigma disciplinar saiam de suas zonas de conforto e se aventurem em novas formas de atuação, promovendo a integração das especialidades. Para Jacob (2015), a integração de esforços de pesquisadores de diferentes origens e áreas de especialização trazem vantagens na resolução de problemas, geração de inovação, formação de líderes e avanço em pesquisa e desenvolvimento.

Vale ressaltar que a mudança de perfil, numa abordagem interdisciplinar, provoca sobrecarga de trabalho, certo medo de errar, de perder privilégios e direitos estabelecidos (Luck, 2001). Este fato leva muitos profissionais a optarem por aulas expositivas e cansativas, tendo em vista que muitos professores se sentem sobrecarregados por trabalhos e projetos interdisciplinares.

A formação inicial docente em que haja uma abordagem dessa proposta é um dos pilares cruciais para sustentar a prática interdisciplinar. Conforme Casali, Tomazi e Soares (2013, p. 6), “a Educação Superior ainda segue uma lógica disciplinar, onde o curso de graduação segue temáticas específicas dissociadas umas das outras, sendo assim, é difícil vislumbrar atuações diferentes dos futuros docentes”.

Por fim, outra dificuldade encontrada para a implementação de práticas interdisciplinares na formação inicial docente está relacionada ao processo de formação continuada dos professores formadores para o Magistério Superior, o qual se dá por meio dos Programas de Pós-Graduação, pois é necessário enfatizar que esse momento de formação habilita o professor formador de forma que contemple referências interdisciplinares em suas ementas para que desenvolva as capacidades desejadas em seus egressos e possam ser multiplicadores do movimento interdisciplinar nos cursos de graduação.

O CURRÍCULO E OS ESPAÇOS DA INTERDISCIPLINARIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE

As Teorias do Currículo nos ajudam nas diferentes formas de compreensão do currículo. Indagamo-nos: Qual o melhor conteúdo? Será que todo currículo precisa ser engessado? O que ensinar? São essas questões que, como educadores, precisamos ter esclarecidas. Nesse sentido, discorrer sobre currículo é uma tarefa complexa que atravessa gerações, pois, como afirmam alguns curriculistas, ele é construído e organizado a partir dos processos históricos, sociais, políticos que perpassam uma sociedade.

Em sua obra *Currículo, território em disputa*, Arroyo (2011), teórico do campo do currículo, destaca que o currículo não é apenas território de disputas teóricas, mas os sujeitos da ação educativa: docentes e estudantes que precisam ser valorizados como sujeitos de experiências sociais e de saberes que requerem ter vez no território dos currículos. O autor enfatiza a autonomia docente na elaboração dos currículos de modo que possam participar ativamente desse processo de construção. Afirma que “é dever dos docentes abrir os currículos para enriquecê-los com novos conhecimentos e garantir o seu próprio direito, e dos

alunos, à rica, atualizada e diversa produção de conhecimentos e de leituras e significados” (Arroyo, 2011, p. 37).

O currículo imposto nas escolas, por meio das políticas educacionais, retira a autonomia docente e fragmenta o processo de ensino e de aprendizagem. Os teóricos críticos do currículo defendem que ele seja entendido como construção social. A escola, com a função social de instruir por meio das disciplinas, deve também ser um espaço que prepara para a vida. É nessa concepção que o currículo deve abrir espaços para a interdisciplinaridade, ampliando as possibilidades da integração dos conhecimentos, rompendo com um ensino simplista e fragmentado. Como destaca Sacristán (1998), é necessário considerar o currículo real e oculto, pois é produtor de uma bagagem de conhecimentos que irão contribuir na formação dos alunos.

Nesse sentido, as teorias críticas do currículo apontam para um modelo em que a formação integral dos alunos seja priorizada e tenha vez nos currículos. A interdisciplinaridade é apresentada como um caminho promissor para que construamos práticas pedagógicas que adotem um currículo comprometido com a emancipação do educando, em que os professores possam “ter vez nos currículos”.

O currículo é muito mais do que conceituações ou definições prontas. A partir do momento que entendemos o currículo nas suas diferentes dimensões, somos levados a refletir sobre suas finalidades, sobre o que nos é imposto, sobre o que fazemos e como fazemos. Nesse contexto, o campo do currículo, por sua complexidade, vem sendo discutido por muitos teóricos e pesquisadores na contemporaneidade.

As Teorias do Currículo nos ajudam a entender os significados e interesses das políticas educacionais que estão atrelados às formulações dos currículos escolares. Logo, o papel de uma teoria do currículo é analisar o conhecimento trabalhado na escola e a proposta com melhores alternativas para esse

trabalho. Dessa forma, propõe-se uma retomada das concepções de currículo sob o enfoque das três teorias do currículo: Teorias Tradicionais, Teorias Críticas e Teorias Pós-Críticas.

As Teorias Tradicionais do Currículo possuem um modelo de ensino convencional e centralizador. O currículo utilizado nessa abordagem não leva em consideração as transformações sociais, sendo caracterizado como técnico, fechado e descontextualizado. O foco está voltado para o desenvolvimento de aulas totalmente conteudistas. Ressalta-se que o currículo, nessa concepção, está atrelado ao modo de produção fabril, na qual a formação do educando está voltada para a especialização do trabalho técnico.

As Teorias Críticas do Currículo, conforme afirma Macedo (2017, p. 38), “vão direcionar seus olhares críticos sobre as iniquidades sociais e as injustiças que excluem através dos *atos de currículo*”. A autora explica o termo “atos de currículo”:

Chamamos de atos de currículo todas as atividades que se organizam e se envolvem visando uma determinada formação, operacionalizadas via seleção, organização, formulação, implementação, institucionalização e avaliação de saberes, atividades, valores, competências, mediados pelo processo ensinar/aprender ou sua projeção (Macedo, 2017, p. 38).

Para a autora, é nesse ponto que as teorias críticas se distanciam da visão tradicional e conseguem inovar as concepções de currículo, pois a teoria crítica volta-se para compreender o que o currículo faz com as pessoas e as instituições, e não apenas como se faz o currículo. Nessa concepção, o currículo é entendido como uma construção social.

Sacristán (2003) reforça esse argumento e afirma que o currículo não é neutro. Segundo o autor, o currículo é o conteúdo cultural que as escolas difundem, bem como se constitui dos efeitos que esses conhecimentos provocam

nos sujeitos. Podemos afirmar que o currículo é “tudo o que acontece na escola” e não somente os conteúdos das disciplinas. Na visão de Sacristán, é importante avaliarmos as diferentes dimensões que compõem o próprio currículo, sejam elas sociais, econômicas, sejam elas políticas ou culturais. Dessa forma, entendemos que o currículo tem suas ideologias e os interesses que irão moldar a personalidade e a identidade dos indivíduos que os cercam. Se a sociedade muda, o currículo muda também, pois se trata de uma construção social.

Para Young (2014), a escola historicamente tem servido a vários propósitos, principalmente os ligados aos interesses de classes, podendo, portanto, estar a favor da dominação ou da emancipação. Nesse sentido, o autor nos leva a refletir sobre “o que ensinar na escola” e aponta para um currículo comprometido com o “conhecimento poderoso” (conhecimento especializado), que leva a uma educação emancipatória. Assim, para ele, um currículo baseado na ideia de conhecimento poderoso é um elemento de democracia e justiça social por oferecer os mesmos conhecimentos para todos. O conhecimento é poderoso, principalmente para alunos das classes desfavorecidas, por permitir a esses sujeitos a possibilidade de terem, ao menos, as mesmas oportunidades de acesso ao conhecimento. Sendo assim, Young também concebe o currículo como uma construção social. Todavia, o autor defende a especialização, isto é, que o currículo deve levar em conta os conhecimentos de fontes disciplinares.

As argumentações de Goodson (2002), numa visão crítica do currículo, apontam que esse é multifacetado, construído, negociado e renegociado em vários níveis e campos. Na perspectiva de Goodson, o currículo não deve ser visto como prescrição, mas como uma construção social na qual os conhecimentos são socialmente válidos.

Goodson (1997) concebe o currículo como um artefato social. O autor ressalta que as disciplinas escolares são organizadas a partir

de disputas e negociações travadas no interior das comunidades disciplinares, grupos heterogêneos cujos membros não comungam dos mesmos valores, definição de papéis e interesses, estando envolvidos em lutas políticas por recursos e poder.

Ao nos remetermos para a proposta deste trabalho, propomos fazer a discussão da implementação de práticas curriculares numa perspectiva interdisciplinar, ampliando as possibilidades da integração dos conhecimentos e rompendo com um ensino simplista e fragmentado. Essas inovações, na organização curricular, objetivam proporcionar ao educando uma educação mais próxima de sua realidade e de suas expectativas como ator social. A organização curricular nos remete a algumas indagações: Qual a melhor forma de organizar as disciplinas num currículo? Interdisciplinar? Transdisciplinar ou multidisciplinar? Ou puramente disciplinar? Qual o caminho para superar a fragmentação dos conteúdos nas disciplinas?

A discussão entre currículo e interdisciplinaridade nos remete à construção de novos currículos nos quais os professores assumem a autoria docente e militam no desejo de construir uma educação com currículos potentes, com o rosto de seus alunos e da comunidade escolar, entendendo, assim, que o currículo é uma construção humana e social, bem como um campo de lutas. Dessa integração, surge o que culmina com a proposta interdisciplinar: o conhecimento poderoso.

Parafraseando Varella (2008), a autora afirma que o educador, em sala de aula, é o próprio autor-ator de suas realizações. Ao compartilhar suas ações, ele permite a coautoria dos educandos no processo de ensino e de aprendizagem. Discutir o currículo, à luz das teorias críticas, significa adotar uma postura crítica diante dele, propondo, com isso, uma educação emancipadora. Portanto, ao se pensar criticamente sobre as práticas adotadas em sala de aula na ação docente é que se pode pensar em práticas inovadoras no futuro.

Diante do currículo organizado em disciplinas que fragmentam os saberes entre os campos do conhecimento, a interdisciplinaridade “vem propor a superação dessa fragmentação, argumentando e criando dispositivos onde as disciplinas são chamadas a dialogar” (Macedo, 2017, p. 51). De acordo com esse autor, a perspectiva interdisciplinar é uma releitura crítica da lógica disciplinar que organiza a educação. A defesa da organização curricular, na perspectiva interdisciplinar, visa, dessa forma, a formação integral do educando.

Alguns autores reportam a implementação da interdisciplinaridade nos currículos como complemento entre as áreas do conhecimento, pois não se anula o conhecimento disciplinar, sendo necessária a dialogicidade entre os sujeitos para que a prática interdisciplinar se sustente. Isso implica o planejamento coletivo, o qual abre espaços de constante construção dos sujeitos.

Para Fazenda (1986), é importante que o docente domine a sua disciplina, seus aspectos teórico-metodológicos, para, então, partir para a experiência da partilha dos saberes, uma vez que a interdisciplinaridade requer objetivos bem definidos, gerando conceitos mais sólidos, ou seja, o professor precisa se apropriar também das múltiplas relações conceituais que sua área de formação estabelece com as outras ciências.

Já para Macedo (2017, p. 51), “a noção-chave da interdisciplinaridade é a *interação* entre as disciplinas, que pode ir da simples comunicação de ideias até a integração mútua dos conceitos, da terminologia, da metodologia, dos procedimentos”. Todavia, é preciso ir além da integração de disciplinas para a interação que concretiza a interdisciplinaridade.

Sacristán (2000, p. 78) exemplifica outra forma de conseguir a integração dos componentes dentro do currículo, a qual está ligada ao “desenvolvimento de projetos curriculares que se constituirão através de diálogo com os outros docentes”. Essa prática se torna inovadora, visto que oportuniza novas atitudes, nova formação

para o trabalho coletivo entre as áreas do conhecimento. O autor faz críticas a esse modelo de especialização do currículo, que rejeita e não estimula a diversidade, sendo exclusivamente voltado à ordenação interna dos conteúdos da disciplina.

Nessa perspectiva, o conhecimento, numa visão totalitária, busca incorporar um currículo que atenda às demandas dos educandos e não apenas um currículo oficial. O currículo real é o que o professor adequa no momento da aula com a realidade de sua turma. Por sua vez, o currículo oculto é a representação de tudo o que os alunos aprendem pela convivência e espontaneidade com várias práticas, comportamentos e atitudes que vigoram no ambiente escolar.

A aceção do currículo como conjunto de experiências planejadas é insuficiente, pois os efeitos produzidos nos alunos por um tratamento pedagógico ou currículo planejado e suas conseqüências são tão reais e efetivos quanto podem ser os efeitos provenientes das experiências vividas na realidade da escola sem tê-las planejado, às vezes nem sequer ser conscientes de sua existência. É o que se conhece como currículo oculto (Sacristán, 1998, p. 43).

Nesse sentido, Goodson (2013, p. 22) faz uma importante distinção entre “o currículo escrito e aquele vivenciado em sala de aula, sendo o primeiro insuficiente para entender como o é posto em prática”. Para o autor, os currículos impostos aos alunos deixam de priorizar seus saberes, suas vivências sociais, e o ensino se torna separado do cotidiano e do contexto dos alunos.

Salienta-se a importância de professores reflexivos que sejam conscientes de sua autonomia docente na sala de aula e isso se dará mediante a conscientização de que o currículo entendido como o coração da escola deve ser direcionado para a formação comprometida com a emancipação do ser humano, tal como evidenciam as teorias críticas dos currículos. Portanto, é necessário que os professores e os alunos sejam reconhecidos

como sujeitos de experiências sociais e de saberes que requerem ter vez no território dos currículos.

Práticas Curriculares Interdisciplinares na formação inicial docente

O trabalho interdisciplinar exige planejamento, portanto, não é uma tarefa simples implementar essa proposta no currículo das universidades. Como internalizar a interdisciplinaridade na graduação, pesquisa e extensão? Quais as competências necessárias para o ensino e a investigação interdisciplinares?

Ao abordarmos a interdisciplinaridade na produção do conhecimento acadêmico, percebemos que houve um aumento dos cursos de graduação e programas de pós-graduação interdisciplinares. Foi um grande avanço da CAPES em tornar esse campo do conhecimento como um de suas grandes áreas do conhecimento. Mas é preciso deixar claro que ainda encontramos resistência no meio acadêmico para o desenvolvimento e internalização da interdisciplinaridade nos centros acadêmicos.

Para Jantsch e Bianchetti (2011, p. 180), “a busca pela interdisciplinaridade exige uma mudança da vida acadêmico-universitária”. Segundo os autores, considerando o princípio da interdisciplinaridade, é preciso criar e aprofundar os espaços de iniciação científica, de pesquisa avançada e, enfim, tornar a universidade um amplo laboratório de conhecimento/pensamento. É necessário criar uma cultura em que os acadêmicos busquem aprender atuando como pesquisadores no âmbito acadêmico.

Vale destacar que muitos autores defendem a formação num primeiro momento da formação acadêmica de forma unidisciplinar para, então, se almejar a interdisciplinaridade. De acordo com Tourinho (2017, p. 226), “os maiores obstáculos encontrados para uma formação interdisciplinar referem-se ao ensino de graduação”. O autor destaca que as diretrizes curriculares

vigentes, como regra, enfatizam mais as competências e as habilidades do que conteúdos curriculares.

Conforme Jacob (2015), a integração de esforços de pesquisadores de diferentes origens e áreas de especialização traz vantagens na resolução de problemas, geração de inovação, formação de líderes e avanço em pesquisa e desenvolvimento. Essa mudança de atitude que tanto desejamos requer desprender-se da zona de conforto e partir para um trabalho coletivo, de diálogo e, também, de ser resistência às culturas tradicionais que ainda são impostas pelas organizações acadêmicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente revisão bibliográfica nos leva a entender as diferentes concepções acerca da interdisciplinaridade num contexto epistemológico e pedagógico. É importante que os professores tenham esse esclarecimento e comecem de fato a trabalhar de forma interdisciplinar. Muitos professores têm uma visão equivocada da interdisciplinaridade e não conseguem trabalhar nessa perspectiva.

As vivências interdisciplinares contribuem significativamente na formação inicial docente, pois é nesse momento que a identidade docente está em alta e em constante crescimento. Por isso, acreditamos que as práticas interdisciplinares são um caminho promissor para desenvolver nos professores uma visão crítica ligada ao “pensamento complexo”. Dessa forma, entendemos que a educação cumpre o seu papel de formar cidadãos atuantes na sociedade e comprometidos com a resolução dos problemas mais complexos. Isso se dará mediante uma educação que priorize a interligação dos saberes, buscando despertar para uma compreensão da realidade cada vez mais complexa que a sociedade enfrenta, pois a educação, como projeto de emancipação do sujeito, almeja formá-lo em todas as suas dimensões.

Referências

- ALBINO, Â. C. A.; SILVA, A. F. BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 13, n. 25, p. 137-153, jan./maio 2019. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 2 set. 2021.
- ANTUNES, R. *O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital*. São Paulo: Boitempo, 2018.
- ARROYO, M. G. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis: Vozes, 2011.
- AUGUSTO, T. G. S.; CALDEIRA, A. M. A. Dificuldades para implantação de práticas interdisciplinares em escolas estaduais, apontadas por professores da área de ciências da natureza. *Investigações em Ensino de Ciências*, v. 12, p.139-154, 2007.
- BALBINO, J. N.; SILVA, H. F. N.; COUTO, M. P.; Os múltiplos enfoques da interdisciplinaridade no ambiente acadêmico. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, v. 17, n. 37, p. 1-21, 29 jul. 2021.
- BRASIL. *Resolução CNE/CP n. 2, de 1 de julho de 2015*. Brasília, 2015. Disponível em: http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 26 jul. 2021.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP). *Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, p. 46-49, 15 abr. 2020.

- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, LDB. 9394/1996.
- BRASIL. Parecer CNE/CP n.9, de 8 de maio de 2001. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 jan. 2002a.
- CASALI, M. D. O.; TOMAZI, T. G.; SOARES, A. L. R. Os Desafios da Interdisciplinaridade: aliando teoria e prática. In: Simpósio Nacional de História: conhecimento histórico e diálogo social, 27, 2013, Natal, *Anais...* Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2013. p. 1-10.
- CERICATO, I. L. A profissão docente em análise no Brasil: uma revisão bibliográfica. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 97, n. 246, p. 273-289, maio/ago. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v97n246/2176-6681-rbeped-97-246-00273.pdf>. Acesso em: 1 ago. 2021.
- CERICATO, I.; CERICATO, L. A formação de professores e as novas competências gerais propostas pela BNCC. *Revista Veras*, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 137-149, jul./dez. 2018.
- COSTA, E. M.; MATTOS, C. C.; CAETANO, V. N. S. Implicações da BNC-formação para a universidade pública e formação docente. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 16, n. esp. 1, p. 896-909, mar. 2021.
- FAZENDA, I. C. A. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. 4. ed. Campinas: Papirus, 1994.
- FAZENDA, I. C. A. *A Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia*. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1979.

- FAZENDA, I. C. A. *Interdisciplinaridade: qual o sentido?* São Paulo: Paulus, 2003.
- FAZENDA, I. C. A. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. Campinas, SP: Papirus, 1994.
- FAZENDA, I. C. A. *Interdisciplinaridade – Um projeto em parceria*. São Paulo: Loyola, 1993.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.
- FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra LTDA, v. 199, 1967.
- FRIGOTTO, G. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. *Revista do Centro de Educação e Letras da Unioste*, Foz do Iguaçu, v. 10, n. 1, p. 41-62, 2008.
- GEPI. Grupo de Estudos e Pesquisa em Interdisciplinaridade. *Educação: Currículo – Linha de Pesquisa: Interdisciplinaridade*. São Paulo: PUCSP, v. 1, n. 4, 2014.
- GHEDIN, E. *Tendências e dimensões da formação do professor na contemporaneidade*. Trabalho apresentado no 4º CONPEI – Congresso Norte Paranaense da Educação Física Escolar. Universidade Estadual de Londrina. 7 a 10 de julho de 2009.
- GONZAGA, J. G. F.; NEVES, J. A. S.; ROSA, C. S. A escola em disputa: trabalho docente, formação de professores e Educação do Campo. In: MAGALHÃES, J. et al. *Trabalho docente sob fogo cruzado*. 1. ed. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, p. 415-438, 2021. ISBN 978-65-88286-05-0. E-book.
- GOODSON, I. F. *A construção social do currículo*. Lisboa: Educa, 1997.
- JACOB, J. W. Interdisciplinary trends in higher education. *Palgrave Communications*, v. 1, n. 1, p. 1-5, 2015. DOI: 10.1057/palcomms.2015.1.

- JANTSCH, A. R.; LUCÍDIO, B. Universidade e interdisciplinaridade. In: JANTSCH, A. R.; LUCÍDIO, B. (orgs.). *Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- JAPIASSU, H. F. *Introdução ao pensamento Epistemológico*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 1992.
- JAPIASSU, H. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- LIBÂNEO, L. C. *Adeus professor, adeus professora: novas exigências educacionais e profissão docente*. São Paulo: Cortez, 2006.
- LORIERI, M. A. Complexidade, interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e formação de Professores. *Notandum*, n. 23, p. 13-20, maio/ago. 2010.
- LOURENÇO, J. S.; FARIA, D. S. Institucionalização da interdisciplinaridade no ensino: o caso da Universidade Federal do Oeste do Pará – Ufopa. In: PACHECO, R. C. S.; FERNANDES, V.; PHILIPPI JR., A. (orgs.). *Ensino, Pesquisa e Inovação: desenvolvendo a interdisciplinaridade*. Barueri, SP: Manole, 2017.
- LUCK, H. *Pedagogia da interdisciplinaridade. Fundamentos teórico-metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- LÜDKE, M.; BOING, L. A. Do trabalho à formação de professores. *Cadernos de Pesquisa*, v. 42, n. 146, p. 428-451, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000200007>. Acesso em: 2 set. 2021.
- MACEDO, R. S. *Currículo, campo, conceito e pesquisa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- MÉSZÁROS, I. *Educação para além do Capital*. São Paulo: Boitempo, 2008.

- MILITÃO, A. N.; HOBOLD, M. S. Apresentação do dossiê – formação de professores. *Colloquium Humanarum*, v. 17, p. 1-9, 2020. Disponível em: <https://revistas.unoeste.br/index.php/ch/article/view/3906>. Acesso em: 2 set. 2021.
- MORIN, E. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Tradução de Eloá Jacobina. 9. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.
- MORIN, E. *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre: Sulina, 2005.
- OLIVEIRA, A. L.; ARAUJO, D. A. C. Identidade do professor do século XXI. *Sciencult*, v. 1, n. 1, 2009.
- PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. *Docência no Ensino Superior*. São Paulo: Cortez, 2002.
- PLAGIARINI, E. C. M. *A formação docente para o trabalho interdisciplinar no Ensino Superior*. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, São Paulo, 2014.
- RIBEIRO, J. S. C.; PINHO, M. J. Interdisciplinaridade na Escola contemporânea. *Revista de Educação, Linguagem e Literatura*, v. 10, n. 1, p. 261-274, maio, 2018.
- SACRISTÁN, J. G. *Currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Tradução de Ernani Ferreira da Fonseca Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- SACRISTÁN, J. G. *Saberes e incertezas sobre o Currículo*. Porto Alegre: Penso, 2013.
- SANTOMÉ, J. T. *Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas Sul Ltda., 1998.

- TOURINHO, E. Z. Institucionalização do trabalho interdisciplinar.
In: PACHECO, R. C. S.; FERNANDES, V.; JUNIOR, A. P. (orgs.). Ensino, Pesquisa e Inovação: desenvolvendo a interdisciplinaridade. Barueri, SP: Manole, 2017.
- VARELLA, A. M. R. S. Fazenda, Japiassu e Morin: a confirmação de novos caminhos para a educação. *Revista ANEC*, n. 146, p. 7-12, jan. 2008.
- WALDMAN, H.; DALPIAN, G. M. A universidade e a construção.
In: PACHECO, R. C. S.; FERNANDES, V.; PHILIPPI JR., A. (orgs.). Ensino, Pesquisa e Inovação: desenvolvendo a interdisciplinaridade. Barueri, SP: Manole, 2017.
- YOUNG, M. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 44, n. 151, p. 190-202, jun. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053142851>. Acesso em: 6 jan. 2022. ISSN: 1980-5314.

Currículo: um olhar através de temas geradores

Lucinete Gadelha da Costa
Aline do Socorro de Souza Rodrigues
Odelice Alves Sinfronio

Introdução



Este artigo busca refletir sobre o currículo orientado por temas geradores, visando elencar meios que combatam o senso comum pedagógico, promovendo vivências curriculares humanizadoras, que coloquem em xeque as situações de opressão que se refletem na vida cotidiana dos sujeitos e, sobretudo, sendo um campo de resistência e de contestação.

Nesse texto, discorreremos sobre os temas geradores na construção curricular. Para tanto, organizamos a exposição em dois itens. No primeiro, discutimos a concepção de currículo e, no segundo, apresentamos uma discussão sobre a importância da prática pedagógica mediada pelo tema gerador.

Como referência, nos fundamentamos em Freire (1987, 2013, 2021); Gadotti (2011); Sacristán (2013); Brandão (1995); Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001); Arroyo, Caldart e Molina (2011), Hage (2014); Vasconcelos (2017), dentre outros. São teóricos nas áreas de Currículo, Educação Popular, Educação do Campo, Temas Geradores que trazem reflexões diante desses assuntos relacionados à educação.

CURRÍCULO: UM OLHAR SOBRE SUAS PRÁTICAS CONSTITUTIVAS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO POPULAR

Um currículo, em seu processo de construção, precisa ir além de uma política curricular que busca dirigir e padronizar os conhecimentos, precisa pensar em alternativas e práticas de ensino, em direção a um horizonte de mudanças, numa leitura da realidade da sociedade.

Em vista do processo de ensino-aprendizagem, precisamos nos inspirar na égide do pensamento freireano, reconhecendo direcionamentos como a necessidade da consciência crítica na ação pedagógica e as estratégias coletivas que partam do diálogo, na experiência pedagógica relacionada a todas as esferas sociais que se encadeiam com a perspectiva de formar professores mediadores, questionadores e investigadores no processo de conhecimento, por um viés emancipador.

Assim, surge a necessidade de estudos em busca de um nível de compreensão da dinâmica de estruturação social escolar, lugar, espaço, território, enfim, de relações de poder e de identidade, apontada por Tomaz Tadeu da Silva (2010). Logo, de um currículo que venha a dialogar com essas questões na educação popular. Em sua origem e significância, inclui o modo e a forma de se fazer um percurso, compreendendo de onde se faz esse percurso, como se faz esse percurso, e, nessa trajetória, o que se leva na bagagem.

Sacristán (2013, p. 16) nos oferece elementos de reflexão sobre os pressupostos nos quais se baseiam a organização para o entendimento de um currículo:

Temos uma sensação contraditória ao falar do *currículo*, pois sentimos, por um lado, a necessidade de simplificar para que nos façamos entender, o que nos transforma [...]. É aquilo que um aluno estuda. Por outro lado, quando começamos a desvelar suas origens, suas implicações e os agentes envolvidos, os aspectos que o currículo condiciona e aqueles por ele condicionados, damos-nos conta de que nesse conceito se cruzam muitas dimensões [...].

Temos a compreensão e um direcionamento do que é um currículo, uma realidade educacional formativa cruzada por diversas dimensões, e o que acontece de fato no cotidiano de uma realidade escolar. E aí precisamos entender que não é o documento que vai determinar essa realidade, mas o que se

experiencia nessa realidade, pois o currículo vivido é muito maior que o dito, tem uma dimensão territorial e das relações que vão se construindo no espaço escolar, enfatizando sua dimensão política. Tem uma intencionalidade, logo, não é neutro. O currículo pode ser engessado, mas não necessariamente precisa o ser, pois o entendemos em um processo de busca, de como construí-lo a partir do cotidiano escolar.

Assim, compreendemos como fundamental que o currículo possa ser pensado e definido pelos sujeitos da ação educativa e da comunidade da qual a escola faz parte, alargando o modo de conceber a educação, resgatando e enfatizando sua função social e política na história, na cultura e nas relações entre as gerações, desenvolvendo estratégias de educação que incentivam a participação popular, em meio à promoção da cidadania. Nessa direção, para que a escola desenvolva um conhecimento sobre a realidade em que os estudantes vivem e atuam, é fundamental a análise das condições de vida e de trabalho ali existentes.

A Educação Popular, no Brasil, está vinculada a grandes movimentos na área da educação. Entre suas características, está a de acompanhar o movimento da sociedade, buscando novos espaços de realização, uma dimensão pedagógica do próprio Movimento Popular, que se interessa pela compreensão de como as pessoas se organizam para produzir e viver experiências criadoras de conhecimentos compreendidos em suas dimensões críticas (Brandão, 1995).

As metodologias e os princípios da Educação Popular têm bases emancipatórias de grande repercussão na sociedade, as quais acabam por cruzar territórios educativos e os muros das escolas, influenciando práticas educativas de liberdade cujo ponto de partida é a realidade social. Esse debate se articula ao propósito de Paulo Freire acerca da humanização, da compreensão da realidade e da nossa ação de transformar o mundo, nas bases das organizações populares: Sindicatos,

ONGs, Associações de Moradores, Conselhos Populares etc., problematizando e agindo sob o ponto de vista do modelo econômico e político dominante, buscando a contra-hegemonia. A cultura popular, os saberes populares são seu ponto de partida, nos quais encontra expresso um cotidiano de resistências e lutas por dignidade e justiça (Di Pierro; Joia; Ribeiro, 2001).

Nesse movimento, pequenas organizações – associações civis sem fins lucrativos, organizações não governamentais –, em parceria com as pastorais sociais da Igreja católica, organizaram-se para se dedicar ao trabalho de educação de adultos e declararam a necessidade de realizar uma educação crítica, voltada à transformação social, visto que o público da classe popular se encontrava alienado, mergulhado em uma educação tradicional, como vemos ainda hoje, no Brasil e na América Latina.

Nesse contexto, Gadotti e Romão (2011, p. 113) apontam a força dos movimentos na manifestação de pequenos grupos para a Educação Popular:

Com a crise da educação popular na América Latina hoje, muitos educadores populares encontram saída no interior do Estado capitalista, abrindo espaço para a construção da educação pública popular, [...]. A grande utopia da educação popular dos anos 1950 visava à conquista do Estado e a mudança radical da política econômica e social. Hoje o que vemos é uma educação dispersando-se em milhares de pequenas experiências, perdendo aquela grande unidade teórica, mas ganhando em diversidade. Esses pequenos grupos e movimentos são as verdadeiras forças instituintes da nova sociedade, lutando em múltiplos campos: luta pela terra, direitos civis, humanos [...]. Esses numerosos movimentos trazem no seu bojo uma nova concepção da educação popular e do Estado.

Com base na justiça social, esses pequenos grupos surgiram em contexto agitado da vida nacional. É inegável que, no início da década de 1960, se desenvolveu a maior mobilização realizada no Brasil até então no sentido da educação de adultos. Eram grandes a efervescência de ideias e as pressões em torno das reformas de base em dissonância às lógicas tradicionais, especialmente os sujeitos do campo, que só conheciam as suas cercanias. Era preciso que esse homem tivesse acesso às noções de escrita, leitura, entrosamento social e saneamento básico, para poder conviver com as exigências da vida moderna, tornando-se mais apto para a produção. Essas noções deveriam ser transmitidas de forma a promover entre a população do campo a consciência do valor do companheirismo na localidade, pensando na formação de homens do campo críticos e conscientes (Paiva, 2015).

Os movimentos dos pequenos grupos populares, percebendo as crises de ordem econômica, política, social e cultural que se agravam cada vez mais, criam condições de mobilização, possibilitando que algumas instituições da sociedade civil atuem junto aos trabalhadores do campo e urbanos no sentido de organizá-los para uma participação política.

Forjada a partir da epistemologia da Educação Popular, a Educação do Campo, oponente ao modelo de educação rural, tem alcançado grandes proporções nos espaços acadêmicos e populares, problematizando-a por considerarem a educação em seu local de origem e trabalho um dos direitos dos sujeitos do campo, negados historicamente, e reconhecendo também que ela vem se consolidando inter-relacionada com os fragmentos que precisam ser refletidos visando desdobramentos positivos. Desse modo, os diálogos nas tramas dos movimentos sociais expressam formas de participar da realidade social, como instrumento de luta por uma educação dialógica e transformadora (Freire, 2021).

É um movimento de constantes lutas lideradas por movimentos sociais idealizados por educadores e lideranças que

se debruçam em saber as demandas dos povos do campo, águas e florestas, negligenciadas pela esfera governamental, que, em se tratando de educação, trabalham na perspectiva urbanocêntrica, ou seja, da cidade para essas localidades, com currículo imposto que desvaloriza a história, a memória, o trabalho, a cultura, a identidade e o direito básico à cidadania (Arroyo; Caldart; Molina, 2011; Borges, 2007; Hage, 2014).

Nessa direção, para que a escola desenvolva um conhecimento sobre a realidade em que os estudantes vivem e atuam, é fundamental a análise das condições de vida e de trabalho ali existentes, isto é, uma análise crítica do contexto dos seus pares, que possa, conseqüentemente, viabilizar práticas pedagógicas significativas, por estar diante de uma avaliação diagnóstica de como se vive e produz.

Nessa conjuntura, falando de povos do campo no que concerne ao Amazonas, o mundo do trabalho se faz por meio de diferentes atividades, como: agricultura familiar, com a plantação de frutas, ervas medicinais, hortas; extrativismo, com a extração da seringa, da castanha da Amazônia, de palhas, de madeiras, de óleos como da andiroba e copaíba, dentre outros produtos da floresta; a pesca, principalmente por meio da pesca artesanal; criação de animais; caça, em nível cada vez menor em virtude da legislação, e há agricultores familiares que também atuam como caseiros (Vasconcelos, 2017). É nesse cenário que os estudantes vivem e muitas vezes atuam, porque precisam colaborar nessas atividades cotidianas, o que pode refletir no seu desempenho escolar e, até mesmo, na evasão – isso precisa ser considerado pelo currículo, pela escola.

O conhecimento da realidade vivida e experienciada pelos sujeitos do campo nos faz discutir sobre a necessidade de uma educação contextualizada às suas realidades territoriais. É preciso considerar que a educação do campo possui particularidades da realidade sociocultural do campo precisando aparecer na prática curricular, sem silenciar e/ou negar os saberes científicos

construídos historicamente no espaço acadêmico, por exemplo, por tantas áreas do conhecimento, importantes para a formação do homem.

A imposição de um conhecimento único e homogêneo é uma ameaça à identidade, à cultura e aos saberes orgânicos dos povos amazônidas (Arroyo, 2014). Porém, esperamos que os saberes saiam da condição de homogeneidade, única a ser ensinada às pessoas desses distintos territórios, pois, como é escrito por Porto-Gonçalves (2008), são várias Amazôniaas existentes na Amazônia, com toda diversidade nos aspectos biológicos de povos e seus diferentes saberes, que não podem ficar invisíveis, por isso a luta por um currículo que dialogue com essa diversidade.

Esses povos, nossos povos, têm direito ao currículo, ao projeto político pedagógico (PPP), juntamente com professores que trabalhem com metodologias que deem visibilidade para a realidade, pois são espaços de vida e diversidade que se desdobram em conhecimento significativo e com sentidos. Porém, estão indo de encontro aos processos pedagógicos com pretensões de desenraizar e destruir saberes, culturas, valores, identidades dos povos indígenas, negros, quilombolas, camponeses, trabalhadores do campo e das periferias (Arroyo, 2014).

Então, é válido nos opormos a um sistema que trata como “qualquer coisa serve” para os sujeitos e a escola que se constroem continuamente nos territórios das águas, terras e florestas. Dessa forma, cabe o que nos diz Arroyo (2015, p. 67):

[...] Os currículos de formação e de educação básica têm a obrigação de incorporar essas histórias desses processos que continuam atuais, persistentes de destruição material do viver, de desterritorialização, de inferiorização, subalternização que os movimentos sociais denunciam. Incorporar esses saberes críticos dessa história. Mas também incorporar as resistências e os processos de afirmação, libertação-emancipação que os próprios coletivos constroem [...].

Nesse sentido, a formação do professor inicial ou continuada, pensada para esses povos, é importante, sendo efetivada em alguns estados brasileiros, resultado de reivindicações de movimentos sociais e do coletivo de profissionais da educação. Isso se dá na perspectiva de um profissional que fortalece sua consciência crítica, ao passo de entoar os saberes tradicionais à sua prática, que precisam ser valorizados e integrados à educação do campo, somado a um currículo escolar ressignificado pelas vozes das Amazônias.

Essa discussão, no contexto da educação do campo, aponta para as condições de trabalho enfrentadas pelo professor que desenvolve o trabalho docente em condições pouco adequadas, em escolas com infraestrutura precária, funcionando em prédios pequenos, em locais improvisados, como salões de festas, barracões, igrejas, em um único compartimento onde se realizam as atividades pedagógicas e que envolvem os sujeitos da escola e da comunidade. Acerca disso, compreendemos os motivos que levam os sujeitos do campo a reivindicarem medidas efetivas quanto à implementação de uma política pública de formação de educadores do campo, de maneira a evitar situações como a rotatividade de professores que tanto prejudicam a jornada escolar (Hage, 2014).

O currículo na Educação do Campo se orienta por princípios, como o currículo centrado na realidade dos estudantes, pois são sujeitos diferentes com vivências que se relacionam em muitos momentos, e o currículo construído nessas considerações agrega mais sentido para a educação camponesa. Os estudantes das Amazônias são pertencentes aos territórios de várzea formada por lagos, furos e paranás, e vivenciam anualmente os fenômenos das enchentes, regendo suas vidas, ocorrendo o deslocamento para as terras firmes (áreas altas e secas), porque suas casas são tomadas pelas grandes cheias nesse período do ano (Benatti, 2016).

Conseqüentemente vem a vazante, provocando o movimento de volta para suas casas; o homem do campo encontra desafios diários para obter água para consumo próprio, pois o poço artesiano não é realidade em todas as comunidades, e peixes se tornam escassos nessa época; as embarcações aportam distantes das comunidades, visto que o caminho é tomado por lamas e terras, necessitando andar por mais tempo para alcançar as margens do rio; parte dos estudantes, nessas idas e vindas entre várzea e terra firme, se prejudicam no ano escolar, porque os calendários são diferentes para atender a especificidade de quem mora nas áreas de várzea.

Diante disso, “[...] é necessário que o currículo das escolas do campo dialogue com a realidade dos povos da várzea e terra, os quais vivenciam o fenômeno da subida e descida das águas [...]” (Vasconcelos; Albarado, 2021, p. 6), porque nisso são construídos saberes sociopolíticos, culturais e ambientais, que partem da dinâmica do seu território e que representam um recorte da realidade dos estudantes aqui mencionados.

O currículo, assim, centrado na prática, que abrange um conjunto de práticas desenvolvidas de forma planejada pelo coletivo no ambiente escolar, ouvindo o que os professores e estudantes vêm realizando no âmbito da escola, de forma a enfatizar e valorizar as atividades e práticas educativas que alcançaram resultados positivos, e refletindo sobre as experiências que necessitam de outra didática, ressignificando com eles os sentidos de currículo, de projeto pedagógico, de educação e de escola (Hage, 2014).

Nesse contexto, práticas elaboradas coletivamente nascem possibilitando troca de conhecimentos, e pensando na construção de um currículo com práticas pedagógicas fundamentadas nos princípios da Educação do Campo, articuladas num processo interdisciplinar no exercício do trabalho pedagógico sobretudo, com os povos do campo e não apenas para eles, pois todos precisam fazer parte desse

processo, se pensado dialogicamente. Desse modo, os currículos se materializam em propostas pedagógicas que dialogam com os saberes locais, mobilizadores da cultura, e com os saberes científicos, concebendo os conteúdos curriculares a partir dos sentidos de vida que esses terão para os sujeitos e para os processos democráticos (Vasconcelos, Albarado, 2021).

A opção pela organização curricular a partir do Tema Gerador tem uma intencionalidade política e direciona para o exercício da democracia, num movimento dialógico em torno de determinado tema. No Brasil, os temas geradores têm sua historicidade na educação freireana, no contexto de uma educação libertadora.

Os temas geradores são ferramentas que contribuem para o processo de alfabetização, trazem perspectivas metodológicas transformadoras, processo desenvolvido pelo educador Paulo Freire em sua experiência na formação de adultos, que não se restringe à idade e à fase escolar em que o educando se encontra. Freire nos apresenta uma proposta pedagógica que busca compreender a sua realidade cultural no cotidiano escolar, corporificado ao currículo, propiciando maior conhecimento ao sujeito enquanto cidadão.

Freire parte do pressuposto de que, antes de qualquer coisa, é necessário conhecer o sujeito-estudante, a sua realidade social, para que seja possível trabalhar com temas geradores, palavras do cotidiano que façam sentido para ele, realizadas por meio de uma metodologia conscientizadora, inserindo o homem numa forma crítica de pensar seu mundo. Assim, os temas geradores sugerem um ensino de forma contextualizada, que possibilite uma aprendizagem de fato significativa, construindo, em sua metodologia, referência à educação dialógica, vista a partir da realidade social do estudante, a problematização vivenciada por ele (Freire, 2021).

Problematizando os conhecimentos existentes do educando, propicia-se um ambiente enriquecedor e participativo

para promover a aprendizagem de novos conhecimentos. Os temas geradores promovem interdisciplinaridade, pois envolvem várias áreas de conhecimentos acerca do conteúdo proposto, promovendo maior aproveitamento do conteúdo abordado naquela realidade, perpassando pelas diferentes disciplinas, (re)desenhando a prática pedagógica na construção de currículos contextualizados.

CURRÍCULO ATRAVÉS DE TEMAS GERADORES: (RE)DESENHANDO A PRÁTICA PEDAGÓGICA

A construção do conhecimento mediante temas geradores se fundamenta na ideia de círculo de cultura presente na concepção de educação freireana, caracterizada como uma prática educativa dialógica, problematizadora e emancipatória, em que o processo de conhecimentos e os sujeitos interagem e constituem-se em relações culturais, dialógicas, históricas e sociais. A proposta é não estar retido na situação de transmissão de conteúdos, mas estar no sentido de despertar maneiras outras de construção do conhecimento, a partir das experiências vividas, superando os conhecimentos fragmentados.

O diálogo é a maneira que possibilita pensar a história social dos sujeitos inseridos nesse contexto, de modo a superar certos saberes que vão revelando inconsistências para explicar nossas experiências (Freire, 1996). Na relação dialógica – professor/estudante em formação – é que acontece a apropriação dos conceitos e a reconfiguração da prática pedagógica. Para Freire (1979, p. 61), “a educação pode contribuir para que as pessoas se acomodem ao mundo em que vivem, ou se envolvam na transformação dele”.

Pensando no contexto da Educação do Campo, a educação dialógica freireana se constitui como elemento para um

currículo integrado, vindo a ofertar às classes multisseriadas temas geradores construídos por todos os participantes do processo educativo. Tem estreita relação com a realidade de educandos, que se apresentam diversos nesse tempo e espaço, que os reconhecem como sujeitos e contextualizam o conhecimento mediatizados pelo mundo (Freire, 2021).

Ademais, Freire (1987, p. 88) complementa dizendo que:

[...] É na realidade mediatizadora, na consciência que dela tenhamos educadores e povo, que iremos buscar o conteúdo programático da educação. O momento deste buscar é o que inaugura o diálogo da educação como prática da liberdade. É o momento em que se realiza a investigação do que chamamos de universo temático.

Evidentemente que os temas geradores são usados em outras localidades nas quais os pensamentos de Freire têm grande relevância para (re)desenhar práticas pedagógicas, de modo a questionar a concepção de práticas tradicionais em que não dialoga, que impõe um currículo hegemônico, controlador, elaborado sem considerar cada contexto, que dá ao professor o protagonismo no/do processo educativo, que não enxerga o estudante como alguém que possui saberes, epistemologias próprias, ou seja, com um currículo que proporciona a fragmentação e padronização.

Tendo essa compreensão, aproximamos a discussão para as Amazônias, onde nas escolas do campo as classes multisseriadas se fazem presentes, por inúmeras questões, como investimento em formação, infraestrutura escolar, e outras que, portanto, não dão visibilidade e valorizam as relações territoriais nas ações educacionais, porque atendem às lógicas da escola urbana encaminhada pela mantenedora de cada localidade. Contudo, diríamos que os temas geradores servem como oportunidades de aprendermos com os povos tradicionais, camponeses, pois há o momento da escuta, emergindo elementos das culturas,

crenças, modos de vida e do trabalho, enfim, do cotidiano, como elementos problematizadores para gerar novos conhecimentos. Assim, partindo das particularidades desses povos e territórios, “[...] nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a eles, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa” (Freire, 1987, p. 87), tornando-a como práticas socioculturais com sentidos e significados.

Nessa dinâmica, gera um tema comum a todos para ser trabalhado dentro de uma classe multisseriada com estudantes, por exemplo, do 1º ao 5º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental, alterando a problematização de acordo com o ano escolar do estudante. Assim, os temas geradores são tomados como um exercício de práticas interdisciplinares mediadas por eles, como mecanismo para dinamizar o processo de ensino-aprendizagem, pois, segundo Freire (2013, p. 25), “[...] quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém [...]”, havendo troca de saberes entre todos os sujeitos envolvidos.

Os temas geradores trabalhados nas classes multisseriadas representam maneiras outras de vivenciar o currículo, associado à teoria crítica com intencionalidade problematizadora e dialética, propicia a heterogeneidade existente nesse contexto, no qual os sujeitos do campo precisam afirmar suas identidades culturais.

Com Hage (2014), compreendemos que essa heterogeneidade se desdobra num elemento potencializador da aprendizagem, a ponto de trazer riqueza ao espaço escolar, precisando ser aproveitada na experiência educativa que se efetiva nas escolas com as classes multisseriadas, as quais, por ventura, anseiam “[...] por mais estudos sobre a organização do trabalho pedagógico, o planejamento e a construção do currículo, sintonizados com as peculiaridades de vida e de trabalho das populações do campo [...]” (Hage 2014, p. 16), aproximando do que desejam os movimentos sociais, direito à educação que abarque as diversidades sendo, então, contextualizada.

Portanto, a perspectiva de mudança da realidade exige a convicção de que é possível transformar o contexto em que somos sujeitos desse processo. Essa busca propicia reflexão sobre o fato de que o papel do indivíduo no mundo não é só de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. As constatações conduzem a incomodar para que não nos adaptemos à realidade imposta por um sistema, mas que possamos mudá-la, intervindo como sujeitos nesse processo. Entretanto, essa reflexão implica decisão, escolha, intervenção da realidade (Freire, 1996).

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Trazer para o centro da discussão a efetivação das experiências freireanas não é tarefa fácil. A implantação de um currículo envolvido com o tema gerador não é tão simples, porém, é muito promissor. É preciso ir ao encontro das vozes desses sujeitos, que se fazem produto e processo nessa educação partilhada, pois essa busca se torna imprescindível na provocação sobre o ato de planejar, de pensar a escola e a educação numa perspectiva da Educação Popular.

Nesse estudo foi possível observar que a utilização dos temas geradores como ferramenta contribuem nesse processo, uma vez que quanto mais o sujeito for estimulado a conhecer a realidade em que está inserida, maior será seu desenvolvimento. Contudo, é necessário ainda que haja uma preocupação com os conteúdos ensinados, se, de fato, conseguem abranger toda a turma.

Como se sabe, cada indivíduo possui um tempo de aquisição dos conhecimentos diferentes do outro. Por essa razão, cabe ao educador usar estratégias diferentes para que nenhum deles fique fora desse processo de alfabetização e letramento. Sabemos que crianças e adultos que ainda não foram alfabetizados e letrados

encaram a leitura e a escrita como um grande desafio a ser superado, as particularidades de cada ser humano não podem ser ignoradas pelo educador, o qual precisa alfabetizar todos, independentemente das limitações que cada indivíduo apresente. Para isso, é preciso estabelecer uma relação de confiança entre educador e educando, para que se alcance um bom rendimento escolar no processo de alfabetização e letramento.

Os temas geradores, como ferramenta pedagógica, sugerem um ensino de forma contextualizada, por esse motivo, neste estudo, os relacionamos com a Educação do Campo, problematizando os currículos para os povos e territórios das Amazônias.

Dizemos Amazônias por causa da diversidade existente, e são essas diversidades que regem a vida do sujeito do campo, que os currículos precisam protagonizar dentro de uma perspectiva crítica que os perceba como instrumento para mudar a realidade, todavia, muitas vezes fica distante do real, o que reduz o ideal.

Acreditamos que a prática pedagógica com temas geradores seja relevante para auxiliar os educandos e educadores dentro do processo de ensino-aprendizagem, gerando novas possibilidades que partem desse movimento que considera as experiências de mundo para problematizá-los expressando conhecimentos outros a todos, sendo uma construção social, olhando os currículos de forma contrária às teorias de cunho tradicional.

Referências

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (orgs.). *Por uma educação do campo*. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ARROYO, M. G. *Outros Sujeitos, Outras Pedagogias*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ARROYO, M. G. Os movimentos Sociais e a construção de outros currículos. *Educar em Revista*, n. 55, p. 47-68, jan./mar. 2015.

- BRANDÃO, C. R. *Em campo aberto: escritos sobre a Educação Popular*. São Paulo: Cortez, 1995.
- BENATTI, J. H. Várzea e as populações tradicionais: a tentativa de implementar políticas públicas em uma região ecologicamente instável. In: ALVES, F. (Ed.). *A função socioambiental do patrimônio da União na Amazônia*. Brasília: Ipea, 2016. p. 17-29.
- BORGES, H. S. Educação do Campo como processo de luta por uma sociedade justa. In: GHEDIN, E.; BORGES, H. S. (orgs.). *Educação do Campo: a epistemologia de um horizonte de formação*. Manaus: UEA, 2007. p. 63-109.
- DI PIERRO, M. C.; JOIA, O.; RIBEIRO, V. M. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. *Cadernos Cedes*, Campinas, n. 55, p. 58-77, 2001.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. 22. ed. São Paulo: Paz & Terra, 1996.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 45. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2013.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 36. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1987.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 79. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2021.
- GADOTTI, M.; ROMÃO, J. (orgs.). *Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta*. São Paulo: Editora Cortez, 2011.
- HAGE, S. M. Transgressão do paradigma da (multi)seriação como referência para a construção da escola pública do campo. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1165-1182, out./dez. 2014.

- PAIVA, V. P. *Educação Popular e Educação de Adultos*. São Paulo: Loyola, 2015.
- PORTO-GONÇALVES, C. W. *Amazônia, Amazônias*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.
- SACRISTÁN, J. G. *Saberes e Incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre: Penso, 2013.
- VASCONCELOS, M. E. O. *Educação do Campo no Amazonas: história e diálogos com as territorialidades das águas, das terras e das florestas*. 2017. 296f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.
- VASCONCELOS, M. E. O.; ALBARADO, E. C. Currículo e saberes dos territórios de várzea e terra firme nas Amazônias. *Revista Espaço do Currículo*, [S. l.], v. 14, n. 2, p. 1–16, 2021.

Estado da arte: pesquisa sobre o modelo Zona Franca de Manaus, emprego e a educação corporativa

William Lima Aguiar
Carolina Brandão Gonçalves

Introdução



De tempos em tempos, o tema “Zona Franca de Manaus” repercute na mídia e no Congresso Nacional, com projetos de lei que ora atacam o modelo, ora o defendem.

O devido esclarecimento para o país a respeito das peculiaridades da região e a defesa das vantagens comparativas atualmente em vigor vem de trabalhos acadêmicos publicados, principalmente no sentido de aperfeiçoar a proposta de desenvolvimento regional, no entanto, qualquer modelo de desenvolvimento econômico deve passar necessariamente pelo modelo educacional adotado na localidade.

Ao elegermos os temas “Zona Franca de Manaus” e “Educação Corporativa”, não podemos esquecer que qualquer relação entre ambos passa pela articulação com o tema “emprego”, uma vez que é no âmbito organizacional que ocorre essa modalidade de ensino-aprendizagem.

Conforme Dutra *et al.* (2008), a Educação Corporativa se constitui na evolução da antiga estrutura de Centro de Treinamento & Desenvolvimento para uma visão mais ampla com maior foco na educação continuada para todos os funcionários, uma vez que, no modelo anterior, os programas educacionais corporativos eram destinados aos níveis mais altos, e o restante dos funcionários participava apenas de treinamentos pontuais.

Conceitualmente, a Educação Corporativa é um “sistema de desenvolvimento de pessoas pautado por uma gestão de pessoas por competências” (Éboli *et al.*, 2014, p. 14) que tem desempenhado papel de grande relevância na construção da competitividade das empresas, por meio do desenvolvimento de competências humanas associadas às empresariais ou organizacionais.

Sendo assim, no mesmo contexto mundial do surgimento da Educação Corporativa – que se deu, segundo Quartiero e Bianchetti (2005), na década de 1950, nos Estados Unidos, na *General Eletric*, uma empresa eminentemente da indústria –, a Zona Franca de Manaus (ZFM) teve seu início em 1957, por meio da Lei 3.173/57 em alinhamento ao Plano de Metas do Governo Federal e à política de industrialização por substituição de importações vigente à época (SUFRAMA², 2020), passando, conforme o art. 1º do Decreto-Lei n. 288, de 28 de fevereiro de 1967, a se constituir em:

[...] uma área de livre comércio, de importação e exportação e de incentivos fiscais, estabelecida com a finalidade de criar no interior da Amazônia, um centro industrial, comercial e agropecuário dotado de condições econômicas que permitam o seu desenvolvimento, em face dos fatores locais e da grande distância a que se encontram os centros consumidores dos seus produtos (Brasil, 1967).

Atualmente, o modelo da ZFM, segundo o CGPRO/SAP (SUFRAMA, 2022), emprega 89.475 trabalhadores em mão de obra direta, cuja relação com salários, encargos e benefícios em R\$ 1.000,00 é da ordem de R\$ 6.519,80 (salários e benefícios/mão de obra), constituindo-se no mais importante meio de promoção do desenvolvimento regional, indutor de crescimento econômico por toda a Amazônia Ocidental e pelo Amapá.

Com base nessas conceituações e compreensões, o presente artigo tem como objetivo apresentar um balanço das pesquisas sobre a Zona Franca de Manaus e a Educação Corporativa, articuladas pela temática do emprego, levando em consideração os trabalhos publicados, no período de cinco anos compreendido entre 2017 e 2021, no *Portal de Periódicos* e no *Catálogo de*

.....

2 Superintendência da Zona Franca de Manaus.

Teses e Dissertações; ambos mantidos pela Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

O “estado da arte” foi o tipo de pesquisa escolhido para mapear e analisar os trabalhos publicados sobre a Educação Corporativa e a Zona Franca de Manaus, sempre em articulação com o tema emprego, sendo que os desdobramentos se centraram em descobrir as áreas do conhecimento em que essas publicações se inserem, quais os tipos de pesquisa foram realizadas nelas e em que regiões do país. Tal estudo permitiu conhecer como têm sido realizados os relatos das pesquisas nas temáticas escolhidas, especificamente os catalogados nos portais administrados pela Capes.

CAMINHO METODOLÓGICO

O “estado da arte”, segundo Silva e Carvalho (2014, p. 348), é caracterizado como um método de pesquisa realizado através de revisão bibliográfica sobre um determinado tema de uma área de conhecimento específica. Romanowski e Ens (2006, p. 39) salientam a importância desse método, afirmando que este pode realizar uma importante contribuição para o campo teórico de determinada área do conhecimento, uma vez que identifica aportes da construção da teoria, restrições inerentes à pesquisa, lacunas encontradas, experiências inovadoras, soluções para problemas da prática, assim como reconhece as contribuições das pesquisas já realizadas.

Nesta pesquisa, foi realizado o levantamento do “estado da arte” sobre “Zona Franca de Manaus, emprego e Educação Corporativa”, levando em consideração as publicações realizadas, no período de cinco anos compreendido entre 2017 e 2021, no *Portal de Periódicos* e no *Catálogo de Teses e Dissertações*; ambos mantidos pela Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. A análise focou na quantidade de trabalhos publicados, nas abordagens e nos tipos de pesquisa, na metodologia e na região do país.

Em síntese, esta pesquisa se utilizou de uma adaptação dos procedimentos descritos por Romanowski (2002, p. 15-16) para a construção do estado da arte, que constituíram o caminho metodológico:

- Elaboração de referencial teórico e contextualização sobre a temática “Zona Franca de Manaus, emprego e Educação Corporativa” por meio da seleção de livros e publicações consideradas referências;
- Seleção e leitura dos títulos das teses, das dissertações e dos artigos a respeito da temática “Zona Franca de Manaus, emprego e Educação Corporativa”, publicados no período de cinco anos, compreendido entre 2017 e 2021, no Portal de Periódicos e no Catálogo de Teses e Dissertações, ambos da Capes;
- Seleção de trabalhos por meio da identificação dessas temáticas nos títulos e/ou nas palavras-chave, ou mesmo por assuntos correlatos;
- Leitura na íntegra das pesquisas selecionadas, com foco no resumo, no objetivo, nos sujeitos de pesquisa, no tipo de estudo e nos principais resultados obtidos;
- Análise dos dados por meio da técnica da análise de conteúdo, organizando e sistematizando os achados da pesquisa.

Na execução da pesquisa, ou seja, no seu “passo a passo”, primeiramente, foram inseridos os temas “Zona Franca de Manaus” e “Educação Corporativa” no *Portal de Periódicos* e no *Catálogo de Teses e Dissertações*, e, em seguida, o relatório analítico alcançado passou a ser estratificado “a partir dos dados gerais para o dado específico”, objetivando alcançar o estado do conhecimento.

Em relação às teses e às dissertações, os trabalhos foram estratificados em três fases: i) classificação de acordo com as temáticas (“Zona Franca de Manaus” e “Educação Corporativa”),

as modalidades e o ano de publicação; ii) classificação em grandes áreas e áreas do conhecimento; iii) classificação das produções por região do país, bem como sua estratificação por unidade federativa e pelas respectivas instituições de ensino responsáveis pelas publicações.

Já em relação aos artigos científicos, após a coleta dos dados brutos, em primeiro lugar, foi indicada a quantidade de achados, em seguida, os artigos revisados por pares foram sinalizados, e, por fim, foi realizada a exclusão das pesquisas cujo assunto não se relacionava ao estado da arte da temática deste trabalho.

A seleção dos trabalhos foi realizada da seguinte forma: em primeiro lugar, foi realizada a leitura dos títulos, das palavras-chave e dos resumos; havendo, nesse processo, a identificação de sinergia do trabalho com a temática da “Zona Franca de Manaus, emprego e Educação Corporativa” (ou com temas correlatos), realizava-se, então, um segundo filtro: a leitura na íntegra das publicações para a catalogação. A sistematização desse procedimento se deu da seguinte forma:

Tabela 1 – Sistematização das produções científicas – artigos, teses e dissertações

PASSOS	SISTEMATIZAÇÃO
1	Apresentação dos artigos alinhados com os temas “Zona Franca de Manaus”, “emprego” e “Educação Corporativa”, com título, autores, revista, ano de publicação e apontamento dos trabalhos revisados por pares.
2	Apresentação das teses e das dissertações alinhadas aos temas “Zona Franca de Manaus”, “Emprego” e “Educação Corporativa”, com título, autores, natureza do programa da pesquisa (mestrado, mestrado profissional ou doutorado) instituição de ensino, sujeito de pesquisa, tipo de estudo, ano da publicação.
3	Síntese das teses, das dissertações e dos artigos com palavras-chave, objetivos e principais resultados.

Fonte: Elaboração própria

Os resultados foram sistematizados em planilhas, de modo a permitir a visualização dos achados. Além disso, as limitações, os direcionamentos para as próximas pesquisas, bem como os resultados e as discussões a respeito da temática foram apontados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Conforme mencionado anteriormente, esta pesquisa foi realizada por meio do levantamento dos trabalhos já publicados sobre “Zona Franca de Manaus, emprego e Educação Corporativa”, objetivando atingir o estado da arte acerca desse tema, levando-se em consideração os trabalhos publicados entre 2017 e 2021, no *Catálogo de Teses e Dissertações* e no *Portal de Periódicos*, mantidos pela Capes. Após a coleta de dados, foram identificados os achados descritos a seguir.

Em se tratando de produções em nível *Stricto sensu*, em consulta ao *Catálogo de Teses e Dissertações*, foram identificados 192 (cento e noventa e dois) trabalhos envolvendo o tema, sendo que destes, conforme a “Tabela 2 - Quantidade de teses e dissertações”, 167 (cento e sessenta e sete) são pesquisas relacionadas à Educação Corporativa e 25 (vinte e cinco) à Zona Franca de Manaus.

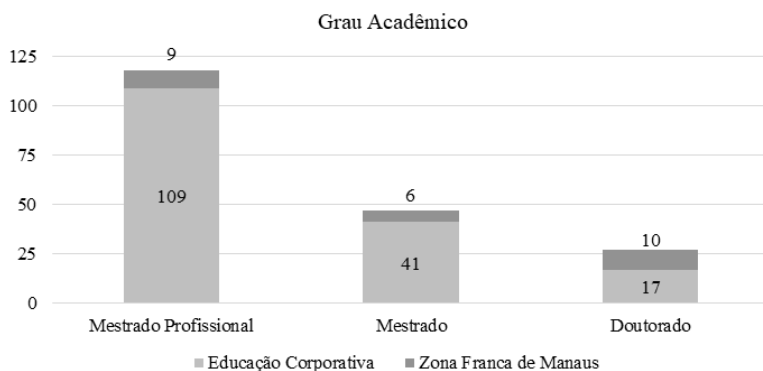
Tabela 2 – Quantidade de teses e dissertações

GRAU ACADÊMICO	EDUCAÇÃO CORPORATIVA	ZONA FRANCA DE MANAUS	TOTAL
Mestrado profissional	109	9	118
Mestrado	41	6	47
Doutorado	17	10	27
Total	167	25	192

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do Catálogo de Teses e Dissertações Capes (2022)

Em termos do grau acadêmico de mestrado profissional, foi verificada a presença de mais de uma centena de publicações, contando com 109 (cento e nove) sobre Educação Corporativa (EC) e 9 (nove) sobre a Zona Franca de Manaus. Já no mestrado tradicional, foram identificados 41 (quarenta e um) trabalhos sobre EC e 6 (seis) sobre a ZFM. Por último, nos programas de doutorado, em que os achados naturalmente seriam em menor quantidade, foram 17 (dezessete) pesquisas sobre o primeiro tema, e 10 (dez), sobre o segundo.

Gráfico 1 – Grau Acadêmico – Catálogo de Teses e Dissertações



Fonte: Elaboração própria a partir de dados do Catálogo de Teses e Dissertações Capes (2022)

A Tabela 3 e o Gráfico 2 demonstram, no decorrer do período estabelecido para a pesquisa (2017 a 2021), como se comportou o número de produções realizadas.

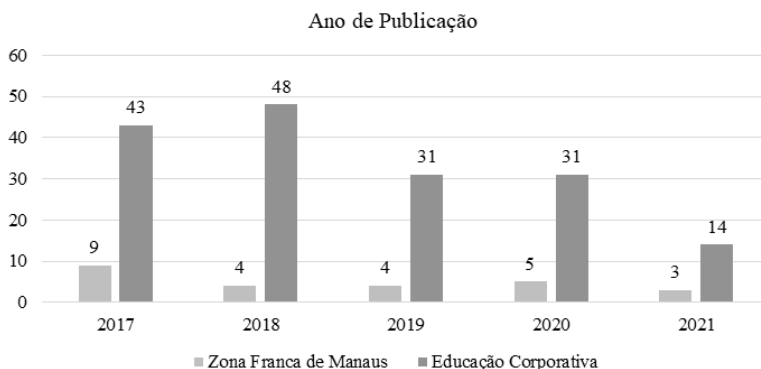
**Tabela 3 – Consolidado de teses e dissertações por ano
(ZFM e Educação Corporativa)**

Ano de Publicação	2017	2018	2019	2020	2021
Total	52	52	35	36	17

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do Catálogo de Teses e Dissertações Capes (2022)

Nessa linha do tempo, verifica-se em 2017 a publicação de 52 (cinquenta e duas) teses ou dissertações, repetindo essa quantidade em 2018, porém a série histórica termina em 2021, com apenas 17 (dezessete) pesquisas realizadas. Outro ponto que foi verificado é a predominância, no decorrer do tempo, do tema “Educação Corporativa” em relação ao tema “Zona Franca de Manaus”.

Gráfico 2 – Quantidade de teses e dissertações por ano e temática



Fonte: Elaboração própria a partir de dados do Catálogo de Teses e Dissertações Capes (2022)

Ao abrir esses números, conforme a “Tabela 4 – Consolidado de teses e dissertações – Grande área de conhecimento”, verificamos sete grandes áreas do conhecimento em que as pesquisas estão inseridas. Para o tema “Educação Corporativa”, a predominância está nas Ciências humanas, nas Ciências sociais aplicadas e nas áreas multidisciplinares, com 68 (sessenta e oito), 55 (cinquenta e cinco) e 34 (trinta e quatro), respectivamente. Já para o tema “Zona Franca de Manaus”, a predominância ocorre nas Ciências sociais aplicadas com 14 (quatorze) achados.

Tabela 4 – Consolidado de teses e dissertações – Grande área de Conhecimento

Grande Área de Conhecimento	Educação Corporativa	Zona Franca de Manaus	Total
Ciências humanas	68	3	71
Ciências sociais aplicadas	55	14	69
Multidisciplinar	34	2	36
Engenharias	6	5	11
Ciências da saúde	1	1	2
Linguística, letras e artes	2	0	2
Ciências exatas e da terra	1	0	1

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do Catálogo de Teses e Dissertações Capes (2022)

Um ponto importante a ser destacado é que, embora a temática da Educação Corporativa tenha relação direta com o âmbito educacional, nenhuma pesquisa foi classificada no critério de grande área de conhecimento com a especificação Educação, a qual se apresenta apenas na subdivisão demonstrada

adiante, na “Tabela 5 – Consolidado de teses e dissertações – Áreas de conhecimento”.

Aprofundando-se ainda mais na análise dos números, é possível observar, na Tabela 5, que foram localizadas 5 (cinco) áreas de conhecimento, com 10 (dez) ocorrências, sobretudo para Educação Corporativa, com destaque para Educação, com 59 (cinquenta e nove) achados, 36 (trinta e seis) para Administração, 19 (dezenove) para Engenharia/tecnologia/gestão, 11 (onze) para Sociais e humanidades e 10 (dez) para Administração de empresas. Para o tema “Zona Franca de Manaus”, é possível destacar as áreas de Direito, de Engenharia/tecnologia/gestão e de Engenharia de produção, com 5 (cinco), 4 (quatro) e 4 (quatro) achados, consecutivamente.

Tabela 5 – Consolidado de teses e dissertações – áreas de conhecimento

Área de Conhecimento	Educação Corporativa	Zona Franca de Manaus	Total
Educação	59	0	59
Administração	36	4	40
Engenharia/tecnologia/gestão	19	0	19
Sociais e humanidades	11	0	11
Administração de empresas	10	1	11
Engenharia de produção	5	4	9
Engenharia mecânica	0	1	5
Administração pública	4	0	4
Ciências ambientais	1	1	4
Direito público	0	2	4

Biotecnologia	0	1	2
Estado e Governo	0	1	2
Ciência da computação	1	0	1
Ensino	1	0	1
Ciência da informação	1	0	1
Engenharia elétrica	1	0	1
Enfermagem	1	0	1
Ensino de ciências e matemática	1	0	1
Tecnologia educacional	4	0	1
Direito	0	5	1
Economia	0	1	1
Geografia	0	1	1
Odontologia	0	1	1
Planejamento urbano e regional	0	1	1
Sociologia	0	1	1
Demais áreas	12	0	12

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do Catálogo de Teses e Dissertações Capes (2022)

Em se tratando da composição dos achados pelas regiões do Brasil, a Tabela 6 e o Gráfico 3 demonstram a predominância na região Sudeste, com 109 (cento e nove) achados – (57%), seguida da região Sul, com 31 (trinta e um) – (16%), e Nordeste, com 26 (vinte e seis) – (13%). As regiões Norte e Centro-Oeste apresentaram as menores quantidades, ambas com 13 (treze), portanto, com 7% cada.

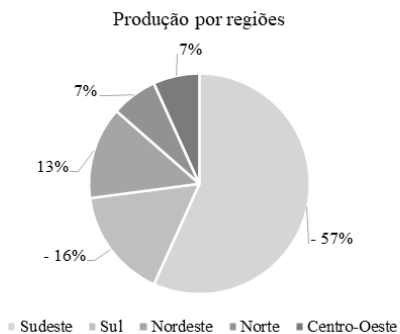
Tabela 6 – Consolidado de teses e dissertações – por região do Brasil

Região	Educação Corporativa	Zona Franca de Manaus	Total
Sudeste	102	7	109
Sul	29	2	31
Nordeste	23	3	26
Norte	3	10	13
Centro-Oeste	10	3	13
Total	167	25	192

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do Catálogo de Teses e Dissertações Capes (2022)

Na sequência, o “Gráfico 3 – Consolidado de teses e dissertações – Percentual por região do Brasil” demonstra visualmente a distribuição das produções em nosso país, na qual fica evidente a representatividade da região Sudeste e a participação residual das regiões Norte e Centro-Oeste. De todo modo, é preciso frisar que essa predominância se dá por conta da grande quantidade de publicações em Educação Corporativa em comparação às publicações sobre Zona Franca de Manaus.

Gráfico 3 – Consolidado de teses e dissertações – Percentual por região do Brasil



Fonte: Elaboração própria a partir de dados do Catálogo de Teses e Dissertações Capes (2022)

Em se tratando das unidades federativas, foi possível verificar a predominância de alguns estados no que tange às produções. Conforme a “Tabela 7 - Consolidado de teses e dissertações – por unidades federativas e regiões”, no Centro-Oeste e no Distrito Federal é que ocorre a predominância das publicações, totalizando 11 (onze); no Nordeste, os estados do Ceará e de Pernambuco detêm as maiores quantidades de produções, com 11 (onze) e 8 (oito), respectivamente; no Norte, é o Estado do Amazonas que predomina em toda a região, com 10 (dez) achados; no Sudeste, o Estado do São Paulo detém a maior produção do país, com 81 (oitenta e uma) pesquisas; por fim, o Rio Grande do Sul demonstra a maior quantidade de sua respectiva região, com 15 (quinze) trabalhos.

Tabela 7 – Consolidado de teses e dissertações – por unidades federativas e regiões

Região	UF	Educação Corporativa	Zona Franca de Manaus	Total
Centro-Oeste	DF	8	3	11
	MT	1	0	1
	GO	1	0	1
	MS	0	0	0
Nordeste	PE	7	1	8
	RN	2	0	2
	CE	9	2	11
	BA	2	0	2
	PB	2	0	2
	SE	0	0	0
	MA	1	0	1
	AL	0	0	0
	PI	0	0	0

Norte	AM	2	8	10
	PA	0	1	1
	RO	0	0	0
	TO	1	1	2
	AC	0	0	0
	AP	0	0	0
	RR	0	0	0
Sudeste	SP	75	6	81
	RJ	18	0	18
	MG	7	1	8
	ES	2	0	2
Sul	RS	13	2	15
	PR	8	0	8
	SC	8	0	8

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do Catálogo de Teses e Dissertações Capes (2022)

Um ponto que chama atenção na “Tabela 7 – Consolidado de teses e dissertações – por unidades federativas e regiões” é que os Estados do Acre, do Amapá, de Rondônia e de Roraima não apresentaram nenhuma produção dentro da temática da Zona Franca de Manaus, ainda que esses Estados estejam sob influência da Suframa – Superintendência da Zona Franca de Manaus.

Ao desdobrar os achados para o nível de instituições de ensino superior, verifica-se que em Educação Corporativa há uma grande predominância no Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, do Estado de São Paulo, com 41 (quarenta e um) trabalhos publicados, conforme pode ser constatado na “Tabela 8 – Consolidado de teses e dissertações sobre Educação Corporativa – por instituição de ensino superior”, sendo o restante das publicações distribuídas em pequenas quantidades por diversas instituições.

Tabela 8 - Consolidado de teses e dissertações sobre Educação Corporativa – por instituição de ensino superior

Educação Corporativa	Qtd.	UF
Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza	41	SP
Faculdade Fia de Administração e Negócios	8	SP
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	6	SP
Universidade de Brasília	5	DF
Universidade de São Paulo	5	SP
Universidade Federal Fluminense	5	RJ
Universidade de Fortaleza	4	CE
Universidade Federal de Santa Catarina	4	SC
Universidade Federal Rural de Pernambuco	4	PE
Universidade do Estado do Rio de Janeiro	3	RJ
Universidade do Vale do Rio dos Sinos	3	RS
Universidade Federal do Ceará	3	CE
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	3	RS
Demais Instituições com menos de 03 (três) produções nos últimos cinco anos	73	-

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do Catálogo de Teses e Dissertações Capes (2022)

Em relação à Zona Franca de Manaus, as instituições que apresentaram a maior quantidade de produções são a Universidade Federal do Amazonas, a Universidade de Fortaleza e a Universidade de São Paulo, com 7 (sete), 2 (duas) e 2 (duas) produções, respectivamente, conforme pode ser constatado na “Tabela 9 - Consolidado de teses e dissertações sobre Zona Franca de Manaus – por instituição de ensino superior”.

Tabela 9 – Consolidado de teses e dissertações sobre Zona Franca de Manaus – por instituição de ensino superior

Educação Corporativa	Qtd.	UF
Universidade Federal do Amazonas	7	AM
Universidade de Fortaleza	2	CE
Universidade de São Paulo	2	SP
Centro de Pesquisas Odontológicas São Leopoldo Mandic	1	SP
Centro Universitário de Brasília	1	DF
Fundação Escola Nacional de Administração Pública	1	DF
Fundação Universidade Federal do Tocantins	1	TO
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	1	SP
Universidade Católica de Brasília	1	DF
Universidade Católica de Pernambuco	1	PE
Universidade de Caxias do Sul	1	RS
Universidade do Estado do Amazonas	1	AM
Universidade do Vale do Rio dos Sinos	1	RS
Universidade Federal de Minas Gerais	1	MG
Universidade Federal de São Carlos	1	SP
Universidade Federal do Pará	1	PA
Universidade Metodista de Piracicaba	1	SP

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do Catálogo de Teses e Dissertações Capes (2022)

Após a leitura dos títulos das teses e das dissertações, foram identificadas 04 (quatro) produções voltadas para a temática deste trabalho.

Já em termos de artigos científicos, no Portal de Periódico, da Capes, foram selecionados trabalhos com as temáticas de “Educação Corporativa” e “Zona Franca de Manaus”. Importa

frisar que a ferramenta do referido portal permite a otimização da busca com a opção “pesquisa avançada”, em que é possível realizar combinações de palavras-chave. Tal ferramenta foi utilizada na execução da presente pesquisa.

Nos achados, após a inserção das palavras “Educação Corporativa” e “Zona Franca de Manaus”, o sistema não retornou nenhuma publicação contendo os dois termos. No entanto, com a pesquisa simplificada das referidas temáticas, houve o retorno de 64 (sessenta e quatro) resultados. Destes, 27 (vinte e sete) são artigos revisados por pares.

Tabela 10 – Artigos científicos – Periódicos Capes

Periódicos Capes	Qtd.	Revisado pelos pares	Anos de Publicação
Educação Corporativa	43	15	2017 / 2018 / 2019 / 2020 / 2021
Zona Franca de Manaus	21	12	2017 / 2018 / 2019 / 2020 / 2021

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do Portal de Periódicos Capes (2022)

Após a leitura dos títulos dos artigos científicos, foram identificadas apenas 06 (seis) produções voltadas para a temática deste trabalho, além de 02 (dois) resultados que não apresentaram alinhamento com a pesquisa e que, por isso, foram desconsiderados.

Sendo assim, a “Tabela 11 – Detalhamento de publicações de artigos científicos – *Periódicos Capes*” demonstra os artigos achados:

Tabela 11 – Detalhamento de publicações de artigos científicos

Título	Autor(es)	Revista de Publicação	Revisado por Pares	Ano
Implicações no Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) a partir da perspectiva de revogação da Zona Franca de Manaus/AM: indicadores de desenvolvimento humano para o período 2018-2022	Palhares, Tatiane Campelo da Silva	Revista Videre, 2021-08-30, v. 13 [27], p.116-137	X	2021
Fábricas selvagens: transformações do trabalho no Polo Industrial da Zona Franca de Manaus	Maciel Brito, Cleiton Ferreira; Moura Maciel, Jeanne Mariel Brito de	Novos cadernos NAEA, 2019-04-10, v. 22 [1]		2019
O Papel Estratégico da Educação Corporativa no Desenvolvimento do Capital Humano: Um estudo bibliográfico	Oliveira, Regiane da Silva; Duarte, Francisco Ricardo	Revista de psicologia, 2018-10-31, v. 12 [42], p.225-235	X	2018
Educação corporativa: análise dos sentidos do trabalho à luz da formação continuada	Arnt, Karen Osório; Moraes, Márcia Amaral Corrêa de; Amaral, Josiane Carolina Soares Ramos do	ScientiaTec, 2018-06-25, v. 5 [1], p.36-50		2018

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do Portal de Periódicos Capes (2022)

Já em termos do Catálogo de Teses e Dissertações, após classificação, seleção e leitura, foi possível destacar as informações de autores, tipo de publicação (mestrado, mestrado profissional ou doutorado), a instituição de ensino, os sujeitos da pesquisa, o tipo de estudo e o ano de publicação, conforme tabela a seguir.

Tabela 12 – Detalhamento de publicações de teses e dissertações

Título	Autores	Tipo*	Universidade	Sujeitos de pesquisa	Tipo de Estudo	Ano de Publicação
Zona Franca de Manaus em análise: razões jurídicas, econômicas e sociais	Tolentino, Appio da Silva	M	Universidade de Fortaleza	Profissionais	Pesquisa Documental	2020
Microlearning: Possibilidades e desafios na Educação Corporativa	Alves, Marissol de Mello	D	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Profissionais	Pesquisa de Campo	2020
Educação profissional: Contribuição das práticas educacionais para a empregabilidade	Carvalho, Flavio Lourenco de	MP	Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza	Profissionais	Pesquisa de Campo	2020
Educação Corporativa no desenvolvimento da carreira profissional em uma empresa pública: O caso da Unicolors, na Diretoria Regional do Rio Grande do Norte	Parente, Alexandre Eduardo Souza	M	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Profissionais	Pesquisa de Campo	2017

* M = Mestrado / MP = Mestrado Profissional / D = Doutorado

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do *Catálogo de Teses e Dissertações Capes* (2022)

Encontradas as pesquisas pertinentes ao estado do conhecimento, objeto deste trabalho, foi realizada a leitura integral destas. Foram recolhidos 04 (quatro) artigos científicos e 04 (quatro) teses e dissertações para o estabelecimento das relações temáticas, ou seja, para realizar o tratamento dos temas “Educação Corporativa” e “Zona Franca de Manaus” para reconhecer o contexto da produção, o estilo e a sua construção composicional.

Nessa análise, também foram observados títulos que deixavam dúvidas sobre as temáticas dos trabalhos e, com efeito, se estes estariam aderentes ao estado da arte proposta no presente artigo. Em outros casos, pôde-se perceber ainda como palavras que deveriam constar no rol de palavras-chave não estavam elencadas.

Importa frisar que a realização de leitura, análise e síntese das publicações demonstrou que o estado do conhecimento não pode ser alcançado apenas com a leitura parcial do material encontrado. Portanto, ao inventariar produções acadêmicas para identificar relações temáticas, realizar análise dos dados, determinar o cruzamento desses universos e, assim, produzir o estado da arte, faz-se necessário o conhecimento na íntegra das teses, das dissertações e dos artigos científicos previamente selecionados. Desse modo, é possível obter referenciais consistentes à condução das análises posteriores. Essa prática permitiu elaborar uma síntese dos artigos científicos e das teses e dissertações, conforme a seguir.

Síntese dos artigos científicos:

Título: Implicações no Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) a partir da perspectiva de revogação da Zona Franca de Manaus/AM: indicadores de desenvolvimento humano para o período 2018-2022

Ano de apresentação do trabalho: 2021.

Autor(es): Palhares, Tatiane Campelo da Silva.

Revista de publicação: *Revista Videre*, 2021-08-30, v. 13 (27), p. 116-137.

Objetivo: Analisar, no âmbito da Súmula nº 615 do STF e do princípio da anterioridade tributária, as implicações da revogação do ICMS no índice de desenvolvimento humano do Estado do Amazonas.

Palavras-chave: Índice de Desenvolvimento Humano; Zona Franca de Manaus; Direito Constitucional Tributário; Revogação de Incentivo Tributário – ICMS.

Principais resultados: As dimensões de IDH, educação e longevidade acompanharam as tendências apontadas pela variação verificada na população, em que a média de estudos de pessoas acima de 25 (vinte e cinco) anos cresceu 2,17% no decênio de 1997 a 2017, porém ficou aquém do crescimento do PIB per capita, em um ambiente de redução pouco significativa da desigualdade social.

Título: Fábricas selvagens: transformações do trabalho no Polo Industrial da Zona Franca de Manaus

Ano de apresentação do trabalho: 2019

Autor(es): Maciel Brito, Cleiton Ferreira; Moura Maciel, Jeanne Mariel Brito de.

Revista de publicação: *Novos cadernos NAEA*, 2019-04-10, v. 22 [1].

Objetivo: Traçar as principais transformações ocorridas nos processos produtivos do Polo Industrial da Zona Franca de Manaus.

Palavras-chave: Trabalho; Polo Industrial de Manaus; Organização da Produção; Globalização.

Principais resultados: Ocorreram diversas mudanças no processo produtivo no Polo Industrial no decorrer das décadas de implantação do modelo Zona Franca de Manaus, sendo que, nos anos 2000, as empresas chinesas também passaram a se direcionar a Manaus. Com efeito, os estudos realizados

sobre os trabalhadores e as empresas da região, até o momento, contemplaram organizações de origem estadunidense, europeia e asiática (concentração em japonesas e coreanas), havendo uma lacuna a respeito do significado da chegada das empresas chinesas na organização do trabalho no “chão” e nos “altos” espaços das fábricas locais.

Título: O papel estratégico da Educação Corporativa no desenvolvimento do capital humano: Um estudo bibliográfico

Ano de apresentação do trabalho: 2018.

Autor(es): Oliveira, Regiane da Silva; Duarte, Francisco Ricardo.

Revista de publicação: *Revista de psicologia*, 2018-10-31, v. 12 (42), p. 225-235.

Objetivo: Analisar o papel estratégico da Educação Corporativa como instrumento do desenvolvimento do capital humano.

Palavras-chave: Educação Corporativa; Universidade Corporativa; Gestão do Conhecimento.

Principais resultados: A Educação Corporativa reafirma o compromisso com a gestão do conhecimento dentro das organizações e a manutenção do investimento em educação continuada como um instrumento de gestão de pessoas com o foco nas estratégias das empresas. A pesquisa também ratifica o movimento de mudança dos tradicionais centros de treinamento por Universidades Corporativas, pelo fato de elas proporcionarem a educação continuada.

Título: Educação corporativa: análise dos sentidos do trabalho à luz da formação continuada

Ano de apresentação do trabalho: 2018.

Autor(es): Arnt, Karen Osório; Moraes, Márcia Amaral Corrêa de; Amaral, Josiane Carolina Soares Ramos do.

Revista de publicação: *ScientiaTec*, 2018-06-25, v. 5 [1], p. 36-50.

Objetivo: Levantar discussões sobre o sentido do trabalho na vida das pessoas e a importância da formação continuada no desenvolvimento pessoal e profissional do trabalhador.

Palavras-chave: Sentido do trabalho; Formação Continuada; Significação de Trabalho.

Principais resultados: Foi constatado que os trabalhadores consideraram a educação continuada majoritariamente como uma forma de aprender, conhecer e transformar seu trabalho e sua carreira ou como um importante fator para o crescimento profissional, sendo que, para funcionários de carreira pública, a identificação maior foi em relação ao primeiro conceito, e, para os trabalhadores da iniciativa privada, houve maior identificação com o segundo conceito.

Síntese das teses e dissertações:

Título: Zona Franca de Manaus em análise: razões jurídicas, econômicas e sociais

Ano de apresentação do trabalho: 2020.

Autor(es): Tolentino, Appio da Silva.

Instituição: Universidade de Fortaleza.

Objetivo: Discutir e analisar as questões jurídicas que justificam o tratamento tributário e fiscal diferenciado dispensado a uma região do território nacional, utilizando-se do modelo Zona Franca de Manaus.

Palavras-chave: Incentivos fiscais; Benefícios fiscais; Zona Franca de Manaus; Amazônia Ocidental; Desenvolvimento humano.

Principais resultados: O fomento ao desenvolvimento social e crescimento econômico corresponde a uma tributação fiscal mitigada, compensatória das desigualdades regionais concedidas sempre por leis, reduzindo a carga tributária das empresas, dando-lhe maior competitividade em face da distância em que se encontra Manaus dos centros consumidores do país. É um

instrumento do Estado para estimular condutas produtivas, não poluidoras e desestimuladoras da degradação do meio ambiente, a fim de mantê-lo equilibrado.

Título: *Microlearning*: possibilidades e desafios na Educação Corporativa

Ano de apresentação do trabalho: 2020.

Autor(es): Alves, Marissol de Mello.

Instituição: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Objetivo: Examinar características específicas do *microlearning*, extraído da literatura atual conceitos que possam convergir em uma definição consistente.

Palavras-chave: *Microlearning*³; Educação Corporativa; Treinamento.

Principais resultados: As mudanças comportamentais resultantes da profunda transformação digital que a sociedade está passando fazem do *microlearning* uma alternativa promissora na educação corporativa, porém o interesse de profissionais nessa modalidade de ensino tem aumentado, muito embora esta seja uma forma de aprendizado pouco documentada e com carência de fornecedores desse tipo de solução.

Título: Educação profissional: contribuição das práticas educacionais para a empregabilidade

Ano de apresentação do trabalho: 2020.

Autor(es): Carvalho, Flavio Lourenço de.

Instituição: Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza.

Objetivo: Analisar de que forma as práticas educacionais aplicadas ao desenvolvimento das competências de empregabilidade atendem à demanda socioeconômica local (São Paulo).

.....

3 Tradução nossa: “unidades de aprendizagem relativamente pequenas e atividades de aprendizagem de curto prazo”.

Palavras-chave: Educação Profissional; Curso Técnico; Trabalho; Emprego.

Principais resultados: A investigação verificou as práticas educativas do ensino profissional de nível médio apoiadoras do desenvolvimento das competências demandadas pelo setor produtivo local. Tornou-se evidente que a formação profissional apresenta um papel fundamental para o desenvolvimento de habilidades que melhoram a empregabilidade do indivíduo.

Título: Educação Corporativa no desenvolvimento da carreira profissional em uma empresa pública: o caso da UNICORREIOS, na Diretoria Regional do Rio Grande do Norte

Ano de apresentação do trabalho: 2017.

Autor(es): Parente, Alexandre Eduardo Souza.

Instituição: Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Objetivo: Verificar a influência da Educação Corporativa, aplicada pela UNICORREIOS, no desenvolvimento da carreira profissional dos empregados da ECT, na Diretoria Regional do Rio Grande do Norte.

Palavras-chave: Educação Corporativa, Universidade Corporativa, UNICORREIOS e Desenvolvimento da Carreira Profissional.

Principais resultados: Os achados da pesquisa demonstraram existir uma influência moderada entre a Educação Corporativa oferecida pela UNICORREIOS e o desenvolvimento da carreira profissional, sobretudo no que tange às variáveis “impulso no desenvolvimento” e “frequência na participação dos empregados”. Os indicadores ainda indicaram uma forte relação entre as seguintes variáveis: “acúmulo de capital de carreira” e “percepção de recompensas por parte dos funcionários”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi observado, pôde-se constatar que, no período compreendido entre os anos de 2017 e 2021, o interesse a respeito de pesquisas sobre a Educação Corporativa apresenta uma tendência de queda e sobre a Zona Franca de Manaus permanece em um patamar reduzido em termos de quantidade.

Constatou-se ainda que as pesquisas denominadas estado da arte (ou estado do conhecimento) surgem para auxiliar no levantamento de dados de pesquisas, sobretudo na área de educação, uma vez que possibilita uma amostragem geral de determinada temática e seu contexto. Nesse sentido, considerou-se demasiadamente temerário realizar uma análise a partir somente dos resumos das obras selecionadas, uma vez que em parte são incompletos ou muito sucintos. Portanto, optou-se pela leitura integral, uma vez que nem todos contemplavam a problemática da pesquisa, o eixo teórico-metodológico, o desenho metodológico, os procedimentos de análise e os resultados e suas possíveis considerações.

Os principais resultados encontrados a respeito da Educação Corporativa, em articulação com o tema trabalho, apontam uma relação muito forte do crescimento profissional com o desenvolvimento de competências, bem como as pesquisas a respeito da Zona Franca de Manaus demonstram que a média de estudo das pessoas acima de 25 (vinte e cinco) anos vem aumentando, porém numa proporção abaixo do crescimento do PIB regional, assim como existem novos paradigmas do processo produtivo que os empregados da indústria possivelmente não estão aptos a acompanhar.

Outrossim, existem assuntos que permaneceram silenciados pelas pesquisas, tais como: a relação do emprego e educação corporativa no âmbito Polo Industrial de Manaus; desenvolvimento de competências nas indústrias da ZFM; potencialidades de crescimento de renda por meio da Educação Corporativa no modelo ZFM etc. Essas são temáticas que precisam ser melhor

exploradas para uma melhor compreensão de futuras pesquisas do tipo estado da arte.

Por meio das análises das temáticas de estudo dos trabalhos publicados, verifica-se que a mais evidente é a da Educação Corporativa. As pesquisas sobre a Zona Franca de Manaus ainda são escassas quando se considera a abrangência territorial do modelo, ou seja, Amazônia Ocidental e o Amapá. Também foi possível observar que a maior parte das pesquisas que abrange a implantação de modelos de Educação Corporativa é composta de estudos de caso, e sobre a Zona Franca de Manaus, a maior parte dedica-se a questões tributárias e históricas. Há, assim, pouca exploração sobre o tema da educação no âmbito industrial, incluindo na ZFM, e na vida prática do trabalhador em termos de manutenção de empregos e aumento de renda.

A articulação sobre os temas educação e trabalho, sobretudo em nível de modelos de desenvolvimento regional, faz parte de uma discussão cada vez mais necessária que não tem sido realizada pela academia, ainda que o modelo da Zona Franca de Manaus mostre-se tão importante para a manutenção e geração de empregos.

Referências

ALVES, M. M. *Microlearning: possibilidades e desafios na educação corporativa*. 2020. 170 f. Tese (Doutorado em Tecnologias da Inteligência e Design Digital) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Tecnologias da Inteligência e Design Digital, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

ARNT, K. O.; MORAES, M. A. C.; AMARAL, J. C. S. R. Educação corporativa: análise dos sentidos do trabalho à luz da formação continuada. *ScientiaTec*, v. 5, n. 1, p. 36-50, jun. 2018.

- BRASIL. *Decreto-Lei nº 288, de 28 de fevereiro de 1967*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del0288.htm. Acesso em: 25 jun. 2022.
- CARVALHO, F. L. *Educação profissional: contribuição das práticas educacionais para a empregabilidade*. 2020. 111 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional) – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, São Paulo, 2020.
- DUTRA, J. S.; FLEURY, M. T. L.; RUAS, R. (orgs.). *Competências: conceitos, métodos e experiências*. São Paulo: Atlas, 2008.
- ÉBOLI, M. *et al. Educação Corporativa: muitos olhares*. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2014.
- MACIEL BRITO, C. F.; MOURA MACIEL, J. M. B. *Fábricas selvagens: transformações do trabalho no Polo Industrial da Zona Franca de Manaus. Novos cadernos NAEA*, v. 22, n. 1, abr. 2019.
- MEC. *Catálogo de Teses e Dissertações Capes*. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 25 jun. 2022.
- MEC. *Portal de Periódicos Capes*. Disponível em: <http://www-periodicos-capes-gov-br.ezl.periodicos.capes.gov.br/>. Acesso em: 25 jun. 2022.
- OLIVEIRA, R. S.; DUARTE, F. R. O Papel Estratégico da Educação Corporativa no Desenvolvimento do Capital Humano: Um estudo bibliográfico. *Revista de psicologia*, v. 12, n. 42 p. 225-235, out. 2018.
- PALHARES, T. C. S. Implicações no Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) a partir da perspectiva de revogação da Zona Franca de Manaus/AM: indicadores de desenvolvimento

humano para o período 2018-2022. *Revista Videre*, v. 13, n. 27, p. 116-137, ago. 2021.

PARENTE, A. E. S. *A educação corporativa no desenvolvimento da carreira profissional em uma empresa pública: o caso da UNICORREIOS, na Diretoria Regional do Rio Grande do Norte*. 2017. 137f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

QUARTIERO, E.; BIANCHETTI, L. (orgs.). *Educação Corporativa: mundo do trabalho e do conhecimento: aproximações*. São Paulo: Cortez, 2005.

ROMANOWSKI, J. P. *As licenciaturas no Brasil: um balanço das teses e dissertações dos anos 90*. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em Educação. *Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set. 2006.

SILVA, F. J. C.; CARVALHO, M. E. P. *O Estado da arte das pesquisas educacionais sobre gênero e educação infantil: uma introdução*. Anais 18º REDOR – UFRP, 2014. Disponível em: www.ufpb.br/evento/lti/ocs/index.php/18redor/18redor/paper/view/2192/648. Acesso em: 01 mar. 2020.

SUFRAMA. *Indicadores de Desempenho do Polo Industrial de Manaus: 2017 – 2022*. Manaus: CGPRO/SAP, 2022.

SUFRAMA. *Marco Regulatório dos Incentivos Fiscais da Zona Franca de Manaus, Amazônia Ocidental e Áreas de Livre Comércio*. 4. ed. Manaus: COGED, 2020.

TOLENTINO, A. S. *Zona franca de Manaus em análise: razões jurídicas, econômicas e sociais*. 2020. Dissertação (Mestrado em Direito Constitucional) – Universidade de Fortaleza, Fortaleza, 2020.

O professor pesquisador e a temática ambiental: uma análise a partir dos resultados do PCE/FAPEAM/2022

Vilma Terezinha de Araújo Lima
Sabrina Seixas de Oliveira

Introdução



A discussão sobre a formação do professor pesquisador está presente nos cursos de formação das universidades, porém, de forma tímida, com raras publicações no Amazonas. Ao analisar os resultados dos Projetos do Edital n.º 004/2022 – Projeto Ciência na Escola (PCE/FAPEAM), o qual estimula a formação continuada do professor por meio da pesquisa, observou-se uma grande lacuna de projetos aprovados no interior do Estado do Amazonas. Assim, as pesquisadoras que participam do Grupo de Pesquisa “Ensino, Pesquisa Interdisciplinar e Sustentabilidade na Amazônia (EPISA)” discutem neste artigo a formação de professores no interior do Amazonas.

A pesquisa corrobora com o primeiro objetivo específico do Edital PCE/FAPEAM, que é o de “contribuir para o processo de formação continuada dos professores”, pois, pesquisar para escrever o projeto, orientar alunos do ensino básico e realizar atividades de pesquisa na escola, desenvolve o senso crítico dos professores e alunos. Assim, os integrantes do grupo de pesquisa colaboram com o incentivo de maior participação de professores que atuam em escolas do interior e, por inúmeros motivos, pouco participam dos editais PCE/FAPEAM, principalmente os professores lotados nas Secretarias de Educação Municipal.

O Artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9394/96) determina:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal (Brasil, 1996, p. 20).

No entanto, ao participar de cursos de formação no interior do Estado, observa-se uma realidade bem diferente. Os Ensinos Fundamentais I e II, principalmente nas comunidades rurais, oferecem essa modalidade de ensino com expressivo número de professores apenas com Ensino Médio, sem nenhuma formação didática pedagógica que os prepare para o desafio da complexidade do ser professor. Dessa forma, esses professores e alunos estão excluídos do sistema, embora participem das formações organizadas pelas secretarias de educação. Nos documentos oficiais, como Resolução CNE/CP Nº 2/2019, Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Referencial Curricular Amazonense (RCA), Proposta Curricular e Pedagógica (PCP), não existe a categoria de professor sem curso de graduação, por isso, enquanto não possuírem formação adequada, não podem participar dos editais do PCE.

O presente artigo analisou os projetos aprovados no edital PCE 2022 sobre a temática ambiental. Como objetivos específicos, mapeou os municípios de origem dos projetos aprovados e tipificou os projetos com a temática ambiental.

Atualmente, a Temática Ambiental está presente direta ou indiretamente em vários documentos oficiais: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Política Nacional de Educação Ambiental, Base Nacional Comum Curricular, Proposta Curricular e Pedagógica do Ensino Fundamental do Amazonas, Proposta Curricular e Pedagógica do Ensino Médio, dentre outros.

Para a execução deste estudo, utilizou-se uma abordagem metodológica qualitativa. Foi realizada pesquisa bibliográfica com a seleção de autores que discorrem sobre a pesquisa na formação docente, tanto no cenário nacional como internacional, destacando-se, dentre eles: Mourão (2012), Tardif (2014), Ghedin; Oliveira e Almeida (2015), André (2016), Nóvoa (2017), Costa e Pimenta (2021) e Nadal (2020).

Foram analisados 974 projetos aprovados no Edital PCE/FAPEAM nº 004/2022, divulgados na lista de resultados da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM), em seu site.⁴ Os dados foram analisados e transformados em gráficos e tabelas, descritas no texto como figuras.

REVISÃO DE LITERATURA

Formação do professor pesquisador

Costa e Pimenta (2021) ressaltam que o conjunto de políticas que vêm sendo orquestradas desde o final do século XX no Brasil tem a interferência de organismos internacionais e se pauta a partir da concepção de educação como chave para o desenvolvimento e superação das desigualdades e da pobreza. A formação, nesse contexto, parte das necessidades básicas de aprendizagem, definidas a partir das condições mínimas de inserção da população no campo produtivo, o que induz a uma formação, inclusive a do professor, com um forte apelo à instrumentalização técnica, com a prática esvaziada da compreensão ampla dos sentidos e significados das relações sociais, nas quais tanto o trabalho quanto a educação se inserem (Costa; Pimenta, 2021, p. 3).

De acordo com Nóvoa (2017), aprender a ser professor exige um trabalho metódico, sistemático, de aprofundamento de três dimensões centrais. A primeira é o desenvolvimento de uma vida cultural e científica própria. A segunda é a dimensão ética, a construção de um *ethos* profissional. A terceira dimensão é a compreensão de que um professor tem de se preparar para agir num ambiente de incerteza e imprevisibilidade.

De acordo com Tadif (2014), os saberes experienciais são adquiridos pelos professores no exercício de suas funções e na prática da sua profissão. Esses saberes brotam da experiência

.....

⁴ <http://www.fapeam.am.gov.br/>

e são por ela validados. Eles se incorporam à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser, como pode ser visto no Quadro 1.

Quadro 1: Os saberes dos professores

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração do trabalho docente
Saberes pessoais dos professores.	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato etc.	Pela história de vida e pela socialização primária.
Saberes provenientes da formação escolar anterior.	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais.
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério.	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores.
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho.	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercício, fichas etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas.
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola.	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

Fonte: Tardif (2014)

Para Zeichner (2010 *apud* Nóvoa, 2017), o campo da formação de professores desenvolveu-se muito nos últimos 50 anos, alargou sua influência e deu origem a uma produção científica de grande relevância. Hoje, é impossível acompanhar os milhares de textos publicados anualmente sobre temas de formação docente. Mas, desde o início do século XXI, percebe-se um sentimento de insatisfação, acentuado por políticas de desprofissionalização, de ataque às instituições universitárias de formação docente e de privatização da educação.

Ao adentrar no mundo da pesquisa, algumas condições são impostas ao professor. Dessa forma, André (2016) comenta que não é todo mundo que deve ser pesquisador, como se fosse obrigatório, quase uma palavra de ordem. É preciso, antes de tudo, querer ser pesquisador, ou seja, o desejo é necessário porque esse querer vai exigir uma série de investimentos, como arrumar tempo e disposição para longas leituras para embasar a pesquisa, organizar o material lido, fazer registro das leituras realizadas, sistematizar os dados etc.

Mourão (2012) também enfatiza a necessidade elementar de formação de pesquisadores e do professor pesquisador no sistema de ensino, um profissional que respeite a diversidade e o conhecimento dos povos tradicionais, que possa contribuir com o desenvolvimento da ciência e da tecnologia, um grande desafio amazônico.

Segundo Tardif (2014), se quisermos que os professores sejam sujeitos do conhecimento, precisamos lhes dar tempo e espaço para que possam agir como atores autônomos de suas próprias práticas e como sujeitos competentes de sua própria profissão.

Nóvoa (2011) esclarece que deve haver articulação entre a formação inicial, a inserção dos jovens professores na escola e a formação baseada na investigação. Nesse sentido, o autor sinaliza medidas necessárias para assegurar a aprendizagem docente e o desenvolvimento profissional dos professores: a articulação da formação inicial, a indução e a formação em

serviço, numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida; a atenção aos primeiros anos de exercício profissional e à inserção dos jovens professores nas escolas; a valorização do professor reflexivo e de uma formação de professores baseada na investigação; a importância das culturas colaborativas, do trabalho em equipe, do acompanhamento, da supervisão e da avaliação dos professores etc.

De acordo com Ghedin, Oliveira e Almeida (2015), ao se defender a formação do professor-pesquisador, considera-se que ele, ao passar por um processo de educação científica na sua formação inicial, estará apto para instigar os estudantes no processo de pesquisa voltada para a criticidade e a autonomia, tornando-os capazes de refletirem sobre o contexto em que estão inseridos.

Para André (2016), é possível ensinar e pesquisar ao mesmo tempo. Para isso, é preciso extrair da ação docente algumas questões intrigantes, para as quais são necessários esclarecimentos. No entanto, nessa empreitada, é essencial considerar as condições mínimas para o trabalho de pesquisa: dispor de tempo, espaço, fontes bibliográficas, apoio técnico, ter certas noções e habilidades que permitam ao pesquisador delimitar o problema, selecionar fontes de consulta, elaborar instrumentos, definir procedimentos de coleta de dados, analisar os dados e socializar o conhecimento produzido.

O compartilhamento de experiências refletirá diretamente sobre suas práticas na escola, será aguçada a percepção dos diferentes sentidos e significados presentes no exercício da profissão e o modo como eles foram construídos na trajetória específica de cada indivíduo (Nadal, 2020).

Assim, a dinâmica presente neste processo parte da trajetória do próprio pesquisador, de onde emergem as experiências, as visões de mundo, os princípios, os valores e as crenças que colaboram para a problematização da realidade e construção do objeto de investigação (Costa; Pimenta, 2021).

O professor pesquisador tem o compromisso de refletir sobre a própria prática, buscando reforçar e desenvolver os aspectos positivos e superar as próprias deficiências. Para isso, ele se mantém aberto a novas ideias e estratégias (Bortoni-Ricardo, 2008).

Levando-se em conta que o professor é sujeito de sua própria formação, articulando-a a partir de seu trabalho e em função dele, esse personagem se forma e exercita a autonomia e a participação, aspectos essenciais do processo de gestão. Esse exercício participativo na gestão de sua formação passa, por sua vez, pela própria formação, a qual o autonomiza para decidir, escolher caminhos, construir compreensões. A administração de sua formação lhe permite aprender a participação (Nadal, 2020). O reconhecimento e a consciência do seu agir podem nos ajudar a pensar a formação docente, seja ela inicial ou continuada, porque se não houver reconhecimento da sociedade e de seus pares para a sua atuação, não haverá identidade profissional e, talvez, a falta de interesse em ser professor (Castellar, 2019).

Concordamos com Nóvoa (2017, p. 1117) ao afirmar que “a formação de professores é um campo de grande complexidade, nos planos acadêmico, profissional e político”. No Estado do Amazonas, essa complexidade se reflete na falta de universidades públicas na maioria dos municípios do interior. Professores que sustentam a família não conseguem afastamento do trabalho para qualificação profissional, e principalmente no Ensino Fundamental fica em relevo que as prefeituras possuem mais professores com cargos comissionados do que concursados. Isso reflete na carência da formação do professor pesquisador, uma vez que esses professores não possuem garantia de trabalho a cada ano, muito menos participam de formação continuada com frequência.

Assim, Neves, Siqueira e Freitas (2021) sinalizam que os formadores de professores que deverão atuar na Amazônia do século XXI estarão imbuídos de um grande desafio, a saber,

precisam assumir o compromisso de conhecer a Amazônia. Não somente a Amazônia que é divulgada pela mídia, mas uma região com a complexidade de um continente, com múltiplas culturas e diversidades.

PROPOSTAS DE PESQUISA NAS ESCOLAS DO AMAZONAS

O Estado do Amazonas lança anualmente o edital Projeto Ciência na Escola (PCE), da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM). Segundo Milhomem e Simão (2018), o PCE surge como política pública voltada para o envolvimento de estudantes e professores da educação básica de escolas públicas do Amazonas em atividades de pesquisa nas mais diversas temáticas, a partir de incentivos financeiros. Nos editais, os 62 municípios estão distribuídos em 4 mesorregiões e 12 microrregiões. Os editais FAPEAM/PCE são específicos para as microrregiões.

De acordo com Milhomem e Simão (2018), o PCE foi criado em 2004, como uma iniciativa da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM), em parceria com órgãos públicos executores das políticas de educação no Amazonas: Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino (SEDUC) e Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED).

No edital 004/2022, cada proposta contempla 1 (uma) bolsa Professor Ciência na Escola (PCE/I), no valor de R\$ 700,00 (setecentos reais) e até 3 (três) bolsas de Iniciação Científica Tecnológica Júnior (ICT/JR), voltadas a alunos da rede pública de ensino, no valor de R\$ 200,00 (duzentos reais). A vigência das bolsas será de 5 (cinco) meses para ICT/JR e de 6 (seis) meses para PCE.

Para ser professor pesquisador, além do domínio do conteúdo adquirido nos cursos de formação, é necessário tempo, dedicação, ter domínio básico de informática, saber pesquisar

nas diferentes plataformas digitais, ter acesso aos editais, sendo necessário ter acesso à internet. Embora a proposta do Projeto seja atingir todos os municípios do Amazonas e as localidades mais distantes, até aquelas com acesso apenas de canoa, isso nem sempre se concretiza, pois o projeto é 100% preenchido online, e muitos professores na zona rural, além de não possuírem internet, computadores, locais para a pesquisa, concluíram apenas o Ensino Médio.

Isso ocorre principalmente em municípios com extensa área territorial, distantes da capital Manaus, com acesso limitado por via fluvial, sem campus de universidades públicas, organizado em pequenas comunidades rurais, onde formam turmas de, no máximo, 15 alunos em turmas multisseriadas. Algumas comunidades ficam a dias de barco da sede municipal, não sendo um aspecto atrativo para os poucos professores com formação no município. Alguns municípios também não realizam concurso público, assim, os professores são contratados a cada ano e isso sofre mudanças de acordo com a gestão municipal.

Souza e Borges (2021) argumentam que, apesar das atribuições significativas de incentivo à inserção da iniciação científica em escolas do Ensino Básico no Amazonas, mesmo com o PCE completando 17 anos de implementação, o projeto não abarca um quantitativo que expresse a inclusão de escolas, professores e estudantes da realidade campesina, haja vista a adesão ser mínima, principalmente no que tange aos municípios mais distantes da capital.

Quadro 2 – Projetos aprovados PCE Edital n.º 004/2022

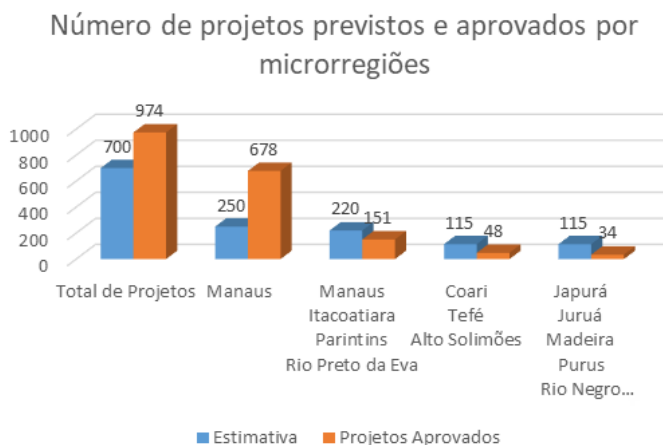
Mesorregião	Microrregião	Número de projetos aprovados por município
Norte-Amazonense	Rio Negro (3) projetos	Barcelos (0), Novo Airão (2), Santa Isabel do Rio Negro (0) São Gabriel da Cachoeira (1)
	Japurá (0) projeto	Japurá (0), Maraã (0)
Sudoeste-Amazonense	Alto Solimões (22) projetos	Amaturá (1), Atalaia do Norte (0), Benjamin Constant (5), Fonte Boa (3), Guajará (0), Jutai (0), Santo Antônio do Içá (6), São Paulo de Olivença (1), Tabatinga (6), Tonantins (0).
	Juruá (0) projeto	Carauari (0), Eirunepé (0), Envira (0), Ipixuna (0), Itamarati (0), Juruá (0)
Centro-Amazonense	Tefé projetos (12)	Alvarães (0), Tefé (12), Uarini (0)
	Coari (14) projetos	Anamá (0), Anori (3), Beruri (0), Caapiranga (0), Coari (7), Codajás (4)
	Manaus (741) projetos	Autazes (0), Careiro (2), Careiro da Várzea (3), Iranduba (5), Manacapuru (53), Manaquiri (0), Manaus (678)
	Rio Preto da Eva (3) projetos	Presidente Figueiredo (3), Rio Preto da Eva (0)
	Itacoatiara (95) projetos	Itacoatiara (89), Itapiranga (4), Silves (0), Urucurituba (2)
	Parintins (53) projetos	Barreirinha (7), Boa Vista dos Ramos (0), Maués (1), Nhamundá (1), Parintins (43), São Sebastião do Uatumã (0), Urucará (1)

Sul-Amazonense	Purus (4) Projetos	Boca do Acre (2), Canutama (0), Lábrea (1), Pauini (0), Tapauá (1)
	Madeira (27) projetos	Apuí (0), Borba (9), Humaitá (13), Manicoré (0), Novo Aripuanã (0) Nova Olinda do Norte (5)

Fonte: Resultado do Edital n.º 004/2022/PCE/FAPEAM

O que se observa nesse quadro e nos gráficos 3 e 4 é que os municípios que mais aprovam os projetos fazem parte das microrregiões que possuem campus de universidades públicas, com maior destaque para Manaus, Itacoatiara e Parintins, pois esses municípios ficam em relevo com 91% dos projetos aprovados.

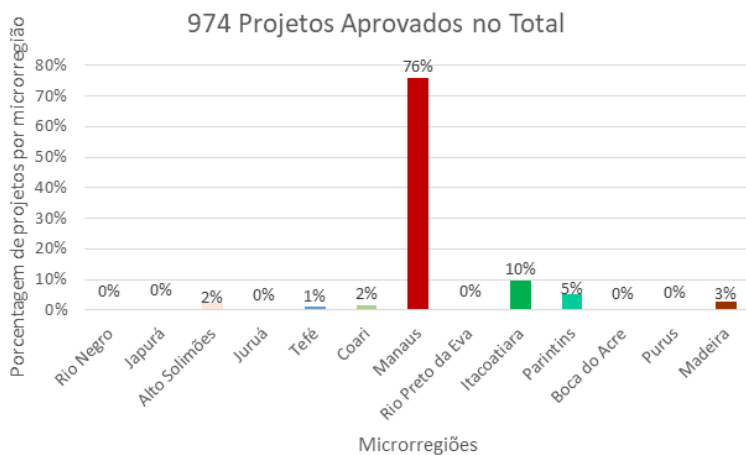
Gráfico 3 – Projetos previstos e aprovados de acordo com o edital 004/2022 PCE/FAPEAM



Fonte: Edital n.º004/2022/PCE/FAPEAM – Elaboração das autoras

Na edição de 2022, o governo aprovou um número maior de projetos do que o previsto no edital e os valores das bolsas também tiveram aumento, no entanto, nas primeiras edições do Projeto PCE eram disponibilizadas 5 bolsas ICT/JR, uma bolsa de apoio técnico, além de recursos para auxílio à pesquisa. Sem o auxílio à pesquisa e ao técnico de apoio, os projetos ficaram limitados aos dados bibliográficos ou, simplesmente, passaram a ser desenvolvidos no interior das escolas. Nesse sentido, surge o seguinte questionamento: é mais importante aprovar um maior número de projetos ou aprovar menos com uma seleção mais rigorosa para que sejam investidos mais recursos para as pesquisas ultrapassarem os muros da escola?

Gráfico 4 – Projetos aprovados por Microrregiões

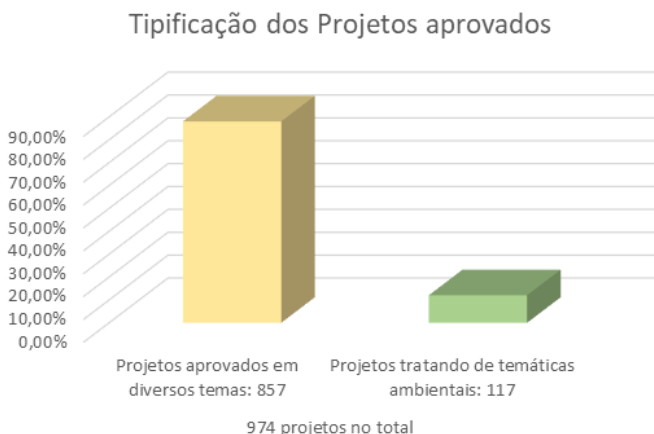


Fonte: Resultado do Edital n.º004/2022/PCE/FAPEAM – Elaboração das autoras

Na lista com 974 projetos aprovados no Estado do Amazonas, a partir das palavras-chave meio ambiente, conservação, resíduo, lixo, horta, sustentável, ambiental, educação ambiental, reciclagem, planta medicinal, agroflorestais, compostagem, hortaliças, áreas

protegidas, unidades de conservação, foram identificadas 117 propostas, ou seja, 12% dos projetos aprovados em todo o Amazonas abordaram a temática ambiental, sendo a maioria de Manaus, como pode ser observado no gráfico 5. Dos 62 municípios do Amazonas, apenas 32 aprovaram projetos, e a maioria são da SEDUC.

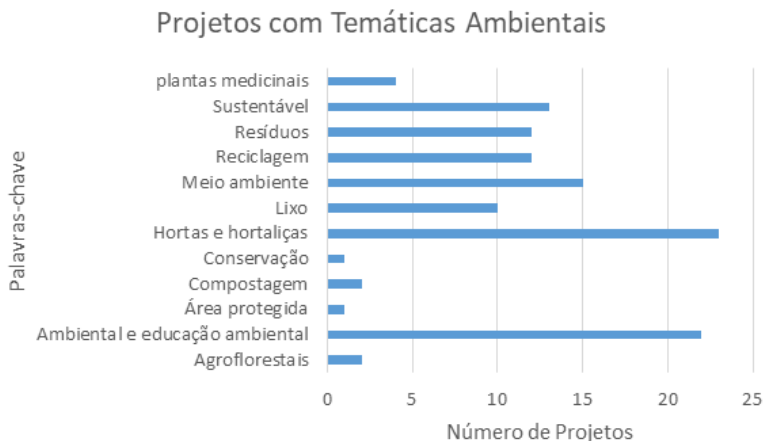
Gráfico 5 – Tipificação dos Projetos aprovados PCE/FAPEAM 2022



Fonte: Resultado do Edital n.º 004/2022/PCE/FAPEAM – Elaboração das autoras

Percebe-se que a temática ambiental nos projetos é bastante variada, tendo destaque para as palavras-chave: hortas/hortaliças, educação ambiental, meio ambiente, resíduos, sustentáveis e recicláveis. Os dados evidenciados no gráfico 6 evidenciam que os trabalhos que não recebem ajuda de custos, como nos primeiros editais, são desenvolvidos na escola, no seu entorno ou como pesquisas bibliográficas.

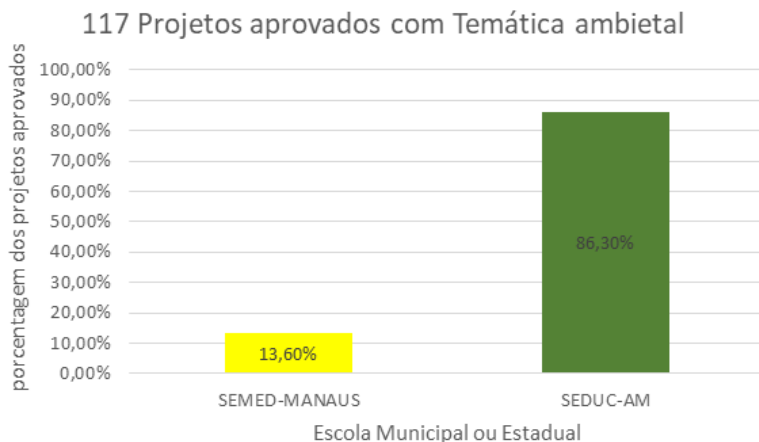
Gráfico 6 – Projetos com a Temática Ambiental



Fonte: Resultado do Edital n.º 004/2022/PCE/FAPEAM – Elaboração das autoras

A pesquisa identificou que entre as secretarias de educação municipais apenas a Semed Manaus aprovou 13,6% dos projetos no PCE e as 61 Semed do interior não aparecem em nenhuma proposta, dados evidenciados na Figura 7. O resultado registra a exclusão das Secretarias Municipais de Educação do interior no certame. Assim, ficam alguns questionamentos: por que os professores das Semed interior são excluídos do edital PCE? As Semed do interior têm conhecimento desse edital?

Gráfico 7 – Projetos aprovados pela SEMED e SEDUC em 2022



Fonte: Resultado do Edital n.º 004/2022/PCE/FAPEAM – Elaboração das autoras

Apenas 12% dos projetos aprovados em 2022 abordam a temática ambiental, uma porcentagem baixa, considerando os problemas ambientais presentes no Amazonas, como as queimadas, a falta de tratamento na rede de esgotos, as poucas áreas verdes nas cidades, os aterros sanitários. Apenas Manaus, em todo o estado, possui aterro controlado, água tratada para o consumo, igarapés urbanos poluídos, garimpos clandestinos, lixeiras viciadas, entre outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dezoito anos após a primeira edição em 2004, o Projeto Ciências na Escola se encontra consolidado como política pública no Estado do Amazonas, porém, ainda existe uma grande lacuna para projetos aprovados no interior do Estado, bem como existe uma porcentagem mínima de projetos que levam em conta a temática ambiental.

Percebe-se também, nesse contexto, a ausência de igualdades de condições para que as escolas, os professores e os alunos do interior se sintam parte do processo que os garante adentrarem nos projetos e na pesquisa científica. Acredita-se que grande parte dos municípios não aprova projetos em razão da falta de comunicação, ou pelo fato de se ter professores com uma grande carga de trabalho que não os permite ter tempo para elaboração de projetos e, conseqüentemente, para executar as demandas do Programa.

Nessa perspectiva, não só a agência de fomento deve encontrar soluções para que professores das Semeds do interior também participem desses editais, como também as universidades devem contribuir com os cursos de formação ou por meio dos grupos de pesquisa com o incentivo à pesquisa na universidade/escola.

Referências

AMAZONAS. Governo do Estado do Amazonas. *Referencial Curricular do Amazonas 2021*. Disponível em: <https://www.sabermais.am.gov.br/pagina/jornada-pedagogica-2020-referencial-curricular>. Acesso em: 2 mar. 2022.

AMAZONAS. Governo do Estado do Amazonas. *Proposta Curricular e Pedagógica 2021*. Disponível em: <https://www.sabermais.am.gov.br/pagina/jornada-pedagogica-2020>. Acesso em: 2 mar. 2022.

AMAZONAS. Governo do Estado do Amazonas. Lei 3222 de 02/01/2008. Dispõe sobre a Política de Educação Ambiental do Estado do Amazonas Manaus, 2008.

ANDRÉ, M. Formar o professor pesquisador para um novo desenvolvimento profissional. In: ANDRÉ, M. (org.).

- Práticas inovadoras na formação de professores*. Campinas: Papirus, 2016.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRASIL. Senado Federal. *Política Nacional de Educação Ambiental*: nº 9795/99. Brasília: 1999.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei 9394/96, Brasília - DF, 1996.
- CASTELLAR, S. M. VANZELLA. Raciocínio Geografia e a Teoria do Reconhecimento na Formação do Professor de Geografia. *Signos Geográficos: Boletim NEPEG de Ensino de Geografia*, v. 1, p. 5-92, 2019.
- COSTA, E. A. S.; PIMENTA, S. G. Desafios e aprendizagens do diálogo e da profissão: com a fala os/as professores/as da educação básica. *Acta Scientiarum: Education*, v. 43, p. 1-13, 2021.
- GHEDIN, E.; OLIVEIRA, E. S.; ALMEIDA, W. A. *Estágio com Pesquisa*. São Paulo: Cortez, 2015.
- MILHOMEM, K. O.; SIMÃO, M. O. A. R. A temática ambiental em escolas públicas no Amazonas: análise a partir de projetos desenvolvidos no âmbito do programa ciência na escola – PCE. *Revbea*, São Paulo, v. 13, n. 3, p. 162-176, 2018.
- MOURÃO, A. R. B. *Inovação na Amazônia depende da fixação de doutores, mestres e especialistas*. [Entrevista concedida a] Sebastião Alves – Agência FAPEAM, Portal Instituto Nacional de Pesquisa da Amazônia – INPA. Novembro, 2012. Disponível em: <http://portal.inpa.gov.br/index.php/ultimas-noticias/1381-inovacao-naamazonia-dependeda-indexacao-de-doutores-mestres-e-especialistas>. Acesso em: 24 jun. 2022.

- NADAL, B. G. Cultura, organização escolar e coordenação pedagógica: espaços de interseção. *Acta Educ.*, Maringá, v. 42, 2020.
- NEVES, M. A.; SIQUEIRA, I. S.; FREITAS, N. M. S. Formação de professores na/da Amazônia como sujeitos decoloniais do século XXI. *Revista de Educação, Ciência e Cultura*, v. 26, p. 1-16, 2021.
- NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.
- NÓVOA. A Pesquisa em Educação como Processo Dinâmico, Aberto e Imaginativo: uma entrevista com António Nóvoa. *Revista Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 533-543, mai/ago. 2011. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em: 24 jul. 2022.
- SOUZA, D. A.; BORGES, H. S. O ensino com pesquisa, a partir do Programa Ciência na escola-PCE, como ferramenta de formação continuada em escolas do Campo do Estado do Amazonas. *Research, Society and Development*, v. 10, n. 12, 2021.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 17. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2014.

O colapso contemporâneo: os impactos da pandemia na sociedade da (des)informação e no professor amazônida

Cristovão Rubens Mendes Furtado
Meire Terezinha Silva Botelho de Oliveira

PANDEMIA DE COVID-19 E SEU REFLEXO NA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO



A adversidade pandêmica, sobreposta à sociedade no ano de 2020, pôs em xeque os sistemas comuns de desenvolvimento social. A linearidade comportamental foi interrompida e, conseqüentemente, fragmentada, ao passo que o vírus SARS-CoV-2, ou Covid-19, surpreendeu o cotidiano e nos fez ressignificar as regras de convivência e interação social. Um cenário de incertezas e de grande ameaça à vida e às relações que dispusemos ao longo do tempo se fez cada vez mais real. Conforme as notícias eram anunciadas pelos veículos de comunicação, se instaurava uma nova problemática/instabilidade, de forma tão severa e veloz, que não deixavam opção além de tentar resistir, tornando o pensar em perspectivas futuras como fator secundário nesse processo.

A pandemia de Covid-19 emerge para o mundo inicialmente a partir de uma perspectiva do desconhecido, sem termos ciência dos sintomas ou das conseqüências da infecção. Considerada inicialmente como uma epidemia, o vírus denominado SARS-CoV-2, ou novo coronavírus, torna-se conhecido quando a sociedade é informada sobre casos de pneumonia severa em Wuhan, província de Hubei na China, quando autoridades da Organização Mundial da Saúde foram alertadas sobre uma nova cepa que ainda não havia sido registrada nos estudos científicos acometendo seres humanos. Rapidamente, uma crise sanitária severa ocorreu em Bérgamo, cidade ao norte da Itália, alertando o mundo para um possível colapso de proporções não mais epidemiológicas, mas pandêmicas.

No Brasil, pelo atraso das autoridades federativas na consideração do vírus como ameaça real para a sociedade, provocou-se um sentimento de normalidade e inércia na tomada de medidas de contenção de um possível colapso social,

econômico, educacional, sanitário etc. Foi nesse contexto que o brasileiro se viu diante de uma das maiores crises da história da humanidade, crise essa responsável pelo falecimento de 669 mil pessoas, dados atualizados no dia 19 de junho de 2022, além de mais de 31,6 milhões de casos, fator agravante das crises por considerarmos a descrição de Alan Ripoll (*apud* Johns Hopkins University, 2021) acerca dos impactos e efeitos do vírus:

A Covid-19 é uma enfermidade causada pelo vírus Sars-Cov-2, caracterizada por apresentar quadro clínico que varia de infecções assintomáticas a manifestações respiratórias graves, com possibilidade de transmissão a partir do segundo dia antes do início dos sinais e sintomas, podendo esta condição perdurar até cerca de dez dias após o início da doença, contanto que seja constatada a redução dos sintomas sem uso de medicamentos e a ausência de febre nos últimos três dias. Essa descrição, contudo, deve ser assumida apenas como uma referência parcial, haja vista as particularidades desencadeadas pelas variantes desse coronavírus e que em casos mais graves o período de transmissão tende a ser bastante superior ao informado (p. 265).

Dessa forma, considerando a importância de entender o desenvolvimento dessa crise e marcar historicamente a temporalidade a qual esta pesquisa está presente, vale esta contextualização, ao passo que identificamos em qual cenário a sociedade foi imersa e sob quais perspectivas eram gerados os novos pensamentos e a ciência, pois, mesmo depois de ultrapassarmos os momentos de pico e as vacinas começarem a desenvolver uma imunidade em larga escala, ainda, de acordo com “calendários próprios das unidades federativas, os efeitos sociais da pandemia permanecem imensuráveis, com previsões de agravamento e instabilidade generalizada” (Ripoll, 2021, p. 266).

Assim, ao nos voltarmos para os setores do Estado afetados por esse ambiente caótico, identificamos um cenário triste, de luto e saudade. No ápice da pandemia, a demanda da saúde cresceu exponencialmente e em diversos países houve relatos de hospitais que não tinham mais capacidade para receber pacientes, que pessoas com outras enfermidades precisavam permanecer em casa, que não existia mais cilindros de oxigênio que suprissem a necessidade dos doentes e não havia equipe técnica para atendê-los. Nesse triste momento, o ser humano foi desafiado em sua humanidade, forçado a cometer atos que beiram a barbárie, em um cenário de guerra ao terror, à fome, ao medo, à pobreza, à invisibilização, à incerteza. Em um momento posterior, na chamada “Segunda onda”, quando a economia começou a ruir, as manobras do Estado começaram a evidenciar novas lacunas, e as políticas públicas e de distribuição de renda não eram mais possíveis, o povo se viu obrigado a retornar às ruas de *front* para um conflito injusto contra um inimigo invisível.

O setor econômico entrou em colapso pouco antes do segundo mês de pandemia, quando se instaurou o isolamento social, paralisando as atividades econômicas em todas as instâncias, levando a sociedade a um novo processo de reformulação comunitária, em que os produtos e os serviços eram repensados a partir de uma nova perspectiva. O setor alimentício foi reconfigurado e realocado a partir de outros sistemas de funcionamento, como por meio de aplicativos, entre outros meios. Isso agravou ainda mais a disfunção entre as classes sociais compreendidas por Marx, evidenciando a dicotomia entre a classe dominante e a trabalhadora. Esses aspectos devem ser considerados, pois, qualquer problemática, seja ela social ou não, surge advinda de um contexto, ou seja, para entendermos os problemas emergidos na pandemia, é necessário que compreendamos a espacialidade e o contexto nos quais estão inseridos os sujeitos, bem como o sistema que vislumbramos propor nossa reflexão.

A crise do novo coronavírus pode ser considerada como um marco do século XXI. Dessa forma, a partir de reflexões acerca da sociedade e como seu comportamento influi na linearidade dos acontecimentos, é possível fazer uma leitura acerca do sistema de sociedade globalizada, que, por sua vez, intensificada pelo capitalismo, agrava as consequências da pandemia e da assimetria econômica. Nesse sentido, esses fatores sociais direcionaram a sociedade para um caminho de aumento da vulnerabilidade social, desvelando uma incapacidade do sistema de saúde em face dos efeitos e impactos dessa crise que afetou nações, populações e grupos sociais em todo o mundo. Logo, a partir desse cenário, as políticas de intervenção advindas do poder Executivo começaram a ser tomadas, no entanto, isso acabou por evidenciar um despreparo, ou mesmo descaso, quanto às medidas protetivas populacionais, a exemplo do cenário exposto acerca da educação.

Quanto à atuação do governo federal e do Ministério da Educação (MEC), observamos uma postura que oscilou entre a negação de qualquer protagonismo e a omissão quanto ao seu papel na coordenação de uma política nacional de educação adequada ao momento de excepcionalidade que experimentamos com a pandemia. O presidente Jair Bolsonaro converteu-se no perfeito contraexemplo. [...] isso, seu preposto no MEC, o ministro Abraham Weintraub [...], lavava as mãos em relação às responsabilidades do ministério na prestação de apoio técnico e financeiro aos estados e municípios e na elaboração de pesquisas e diretrizes que subsidiassem as ações dos sistemas de ensino. Ignorando abertamente a exacerbação das desigualdades sociais e educacionais, o ministro tentou a todo custo manter o calendário do Exame Nacional do Ensino Médio, já que para ele o Enem “não é para atender injustiças sociais, é para selecionar os melhores” (Magalhães, 2021, p. 36).

À medida que o isolamento social se inicia e, conseqüentemente as medidas provisórias criadas de forma emergencial começam a entrar em vigor, a educação sofre um impacto incomensurável, desde a paralisação no dia 16 de março de 2020 no Amazonas até a retomada das atividades com o dito “Ensino Remoto”. De acordo com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), estima-se que a interrupção do funcionamento escolar atingiu 1,37 bilhão de estudantes, dados que correspondem, em média, a 80% dos alunos, números somados entre as escolas públicas e as privadas.

Assim, considera-se a Educação como um dos setores mais afetados pela necessária paralisação advinda da Covid-19, a qual visava resguardar a saúde de seus professores(as), alunos(as) e servidores(as). Entretanto, em decorrência do impacto abrupto e violento da crise sanitária supracitada, e da postura negacionista adotada pelas autoridades federativas, a sociedade brasileira não se encontrava preparada para o enfrentamento dessa crise, muito menos a escola. E mesmo com a implantação de MPs e ações governamentais, de acordo com pesquisa realizada pelo Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB), naquele período de agosto de 2020, ainda 63% das redes mantinham-se sem uma estratégia de ensino, outrossim, ao direcionarmos-nos às redes municipais, a mesma pesquisa traz que apenas 10% dos municípios respondentes adotaram alguma modalidade de ensino remoto, já nas redes estaduais esses números aumentavam em 40%.

Logo, mesmo que compreendamos as resoluções advindas de políticas de combate aos impactos da pandemia frente à Educação, não podemos desconsiderar que problemáticas de cunho social foram levantadas, problemáticas essas intrínsecas ao papel social da escola, como: sua função de acolhimento de pessoas, da comunidade escolar; a forma equalizadora de subsistência dos alunos e, por que não, dos professores, os quais também são precarizados e invisibilizados, no que se refere a políticas de financiamento; a função política de compreensão

da sociedade e da necessária reflexão sobre seu espaço/contexto social; além da perspectiva afetiva e emocional bastante afetada durante o período de reclusão social.

Acerca dessa perspectiva de retração de direitos e das funções da escola, coloca-se em voga a questão das desigualdades geradas pela pandemia e, conseqüentemente, das normativas sociais e legais instituídas durante esse período. Sabe-se que o Brasil é um país de proporções continentais, logo, partindo do pressuposto da espacialidade, tomar decisões que abranjam o território brasileiro, de maneira homogênea, é utópico. Dessa forma, evidencia-se uma necessária compreensão dos espaços para a implantação de medidas que comportem as especificidades de cada região para o combate de qualquer problemática emergente. É nesse contexto que surge a reflexão das medidas implantadas durante a pandemia no cenário educacional em que

Chama atenção o fato de que, num país com grandes desigualdades de acesso à internet, 77,4% das redes informaram utilizar o envio de matérias por redes sociais, enquanto apenas 37,2% enviavam materiais impressos. Outros dados merecem ser destacados, como o baixíssimo percentual de utilização do rádio (0,6%) e a baixa oferta de formação para capacitar professores para o uso de ferramentas digitais (39%) (Magalhães, 2021, p. 36).

Por conseguinte, elucida-se, posteriormente ao descrito até o presente momento, questões de cunho documental que referendam a contextualização do cenário da crise do novo coronavírus em nível nacional, estadual, outrossim, apresenta as reflexões acerca da situacionalidade do professor frente ao contexto supracitado, bem como a compreensão político-social que precede a gênese pandêmica.

EDUCAÇÃO E PANDEMIA: A IMERSÃO NA CRISE

Sobre os aspectos contextuais, considera-se, aqui, a necessidade de compreender o espaço social e histórico no qual a pandemia se inseriu em relação à Educação, pois, como supracitado, o estudo desse período histórico não pode ser analisado dissociado da linearidade precursora de sua anunciação, ou seja, os reflexos da pandemia do novo coronavírus são agravantes de uma distribuição/ de um comportamento social preexistente. Assim, vale ressaltar algumas normativas que regem a educação brasileira e que servem como garantias para o regimento equitativo do sistema educativo, bem como asseguram os direitos e racionalizam os deveres do Estado para com os sujeitos da educação.

Logo, faz-se aqui uma exposição acerca de algumas normas pontuais que se entrelaçam ao contexto pandêmico na perspectiva educacional e que, mesmo que se trate de um fato episódico, regimentam o ensino público básico brasileiro e, por consequência, fazem alusão a uma interpretação de seus impactos na feitura de novas propostas educativas emergenciais. Dessa forma, valendo-se da compreensão da conjuntura pandêmica, destacam-se os fatores cruciais para a construção “alegóric” desse cenário. Partindo inicialmente do apontamento da reclusão social, bem como do afastamento da comunidade escolar do espaço físico institucional, a pandemia privou os indivíduos das condições de subsistência e amparo legal, como a alimentação escolar, garantia essa prevista nos direitos fundamentais de natureza social, presente no artigo 6º da Constituição Federal (CF/Brasil, 1988). Em outro segmento, nos termos definidos pelos artigos 1º e 3º da CF, endossa-se o discurso de proteção à vida, garantindo a construção de uma sociedade justa e igualitária, baseando-se na promoção de todos, sem discriminação, direitos estes que, em muitos cenários e tomadas de decisão, foram desconsiderados.

Ainda sobre a CF, ressalta-se um fator primário e substancial referente à garantia dos direitos educacionais, tendo em vista o art. 205 da CF, compreende-se que a educação é um direito constitucional, que versa sobre o desenvolvimento do indivíduo para exercer a cidadania e inseri-lo na sociedade, por meio de princípios administrativos orientadores que visam a concretização/execução das normativas referentes aos direitos da educação, como a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola. Além desse fator, considera-se também o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), art. 55 da Lei nº 8.069/90, no que tange ao comprometimento pela promoção do ingresso do educando no processo educacional. Reitera-se, então, a necessidade da consideração desses fatores para a promoção de ações educacionais, levando-se em conta a diminuição dos impactos de adversidades que se contraponham à linearidade social e ao indivíduo, ideia endossada por Lopes (2021, p. 37-38) ao trazer também a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) para aprofundar essa discussão:

Sabemos, também, que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB estabelece, no art. 1º, que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais, que nos termos do art. 211 c/c art. 24, IX, §1º, da Constituição Federal, a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios deverão organizar seus respectivos sistemas de ensino com base em regime de colaboração no âmbito do qual compete à União legislar sobre normas gerais e exercer função redistributiva e supletiva, visando à garantia de equalização de oportunidades educacionais e do padrão mínimo de qualidade do ensino, mediante assistência técnica e financeira aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios, realizada,

sobretudo, por meio dos serviços suplementares indicados no art. 208, inciso VII, da Constituição Federal, nos termos do art. 4º da Lei nº 8.069/1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), é dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

O autor ainda complementa evidenciando a compreensão da responsabilidade familiar e do Estado para com o educando no sentido de seu ingresso no sistema educacional, previsto no ECA, com o objetivo de dar progressão ao processo educativo do sujeito, passível de pena instituída constitucionalmente, de acordo com o art. 53 e 54 da Lei 8.069/90. O art. 7º dessa lei versa também que a “criança e o adolescente têm direito a proteção à vida e à saúde, mediante a efetivação de políticas sociais públicas que permitam o nascimento e o desenvolvimento sadio e harmonioso, em condições dignas de existência” (2021, p. 38). Logo, chama a atenção para a característica equânime dessas normativas, de garantias de direitos humanos visando a manutenção das condições sociais de pertencimento do indivíduo como ser social, munido de capacidades de sobrevivência e de sustentação econômica e sanitária. Tendo em vista esses ordenamentos, vale a justaposição relacionando-a às ações tomadas durante o período de pandemia.

A (trans)formação do professor amazônida

No cenário amazonense, em que saúde e economia colapsaram, a crise chegou às portas das escolas de forma abrupta no dia 17 de março de 2020, data na qual foram paralisadas todas as atividades letivas presenciais e substituídas para o meio tecnológico, a partir da Portaria nº 343/2020, que visou “autorizar, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais,

em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias” (Brasil, 2020a, p. 1).

Também se instalam as obrigações de cumprimento de carga de trabalho, como a transferência de conteúdo programático para um espaço virtual, conforme especificado em Medidas Provisórias, como a de nº 934/2020, de autoria da Presidência da República, que trata sobre as normas excepcionais acerca da duração do ano letivo, e a demonstração da necessidade de deslocamento do currículo, considerando o ambiente on-line na proposição didática (Brasil, 2020b).

No Amazonas, a partir da Resolução N.º 30/2020, que resolve “estabelecer o regime especial de aulas não presenciais no âmbito de todo o Sistema de Ensino do Estado do Amazonas” (Amazonas, 2020a, p. 1), instituiu-se o ensino remoto, tido, a partir dos documentos regulamentadores disponibilizados pela SEDUC, como:

Atividades Pedagógicas e de Gestão, para cessão de conteúdos e aulas sistematizadas, já consolidadas nas Redes, a serem usados por transmissão midiática, a fim de garantir os direitos de aprendizagens dos educandos e a transposição dos objetos de conhecimento/conteúdos, em conformidade com a Proposta Curricular dos seus respectivos Sistemas de Ensino, como medida preventiva à disseminação do COVID-19 (Amazonas, 2020b, p. 3).

No entanto, conforme endossado por Rodrigues e Prata (2020), a proposta da Secretaria de Estado da Educação (SEDUC) para a continuação das atividades escolares durante a pandemia, denominada “Aula em Casa”, baseia-se na coesão de programas anteriores de ensino à distância, que não foram concebidos a partir da consideração de grandes obstáculos como a desencadeada crise mundial. Assim, considera-se que esse movimento retira da escola e dos sujeitos da educação a

possibilidade de potencializar o ensino por meio de uma reflexão concreta de cada ambiente, ou seja, retira da escola a capacidade de se transliterar a partir da consideração de seu espaço. Portanto, analisando o contexto supracitado, estima-se que, quanto ao uso de métodos padronizados, a tarefa de atender às peculiaridades do ambiente educacional da Amazônia torna-se hercúlea.

Partindo do contexto supracitado, vale destacar também outros pontos emergentes, ou nem tanto, da crise do novo coronavírus. Sendo assim, aponta-se inicialmente que, com a interrupção das atividades presenciais e a parcial transferência da responsabilidade para a família, “evidenciou aspectos da função social da escola há anos invisibilizados e secundarizados pela incorporação do ideário do capital humano que, no plano da perspectiva microeconômica, vê a escola apenas como um instrumento para a ascensão e mobilidade social” (Magalhães, 2021, p. 39-40). Assim, retoma-se a compreensão da escola como instituição socializadora e educativa que, segundo Magalhães (2021, p. 39-40), “além dessas funções, cumpre um papel fundamental na reprodução econômica e social ao prover às famílias, [...], alimentação para crianças e adolescentes”. Logo, percebe-se que a pandemia não apenas nos isolou como sujeitos sociais, mas usurpou as condições de subsistência necessárias para as diversas famílias da classe trabalhadora.

Nesse sentido, reflete-se de forma prévia acerca das camadas sociais presentes em um contexto classista regido pelo capital e como isso orquestrou o desenvolvimento de políticas orçamentárias, sanitárias, educacionais e afins, durante o período de reclusão social, pois, segundo Boaventura (2020), grupos sociais invisibilizados/marginalizados não foram compreendidos nas proposituras de ações que objetivaram dirimir os impactos da pandemia da Covid-19, que, como reflexo da sociedade, não pode ser considerada uma crise de igual impacto, pois esta surgiu em uma sociedade desigual, na qual as oportunidades eram sinônimos de risco, ou não, de contágio,

pois as condições de reclusão social eram sim condizentes ao contexto econômico social, tendo em vista a precária política de distribuição de renda adotada pelo Poder Executivo.

Ainda sobre essa perspectiva, o fator social tornou-se relevante na reflexão sobre a escola e a oportunidade pretendida a partir da adoção do discurso de democratização da educação por meio do Ensino Remoto, no entanto, evidenciaram-se problemas de cunho espacial, regional e econômico, constatando-se uma realidade díspar na educação do país.

Talvez o aspecto mais dramático do fechamento temporário das escolas no Brasil tenha sido a ampliação do fosso que separa estudantes negros e pobres daqueles que por suas condições socioeconômicas conseguiram, de fato, minorar, ao menos em parte, os efeitos negativos da interrupção da rotina escolar. As evidentes desigualdades sociais de um país de passado colonial e rígida estrutura de classes exacerbaram-se, potencializando as já flagrantes desigualdades educacionais. [...] o perfil socioeconômico dos estudantes participantes do Enem de 2018, mostram que enquanto 3,7% dos alunos das escolas privadas não têm acesso à internet, esse percentual sobe para 34% quando considerados os alunos das escolas públicas. Ao estratificar o conjunto de todos os alunos em quatro faixas de renda, as disparidades ficam ainda maiores: no quartil de menor renda, mais da metade dos estudantes (51%) não tinha acesso à internet em casa. Quando se adota um recorte de raça, negros e indígenas representam os grupos com maior nível de exclusão digital: 35% dos negros e 44% dos indígenas não tinham acesso à internet, percentual que cai para 14% no caso dos brancos. Os números dessa pesquisa corroboram a recente e supracitada pesquisa do Instituto DataSenado, na qual constata-se que 26% dos alunos das redes públicas que estabeleceram o ensino remoto não

têm acesso à internet, contra 4% dos alunos das redes privadas. Mais ainda: dentre aqueles que têm acesso, 64% acessam à internet exclusivamente por meio de aparelhos celulares (Magalhães, 2021, p. 40-41).

Emergem também problemáticas que se voltam exclusivamente para o professor. No Amazonas, com a transposição das aulas para o ambiente on-line, a partir da Portaria nº 343/2020, iniciou-se um processo de adaptação a um novo contexto nunca presenciado pela sociedade atual, nesse sentido, o imediatismo e as ações tomadas para dirimir os impactos dessas mudanças dinâmicas e incertas eram constantes, uma vez que a cada momento o cenário pandêmico era alterado com novas descobertas sobre o vírus e seus desdobramentos. Logo, há a compreensão do fator emergencial no qual estas propostas foram implementadas, e sem algo previamente planejado, é natural que surjam conflitos na elaboração de diretrizes pedagógicas que compreendam as singularidades de cada espaço escolar.

Surge, então, a necessidade de repensar a prática docente, ao passo que as lousas transformaram-se em telas de smartphones, tablets, computadores e, até mesmo, o rádio e as salas de aulas passaram a ser quartos, salas, cozinhas e, em contextos mais drásticos, ruas e árvores, como relata um professor da rede pública de ensino na *live* “Experiências em Educação: quatro meses depois”, contando acerca da realidade de Manaus, onde seus alunos precisavam subir em árvores para receber sinal de internet para conectar à sua aula, ou seja, sob qual perspectiva um docente do ensino público básico pôde pensar em sua prática pedagógica considerando fatores de acessibilidade do aluno e garantias de direitos de educação? E é nesse sentido que surgem questões que versam sobre as ações de professores que fizeram parte desse período da história, como revelam Martins e Almeida (2020, p. 3):

O CNE possibilita, desta forma, que atividades não presenciais sejam consideradas, minimizando a necessidade de reposição presencial, garantindo por meio de atividades não presenciais o fluxo “normal” das atividades escolares. Refletindo esse “normal”, no nosso ponto de vista não possível na atual conjuntura, consideramos que o referido parecer prejudica alguns grupos sociais que não dispõem de aparatos tecnológicos e materiais (computadores, impressoras, livros, wi-fi) para dar continuidade aos estudos. Porém, forçados a buscar táticas de inclusão na onda do ensino remoto, professores estão criando dispositivos de ensino por conta própria e estudantes se tornaram autodidatas da noite para o dia.

Além desses fatores, Rodrigues e Prata (2020) chamam a atenção para a discordância entre os conteúdos previstos na proposta curricular e os materiais didáticos utilizados nas escolas da rede estadual; o autocusteio dos novos equipamentos pedagógicos utilizados nos novos espaços de ensino; a pouca disponibilidade de recursos didáticos específicos para as plataformas digitais; e a falta de orientação pedagógica para diminuir ou dirimir os impactos da utilização de ferramentas que estavam fora do cotidiano escolar.

Logo, desafios dos diferentes cenários educacionais surgiram, exigindo que os educadores repensassem formatos de ensino, perspectivas e recomendações para o desenvolvimento de processos de ensino, visando a garantia de adesão de conhecimento de forma equitativa, inclusiva e acessível aos discentes. Dessa forma, tudo isso acaba por implicar em um investimento dos professores e estudantes quanto a compreender e utilizar os recursos tecnológicos e diferenciados do habitual para que os processos educativos ocorressem, ou seja, foi preciso aprender sobre quais aplicativos e como utilizá-los no contexto educacional, dentre outros desafios que despontaram com a nova realidade gerada pela pandemia.

Posto isso, partindo da afirmação de Martins (2010, p. 14), compreende-se que nenhuma formação de professor ou prática docente “pode ser analisada senão na complexa trama social da qual faz parte”, portanto, torna-se imprescindível a compreensão da construção desse meio no qual o professor foi inserido, como os processos histórico, social e político.

Antes do isolamento profissional do docente

Para Ribeiro (2004), há um longo processo de alteração na compreensão do profissional da educação atuante da sala de aula, revelando que, com o passar dos tempos, o modo de atuação do docente frente à sociedade muda e sofre um processo de desqualificação, sendo que, anteriormente, o professor possuía um papel mais atuante na sociedade de forma cultural mas essa característica foi dissolvida pouco a pouco despertando, segundo o autor, um sentimento de “pena”, ao tratar da profissão. Outro fator que o autor traz para embasar essa compreensão versa:

Além disso, é também verdade que seja pelo forte arrocho salarial que sofreu especialmente durante os anos 80 do século passado, seja por uma leitura política equivocada durante os movimentos de reivindicação salarial, o fato é que, com o passar dos anos, o professor teve sua jornada de trabalho ampliada no mesmo compasso em que sua remuneração foi reduzida (Ribeiro, 2004, p. 118).

Há também uma compreensão diferente acerca dessa problemática, em que se entende que essa desqualificação da profissão de professor, no Brasil, vem de um processo histórico, advindo da colonização no século XVI, com os jesuítas, ou seja, naquele momento a docência era exercida por padres, logo, a educação era tida como sacerdócio, eximindo-a de qualificação, bem como remuneração e profissionalidade. Em um segundo momento, a educação é assumida pelas filhas dos barões de café,

da borracha, do açúcar, e associa-se à docência ao caritarismo, ou seja, a profissão exercida por amor, pela arte, desconsiderando a profissionalidade. O conceito de profissão somente é estabelecido na década de 30 do século XX por meio do Manifesto dos Pioneiros, visando a reconstrução educacional no Brasil.

Logo, mesmo com a apresentação de caminhos diferentes, os argumentos supracitados convergem para um processo de desqualificação e invisibilização da profissão docente. E, partindo dessa compreensão, relacionando-a ao contexto pandêmico, surge o entendimento de que o professor, ao ser realocado para o ambiente virtual sem nenhuma formação para essa atuação, passa a ser desconsiderado na equação do ensino remoto, uma vez que o professor é apartado da feitura de propostas pedagógicas, deixa-se este indivíduo, então, à mercê de ações desenvolvidas de maneira singular a partir da consideração das especificidades de cada ambiente de ensino, fator esse não considerado nas normativas, muito menos na carga horária docente.

É nesse contexto que ao professor são incumbidas as funções de *videomaker*, ou seja, o profissional que trabalha com produção de vídeos, isso quando ainda tinham a possibilidade de trabalhar com as estratégias do ensino remoto, com seus alunos, dispondo de equipamento necessário para a interação; em outros casos, quando os alunos e/ou professores não tinham Internet, ou o programa governamental Aula em Casa não estava disponível na região, o professor se tornou entregador, utilizando-se de condições próprias para chegar até os discentes, com carros, motos, bicicletas e até mesmo rabetas para a entrega de materiais impressos, fator não considerado nos planos de ensino. E é acerca dessa problemática que, além do fator da subversão da docência, surge também questões do autocusteio pedagógico.

No entanto, esse não é um problema da atualidade, pois Perrenoud (1993), nos anos 1990, já trazia a compreensão de que a rotina docente já era permeada pela improvisação e

dispersão, fator esse que insurgia de um processo de avaliações negativas acerca do trabalho do professor. Logo, entende-se que as problemáticas vividas na pandemia, no contexto educacional, não são, em sua maioria, de natureza exclusiva desse período, mas são oriundas de apontamentos advindos de contextos prévios, circunstâncias nas quais há lutas constantes de uma classe que resiste.

A sociedade que precede a crise

As condicionantes supracitadas advêm de cenários político, histórico, cultural e social que culminaram nas ações tomadas durante o período de pandemia. No entanto, é importante que se tome como ponto de partida a análise da sociedade do capital que rege o desenrolar das decisões em todas as instâncias da federação.

Dessa forma, partimos da compreensão de que nos situamos em face de uma sociedade identificada por Lênin (2005) como “imperialista”, e que os fatores/problemáticas decorrentes desse conceito são produtos das agregações dos capitais mais fortes se sobrepujando aos mais fracos, assim, atinge-se o entendimento de que o fator cumulativo de crises, por influir para o monopólio e a perpetuação de um ideal, fundamentou e fortaleceu a configuração do capitalismo de nosso tempo. Essa dinâmica surge a partir da compreensão da condição de subalternidade do Brasil no circuito internacional da divisão do trabalho capitalista, que dispõe, inclusive, de uma prática interna de domínio do capital monetário, convertendo-se, então, em um país capital-imperialista (Fontes, 2010, p. 304). Partindo desse aspecto, relacionando-o às políticas educacionais e a um contexto de reformas, principalmente, advindas dos anos de 1990, busca-se progressivamente adequar “a educação pública brasileira às regras do capital, o que se confirmará nos anos 2000”, assim evidenciando que as “diretrizes normativas desse período deixam evidente a sintonia das reformas

com as orientações dos organismos supranacionais” (Nepomuceno; Costa, 2021, p. 302).

Por conseguinte, a crise do novo coronavírus exposta anteriormente “atua no sentido de sanear a economia, eliminando os capitais mais fracos, fortalecendo os monopólios, destruindo meios de produção obsoletos e criando novas ferramentas de controle sobre o trabalho” (Nepomuceno; Costa, 2021, p. 299). Esse, ainda segundo as autoras, é o reflexo de um mundo capitalista apresentado a partir de uma nova configuração que, com mecanismos distintos, dirige e regula o desempenho e chega às portas das salas de aula. E é nessa perspectiva que, segundo Euler Costa (2021, p. 325), surge a compreensão de que os países onde a população possuía maior nível de escolaridade, o crescimento do Produto Interno Bruto era maior, assim, dando gênese ao caminho da “mercantilização da educação, onde essa deixava de ter apenas valor de uso, e agora passava a ter também valor de troca”.

Tomando esse ideário como ponto de partida, entende-se que o projeto neoliberal avança na política brasileira desde 1990, quando se trabalhava em conjunto as ideias de abertura irrestrita do mercado, ao passo que se estabeleciam as estratégicas empresas estatais (Costa, 2021, p. 323).

Essa lógica vem, desde a década de 1990, no governo de Fernando Henrique Cardoso, se apresentando como alternativa mais contundente para a melhoria do desempenho escolar, com uma forte adequação à globalização, onde o Estado não somente funciona como instrumento para garantir a propriedade e os contratos, mas sobretudo, como formulador e implementador de políticas públicas estratégicas para o sistema capitalista contemporâneo, trazendo uma série de medidas de controle e retirada de autonomia do trabalho docente (Nepomuceno; Costa, 2021, p. 301).

As políticas neoliberais na educação têm sido cada vez mais adotadas por muitos governos ao redor do mundo como resposta à recessão econômica. O neoliberalismo, teoria política e econômica, defende a privatização dos serviços públicos, a desregulamentação das indústrias e o livre comércio. Nesse ínterim, muitas instituições educacionais acabam por adotar as ideologias neoliberais com o discurso de aumento da eficiência e melhora de sua estabilidade financeira. No entanto, invisibiliza-se, por vezes, o fato de que essas políticas prejudicam a justiça social, a liberdade acadêmica e implantam um modelo mercantil de sociedade, ao mesmo tempo em que contribuem para o aumento dos níveis de dívida estudantil, dentre outras problemáticas.

Desde o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), no Brasil, essa passa a ser a visão perseguida obstinadamente pelos capitalistas. Todos os esforços possíveis seriam feitos para adequar os modelos educacionais a essa visão mercantilizada. Os organismos internacionais que representam o capital passam a orientar e, muitas vezes, impor, por meio da extorsão dos empréstimos, as novas cartilhas para a educação, como modelos prontos e metas a serem alcançadas (Costa, 2021, p. 326). E é nesse contexto que o tecnicismo ganha força, impondo uma lógica dualista entre professores e alunos, sujeitos principais do processo educativo, afetando diretamente o trabalho e a formação.

Dessa forma, ressalta-se que, ao longo da história da construção do Estado brasileiro, a legislação educacional esteve associada a certas concepções de educação pública e, não por acaso, redefiniu os seus contornos e manifestações (Shiroma, Moraes; Evangelista, 2011) a partir da manifestação de interesses e representação: a classe dominante, desempenhando um papel hegemônico na sociedade. Isso acaba por desdobrar-se em políticas educacionais que podem ser observadas historicamente e que impactam na educação atual, pois, de acordo com Euler Costa (2021, p. 327),

[...] a teoria do capital humano teve como consequência o surgimento de vários modelos educacionais que começam a ser importados para o Brasil ainda no período da ditadura militar, mas que chegam realmente com força durante o avanço neoliberal nos anos 1990, mais especificamente no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), com Paulo Renato Souza à frente do Ministério da Educação (MEC). [...] foi responsável pela criação de avaliações externas [...] nos três níveis de ensino: Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). A lógica neoliberal da “eficiência” é medir, medir e medir mesmo o imensurável, ainda mais em um país de tamanha diversidade e desigualdade socioeconômica.

Toma-se essa reflexão como invólucro de uma concepção da educação brasileira no contexto atual. A lógica neoliberal avança para dentro da sala de aula e ressignifica a formação educacional, moldando os futuros trabalhadores de acordo com as necessidades mercantis do capital, exigindo a atenção aos anseios do mercado de trabalho em constante reformulação, em virtude do caráter cíclico do capitalismo, a precarização do trabalho emerge como uma das dimensões constitutivas do capital, que visa a acumulação econômica por meio de um processo de exploração. Com o capitalismo, a Educação é estruturada como uma categoria à medida que as relações de produção mudam. Portanto, destaca-se a importância de sua compreensão no decorrer de sua história (Kuenzer, 2021).

Ademais, partindo do pressuposto de sociedade capitalista, e aprofundando-nos na compreensão regimental que contextualizou a pandemia, vale destacar algumas normativas. A observação estabelecida identifica na educação pública, do Brasil, e nos seus participantes (professores, alunos, administradores e comunidades escolares) uma submissão a uma variedade de

ataques e rupturas, as quais vão desde a manipulação curricular até a pressão e a responsabilidade do dia a dia pelo alcance de metas e resultados, tornar-se-á, então, esta uma parte neoliberal da lógica da “eficiência”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente texto, como segmento de uma pesquisa para dissertação que ainda se encontra em construção, vale-se de argumentos que versam sobre a compreensão do cenário pandêmico relacionado ao contexto educacional e como não apenas fatores emergentes dessa crise substancial foram responsáveis pela agenda estabelecida para a atuação docente nesse período.

Nesse sentido, torna-se possível estabelecer uma relação entre as questões de temporalidade, sociedade e profissionalidade para a compreensão do contexto docente frente às problemáticas sociais vivenciadas pelos professores no ambiente de isolamento social, bem como no ensino remoto. Inerente à motivação, pôde-se ver um cenário no qual professores e alunos foram imersos em um ambiente incerto, no qual a formação foi desconsiderada, tornando o profissional um experimento que deveria experimentar, nesse caso, as tecnologias, e quando o professor é submetido à formação visa apenas a transmissão de tecnologias, desconsiderando as condições efetivas de ensino, o processo educacional é então subvertido, e o professor se torna uma “vítima preparada para fazer suas próprias vítimas” (Patto, 2004, p. 63).

Contudo, para além do contexto pedagógico, considerou-se também os aspectos prévios à imersão do professor na virtualidade emergencial, assim como as ações são provenientes de uma política neoliberal que cresce com a atuação do governo federal e as imposições do Ministério da Educação. Compreende-se um contexto de luta constante pela profissionalização do docente, que flamula em sua bandeira a necessidade de políticas educacionais

que versem sobre a valorização do magistério e a formação emancipadora de um sistema desigual e excludente, fruto do capital.

Portanto, sugere-se pensar a educação para além de sua função instrucional e, por conseguinte, refletir acerca de ações que visem dirimir os impactos da pandemia em todas as instâncias sociais se tornou crucial, principalmente, no que se refere à desconstrução dos paradigmas emergentes da implantação de ações educacionais emergenciais relacionadas ao contexto do estado do Amazonas, para, assim, projetar os caminhos que nos levem a novos horizontes.

Referências

AMAZONAS. Conselho Estadual de Educação do Amazonas CEE/AM. *Resolução N.º 30/2020 – CEE/AM. 2020a.*

AMAZONAS. Secretaria de Estado de Educação e Desporto. *Plano de Trabalho: acordo de cooperação técnica não oneroso. 2020b.*

BRASIL. *Constituição (1988)*. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Vade mecum acadêmico de direito Rideel*. 15. ed. atual. e ampl. São Paulo: Rideel, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria nº 343, de 17 de março de 2020*. Brasília, 2020a.

BRASIL. Presidência da República. *Medida Provisória nº 934. 2020b*. Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/141349> Acesso em: 15 mar. 2022.

- COSTA, E. Os ataques à educação pública no Brasil: do senso comum do capital humano ao oportunismo neoliberal na pandemia. In: AFFONSO, C. *et al.* (orgs.). *Trabalho docente sob fogo cruzado*. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2021. p. 323-346.
- FONTES, V. *O Brasil e o capital-imperialismo: teoria e história*. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz/Editora UFRJ, 2010.
- KUENZER, A. A precarização do trabalho docente: o ajuste normativo encerrando o ciclo. In: AFFONSO, C. *et al.* (orgs.). *Trabalho docente sob fogo cruzado*. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2021. p. 235-250.
- LDB. Lei de Diretrizes e bases da educação nacional. *Lei n. 9.394/96*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 05 jun. 2022
- LÊNIN, V. *Imperialismo: fase superior do capitalismo*. São Paulo: Centauro, 2005.
- LOPES, C. Os impactos do novo coronavírus na educação do Paraná: a defesa da vida de profissionais do ensino público. In: BAIERSDORF, M. *et al.* (orgs.). *Estágios de formação pedagógica e a relação Universidade-Escola: dilemas, desafios e perspectivas em tempos de pandemia*. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021. p. 29-41.
- MAGALHÃES, J. Consciência socioprofissional e docência: a dimensão ético-política do trabalho docente no contexto da pandemia. In: AFFONSO, C. *et al.* (orgs.). *Trabalho docente sob fogo cruzado*. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2021. p. 31-68.
- MARTINS, L; DUARTE, N. *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

- MARTINS, V.; ALMEIDA, J. Educação em tempos de pandemia no Brasil: saberes-fazer escolares em exposição nas redes e a educação on-line como perspectiva. Rio de Janeiro, *Redoc*, v. 4, n. 2, 2020.
- NEPOMUCENO, V.; COSTA, C. Notas sobre as “reformas” do Ensino Médio e as conformações do trabalho docente. In: AFFONSO, C. *et al.* (orgs.). *Trabalho docente sob fogo cruzado*. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2021. p. 298-322.
- PATTO, M. Formação de professores: o lugar das humanidades. In: RAQUEL, B. (org.). *Trajetórias e perspectivas da formação de educadores*. São Paulo: Editora Unesp, 2004.
- PERRENOUD, P. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Tradução de Helena Faria. Lisboa: D. Quixote, 1993.
- RIBEIRO, R. Dez princípios sobre professores e formação de professores. In: BARBOSA, R. (org.). *Trajetórias e perspectivas da formação de educadores*. São Paulo: Editora UNESP, 2004. p.117-126.
- RIPOLL, A. Voltar ou não voltar? Essa é a única questão. In: BAIERSDORF, M. *et al.* (orgs.). *Estágios de formação pedagógica e a relação Universidade-Escola: dilemas, desafios e perspectivas em tempos de pandemia*. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021. p. 263-276.
- RODRIGUES, M.; PRATA, E. *Cronologia de uma tragédia anunciada? O retorno às aulas presenciais em Manaus no contexto da pandemia de Covid-19*. 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Eduardo-Prata-3/publication/343948996_Cronologia_de_uma_tragedia_anunciada_O_retorno_as_aulas_presenciais_em_Manus_no_contexto_da_pandemia_de_Covid-19/links/5f496170a6fdcc14c5dcba8b/Cronologia-de-uma-

tragedia-anunciada-O-retorno-as-aulas-presenciais-em-
Manaus-no-contexto-da-pandemia-de-Covid-19.pdf.
Acesso em: 24 maio 2022.

SANTOS, B. *A Cruel Pedagogia do Vírus*. Almedina: Coimbra, 2020.

SIMÕES, C. *Experiências em Educação: quatro meses depois*. Amazonas (Manaus), 10 de agosto de 2020, 1 vídeo (00:58min). [Live]. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CCej9A8HbrA/> Acesso em: 23 maio 2022.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. *Política educacional*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

Formação de professores indígenas: entre os documentos oficiais e os contextos do Amazonas

Jocelena Gois Leão
Kelson Oliveira Rocha
Célia Aparecida Bettiol

Introdução



O texto pretende discutir as orientações sobre a formação de professores indígenas em três dos documentos legais, sendo eles: a Resolução CNE 05/2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, o Parecer CNE 06/2014, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas, e a Resolução CNE/CP 01/2015, que institui as Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio, além de problematizar esses documentos à luz da realidade do Estado do Amazonas.

Partimos do contexto no qual os documentos foram “concebidos”, a fim de procedermos algumas análises de cunho documental, buscando compreender quais eram, naquele momento, as problematizações que se organizavam em torno da temática. Temos como objetivo neste trabalho compreender como é tratada a formação de professores indígenas nesses documentos, e para isso nos propomos a conhecer a trajetória da formação de professores indígenas, bem como analisar como esses documentos se materializam em nosso contexto.

O método de análise é pautado na hermenêutica, pois essa é a teoria da interpretação, que trabalha a compreensão dos eventos, nos quais há a produção simbólica que lida com significados, baseando-se em não poder compreender o todo sem compreender as partes e, também, em não se compreender as partes sem entender o todo.

Na verdade, a hermenêutica reconfigura a interdependência linguística, que reconhece a voz do outro e implica reconstrução aberta à interpretação contextualizada, privilegiando os discursos dos sujeitos, de onde brotam novos sentidos expressivos à apropriação dos estudos históricos. Daí que o discurso

hermenêutico é tomado como condição para pensar a realidade, para que os preconceitos sejam revistos e reconstruídos nos contextos de atuação, sendo um dos aspectos indispensáveis ao processo científico e pedagógico, pois estimula o enfrentamento e a disposição crítica para a abertura ao diálogo com as diferenças e os diferentes mundos, como algo transformador de si e do outro (Cruz, 2010 *apud* Sidi; Conte, 2017, p. 1943-1944).

Para tanto, a investigação configura-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, conforme a definição de Esteban (2010, p. 127):

A pesquisa qualitativa é uma atividade sistemática orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, à transformação de práticas e cenários socioeducativos, à tomada de decisões e também ao descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimentos.

Dessa forma, ao utilizar a abordagem qualitativa, não nos referimos somente aos procedimentos metodológicos, mas também aos fundamentos teórico-epistemológicos que os sustentam e orientam como um conjunto de práticas interpretativas e um espaço de discussão.

Os resultados da pesquisa foram agrupados por tópicos de estudo e estão apresentados a seguir.

PARA ESCOLAS INDÍGENAS, PROFESSORES INDÍGENAS

Iniciamos nossos estudos buscando compreender a trajetória da educação escolar indígena, pois partimos do pressuposto de que a formação de professores indígenas é uma reivindicação dela para sua a consolidação.

Conforme Melià (1979), os povos indígenas sempre tiveram uma educação própria, a qual garantiu, dentre outras coisas, a sua cultura e a língua própria, mesmo tendo sido submetidos a um processo invasivo e violento de integração nacional pelo Estado. O autor salienta que a educação indígena se diferencia da educação escolar indígena, pois a primeira é aquela que emana da própria organização comunitária de cada povo.

A escola indígena, por sua vez, historicamente surge como uma imposição dos “brancos” com a finalidade de “civilizar” pela catequização (Grupioni, 2005). Durante sua trajetória, a escola indígena passou por diferentes paradigmas (integracionista, assimilacionista e emancipatório) e formas de organização, nas quais os professores, em sua maioria, eram não indígenas na figura de religiosos e missionários. Foi somente a partir da década de 1970 que se começou a perceber a necessidade de formar indígenas como professores e gestores de suas escolas (Maher, 2006).

Segundo Ferreira (2001), desde o início da colonização e da catequização, os missionários e os religiosos ocuparam o lugar de “ensinantes” nas escolas indígenas. Isso prosseguiu no período do Serviço de Proteção ao Índio e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPI/TLN), em 1910, e se estendeu até a política educativa da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) pela articulação com o Summer Institute of Linguistics (SIL)⁵ e outras missões religiosas, com o discurso de alfabetização na língua materna e de integração dos indígenas à sociedade nacional.

Os últimos anos da década de 1960 e os anos de 1970 marcam o início de uma nova fase com o surgimento de organizações indigenistas não governamentais e a formação do movimento indígena reivindicando uma educação específica e diferenciada.

Após a década de 1970, alguns marcos foram de suma relevância para a conquista e a garantia de direitos, como a Constituição Federal de 1988 ao estabelecer que os povos

.....

5 Missão evangélica americana, especialista na tradução do Novo Testamento para línguas ágrafas.

indígenas têm direito a uma educação escolar diferenciada, sendo a categoria “escola indígena” criada somente na década de 1990.

Nessa década ainda, começa-se a pensar em políticas públicas e em uma nova organização da educação escolar indígena e, só, então, são implementadas como ensino escolar nessas áreas.

Conforme Maher (2006, p. 23),

O primeiro passo para garantir a existência desse tipo de escola (comunitária, diferenciada, intercultural, bilíngue/multilíngue e específica) é que o condutor de todo o processo escolar seja, evidentemente, um professor indígena. Esse profissional, entende-se, seria o mais adequado para levar a cabo o projeto político-pedagógico de sua comunidade.

Nessa direção apontada por Maher (2006), percebe-se um caminho longo e desafiador a ser percorrido, pois duas questões importantes vão se colocar como desafios para o estado e para as instituições formadoras: para o primeiro, o orçamento destinado à política da formação de professores indígenas, e, para as segundas, a formulação de um currículo específico e diferenciado, construído coletivamente com os povos indígenas, pois, embora, a escola exista nas comunidades indígenas desde a colonização, a formação de professores para nela atuarem, seguindo os princípios da especificidade, interculturalidade, gestão comunitária, diferença da escola não indígena na qual o bilinguismo/multilinguismo seja respeitado, é algo totalmente novo e, portanto, desafiador.

Alguns direcionamentos são colocados por documentos legais que vão orientar esse trabalho, dentre eles, destacamos aqui a Resolução CNE 05/2012, que estabelece as diretrizes para a educação escolar indígena na educação básica, e a Resolução CNE 01/2015, que estabelece as diretrizes para a formação de professores indígenas, as quais apresentamos a seguir.

DOCUMENTOS LEGAIS: RESOLUÇÃO CNE 05/2012, QUE DEFINE AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

A Resolução 05/2012 é aprovada em um contexto em que o protagonismo indígena na luta pela educação diferenciada é evidenciado, e algumas políticas públicas estão em curso, das quais destacamos a reserva de vagas pelo sistema de cotas para indígenas nas universidades públicas e o Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (Prolind), para a formação de professores indígenas. A discussão sobre a diversidade estava presente no MEC, mais precisamente na Secadi⁶, desde o início dos anos 2000. O contexto era favorável à aprovação de diretrizes mais atualizadas para a Educação Escolar Indígena, a partir das demandas emanadas pela I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (Coneei).

Segundo o Parecer CNE 13/2012:

no momento em que se busca a construção de uma relação mais respeitosa e promotora da justiça social por meio das práticas da educação escolar é que se dá a construção destas Diretrizes como forma de promover a ampliação do diálogo intercultural entre o Estado brasileiro e os povos indígenas (Brasil, 2012).

.....

6 A Secad foi criada em 2004 após intensos debates para seu delineamento e finalidades, e, em 2011, com a reestruturação do Ministério da Educação (MEC), há uma fusão da Secretaria de Educação Especial com a Secad, para formar a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi).

O referido Parecer antecede a Resolução CNE/CEB nº 5/2012, que define as Diretrizes para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica.

No que tange à formação de professores indígenas, a Resolução CNE/CEB nº 5/2012, no Artigo 19, parágrafo 2º, afirma que:

Compete aos professores indígenas a tarefa de refletir criticamente sobre as práticas políticas pedagógicas da Educação Escolar Indígena, buscando criar estratégias para promover a interação dos diversos tipos de conhecimentos que se apresentam e se entrelaçam no processo escolar: de um lado, os conhecimentos ditos universais, a que todo estudante, indígena ou não, deve ter acesso, e, de outro, os conhecimentos étnicos, próprios ao seu grupo social de origem que hoje assumem importância crescente nos contextos escolares indígenas (Brasil, 2012).

O que se espera do professor indígena, segundo o documento citado, é que ele tenha uma atuação na escola e para a escola e esteja capacitado para ser o interlocutor intercultural de seu povo. Nesse sentido, sua formação necessita ser intercultural, de forma a trabalhar os conhecimentos não indígenas, por um lado, e, por outro, os conhecimentos e as tradições de seu povo. A mesma resolução ressalta a importância do professor no cenário político e pedagógico:

Art. 19 § 1º Os professores indígenas, no cenário político e pedagógico, são importantes interlocutores nos processos de construção do diálogo intercultural, mediando e articulando os interesses de suas comunidades com os da sociedade em geral e com os de outros grupos particulares, promovendo a sistematização e organização de novos saberes e práticas (Brasil, 2012).

Nessa perspectiva, é necessário que o currículo formativo seja diferenciado e contemple as necessidades, como a discussão linguística com vistas ao fortalecimento da língua indígena e a produção do material didático específico e diferenciado.

Diferentes experiências de formação de professores indígenas foram sendo construídas ao longo dos anos e, portanto, subsidiaram a Resolução CNE 01/2015, como é relatado no Parecer 06/2014 que a antecedeu. Consideramos importante evidenciar as experiências do Acre como relatado por Monte (2000) nas quais essas ações tiveram grande êxito e serviram de exemplos para os futuros cursos de outras instituições. A autora enfatiza a experiência da autoria dos indígenas que assumem o protagonismo dessa formação trazendo no seu nascedouro a ideia da produção autoral no percurso formativo.

Parecer CNE/CP 06/2014, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas

O contexto sociopolítico no qual o Parecer 06/2014 é homologado é o momento em que o novo Plano de Educação está em discussão e a educação é colocada em pauta nacional no que diz respeito à formação de professores, de forma geral. No caso da formação de professores indígenas, os cursos.

[...] foram inicialmente constituídos no âmbito dos projetos alternativos de educação escolar, desenvolvidos por organizações não governamentais indigenistas. A partir do início da década de 1990, momento em que o MEC assume, juntamente com estados e municípios, as responsabilidades pela Educação Escolar Indígena, é que estes cursos passam a ser ofertados pelos estados. Tais cursos ocorrem em etapas intensivas e intermediárias nos períodos de férias escolares e são realizados nas próprias comunidades indígenas ou fora delas, em espaços

locados para a hospedagem e a realização das aulas [...] Os cursos de licenciaturas interculturais, além de compor a agenda da oferta qualificada de Educação Escolar Indígena nas comunidades indígenas, têm-se constituído como parte da luta desses povos por Educação Superior e, conseqüentemente, das respostas do Estado brasileiro ao atendimento dessa demanda (Brasil, 2014).

O documento lembra que, inicialmente, a formação de professores indígenas esteve fora do âmbito das políticas do Estado e só a partir da década de 1990 é que ela passa a ser assumida pelos estados, por meio das secretarias estaduais de educação. Problematiza a necessidade urgente da formação de professores indígenas e discorre sobre as experiências realizadas e aquelas em curso, situando as distintas formas de organização desses processos formativos, de acordo com as realidades dos povos atendidos.

Ao mesmo tempo em que discute os desafios, reflete que dessas experiências emergem inúmeras possibilidades de construção de currículos diferenciados e específicos. Como citado antes, eles vão se traduzir em diretrizes que orientam as propostas formativas na Resolução CNE 01/2015, que abordamos no próximo tópico.

Resolução CNE/CP 01, de 7 de janeiro de 2015, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio

A Resolução CNE/CP 01/2015 tem como “[...] objetivo regulamentar os programas e cursos destinados à formação inicial e continuada de professores indígenas no âmbito dos respectivos sistemas de ensino, suas instituições formadoras e órgãos normativos” (Brasil, 2015).

A diretriz salienta que

os projetos pedagógicos de cursos da formação de professores indígenas devem ser construídos no âmbito das instituições formadoras de modo coletivo, possibilitando uma ampla participação dos povos indígenas envolvidos com a proposta formativa e a valorização dos seus conhecimentos e saberes (Brasil, 2015).

Nesse sentido, a diretriz reafirma o caráter participativo dos documentos anteriores.

Esses cursos ocorrem de diferentes formas e, normalmente, acontecem no período de férias do ano letivo com diferentes experiências. O documento destaca que os currículos para essa formação

podem ser organizados em núcleos, eixos, temas contextuais ou geradores, módulos temáticos, áreas de conhecimentos, dentre outras alternativas, sempre que o processo de ensino e aprendizagem assim o recomendar (Brasil, 2015, art. 12).

Bettioli (2017) destaca que o que se busca das instituições formadoras é uma postura dialógica e intercultural quanto à concepção e à oferta desta formação específica, o que torna o trabalho desafiante e instigante ao mesmo tempo, pois possibilita o reinventar dos cursos de formação de professores enquanto forma de organização, de estrutura curricular e gestão do processo.

A orientação da Resolução CNE 01/2015 sobre os cursos de formação diz que:

Art. 4º A formação inicial de professores indígenas deverá ser realizada em cursos específicos de licenciaturas e pedagogias interculturais e, quando for o caso, em outros cursos de licenciatura, programas especiais de formação pedagógica e aproveitamento

de estudos ou, ainda, excepcionalmente, em outros cursos destinados ao magistério indígena de Nível Médio nas modalidades normal ou técnica.

Ao traçar um perfil para o professor indígena, a Resolução 01/2015 atribuiu-lhe o papel de interlocutor intercultural entre o seu povo e a sociedade envolvente, o que exige dele o conhecimento de sua cultura e conhecimentos de seu povo, priorizando a pesquisa no seu percurso formativo.

Outro ponto destacado na Resolução 01/2015, quanto ao projeto pedagógico, é a organização do Estágio Supervisionado, o qual deve se pautar nas experiências dos professores em formação e da educação escolar indígena.

O documento ainda ressalta a importância da formação dos formadores para esses cursos, salientando a necessidade de compromisso político com os povos indígenas, produção acadêmica na área e experiência no trabalho com tais povos.

O capítulo III da Resolução 01/2015 chama a atenção para que os sistemas de ensino priorizem as políticas para a Educação Escolar Indígena e salienta a necessidade de que as Universidades e Instituições de Ensino Superior, em especial, as mais próximas das comunidades e povos indígenas, comprometam-se com a formação de professores indígenas na graduação e na pós-graduação, pontuando ainda as competências da União, dos Estados e Distrito federal e dos municípios nesse trabalho. Ressalta também o papel dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente de incluírem estratégias que alcancem a formação de professores indígenas.

É inegável a importância deste marco legal, a Resolução CNE/CP 01/2015, mas é necessário, de igual modo, efetivar os direitos que foram estabelecidos nela. Contudo, consideramos importante analisar que, ao admitir a formação, mesmo que excepcional, em nível médio, a Resolução acaba denunciando o grande número de professores indígenas que nem sequer possuem o Ensino Médio trabalhando em escolas indígenas.

Atualmente, vemos em curso o desmonte das políticas públicas, e a formação de professores indígenas segue como um desafio a ser enfrentado. Há que se considerar que esse desafio, igualmente, é mobilizador de possibilidades para se pensar currículos diferenciados, pautados na perspectiva intercultural e no respeito à diferença.

CONTEXTUALIZANDO O ESTADO DO AMAZONAS

O Estado do Amazonas abriga mais de sessenta (60) povos indígenas e com tamanha pluralidade apresenta inúmeras demandas para a formação de professores, uma vez que possui um número significativo de escolas indígenas. Dados do censo de 2021⁷ indicam mais de mil escolas indígenas no Estado. A grande maioria está vinculada às secretarias municipais de educação e atendem a Educação Infantil e aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Há uma grande lacuna nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, o que denuncia a falta de professores habilitados para esses níveis de ensino.

Luciano (2015), analisando os resultados do censo em 2015, aponta a fragilidade da formação de professores que atuam somente com o Ensino Médio, muitas vezes, sem nenhuma formação para o magistério. Além disso, ainda há muitos não indígenas atuando em escolas indígenas, o que dificulta o fortalecimento da língua indígena e da cultura própria.

Nessa direção, as questões postas neste texto, e mais precisamente no que tange ao Estado do Amazonas, se imbricam a partir de dois vetores diferentes: o primeiro é que não existe efetivamente uma política consolidada para a educação escolar indígena no Estado, mesmo que tenhamos uma gerência, coordenações e um Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena de caráter deliberativo.

.....

7 Dados fornecidos pela Gerência de Educação Escolar Indígena (GEEI/AM).

O outro vetor é que as instituições formadoras dependem de programas para ofertar cursos específicos aos povos indígenas. O programa tem um caráter de provisoriedade, e não de efetivação de política pública. Assim, as instituições ficam reféns da liberação de recursos do Prolind (Programa de Licenciaturas Indígenas) e/ou Parfor (Programa de Formação para Professores da Educação Básica), sendo também que esses funcionam a partir da publicação de editais.

Postas essas questões, podemos afirmar que, em nossa análise, a formação de professores indígenas ainda é um desafio a ser superado.

Atualmente, acompanhamos, pelos relatos das instituições e pelas mídias, a dificuldade para a realização desses cursos quando tantos direitos dos povos indígenas têm sido retirados ou sofrido retrocessos.

Entendemos que as discussões e políticas públicas voltadas à formação de professores indígenas não podem e nem devem ignorar as questões inerentes às escolas indígenas, sejam elas os desafios no que concerne à questão curricular ou à própria forma de organização. Dessa feita, nossos estudos corroboram a assertiva de Maher (2006) de que, para a consolidação da educação escolar indígena, há que se fomentar políticas para a formação de professores indígenas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação de professores indígenas é uma temática recente no cenário nacional da educação, e os documentos específicos representam alguns avanços, como demonstramos ao longo deste texto. No entanto, há muitos desafios a serem enfrentados para que se cumpra aquilo que eles recomendam.

Nos tempos atuais, em que tantos direitos têm sido retirados e os povos indígenas vêm sofrendo ataques de toda natureza, a formação de professores indígenas representa

uma forma de resistência para suas culturas e seus povos. Contudo, somos igualmente sabedores das dificuldades que as universidades públicas vêm enfrentando para responder a essa demanda. Nossa análise nos mostra que a educação escolar indígena foi forjada numa trajetória de lutas e resistências e que a formação de professores indígenas é essencial para sua consolidação, contudo, há muitas lacunas a serem preenchidas, inclusive no Estado do Amazonas.

Referências

- BETTIOL, C. A. *A formação de professores indígenas na Universidade do Estado do Amazonas: avanços e desafios*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Presidente Prudente, São Paulo, 2017. 233 f.
- BRASIL. *Parecer do Conselho Nacional de Educação/CP n. 6/2014*. Aprovado em 02/04/2014. Homologado em Despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 31/12/2014, Seção 1, p. 85.
- BRASIL. *Resolução CNE/CEB 5/2012*. Diário Oficial da União, Brasília, 25 de junho de 2012, Seção 1, p. 7.
- BRASIL. *Resolução CNE/CP 1/2015*. Diário Oficial da União, Brasília, 8 de janeiro de 2015, Seção 1, p. 11-12.
- SIDI, P. M.; CONTE, E. A hermenêutica como possibilidade metodológica à pesquisa em educação. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 12, n. 4, p. 1942-1954, out./dez. 2017.
- FERREIRA, M. K. L. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: SILVA, A. L.; FERREIRA, M. K. (orgs.). *Antropologia, história e educação:*

a questão indígena e a escola. São Paulo: Global, 2001.

GRUPIONI, L. D. B. Contextualizando o campo da formação de professores indígenas no Brasil. In: GRUPIONI, L. D. B. *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 39-68.

LUCIANO, G. J. S. *Relatório técnico diagnóstico e avaliação dos formulários e Da metodologia do censo Inep referente à questão indígena*. 2015. Disponível em: http://www.mpf.mp.br/atuacao-tematica/ccr6/dados-da-atuacao/projetos/mpf-em-defesa-da-escola-indigena-1/docs_relatorios-tecnicos/relatorio-diagnostico-censo-escolas-indigenas-inep-vf.pdf. Acesso em: 16 jun. 2022.

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

MELIÀ, B. *Educação indígena e alfabetização*. São Paulo: Loyola, 1979.

MONTE, N. L. Os outros, quem somos? Formação de professores indígenas e identidades interculturais. *Cadernos de Pesquisa*, n. III, p.7-29, dezembro de 2000.

SANDÍN ESTEBAN, M. P. *Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições*. Tradução de Miguel Cabrera. Porto alegre: AMGH, 2010.

A decolonialidade na literatura dos povos originários: caminhos de protagonismos⁸

Girlane Santos da Silva
Marcos André Ferreira Estácio

.....

8 Uma primeira versão dessa discussão foi apresentada no Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade (2021), promovido pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Artigo resultado de pesquisa financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (Fapeam), por meio do Programa de Apoio à Pesquisa – Universal Amazonas (Edital nº 006/2019).

Introdução



A “colonialidade” enquanto construção conceitual foi abordada pelo sociólogo Aníbal Quijano, nos anos de 1990, e esteve associada a um grupo de intelectuais latino-americanos, os quais constituíram o Grupo Modernidade/Colonialidade. Afirmar Luciana Ballestrin (2013), que esse grupo foi fundamental para as transformações epistêmicas em prol de uma intensificação crítica das Ciências Sociais no contexto latino do século XXI. Ou seja, eles fomentaram uma ampla rede de influências teóricas, proporcionando novas leituras e problematizações no que tange às questões importantes a respeito das experiências da América Latina.

E, partindo das construções teóricas do Grupo Modernidade/Colonialidade é que compreendemos a colonialidade como uma experiência vivenciada pelos povos latinos na história e que ainda não foi superada. Ou melhor, ainda vivenciamos a produção e a reprodução de concepções discriminatórias e pejorativas a respeito de sociedades que fogem à lógica eurocêntrica, e, também, de mulheres e homens inseridos em contextos das populações subalternizadas, principalmente em razão das colonialidades: do Ser, do Saber e do Poder⁹.

Associado ao conceito de colonialidade, Mignolo (2005, 2017) nos apresenta uma compreensão de “Modernidade” enquanto uma narrativa complexa e cuja origem vem da Europa. Essa narrativa auxiliou na construção da civilização ocidental, principalmente ao “comemorar” as suas supostas conquistas e dissimular as suas ações de colonialidade. Ela, no que lhe concerne, é constitutiva da Modernidade.

.....

9 Seus significados e atravessamentos serão apresentados no presente texto, com uma focalização na Colonialidade do Ser.

Ressalta também Mignolo (2005, 2017), que o pensamento e a ação decolonial/decolonial, como uma reação às atitudes existentes no século XVI em diante, adotou um caráter de resposta às práticas de opressão e às políticas imperialistas dos ideais projetados para os mundos, supostamente, “conquistados” pelos europeus modernos.

Isto é, a decolonialidade, enquanto uma resposta-ação, fomenta práticas que evidenciam que a colonialidade reside em nós, mulheres e homens, mas também na sociedade na qual estamos inseridas/inseridos. Entretanto, vai além, visto que propõe formas de superá-la. Assim, o protagonismo dos indivíduos e dos grupos sociais e étnicos é fundamental para a desconstrução de preconceitos, racismos e discriminações, assim como para o reconhecimento e a valorização das contribuições históricas desses sujeitos e/ou povos/populações.

Nesse sentido, recorreremos às produções cinematográficas, musicais, literárias ou outras expressões culturais e saberes, que possibilitam a (re)construção das identidades, das sociedades e das crenças feitas por esses povos/populações, bem como auxiliam na aproximação/no conhecimento das outras culturas e realidades e, com isso, nos fazem (re)conhecer outras formas e visões de mundos e as diversidades que neles residem.

Dessa feita, a literatura, por exemplo, produzida pelas populações/pelos povos indígenas pode (e deve) ser utilizada, inclusive, no ambiente escolar. Afinal, ela problematiza a experiência colonial, como também as formas de resistência à colonialidade, por meio da presença marcante das cosmologias, das ancestralidades, das suas questões identitárias, das marcações das diferenças entre as etnias e povos/populações, possibilitando processos de desconstrução de ideias, racismos e preceitos, bem como a problematização de inverdades e falácias atribuídas a esses grupos.

O objetivo do texto é proporcionar uma reflexão metodológica e desconstrutora, direcionada aos não indígenas – mas não somente. Ele se fundamenta no pensamento decolonial,

a partir da utilização, ou do conhecimento, da literatura dos povos originários, em contraponto à Colonialidade do Ser. Também realiza reflexões a respeito do contexto amazônico, uma vez que ainda persiste, sobre nós, a (re)produção de estereótipos e um silenciamento das ações que visam o protagonismo dos sujeitos.

Teórica e metodologicamente, fundamentamos nossas discussões crítico-reflexivas a partir dos seguintes autores: Alcimar Oliveira (2011), Alcione Pauli (2019), Aníbal Quijano (2002, 2005a, 2005b, 2007), Daniel Munduruku (2018), Janice Thiél (2012), Márcia Kambeba (2018, 2021), Neide Gondim (2007), Sueli Cagneti (2019), Thiago Hakiy (2018), Walter Mignolo (2005, 2017), e outras/outros pensadoras/pensadores que buscam problematizar a colonialidade, a decolonialidade e as ações-práticas decoloniais. A partir das suas construções-reflexões, nos dedicamos ao contexto amazônico, buscando conhecer/construir uma história outra, a qual se propõe ir de encontro ao eurocentrismo.

COLONIALIDADE E DECOLONIALIDADE

Para Boaventura de Souza Santos e Maria Paula Menezes (2010), todas as experiências sociais vivenciadas produzem e reproduzem conhecimentos válidos, pois é por meio delas que uma experiência social se torna intencionalmente inteligível. Afinal, não há conhecimento sem prática ou atores sociais que coexistam em diversos tipos de relações, sendo sempre os mesmos, e isso pode propiciar, fazer surgir, as epistemologias.

É partindo de tal compreensão a qual denomina essa diversidade epistemológica de Epistemologias do Sul, considerando esse Sul de modo metafórico. Em outras palavras: o compreendem como um campo de desafios epistêmicos à procura de reparação da dívida histórica propiciada pelo modo de produção capitalista colonial moderno. Isto é, um conjunto de nações e/ou regiões do globo que passaram pelo colonialismo europeu e, atualmente, não

conseguem alcançar os níveis econômicos iguais do Norte, pois sucumbiram frente ao modelo, pretensamente, universalista de poder e buscam por ressarcimento e emancipação.

Esses autores apresentam epistemologias que “fogem” da lógica eurocêntrica de ver e compreender o mundo. É nesse sentido que os escritos de Aníbal Quijano (2002; 2005a; 2005b; 2007) nos permitem entender a existência de uma colonialidade enquanto elemento fundamental e específico do padrão mundial do poder capitalista, a partir de uma hierarquização racial/étnica dos povos/populações do globo¹⁰. Esse modo de organização acabou originando inúmeras identidades sociais da colonialidade: indígenas, negros e outros: as chamadas geoculturas do colonialismo, ocorrido na América e na África.

Além disso, destacamos o eurocentrismo enquanto detentor de um papel importante, pois ele não abarca somente os povos europeus, mas, sim, todos aqueles que foram “educados”/ produzidos sob a sua lógica, uma vez que é entendido a partir de uma perspectiva cognitiva que está centrada no modo capitalista colonial/moderno e normatizador das experiências-vivências dos sujeitos que estão alocados em tal padrão de poder. Quijano (2002; 2005a; 2007) também chama a atenção para o avanço rumo à globalização, pois, para ele, esse caminhar é uma continuação do processo iniciado com a invasão de Colombo à América Latina, em 1492, o qual chama de Mito da Modernidade.

Nessa perspectiva, Mignolo (2017, p. 2) expõe que o significado da colonialidade, para os intelectuais do pensamento decolonial, não abarca um sentido totalitário, mas especifica um projeto particular: “o da ideia da modernidade e do seu

.....

10 A hierarquização da população está intimamente ligada às modalidades de trabalho que são desempenhadas ao longo do processo de colonização. Segundo Quijano (2002; 2005a; 2007), essas novas identidades têm por base a divisão de atividades e o pagamento delas. Isto é, foi desenvolvida uma percepção de trabalho pago que era privilégio de pessoas brancas. Como contraponto, os colonizados deveriam receber (ou não) menores salários.

lado constitutivo mais escuro, a colonialidade que surgiu com a história das invasões europeias de Abya Yala, Tawantinsuyu e Anahuac, com a formação das Américas e do Caribe e o tráfico massivo de africanos escravizados”.

Acrescenta Dussel (1993), que a modernidade foi compreendida como um advento europeu. Ou seja, ele afirma que, ao longo do século XV, a Europa tomou para si o status de “centro” de uma mundialidade e como consequência criou a ideia de “periferia”. Em outros termos: a “periferia” deve ser “educada”/produzida conforme preceitos eurocêntricos, com o intuito de abandonar suas identidades irrelevantes/atrasadas (e, em certa medida, animalescas), para que possam ser direcionadas rumo ao desenvolvimento social, racional e científico – em conformidade com os padrões europeus. Com isso, temos a “inauguração” do Mito da Modernidade, no qual o “Outro” (o não europeu) fora encoberto/silenciado/apagado de forma violenta e assassina. Assim, o eurocentrismo passou a ser um padrão de identidade a ser seguido, ou melhor, imposto.

Em suma, a ideia de modernidade está intimamente associada ao novo, ao avanço, ao racional-científico, ao laico, ao secular..., ou seja, foram esses os ideais políticos e filosóficos que movimentaram o cenário da Europa do final do século XV. Dessa feita, e em um único movimento, os europeus tomaram para si a pretensão de serem os únicos capazes de produzirem um modelo de modernidade no qual todas as sociedades os deveriam ter por referência. Eles também enquadraram os não europeus na base da pirâmide da hierarquização racial e social. Em outras palavras: o mito da modernidade tem por origem a europeização dos “indígenas” e a escravização dos negros, a partir do processo de homogeneização-silenciamento-apagamento desses sujeitos (Quijano, 2005b).

É nesse contexto que Mignolo (2017) nos faz compreender que o cenário entre os séculos XVI e XVII fora caracterizado pelo controle e pela administração, cujas instituições que faziam parte desse tempo-espço estabeleciam suas regras e exerciam os

poderes decisórios. Isso significou a exclusão e a discriminação das populações africanas e indígenas, as quais foram forçadas a saírem do processo.

Dessa maneira, o delinear global e seus desdobramentos foram instituídos pelas nações europeias do Atlântico Norte, considerando os seus interesses individuais. Assim, a formação histórica, econômica, cultural e política dos territórios “conquistados”/invadidos sofreu (ou sofre) com a exploração e a inserção forçada de uma epistemologia diferente da sua, e ainda hoje vivencia os efeitos do movimento opressor, racista, excludente e discriminador, chamados de Imperialismo e colonialidade.

Para além disso, a colonialidade está subdividida em Ser, Saber e Poder. Segundo Quijano (2002; 2005a; 2007), a Colonialidade do Poder surge com a constituição das novas identidades históricas, as quais foram produzidas a partir da ideia de raça, associada à natureza dos papéis e locais de controle de trabalho. Assim, raça e divisão de trabalho foram estruturadas de modo a associar e reforçar, mutuamente, a instituição de um sistema de divisão racial de trabalho, como formas de controle.

Já a Colonialidade do Saber advém da influência no saber produzido nas antigas colônias, mesmo com as suas respectivas “independências”. Essas até então colônias, agora nações, ainda continuam adotando o mesmo padrão de produção e reprodução de conhecimento. Isto é, os saberes locais continuaram “reféns” das práticas-ações de encobertamento/silenciamento/apagamento, em prol da lógica eurocêntrica de pensamento, uma vez que a modernidade impunha o ideal de desenvolvidos e não desenvolvidos (Pertile, 2020).

No que tange à Colonialidade do Ser, este se refere à questão ontológica do sujeito. A esse respeito, Gómez-Quintero (2010) nos esclarece que a sua origem está associada à Colonialidade do Poder, pois é a partir dela que a construção histórica da “civilização” europeia é assumida enquanto possibilidade única de trajetória, a qual se propõe universal e que tem por fundamento a

distorção/silenciamento/apagamento da representação do “outro”, bem como da compreensão de si mesmo.

Assim, podemos afirmar que compreendemos a colonialidade enquanto um padrão de poder que instrumentaliza as ações de controle sobre as sociedades não europeias. Tal relação ocorre tanto no campo do Ser e do Saber, mas também no do Poder, pois seus tentáculos buscam penetrar os mais íntimos e profundos espaços-tempo dos sujeitos, podendo eles estarem presentes-ausentes no espaço-território europeu, e atentam/afrota/aniquilam as identidades, culturas, saberes, conhecimentos, cosmologias, e todos os elementos que formam e fazem os povos/populações seres diferentes e diversos.

Oportuno esclarecer que os apontamentos de Quijano (2002, 2005a, 2005b, 2007) nos alertam sobre a colonialidade ser uma etapa histórica, a qual ainda não foi superada. Por conta disso, compreendemos o mundo sob o prisma eurocêntrico e, por vezes, fazemos um juízo de valor a respeito dos povos/populações e/ou grupos invisibilizados e discriminados que não fazem parte dessa lógica etnocêntrica perversa.

Dito isso, nossa compreensão teórico-política é: a decolonialidade surge enquanto uma proposta de denúncia e combate à colonialidade nos mais diferentes espaços da tessitura social. Conforme nos ensinam Reis e Andrade (2018), o seu objetivo circunda a problematização da produção e reprodução das condições (e práticas) coloniais, buscando a emancipação/superação de todas as formas de opressão e dominação do etnocentrismo, e articula interculturalidade crítica, cultura, política, economia etc., de modo a constituir um campo de pensamento contrário ao eurocêntrico.

Para além dos muros das Universidades, a decolonialidade adentra os movimentos sociais, e, também, as lutas dos grupos étnicos, as supostas minorias e outros pertencimentos-lugares. Assim, o pensamento decolonial e sua utilização estão associados à busca de uma autonomia que pode ser compreendida quando estamos

côncios de que ela é o contraponto necessário para a superação da colonialidade (Mota Neto, 2016; Quijano, 2005b).

É nesse sentido que Mignolo (2005, 2017) afirma que o pensamento decolonial é um esforço para a superação da colonialidade, dos padrões estabelecidos pela modernidade e a constituição-construção de alternativas possíveis-viáveis que ultrapassam-superam tudo aquilo que adveio com o colonialismo. E a esse respeito, Fanon (2015) destaca que o processo de descolonização¹¹ se propõe a transformar a ordem do mundo, a partir de um movimento de desordem.

Ele é um processo histórico, à medida que não pode ser compreendido e não possui um resultado inteligível, posto que são os movimentos da história que lhes agregam-produzem forma e conteúdo. Ressalta ainda Fanon (2015), que esse processo é um encontro de duas forças antagônicas, as quais possuem, respectivamente, uma originalidade, mas também alimenta-produz a situação colonial, a violência e a exploração dos colonizados, pois, na longa duração das relações exploratórias, estes obtêm as suas verdades, ou seja, produzem e formam os seus bens no interior desse sistema marcado pela colonialidade.

É nessa direção que Mota Neto (2016), a partir da leitura de intelectuais do pensamento decolonial, nos informa: os pensadores-teóricos decoloniais não defendem um processo de descolonização associado à ideia de “totalidade” suplantada pela lógica eurocêntrica, no qual exclui outras racionalidades, mas, sim, está voltado para uma ideia de totalidade social baseada na diversidade e heterogeneidade histórica, considerando, em particular, as/os populações/povos, os sujeitos e os grupos antes esquecidos-silenciados-invisibilizados.

Dito isso, reafirmamos que a nossa compreensão da decolonialidade abrange inúmeras categorias de análise, são

.....

11 O termo ‘descolonização’, abordado por Fanon (2015), possui o mesmo sentido de decolonizar, ou seja, nesse momento, ambos são sinônimos um do outro.

exemplos: o pensamento outro, o pensamento de fronteira, a pedagogia decolonial... E ressaltamos, desde já, que abordá-los não é um exercício que cabe, ou mesmo se propõe, ao presente estudo. Pois, como aqui identificado, nosso exercício foi tão somente problematizar-discutir o pensamento decolonial, uma vez que compreendemos que esses são apontamentos iniciais de estudos em contínuos movimentos.

Por fim, reiteramos ser a decolonialidade, um pensamento, ou melhor, uma tentativa de superação da lógica colonial, a qual não advém de um movimento acadêmico, mas que abarca uma miríade de sujeitos, os quais lutam no campo dos movimentos sociais, intelectuais, educativos e outros, em prol da emancipação-superação do etnocentrismo ainda vigente nos tempos-espacos presentes. Desse modo, ela anuncia e denuncia a produção e a reprodução das lógicas coloniais, bem como as estratégias e as práticas-ações que implicam/assumem a valorização de todas/todos aquelas/aqueles que suposta e intencionalmente são relegados às margens da história.

O(S) MUNDO(S) AMAZÔNICO(S)

Fomos ensinados a enxergarmos as mulheres e os homens amazônicos como fruto de uma história eurocêntrica, cujas principais características nos são exógenas. A esse respeito, Oliveira (2011) reitera que a Amazônia do século XXI carrega em seu âmago o peso etnocida da discriminação-aniquilação propiciada pelo colonialismo, muitas vezes (re)produzidas por seus habitantes¹². E ele nos evidencia um caminho, o qual associa

.....

12 Oliveira (2011), para exemplificar esse fato, apresenta em seu texto o termo “parece mura”, o qual possui, muitas vezes, um sentido pejorativo. Esclarece o autor que essa atitude deixa de lado toda herança histórica do povo Mura, evidenciando, assim, um preconceito naturalizado sobre os sujeitos amazônicos, o qual é produzido e reificado pela colonialidade.

uma discussão entre a natureza e a ciência, enquanto forma de compreender essas mulheres e esses homens.

Dessa maneira, entende-se que a ameaça à Amazônia, do ponto de vista ontológico, não está localizada na causalidade promovida pelas ciências e técnicas, mas está naquela em que o capital impõe rumo à objetificação e transformação do mundo amazônico real. Afinal, até pouco tempo atrás, a humanidade vivia de forma que as forças naturais eram maiores que a sua, e na Amazônia, habitada “pela sociabilidade do valor de uso” (Oliveira, 2011, p. 61), presenciava-se o avanço da revolução tutelada pelo valor de troca.

As sociedades amazônicas possuíam/possuem um sistema econômico de intercâmbio com a natureza, regulado pelo valor de uso e usufruto coletivo da riqueza material-viva. Ou seja, elas são constituídas pelos trabalhos, assim como pelas riquezas socio-humanas e naturais. Porém, com a incorporação ao sistema capitalista, identificamos a ciência e a técnica associadas à emancipação humana.

A partir de uma categoria ontodialética, o trabalho é uma das chaves epistêmicas que nos deixa compreender a relação mulher/homem-natureza-cultura das sociedades/povos/populações indígenas, ribeirinhas, quilombolas, caboclas... afinal, elas são culturas, pois, diante do diálogo entre o material, a natureza e o humano foram (e são) construindo a si mesmos, mas também os seus mundos sócio-históricos, ultrapassando, desse modo, a lógica da causalidade natural.

Com tais compreensões, Oliveira (2011) expõe o que é cultura e natureza do ponto de vista ocidental. E, dessa maneira, afirma que a segunda está sob o domínio da primeira. Entretanto, nas perspectivas tradicionais/originárias (indígenas, ribeirinhas, quilombolas, caboclas), tal separação não existe, pois, os saberes se fazem com a natureza e com estes sujeitos em ação-movimento. Nesse cenário, o projeto da modernidade tem por fundamento um sistema progressivo (evolucionista) de absorção formal e material da natureza, que, segundo Oliveira (2011), é

um suporte/sustentação para o sistema capitalista. Em outras palavras, o capitalismo assume o status de “empreendimento antropocêntrico da ciência moderna” (Oliveira, 2011, p. 65).

Nesse sentido, podemos afirmar que a natureza não é uma constituinte variável, afinal, na lógica etnocêntrica cujo viés é equivocado, classificatório e hierarquizante, aloca-se a natureza e a cultura de modo dicotômico, posicionando a primeira como um estágio a ser superado pela segunda, enquanto os saberes tradicionais/originários são trabalhados como uma “compreensão ontológica construída pelo ser social da Hiléia” (Oliveira, 2011, p. 66).

Isso significa que não há espaço para a visão de mundo dos sujeitos diferentes (indígenas, ribeirinhas, quilombolas, caboclas) ser posicionada enquanto um saber válido, uma vez que carrega em suas existências e no interior os saberes dos colonizados, mas também uma complexidade que ultrapassa o simplismo direcionado-assumido pela lógica eurocêntrica. Logo, podemos afirmar que as sociedades/povos/populações indígenas, ribeirinhas, quilombolas, caboclas da Amazônia não se originaram/originam de uma causalidade natural, como tem assumido e disseminado a ciência eurocêntrica. Mas, sim, enquanto produto-resultado de um alongado processo histórico-social de “intercâmbio[s] subjetivo[s]- objetivo[s] entre homem e natureza” (Oliveira, 2011, p. 67).

Ou seja, não se trata de um resultado produzido espontaneamente pela natureza, mas, sim, enquanto consequência-produto consciente dos seres sócio-históricos, os quais se realizam-constituem por meio do trabalho, atuando-transformando a ordem e o mundo natural. Essa compreensão também é partilhada por Gondim (2007), a qual, em seus estudos, desconstrói a ideia de uma Amazônia descoberta ou construída de fora para dentro.

Ela nos apresenta uma Amazônia que foi inventada a partir de uma historiografia greco-romana e dos relatos de inúmeros missionários e exploradores que passaram por nossos

territórios. A autora expõe as estratégias utilizadas para compor o imaginário exótico e aventureiro (pelo menos até o final do século XIX, com a abertura dos rios para comercialização da borracha no cenário internacional).

A invenção dessa Amazônia está fortemente ligada a um imaginário medieval, direcionada a um movimento de universalização, e que Gondim (2007) agrega em um sentido de convulsões que vinham ocorrendo ao longo da Idade Média, providas das mudanças nas políticas de então, mas também com uma origem religiosa e ideológica, sobretudo europeias, envoltas pela cobiça e pelo interesse econômico.

Frente ao exposto, compreendemos que a rejeição dos sujeitos, das suas vivências-experiências e dos seus saberes, os quais têm por fundamento os conhecimentos tradicionais/originários e que ainda se fazem presentes em nosso meio social e territorial amazônico, têm por base fundante o período abordado por Gondim (2007), pois o explorador que aqui desembarcou estava consciente da sua empreitada e da sua lógica de atuação, essas pautadas na ideia de superioridade e inferioridade, ou seja, na lógica moderno-civilizatória descrita por Quijano (2002, 2005a, 2005b, 2007), expressa-presente nos sujeitos e nas suas ações coloniais.

Nas supostas “maravilhas” e monstruosidades da Índia, as “feras” estavam restritas aos espaços da natureza. Pode-se presumir que o convívio com esse “híbrido ameríndio” é quase uma transferência, sem ser explicitada... É uma alusão à natureza monstruosa/bárbara/não moderna do “selvagem”, de seus costumes “grosseiros/rudes”, fundidos na miríade mulher/homem e besta, tanto no espaço sócio-natural, quanto no privado-familiar. E essa forma de ver e compreender os outros não deixa de ser uma imagem dupla do europeu diante do seu diferente.

Julgando-os, ou melhor, nomeando-os e classificando-os de “animais selvagens” a “serpentes e venenosos”, exorcizavam/aniquilavam o novo, os diferentes, os outros. E, assim, pela força e

com a colonialidade, aquilo que os amedrontava, que os “obrigava” a reconhecer a inoperância/pequenez dos seus conhecimentos e, até mesmo a sua inferioridade, era, supostamente, superado. Por outro lado, a localização da “fera” que é domesticada e que servirá de alimento – “e comiam-nas” – dentro da habitação do “nativo”, é uma aproximação com a própria natureza do outro, equiparando-se ao “selvagem/silvícola”, ao mesmo tempo em que o estrangeiro se distancia e pelo confronto constrói a supremacia de sua raça (Gondim, 2007, p. 70).

Nesse sentido, compreendemos, tal qual Gondim (2007), que a “descoberta” da América Latina foi envolvida por uma aura lendária, assim como pela incerteza dos eventuais-supostos resultados positivos. Ou seja, a ela são incumbidas especulações históricas, literárias, antropológicas, sociológicas... e, conseqüentemente, identificamos relatos falaciosos produzidos por colonizadores ao longo dos períodos de exploração, os quais caracterizam e atribuem adjetivos, associando o tal “novo mundo” desde “Paraíso Selvagem” até “Inferno Verde”.

Diante das afirmações até aqui apresentadas, tem-se que as mulheres/os homens amazônicos, submersos à lógica ocidental, são resultados de um longo e intenso processo histórico, social, político e cultural, fortemente ligado a uma compreensão eurocentrada. Isso significa que a hierarquização étnica/racial é latente, porque naturaliza e enxerga o outro (nesse caso, indígenas, ribeirinhas, quilombolas, caboclas) enquanto atrasados, selvagens, não civilizados, preguiçosos...

Assim, fomentar as estratégias e as ações que vão de encontro a lógica da colonialidade é uma atitude que julgamos importante. E acreditamos que dos múltiplos espaços-tempos sociais, a escola possui um papel importante nessa prática-ação, uma vez que ela tem o condão e a capacidade de formar sujeitos críticos-reflexivos. Dito isso, também acreditamos que a decolonialidade é uma proposta viável, afinal, ela surge nos extramuros da lógica acadêmica e busca compreender-affirmar “o(s) outro(s)” em suas diferentes vivências-experiências.

Ou seja, ela visa entender e superar a lógica da colonialidade, a qual é companheira fiel, e quase inseparável, da modernidade. Nesse contexto, é necessário promover práticas-ações que protagonizem as populações historicamente rejeitadas/silenciadas e propensas a sofrerem com os racismos, as discriminações, as inferiorizações, os silenciamentos, os apagamentos... e, assim, fazermos uso de produções construídas por esses povos/populações e apresentar-visibilizar em nossa sociedade as diferentes formas de compreendermos os olhares, as críticas e as crenças das diferentes mulheres/homens, os quais coexistem conosco, mas que, por vezes, são invisíveis-inaudíveis a nós.

POVOS ORIGINÁRIOS E PROTAGONISMOS: LITERATURAS E A COLONIALIDADE DO SER

Afirma Gómez-Quintero (2010), que a Colonialidade do Ser está associada a Colonialidade do Poder. Nesse sentido, entendemos que seu alcance ontológico tem por base a tentativa de desvalorização e de substituição das nossas identificações, em detrimento a padrões eurocêntricos. Isto é, esse movimento legítima e naturaliza as formas de violências contra grupos não europeus em níveis mais profundos e persistentes.

Acrescenta, ainda, que os sistemas eurocêntricos de representação e pensamento se tornaram projetos de Estados-Nações. Entretanto, em razão da complexa realidade da América Latina, a ordem jurídica e social foi apenas um protótipo das sociedades europeias, e, conseqüentemente, as comunidades (mesmo no período pós-independência) utilizaram um modelo de organização social colonial, a qual está baseada em padrões sócio-raciais.

Isso significa que houve (e ainda há) uma negação dos processos identitários, como também de elementos que compõem as suas culturas, pois o desdobramento da Colonialidade do Ser

em sujeitos submersos, nessa lógica de pensamento, assume o seu “eu” como inferior, quando comparado com aqueles dos pretensos centros de poder. E nessa senda, identificamos contínuos processos de desvalorização e de discriminação dos diferentes, bem como de suas práticas, saberes, valores, crenças, produções artísticas, as quais, por não serem euroreferenciados, são classificadas e compreendidas enquanto inferiores, desnecessárias, inconvenientes, inoportunas, entre outras classificações.

É nessa direção que Fanon (2008) afirma que, em contextos neocoloniais, é imperioso e necessário realizarmos uma crítica aos processos de europeização, principalmente quando se busca a branquitude e o status de civilizado. Assim, o autor faz enxergarmos que, guardadas as devidas particularidades, as mulheres e os homens advindos da experiência colonial carregam em si o anseio por um padrão que não os reconheça, mas que encubra, invisibilize, oprima e mate tudo aquilo que não provém da sua própria episteme.

Ou seja, o

negro quer ser branco. O branco incita-se para assumir a condição de ser humano [...]. Mas também é um fato: alguns negros querem, custe o que custar, demonstrar aos brancos a riqueza do seu pensamento, a potência respeitável de seus espíritos [...]. Por mais dolorosa que possa ser essa contestação, somos obrigados a fazê-la: para o negro, há apenas um destino. E ele é branco (Fanon, 2008, p. 27-28).

Essa busca por “adequação” aos moldes externos ainda vigora em nossa sociedade atual. Nesse sentido, problematizar essa procura, combater a produção e a reprodução de desinformações a respeito de grupos/sociedade/povos/população, bem como reconhecer as suas contribuições ao longo da história é importante, para que, assim, possamos trabalhar, efetivamente, no caminho da desconstrução dos estereótipos e preconceitos direcionados, não

somente aqueles imputados às populações indígenas, ribeirinhas, quilombolas, caboclas.

E, partindo de uma perspectiva voltada para a uma educação intercultural crítica e decolonial, Cagneti e Pauli (2019) nos levam a questionar os currículos, ou da educação básica ou mesmo do ensino superior, nos quais estão presentes-reificados os princípios e as práticas eurocêntricas e uma quase ausência-invisibilidade de conteúdos-attitudes relativos aos povos/populações indígenas, afro-brasileira, ribeirinhas, quilombolas, caboclas.

Isto é, continuamos a formar mulheres e homens assumindo, consciente ou inconscientemente, a negação, e até mesmo a invisibilização, das questões das identidades e das diferenças, das complexidades e das heterogeneidades de povos/populações que aqui habitam e, assim, acabamos por produzir e reproduzir saberes-práticas-attitudes preconceituosas, racistas, discriminatórias e coloniais.

Nesse sentido, concordamos que

não há como não se indignar ao ver uma mesma face estereotipada, servindo de mote para, além de “festejar o Dia do Índio”, fazer exercícios bizarros como ligar as palavras “índio” ou “cocar” aos desenhos, ou relacionar grupos de dois, três ou quatro “índios” como os respectivos numerais, ou atividade de pintura para alunos menores, sempre com o mesmo modelinho (Cagneti; Pauli, 2019, p. 16, grifos das autoras).

Logo, tal qual as autoras, acreditamos na necessidade e na importância da desconstrução de conceitos-preconceitos, tanto na sociedade, quanto nas escolas e espaços universitários, com a intenção de construirmos olhares-práticas-ações “outras”, as quais assumam a decolonialidade enquanto projeto ético-político-social-epistêmico, indo de encontro aos ideais erroneamente construídos, reificados e estabelecidos a respeito da compreensão dos povos/populações indígenas, ribeirinhas, quilombolas, caboclas e as suas especificidades e saberes.

E uma das possibilidades de ação, ou melhor, um caminho a ser seguido, desse agir decolonial, é por meio da literatura, em especial, a literatura indígena. Entretanto, cumpre destacar que, mesmo a literatura indígena sendo um movimento literário recente, nela constam-existem as artes-vivências de como os povos/populações compreendem as vidas, os saberes, as culturas, as tradições [...] (Cagneti; Pauli, 2019). Ela visibiliza as memórias enquanto motor de propulsão das narrativas, que, se antes eram marcadas somente pela oralidade, agora passam a ser registradas, inclusive, em livros. E mais: ela demarca o cotidiano como procedimento de criação, afinal, os mitos, as construções, os saberes, os alimentos, as cosmologias, as vidas... se fazem/ocorrem no interior/exterior das histórias cotidianas.

Destaca Hakiy (2018), que a literatura produzida por indígenas brasileiros tem por base a oralidade, pois é a partir dela que são transmitidos os saberes, as ancestralidades e as cosmologias dos seus povos/populações. Nesse sentido, a produção literária indígena possui em seus textos-contextos sentidos ancestrais-cosmológicos, posto que as palavras presentes nos livros não são apenas uma forma de visibilização das suas histórias, mas também assumem um caráter ético-político, ao se tornarem um meio de comunicação-informação, pelos quais os não indígenas poderão conhecer as complexidades, as lutas, as reivindicações, as cosmologias e as heterogeneidades dos povos originários.

Segundo afirma Munduruku (2018), a escrita é uma conquista para a maioria das populações/povos indígenas, pois, elas/eles a utilizam enquanto ferramenta de diálogo-construção-transmissão de suas culturas, de suas histórias, de suas vidas. Acrescenta também que esses povos originários carregam em suas vivências-experiências as Memórias Ancestrais, tempo em que a oralidade era o veículo-meio de partilha-perpetuação-transmissão das suas culturas e saberes. Entretanto, frente ao avanço da ocidentalização e as tentativas, reiteradas, de

apagamento/silenciamento dos seus conhecimentos, visões de mundo e histórias, a necessidade de registrar de modo escrito, particularmente em livros, as suas memórias, vidas e culturas ancestrais, tornou-se inevitável.

É nessa direção que Munduruku (2018) reforça que o papel da literatura indígena é ser emissária de um (re)encontro, pois ela não destrói as memórias, mas, sim, reforça e se soma aos conhecimentos tradicionais outros fatos e acontecimentos que se juntam ao pensar ancestral enquanto forma de luta, resistência e visibilidade. Por isso, Márcia Kambeba (2018) ressalta que, mesmo os povos/populações indígenas permanecendo com a cultura oral, a escrita tem, cada vez mais, adquirido significado e importância, seja para a construção-transmissão dos saberes, cosmologias e culturas indígenas ou mesmo para anunciar-denunciar suas perseguições, invasões e massacres.

Isso significa que a literatura indígena e sua veiculação não possuem enquanto objetivo somente a “manutenção-preservação” das tradições e ancestralidades, pois, entre os povos/populações indígenas, a produção literária está associada também a outros atravessamentos-pertencimentos, tais como: as lutas pelo reconhecimento e demarcação dos seus territórios; a defesa e a implementação de uma educação escolar indígena específica, diferenciada, bilíngue e de qualidade; a visibilização das suas culturas e histórias de vida; a desconstrução de preconceitos/estereótipos historicamente construídos; a (re) afirmação das suas identificações frente aos processos-ações homogeneizadores e coloniais...

Destaca também Kambeba (2018), que as identidades de cada indígena estão associadas à etnia, ou povo, ao qual pertencem, em que estão presentes os seus “eus”, os seus modos de vida – cotidianos –, as suas trajetórias-histórias, os seus pertencimentos-deslocamentos, as suas espacialidades-territorialidades. Isso não as/os tornam “melhores” que os não indígenas, mas sim, diferentes! Vale destacar que, em sua

produção literária, a ativista-escritora-poeta Márcia Kambeba (2018) anuncia as lutas e resistências étnicas, como também às formas de (re)existências presentes nos diferentes modos de viver-pensar-agir.

Assim, nos afirma a ativista-escritora-poeta:

Ser Indígena - Ser Omágua

Sou filha da selva, minha fala é Tupi.
Trago em meu peito, as dores e as alegrias do povo Kambeba
e na alma, a força de reafirmar a nossa identidade,
que há tempo ficou esquecida, diluída na história.
Mas hoje, revivo e resgato a chama ancestral de
nossa memória.

Sou Kambeba e existo sim:
No toque de todos os tambores,
na força de todos os arcos,
no sangue derramado que ainda colore essa
terra que é nossa.
Nossa dança guerreira tem começo, mas não
tem fim!
Foi a partir de uma gota d'água
que o sopro da vida
gerou o povo Omágua.

E na dança dos tempos
pajés e curacas
mantêm a palavra
dos espíritos da mata,
refúgio e morada
do povo cabeça-chata.

Que o nosso canto ecoe pelos ares
como um grito de clamor a Tupã,
em ritos sagrados,
em templos erguidos,
em todas as manhãs! (Kambeba, 2021, p. 26).

Como sentimos-identificamos no texto de Kambeba (2021), ser indígena e ser Omáguia estão para além das questões identitárias, uma vez que neles se fazem presentes as lutas-resistências por direitos, mas, também, as memórias, histórias, cosmologias, culturas e ancestralidades do seu povo. Ou seja, sua produção literária anuncia-denuncia as vivências-existências dos Omáguas, problematizando e visibilizando as suas identificações, suas histórias de vida, suas lutas e suas resistências para o mundo não indígena.

É nessa perspectiva que Thiél (2012) também compreende que a literatura dos povos/populações tradicionais pode ser utilizada para problematizar conceitos, estereótipos e viabilizar reflexões a respeito das suas trajetórias e histórias, pois nela estão presentes as complexidades e as diferentes formas de vivências-experiências que os perpassam e os atravessam. Ou seja, em suas literaturas, não há uma textualidade, mas, sim, textualidades, as quais são (re)construídas a partir das suas diferenças/diversidades culturais, em contextos de movimentos e de produção de discursos, saberes e práticas.

Isto significa, segundo Thiél (2012), e tal qual afirmaram Munduruku (2018) e Kambeba (2018, 2021), que os textos indígenas são resultados de diálogos entre as tradições oral e escrita. Eles evocam, conforme já destacamos, as memórias ancestrais e as experiências cotidianas, pois carregam em suas letras os processos identitários, memórias, crenças, cosmologias, ancestralidades... E a ancestralidade, conforme nos ensina Kaká Werá Jecupé (2020), é um elemento fundamental para o pensamento indígena, uma vez que os “ancestrais” estão ligados à criação do mundo e da humanidade.

Ressalta ainda Thiél (2012) que a escrita produzida pelos povos/populações indígenas do Brasil contemporâneo propõe um novo olhar sobre a história brasileira e os estereótipos construídos desde a colonização, visão essa que dialoga com a decolonialidade. Além disso, ela também nos proporciona perspectivas mais solidárias e comunitárias frente à cultura

universalista/individualista, reafirmada pela identidade moderna do mundo não indígena.

Logo, conhecer e fazer uso das produções literárias indígenas no contexto social, mas também no espaço-tempo da escola, é assumir uma prática ético-política e pedagógica decolonial, a qual reafirma as diferenças; incorpora as histórias, culturas, modos de vida, saberes, memórias e cosmologias indígenas; luta contra as colonialidades; desconstrói conceituações estereotipadas pois o

índio não se chamava nem se chama a si mesmo de índio. O nome “índio” veio trazido pelos ventos dos mares do século XVI, mas o espírito “índio” habitava o Brasil antes mesmo de o tempo existir e se estendeu pelas Américas para, mais tarde, experimentar muitos nomes, difusores da Tradição do Sol, da Lua e do Sonho (Jacupé, 2020, p. 18, grifos do autor).

É oportuno destacarmos, como nos apontam Thiél (2012) e Jecupé (2020), que devemos ficar alertas para as tentativas de homogeneização, pois além do termo “índio”, a designação “indígena” também pode ser homogeneizante e assumida a partir de uma perspectiva colonial. Por isso, é preciso estarmos cientes que o “indígena” é habitado por múltiplas identidades, por uma pluralidade de sujeitos, povos e populações. Assim, ao assumirmos essa prática-consciência decolonial, poderemos valorizar e reconhecer as contribuições, lutas, crenças e existências dos povos/populações indígenas.

Entretanto, essa prática-consciência ético-política e pedagógica decolonial é um desafio, do mesmo modo que é desafiador reconhecer e fazer uso da literatura indígena no âmbito social e no espaço escolar, visto que ela propõe, por meio de suas poéticas e de suas memórias-histórias, olhares outros/desconhecidos, os quais ultrapassam/destroem/combatem a lógica eurocêntrica-colonial e defendem a coexistência da

multiplicidade epistemológica, pautada pelo exercício do pensar-agir-refletir crítico.

IN-CONCLUSÕES: LITERATURA INDÍGENA E DECOLONIALIDADE

Em contextos nos quais prevalecem o desconhecimento e o preconceito, marcas características da colonialidade, o próprio ser ontológico necessita lutar-resistir para conhecer-reconhecer e visibilizar as suas histórias, memórias, identidades, culturas, para buscar caminhos de valorização dos seus “eus”. Ou seja, ele pode protagonizar, assumir uma prática ético-política e pedagógica decolonial em permanente diálogo/construção de um agir-pensar crítico e reflexivo. Nesse sentido, uma aproximação com práticas, metodologias e saberes que valorizam-assumem as múltiplas realidades sociais é importante, visto que esses proporcionam encontros com mundos e compreensões acerca do “eu”, do “nós”, mas também do/dos “outro-outros”.

Assim, conhecermos/dialogarmos com as produções, conhecimentos, cosmologias, culturas dos povos/populações indígenas é uma das muitas práticas-ações decoloniais, visto que assume, conscientemente, o reconhecimento e a visibilização de suas existências também em nossos cotidianos. Logo, a leitura-diálogo de textos literários indígenas aponta para um protagonismo-ação decolonial, em um tempo-espaco caracterizado por padrões Coloniais do Ser, do Saber, do Poder. Esses oportunizam a compreensão do outro e de suas diferenças e contribuem, conseqüentemente, para a formação de mulheres e homens, indígenas e não indígenas, despidos de uma suposta superioridade, achismos, preconceitos e racismos.

Isso posto, compreendemos a literatura indígena enquanto um repertório de conhecimentos e saberes importantes nas lutas contra a manutenção da lógica colonial e em prol da emersão decolonial, pois essa caminha para o conhecimento/

reconhecimento de que a decolonialidade pode vir a ser construída-assumida, inclusive, a partir de textos-contextos que nos fazem apreender/reconhecer existências “outras”. Diante disso, afirmamos: no mundo amazônico, em razão da presença-existência marcante de sua múltipla sócio-biodiversidade, a emergência da decolonialidade se faz ainda mais urgente e necessária, pois, para além das questões de reconhecimento e afirmação das nossas histórias, culturas, saberes, cosmologias, conhecimentos... nós, mulheres e homens amazônicos, somos “embaladas(os)” por narrativas de inferioridade, idílicas, preconceituosas, discriminatórias e racistas, perpetuadas/reificadas por jogos de interesses fundamentados na colonialidade de determinadas classes sociais que se pretendem hegemônicas, as quais desqualificam, invisibilizam e compreendem os povos/populações indígenas, afro-brasileiras, ribeirinhas, quilombolas, caboclas... enquanto seres inferiores, deslegitimando, e até negando, nossas lutas, movimentos, reivindicações e direitos.

Por fim, temos a consciência de que os preceitos coloniais, etnocêntricos e eurocentrados ainda permanecem, bem como contribuem para a produção e a reprodução de estereótipos, violências, negações, invisibilizações, racismos e discriminações, fatos que precisam e devem ser, sumária e insistentemente, combatidos e denunciados. Nesse sentido, ao utilizarmos os escritos de ativistas-poetas indígenas, tais como: Márcia Kambeba, Ytanajé Munduruku, Thiago Hakiy, Graça Graúna, Ailton Krenak, Daniel Munduruku e outras/outros mulheres e homens indígenas, assumiremos a prática-ação ético-política e pedagógica decolonial, a qual também é um ato de protagonizar, de tornar resistência diante do padrão de poder colonial moderno, marcado pelo colonialismo, xenofobismo, universalismo, conservadorismo e racismo.

Referências

- BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. *Revista brasileira de ciência política*, Brasília, n. 11, p. 89-117, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/DxkN3kQ3XdYYPbwwXH55jhv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jul. 2022.
- CAGNETI, S. S.; PAULI, A. *Trilhas literárias indígenas: para a sala de aula*. Autêntica Editora, 2019.
- DUSSEL, E. *O encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade*. Conferências de Frankfurt. Petrópolis: Vozes, 1993.
- FANON, F. *Os Condenados da Terra*. Lisboa: Livraria Letra Livre, 2015.
- FANON, F. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008.
- GÓMEZ-QUINTERO, J. D. La colonialidad del ser y del saber: la mitologización del desarrollo en América Latina. *El ágora USB - Revista de Ciencias Sociales*, Medellín, v. 10, n. 1, p. 87-105, ene./jun. 2010. Disponível em: <https://revistas.usb.edu.co/index.php/Agora/article/view/366/126>. Acesso em: 15 jun. 2022.
- GONDIM, N. *A invenção da Amazônia*. 2. ed. Manaus: Editora Valer, 2007.
- HAKIY, T. Literatura indígena - a voz da ancestralidade. In: DORRICO, J.; DANNER, L. F.; CORREIA, H. H. S.; DANNER, F. (orgs.) *Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção*. Porto Alegre: Editora Fi, 2018. p. 37-38.
- JECUPÉ, K. W. *A terra dos mil povos: história indígena brasileira contada por um índio*. Editora Peirópolis, 2020.

- KAMBEBA, M. W. *Ay Kakyri Tama: Eu moro na cidade*. Editora Jandaíra, 2021.
- KAMBEBA, M. W. Literatura indígena: da oralidade à memória escrita. In: DORRICO, J.; DANNER, L. F.; CORREIA, H. H. S.; DANNER, F. (orgs.) *Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção*. Porto Alegre: Editora Fi, 2018. p. 39-44.
- MIGNOLO, W. D. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, E. *A colonialidade do poder, eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 71-104.
- MIGNOLO, W. D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 32, n. 94, p. 1-18, jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/nKwQNPrx5Zr3yrMjh7tCZVk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 8 maio 2022.
- MOTA NETO, J. C. *Por uma pedagogia decolonial na América Latina: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda*. Curitiba: Editora CRV, 2016.
- MUNDURUKU, D. Escrita indígena: registro, oralidade e literatura - O reencontro da memória. In: DORRICO, J.; DANNER, L. F.; CORREIA, H. H. S.; DANNER, F. (orgs.) *Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção*. Porto Alegre: Editora Fi, 2018. p. 81-83.
- OLIVEIRA, J. A. *Igara, Uka, Makira Irúmu (a Canoa, a Casa e a Rede): Epistemologia e Barbárie na Amazônia em Sete Ensaios Irredentos*. 2011. 218 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura na Amazônia, Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Manaus, 2011.

PERTILE, K. V. Colonialidade do ser e saber: geopolítica do conhecimento e análise do sistema ONU. *Revista Perspectiva*, Rio Grande do Sul, v. 13, n. 25, p. 306-328, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/RevistaPerspectiva/article/view/104862/60396>. Acesso em: 8 ago. 2022.

QUIJANO, A. Colonialidade, Poder, Globalização e Democracia. *Revista Novos Rumos*, Marília, v. 17, n. 37, p. 4-28, jan. 2002. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/novosrumos/article/view/2192/1812>. Acesso em: 1 abr. 2017.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (org.). *A colonialidade do saber, eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005a. p. 227-280.

QUIJANO, A. El “movimiento indígena” y las cuestiones pendientes en América Latina. *Revista Tareas*, Panamá, n. 119, p. 31-62, jan. 2005b. Disponível em: http://www.salacela.net/images/tareas/13_b.pdf. Acesso em: 30 mar. 2017.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores: Universidad Central: Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos: Pontificia Universidad Javeriana: Instituto Pensar, 2007. p. 93-126.

REIS, M. N.; ANDRADE, M. F. F. O pensamento decolonial: análise, desafios e perspectivas. *Revista Espaço Acadêmico*, Maringá, v. 17, n. 202, p. 1-11, mar. 2018. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/41070/21945>. Acesso em: 12 abr. 2022.

SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (orgs). *Epistemologias do Sul*.
São Paulo: Cortez, 2010.

THIÉL, J. C. *Pele silenciosa, pele sonora: a literatura indígena em destaque*. Autêntica, 2012.

Protagonismo feminino no coração da Amazônia: modos de vida e organização das mulheres da floresta nacional de Tefé (Flona)

Marcela da Silva Barbosa
Rita de Cássia Fraga Machado

Introdução



O pensamento patriarcal e machista presente ainda no atual cenário social brasileiro tem relegado às mulheres a um papel secundário e sem importância. Desse modo, a trajetória das mulheres está sendo marcada por uma constante e incansável luta pelos seus direitos e pelo exercício pleno de sua cidadania em todos os espaços e dimensões sociais. Na Amazônia, a luta das mulheres não tem sido diferente. Nessa região, apesar de constituída por uma grande quantidade de comunidades ribeirinhas vivendo na união e no respeito mútuos, ainda se constata a existência de uma mentalidade patriarcal e machista que marginaliza e exclui as mulheres dos espaços comunitários considerados importantes e decisivos. Essa mentalidade insiste em condicionar as mulheres ao âmbito do lar e da roça, no entanto, as mulheres da floresta têm resistido e protagonizado lutas pelo direito de participar. As mulheres da Floresta Nacional de Tefé (Flona), na região do Médio Solimões, são exemplos de resistência, emancipação e protagonismo feminino em meio à floresta. Por meio de um intenso trabalho de formação e educação, elas têm lutado pelo direito de participar dos espaços importantes da comunidade, desse modo, o presente trabalho tem como objetivo abordar a trajetória, a luta, os modos de vida e a organização das mulheres da Floresta Nacional de Tefé (Flona).

Nesse sentido, fazer uma análise das experiências vivenciadas por essas mulheres, por meio dos projetos executados em prol delas, é o caminho que se trilhará neste primeiro momento da pesquisa, para tentarmos compreender esse processo de organização das mulheres da Flona. Metodologicamente, o trabalho se baseou na pesquisa bibliográfica de autores com obras sobre as mulheres da Flona. Como metodologia, utilizamos também os relatos da experiência vivenciada junto às mulheres da

Flona na qualidade de pesquisadora, uma vez que se trata de uma pesquisa ainda em andamento. Nessa experiência, foi possível produzir uma grande quantidade de material fotográfico que será analisado a partir do segundo subtópico.

Em sua estrutura, o trabalho está organizado em três subtópicos. No primeiro, tratamos da localização geográfica da Flona, bem como dos aspectos socioculturais dessa unidade de conservação. No segundo subtópico, apresentamos os modos de vida, a organização, como também a luta das mulheres da Flona pelo direito de participar e garantir cidadania em meio ao ambiente comunitário. Finalmente, no último subtópico, analisamos as feiras agroecológicas como espaço primordial de participação e protagonismo das mulheres da Flona.

A FLORESTA NACIONAL DE TEFÉ: UM RECORTE DA IMENSA SOCIOBIODIVERSIDADE QUE CARACTERIZA A AMAZÔNIA DO BRASIL

O ponto de partida para o estudo sobre as mulheres da Floresta Nacional de Tefé é a compreensão do lugar. Quando nos referirmos ao lugar – e, nesse caso, à morada das mulheres da Flona –, não estamos nos reportando somente a uma dimensão geográfica, ou seja, no sentido da localização, mas ao lugar enquanto vivência humana. Esse é o recorte que faremos neste trabalho.

É importante ressaltar que tal noção resultou dos estudos e das contribuições da geografia cultural e humanista. De acordo com essa perspectiva, o lugar é compreendido da seguinte maneira:

Os lugares estão relacionados às ideias de identidade, ainda que em graus diferentes. Por exemplo, nossa casa é um lugar carregado de significados de pertencimento singular, ao passo que o planeta Terra é um lugar com sentido de pertencimento, porém ampliado não só em sentido escalar, como também nas experiências vividas. O lugar não é

um ponto definido por coordenadas geográficas, um ponto no espaço, uma localização física ou uma representação cartográfica; ele é a articulação da espacialidade com as relações sociais estabelecidas entre seres humanos e os elementos que compõem esse espaço (Azevedo; Olanda, 2018, p. 139).

Desse modo, a Flona é o lugar onde as pessoas estabelecem relações de reciprocidade e respeito não somente entre si, mas também com o ambiente que as cerca, ou seja, com os rios, lagos, igarapés, furos, matas e animais. É uma relação de respeito e cuidado que contribui não somente com a manutenção da vida dos homens e mulheres da floresta, mas também com a preservação da própria natureza e as suas diversas formas de vida.

De acordo com Machado (2013), a Flona é uma área de unidade de conservação de uso (UC) sustentável,¹³ criada no dia 10 de abril de 1989 a partir do Decreto nº. 97.629, e localizada na região do Médio Solimões,¹⁴ no Estado do Amazonas. É administrada pelo Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMBio). A Flona de Tefé integra o Corredor Ecológico Central da Amazônia Ocidental, conforme

.....

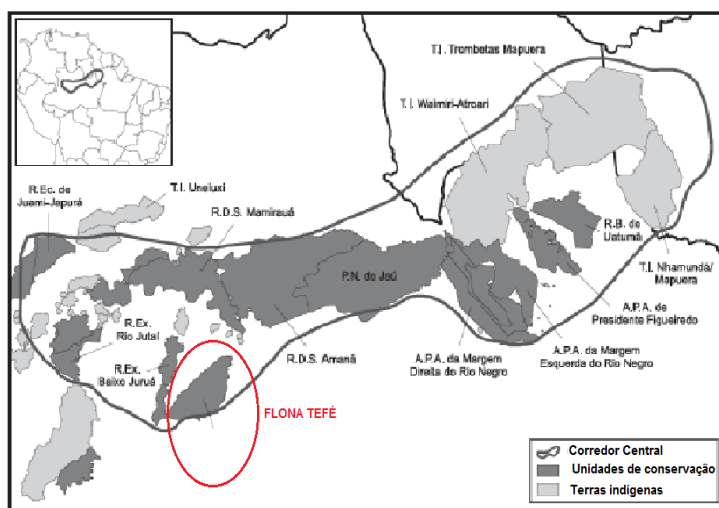
13 “Essa política pública foi iniciada em 1999, por meio de um convênio entre o órgão federal responsável pela gestão das áreas protegidas (o Ibama) e o órgão federal responsável pela reforma agrária (o Incra). Ela se insere no contexto da chamada *reforma agrária ecológica*, termo incorporado ao vocabulário governamental, mas que surgiu a partir do processo de organização política dos sindicalistas acreanos, liderados por Chico Mendes, os quais em 1985 fundaram o Conselho Nacional dos Seringueiros (CNS) e passaram a lutar pela criação das Reservas Extrativistas (Resex)” (Brianezi, 2008, p. 256-257).

14 De acordo com Santos e Souza (2012), a área que denominamos Médio Solimões refere-se à mesma região definida por Rafael Barbi Costa e Santos e Mariana Oliveira e Souza. Esses autores afirmam que essa área inclui, além do médio curso do rio Solimões, os rios Coari, Japurá e Tefé, o médio e o baixo cursos dos rios Juruá e Jutai.

denominação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), onde residem atualmente cerca de 705 famílias distribuídas em cem comunidades localizadas às margens dos rios Bauana, Tefé e Curumitá de Baixo, os principais e mais influentes cursos d'água da Flona.¹⁵

Ao todo, sua população contabiliza mais de 94 mil habitantes, 41,95% dos quais residem em comunidades no campo na Amazônia. As mulheres agroextrativistas das comunidades estão divididas entre os municípios de Tefé, Alvarães, Carauari, Juruá e Uarini, todos situados no Estado do Amazonas. A seguir, temos uma imagem da localização da Flona:

Figura 1 – Localização da Flona no corredor central da Amazônia



Fonte: Geoprocessamento IDSM (Instituto de Desenvolvimento Sustentável Mamirauá)

.....
 15 Dados analisados pela pesquisadora em 2013. Vale ressaltar que esses números tiveram alterações.

Ainda de acordo com Machado (2013), essa UC apresenta comunidades tradicionais em seu interior e no entorno, as quais têm por fonte de subsistência, principalmente, a agricultura familiar agroextrativista, com destaque para a produção de mandioca e a comercialização de farinha. Além disso, a pesca artesanal, como a do tambaqui e do tucunaré, assim como do extrativismo de castanha, açaí, andiroba e copaíba. Eventualmente, também ocorre a atividade de caça, como a da queixada e da paca.

O principal ponto de apoio para o desenvolvimento de suas atividades é a cidade de Tefé, município que dá nome e acesso à UC, exclusivamente por via fluvial, e que serve de suporte para o desenvolvimento de atividades da Flona. A gestão da UC é de forma participativa com as comunidades e conta com o apoio da Associação de Produtores Agroextrativistas da Flona de Tefé e Entorno (Apafe), a qual tem em sua diretoria uma grande participação de jovens conscientizados da importância de um envolvimento na gestão da unidade, uma vez que é fruto de um projeto criado pelo Núcleo de Gestão Integrada (NGI) de Tefé, intitulado Jovens Como Protagonistas do Fortalecimento Comunitário.

As mulheres da Flona também exercem uma ação para a manutenção das comunidades que fazem parte dessa unidade de conservação. De acordo com Machado (2013), é o trabalho desses povos, especificamente dessas mulheres, que sustenta a riqueza sócio-histórica da região. Esse aspecto, bem como as lutas e os modos de vida das mulheres da Flona, será objeto de nossas discussões no próximo subtópico.

Da cozinha para a ponta do leme: luta, organização e modos de vida das mulheres da Flona

“Comunidade” é nos dias de hoje outro nome do paraíso perdido – mas a que esperamos ansiosamente retornar, e assim buscamos febrilmente os caminhos que podem levar-nos até lá (Bauman, 2003, p. 9).

Iniciamos o presente subtópico com uma frase escrita por Zygmunt Bauman, em sua obra *Comunidade: a busca por segurança no mundo atual*. Nela, o autor fala da necessidade de voltarmos ao verdadeiro ideal de comunidade, em meio a uma sociedade marcada pelo individualismo e pela falta de solidariedade entre as pessoas. A comunidade apresentada por Bauman seria o lugar ou o espaço da segurança e da participação plena dos indivíduos. Em muitas comunidades ribeirinhas na Amazônia, esse ideal de comunidade descrito por Bauman ainda se faz presente. São comunidades nas quais se constata uma relação de respeito e harmonia entre os seres humanos e desses com a natureza. Essa é a relação típica do caboclo ribeirinho, caracterizada, assim, por Loureiro (2015, p. 77-80):

A cultura de mundo rural de predominância ribeirinha constitui-se na expressão aceita como a mais representativa da cultura amazônica, que quanto aos seus traços de originalidade, seja como produto da acumulação de experiências sociais e da criatividade de seus habitantes. Aquela em que podem ser percebidas, mais fortemente, as raízes indígenas e caboclas tipificadoras de sua originalidade, fluorescentes ainda em nossos dias [...] O que se percebe é que as circunstâncias da vida amazônica vêm regulando peculiares relações entre os homens e o meio, tanto no que diz respeito aos fins práticos da produção, circulação e consumo, assim como vêm dando origem a um processo predominantemente oralizado uma linha clara e precisa [...] Dependendo do rio e da floresta para quase tudo, o caboclo usufrui desses bens, mas também os transfigura.

É comum aos povos da floresta¹⁶ a relação de cuidado e respeito para com a natureza. Os caboclos necessitam dos

.....

16 “O termo povos da floresta remonta à segunda metade do século XIX e remete ao processo de resistência empreendido pelos extrativistas da Amazônia ocidental em defesa de suas terras e condições de reprodução social” (Machado, 2013, p. 63).

rios, dos lagos, dos igarapés, das matas e dos animais para a sua sobrevivência. Diferentemente do capitalismo que explora os recursos naturais de maneira desumana e destrutiva, os homens e as mulheres da Amazônia utilizam os produtos vindos da floresta de maneira sustentável, porque compreendem a importância que a floresta e os rios têm em suas vidas. Desse modo, os ribeirinhos e as ribeirinhas compreendem que a natureza é parte constituinte de seus corpos e da sua própria existência. Mais do que um elemento material, eles a concebem como uma entidade espiritual que precisa ser respeitada em sua sacralidade. Por isso, as narrativas e as histórias orais que são contadas de geração em geração apresentam seres espirituais que habitam e protegem os rios, matas e animais. Tais narrativas educam as crianças e os jovens no respeito e na boa relação com o meio ambiente desde os primeiros momentos de suas vidas.

Os povos da floresta também estabelecem uma relação de proximidade e reciprocidade entre si que concretiza, na prática, a etimologia da palavra “comunidade”, que vem do latim *communitas* e significa “o que é comum, público, geral, compartilhado por todos, ou comum a todos”. Machado (2018, p. 17), ao analisar o sentido de comunidade a partir das relações dos moradores da Flona, faz as seguintes considerações:

A liberdade aqui significa que todas as pessoas poderão desfrutar do bem, a liberdade contrapõe-se à liberdade de mercado, aquela que traz um imaginário falso de conquista de segurança. Na comunidade a segurança é real e a liberdade é o que dá sentido às ações. A atividade dos seres não aparece inseparável de suas naturezas, os sujeitos encontram-se em uma sociedade natural, onde a cisão de interesse não aparece na produção do bem comum, há o que chamamos de identidade que não se individualiza na atividade total. Esta atividade está dividida voluntariamente, o que converte para um poder comunitário, dominado pelos próprios comunitários.

Nesse sentido, as relações não somente dos moradores da Flona, mas também de outras comunidades na Amazônia, são pautadas pelo companheirismo, pela confiança, pela partilha e pela alteridade, que faz com que esses atores sociais se reconheçam ou se tratem como parentes. Nas comunidades amazônicas, ser parente significa não somente ter relações estabelecidas a partir de ligações consanguíneas, mas também estar ligado por proximidade, afinidade ou amizade. hooks (2021, p.138) traz essa leitura de que a composição da humanidade nas comunidades é baseada na confiança, e as mulheres proporcionam essa sintonia umas com as outras. Percebe-se nas observações de campo, por meio da lente da câmera fotográfica, essa troca de confiança, de afeto, que existe entre elas nas reuniões, nos encontros e nas próprias feiras.

No entanto, o ato de se reunir em comunidade, para os moradores da Flona, bem como para outras comunidades ribeirinhas, para além do sentido afetivo, do estar próximo, carrega um sentido ou uma dimensão política. Em muitas localidades, a questão das invasões de terra, da negligência com os direitos fundamentais, como saúde e educação, leva os povos da floresta a se unirem e se reunirem em torno de uma luta comum, dando origem às comunidades, aos povoados e às aldeias. Nesse caminho da ação política, o movimento que as mulheres da Flona fazem nos encontros e nas feiras de produtos agroecológicos é a base da política para as mulheres das comunidades, as quais lutam por seus direitos e os de seus filhos.

De acordo com Brianezi (2008), o nucleamento dos moradores que vivem ao longo dos rios e lagos do Médio Solimões, em áreas de várzea e de terra firme, foi incentivado pelos Movimentos Eclesiais de Base, principalmente a partir dos anos 1960. Os missionários viam a comunidade como espaço do entendimento, da união de forças para a reivindicação de serviços públicos de saúde e educação. A Igreja Católica participou do processo organizativo dos moradores da beira do

rio Tefé, incentivando, por meio de missionários, o nucleamento de pessoas que estavam geograficamente dispersas.

O principal instrumento de organização utilizado pelos missionários para a união das comunidades foram os *ajuris*

[...] esses povoados surgiram a partir de um processo organizativo fomentado pela Igreja católica, cujos catequistas e missionários convidavam os chamados “ribeirinhos” para a realização de trabalhos voluntários coletivos de limpeza, de construção de escolas ou de roça, por exemplo – conhecidos no Amazonas como mutirões ou ajuris (Brianezi, 2008, p. 367).

Os *ajuris* eram e ainda são trabalhos em comum realizados por todos os comunitários. Desse modo, a derrubada para o plantio das roças, a colheita e a fabricação de farinha de mandioca, a limpeza da comunidade, bem como as outras atividades, se tornavam menos dispendiosas com a ajuda e a contribuição de todos. Os *ajuris* também eram o momento em que se conversava sobre os problemas comuns enfrentados pela comunidade. Assim, por meio do trabalho coletivo, as comunidades estreitavam os vínculos sociais e formavam uma consciência crítica sobre a sua realidade social, que foi importante para a luta coletiva por melhores condições de vida. O *ajuri* é a partilha e uma configuração muito clara do que é viver em comunidade. Esse viver em comunidade para as mulheres da Flona é a partilha do “pouco” que cada família possui, seu pescado, suas verduras, o compartilhamento da produção de farinha.

Os moradores da Flona foram reconhecidos como assentados pelo governo federal somente no ano de 1989, quando foram cadastrados por meio de um convênio estabelecido entre o Ibama e o Incra. No entanto, é importante ressaltar que tal conquista não foi um ato benevolente do Estado, mas resultou

da luta dos moradores da Flona, os quais por muito tempo se organizaram em torno do reconhecimento de suas terras, bem como pela efetivação de direitos como saúde, educação e outros, pois, conforme sustenta Brianezi (2008, p. 277), “a luta socioambiental era realidade para os moradores da Flona de Tefé desde a década de 1960, ainda que não fosse assim denominada por eles nem por seus analistas”, esse fato aponta para o protagonismo dos moradores da Flona, o que posteriormente se concretizou com a criação de associações administradas pelos próprios comunitários, que passariam a representar suas lutas coletivas junto às entidades governamentais em nível municipal, estadual e federal, segundo aponta Brianezi (2008, p. 262): “Cerca de um ano após a assinatura do convênio entre o Incra e o Ibama, eles criaram, com incentivo do poder público, três associações juridicamente válidas e organizadas por calhas de rio”.

É dentro desse contexto de luta em comum que emerge o protagonismo das mulheres na floresta. “Quase tudo na vida da floresta se constrói por meio das comunidades e de forma comunitária, inclusive a participação das mulheres. O comum é o modo de vida dessas populações, ou seja, o bem comum” (Machado, 2018, p. 16). No entanto, o protagonismo das mulheres da Flona, que se efetivou na questão da participação delas na tomada das decisões mais importantes da comunidade, foi conquistado por meio de muitas lutas, assim como a conquista de direitos das mulheres no Brasil. De acordo com Machado (2018), falar sobre a trajetória das mulheres brasileiras é tratar da conquista de direitos e de espaços públicos para a sua atuação. É também abordar as mudanças ocorridas na sociedade que fizeram com que a mulher deixasse de ter apenas o lar como palco de atuação e passasse a estar presente também nas escolas e nas universidades, no mercado de trabalho, nos mais variados tipos de associações e comunidades, bem como em sindicatos e órgãos públicos em geral.

Em pesquisa realizada junto às comunidades da Flona, Machado observou que:

Ao longo dos encontros, fomos observando como o patriarcado e o machismo comunitário ali existente têm predominado fortemente, mesmo com o trabalho de formação realizado. As mulheres passam mais tempo cuidando dos filhos e fazendo os trabalhos domésticos do que participando de algum outro ambiente que não seja do lar da família (Machado, 2018, p. 24).

Como nos diz a autora, nas comunidades da Amazônia, apesar de se constatar a forma mais antiga de se viver em comunidade, ainda predomina o que ela chama de “patriarcado e machismo comunitários”. Essa forma de pensamento, ainda presente em muitas comunidades ribeirinhas, estabelece que o lugar das mulheres não é outro senão a cozinha e a roça. Machado (2018) constatou que o trabalho doméstico é tido como responsabilidade das mulheres. A maioria das mulheres da Flona que trabalha fora de casa, como na roça, também realiza tarefas domésticas, a saber: cuidar dos filhos, arrumar a casa, lavar a roupa, lavar vasilhas, fazer comida. Aquelas que estudam vão à escola à noite. Dessa maneira, as mulheres extrativistas da Flona têm uma tripla sobrecarga de responsabilidade: com a família, com o trabalho e com o estudo.

No entanto, mesmo nesse espaço privado, as mulheres exercem um papel fundamental. Na imagem a seguir, temos uma das lideranças da comunidade, chamada Rejane, fazendo uma visita a uma das hortas feitas pelas mulheres, para o projeto de organização e produção agroecológica.

Figura 2 – Agricultora Rejane e a professora Rita, coordenadora do projeto, visitando a horta na comunidade



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2019)

Na imagem acima, verificamos uma das participantes do projeto de organização e produção agroecológica apresentando uma hortaliça cultivada na horta organizada pelas mulheres. Tal hortaliça é o cubiu (*Solanum sessiflorum*), muito abundante na Amazônia, da família das *Solanaceae*s. O cubiu é aproveitado pelos caboclos e ribeirinhos como tempero, bem como na fabricação de molhos e doces. As mulheres da Flona utilizam esse e outros produtos cultivados nas hortas como fonte de renda, uma vez que são vendidos nas feiras organizadas pela equipe da Profa. Dra. Rita de Cássia Machado, por parceiros e pelas mulheres da Flona. De acordo com Machado, Balbino e Oler (2021), as mulheres têm um importante papel na questão da redução do impacto da pobreza em suas famílias. Cultivam em seus quintais, hortas, canteiros, áreas manejadas, espaços provedores de possibilidades e de reprodução de experiências, um conjunto de plantas e animais que é responsável pela alimentação saudável da família e, também,

é fonte de remédios. Esse espaço de interação social é gerenciado por mãos femininas. Apesar de fundamental, esse protagonismo feminino não é reconhecido dentro da comunidade, tampouco pela sociedade local. Porém, essa visão vem sendo mudada, com o protagonismo dessas mulheres na organização das feiras, destacando seu verdadeiro lugar dentro da comunidade.

Os estereótipos e os preconceitos advindos da mentalidade patriarcal e machista impediam que as mulheres da Flona participassem de outros espaços comunitários, como a escola, das reuniões e da liderança comunitária e até mesmo do próprio lazer, atividades ou lugares destinados eminentemente aos homens. No entanto, esse cenário de subalternização das mulheres da Flona aos poucos está se transformando.

A partir do ano de 2012, uma ação conjunta entre a universidade, instituições parceiras e representantes das mulheres da Flona passou a organizar uma série de encontros formativos que deu início a um trabalho específico voltado para questões das mulheres na região. Esses encontros tiveram como objetivo provocar nas mulheres da Flona uma reflexão sobre a sua realidade social.

De acordo com Machado (2018), os encontros de formação e educação priorizaram as trocas de ideias e experiências entre as mulheres participantes e as facilitadoras, tendo como foco principal a identificação e a discussão das principais dificuldades no dia a dia das mulheres extrativistas. Conforme apontamos anteriormente, as mulheres da Flona historicamente foram submetidas a um processo de subalternização provindo de uma mentalidade patriarcal e machista, ainda presente nas comunidades amazônicas. Essa mentalidade patriarcal e machista historicamente condicionou as mulheres ao âmbito do lar e da roça, excluindo-as de participar de outros espaços importantes da vida comunitária. Tal mentalidade também produzia violências e violações contra essas mulheres, que, diante de uma cultura machista, preferiam se manter no silêncio reprodutor das injustiças.

Ao longo dos encontros, verificou-se que as mulheres da Flona passaram a participar mais dessas atividades. A seguir, temos o registro de um dos encontros das mulheres da Flona na organização de uma das feiras realizadas na Universidade do Estado do Amazonas (UEA).

Figura 3 – Mulheres reunidas em uma reunião para tomada de decisões sobre as feiras



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2019)

Observamos uma transformação protagonizada pelas próprias mulheres da Flona. Se antes elas estavam restritas ao âmbito do privado, os encontros e o projeto das feiras levaram as mulheres a refletirem e a lutarem pelo direito de participar. Desse modo, passaram a compartilhar seus problemas, angústias, desejos, enfim, suas histórias de vida, marcadas pelo trabalho intenso na cozinha e na roça, pela fome, pobreza, opressão e violência providas da mentalidade patriarcal e machista. De acordo com Machado (2018), foi-se percebendo, a partir da lista de presença do encontro e das intervenções em espaços

como conselhos representativos, o aumento da participação e o envolvimento das mulheres nos encontros de pesquisa e formação em que os temas e o local de cada reunião eram escolhidos por elas.

Esses espaços eram ocasiões em que as mulheres se sentiam à vontade para falar sobre diversos assuntos, bem como sobre os problemas enfrentados na comunidade. Podemos afirmar que tais momentos tornavam real o ideal de participação. “Dessa forma, a participação significa comunicar, efeito de participar, abrindo um mundo de possibilidades para a descoberta de seus direitos, aprendendo sobre o mundo de diversas formas” (Machado, 2018, p. 19). As mulheres da Flona, desde muito cedo, aprenderam a lidar com os diversos elementos constituintes do universo das florestas e das águas. É o que chamamos conhecimento tradicional, que educa os povos da floresta não somente no respeito à natureza, mas também no respeito ao outro e no cuidado com o outro.

As mulheres da Flona, desde muito cedo também, enfrentaram o preconceito e a discriminação, provindos de uma mentalidade patriarcal e machista que, como vimos, as impedia de participar dos outros espaços importantes da vida comunitária, ou até mesmo de estudar. A participação, nesse sentido, foi um direito conquistado por meio de muitas lutas e reivindicações. Os encontros de formação e educação e o projeto das feiras contribuíram nesse processo de tomada de consciência e emancipação das mulheres da Flona. No entanto, é importante ressaltar os muitos focos de resistência histórica protagonizados por essas mulheres dentro do lar e da comunidade. Como vimos anteriormente, as mulheres da Flona, mesmo no ambiente da roça e nos cuidados da casa, exerceram, e exercem, um papel fundamental para a manutenção da família, bem como da comunidade. Nesse sentido, na imagem a seguir, temos uma síntese da trajetória dessas mulheres marcada pela vontade de participar.

Figura 4 – Mulheres da Flona na chegada de uma das reuniões sobre as feiras



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2019)

Os encontros e as feiras proporcionaram o despertar da consciência de luta coletiva pelos direitos, bem como por melhores condições de vida. Nesse sentido, essa vivência de troca e a partilha e a organização nas diversas comunidades da Flona se tornaram instrumentos eficientes dessa conscientização e desse empoderamento feminino. Se, antes, “pegar o leme”, ou seja, dirigir as canoas motorizadas era uma função realizada somente pelos homens, agora as mulheres, nas suas viagens, assumiam o leme e a direção das embarcações. Em outras palavras, as mulheres passaram a ser protagonistas sociais ativas na construção da sua cidadania dentro do ambiente comunitário. Em relação à participação das mulheres da Flona, Machado (2018, p. 28) observa que:

A participação das mulheres, que antes era apenas na cozinha, nas assembleias e associações já se estende além das plenárias e decisões, vemos também

assumindo cargos da diretoria e conselheira. No lugar de discursos tímidos, hoje enxergamos mulheres articuladas, programando-se coletivamente e tomando decisões importantes dentro das comunidades e qualificando suas vidas pela participação

Nesse sentido, sentir-se parte da comunidade para as mulheres da Flona só se tornou realidade quando elas passaram a ter o direito de participar. Como vimos, esse direito não foi outorgado, mas foi conquistado por meio de muitas lutas, assim como os direitos das mulheres no Brasil. A partir dessa conquista, as mulheres da Flona passaram a exercer um protagonismo que sempre esteve presente, mas que era negligenciado pelo pensamento patriarcal e machista, reprodutor de preconceitos e injustiças sociais. Tal protagonismo é constatado nas chamadas feiras agroecológicas realizadas pelas mulheres da Flona. Esse aspecto será objeto de nossa análise no próximo subtópico.

As feiras agroecológicas e o protagonismo das mulheres da Flona

No presente subtópico, analisaremos as feiras agroecológicas realizadas pelas mulheres da Flona como parte do seu protagonismo. Essa análise é necessária nesta pesquisa sobre a organização dessas mulheres, sobre como se deu esse processo, no sentido de que as feiras proporcionaram parte da independência financeira delas, pelo menos, no período antes da pandemia da Covid-19. E não somente pela questão financeira, mas as mulheres conseguiram enxergar que, juntas, trabalhando em comunidade, elas podiam fazer muito mais, umas pelas outras e por si mesmas. Esse era um dos objetivos do projeto, o de que as mulheres se tornassem as próprias protagonistas de todo o sistema das feiras, tomassem a liderança e repensassem seu papel dentro da comunidade.

É importante ressaltar que a questão das feiras agroecológicas realizadas por mulheres foi fruto do projeto intitulado “Feira

Agroecológica com Mulheres”. Tal projeto foi organizado por diversas entidades da sociedade civil dos municípios de Tefé e Alvarães. Dentre as instituições que contribuíram na organização do projeto, podemos destacar: a Universidade do Estado do Amazonas (UEA), o Instituto de Desenvolvimento Sustentável Mamirauá (IDSMA), o Instituto de Educação Tecnológica do Amazonas (Ifam), a Associação de Produtores Agroextrativistas da Flona de Tefé e Entorno (Apafe), o Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMbio), a Secretaria de Produção do Município de Tefé (Sempa) e o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae).

De acordo com Machado, Balbino e Oler (2021), o projeto teve como objetivo promover e organizar feiras agroecológicas que viabilizassem uma alternativa de comercialização da produção das agricultoras da região de Tefé em pequena escala e por grupos produtivos. Além disso, visava proporcionar às produtoras da agricultura familiar uma oportunidade de produção agroecológica e sustentável. Também buscou oferecer espaços de aprendizagens interdisciplinares, com palestras e oficinas relacionadas ao tema central desse projeto, almejando a socialização das produtoras rurais com o centro acadêmico e demais instituições parceiras.

É importante ressaltar também que o projeto buscou destacar a importância da agroecologia e a sua relação com as mulheres. A relação entre a agroecologia e o feminismo pode ser importante para o bem-viver dos povos da floresta, pois: “a agroecologia e o feminismo destacam a importância dos saberes e práticas tradicionais. Estimulam os diálogos e trocas de experiências entre as agricultoras, buscando a valorização do conhecimento local” (Machado; Balbino; Oler, 2021, p. 312). Como vimos anteriormente, as mulheres da Flona desde muito cedo aprenderam, e aprendem, a cultivar a terra de forma sustentável. São elas as responsáveis, muitas vezes, pela redução do impacto da miséria e da pobreza em suas famílias

e comunidades. Esse cuidado para com a família se estende também para com o meio ambiente.

O trabalho de cultivo da terra realizado não somente pelas mulheres da Flona, mas também pelos povos da floresta, é feito em harmonia e com respeito em relação à natureza. Diferentemente do capitalismo que pratica uma exploração predatória dos recursos naturais, as mulheres, por meio da prática agroecológica, utilizam os recursos compartilhados pela natureza de maneira sustentável. Desse modo, podemos afirmar que as feiras agroecológicas realizadas pelas mulheres da Flona se apresentam não como uma alternativa, mas são o caminho para o tão falado, mas ainda pouco concretizado, desenvolvimento sustentável da Amazônia. E esse desenvolvimento só será possível se realizado pelos próprios povos da floresta, sem qualquer imposição ou intervenção de atores sociais externos. Na imagem a seguir, temos a realização de uma das feiras agroecológicas.

Figura 5 – Feira Agroecológica na UEA



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2019)

Na imagem acima, temos a realização de uma feira nas dependências da Universidade do Estado do Amazonas, na cidade de Tefé, estado do Amazonas. Esse é um aspecto interessante, pois, como metodologia, o projeto propunha a realização do trabalho conjunto entre as agricultoras da Flona e as instituições parceiras. E isso de fato se concretizou. Desse modo, antes da execução das feiras, havia toda uma preparação e uma organização para o bom funcionamento das feiras.

Conforme Machado, Balbino e Oler (2021), a metodologia adotada para a execução do projeto contava com a realização de reuniões com parceiros apoiadores do projeto e com as mulheres participantes, para a discussão das atividades, procurando melhorias e buscando analisar as propostas das ações que eram desenvolvidas. Além das reuniões, eram realizadas oficinas, nas quais se tratava de assuntos que possibilitassem a melhoria da produção, assim como a busca de soluções para os problemas enfrentados pelas mulheres participantes, tanto na produção como na locomoção até a cidade nos dias de feira. Dessa maneira, toda essa organização feita antes da execução das feiras contribuía para o bem-estar das mulheres, que se sentiam à vontade para comercializar diversos produtos, como frutas, plantas medicinais, hortaliças, artesanato, comidas típicas, farinha e muitos outros itens cultivados e produzidos nas comunidades da Flona.

Na imagem a seguir, verificamos a alegria de dona Raimunda, ao apresentar as mudas (troca de sementes), um momento muito rico para as próprias agricultoras e a comunidade em geral.

Figura 6 – Venda de plantas medicinais



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2019)

A realização das feiras, bem como toda a sua preparação, tornou-se formativa na vida das mulheres da Flona. Para além da questão financeira, as feiras eram momentos de trocas de saberes e experiências. Experiências e saberes que contribuíam ainda mais para o empoderamento e o protagonismo femininos e para a emancipação dessas mulheres.

Machado, Balbino e Oler (2021) destacam a troca de saberes proporcionada pelo projeto, além do dinheiro arrecadado. A troca de saberes foi muito significativa tanto para as mulheres rurais quanto para os parceiros e para o público que interagiam diretamente com elas, por meio das feiras, oficinas, palestras e reuniões, garantindo a possibilidade de participação, inclusive da comunidade consumidora. A troca de saberes é algo que não ocorria apenas durante a feira, mas que se verificava nas reuniões, nas quais eram discutidos diversos assuntos de interesse sobre a feira, o modo de produção agroecológica e assuntos relacionados à política e à saúde, dentre outros.

O feminismo e o empoderamento feminino foram outro tema muito abordado durante os encontros. A abordagem dessas temáticas trazia benefícios ao projeto e às mulheres rurais, visto que elas se empoderavam e ajudavam umas às outras.

Na imagem a seguir, temos uma síntese do protagonismo das mulheres da Flona, a partir das feiras agroecológicas.

Figura 7 – Mulheres da Flona apresentando sementes e ervas



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2019)

As mulheres da Flona, conforme ressaltamos no presente trabalho, lutaram anos pelo direito de participar dos outros espaços da comunidade que não fossem o lar e a roça. Historicamente, sofreram a marginalização e a exclusão decorrentes de uma mentalidade patriarcal e machista que as impedia de participar e de pertencer plenamente à comunidade.

Na imagem acima, vemos as mulheres da Flona compartilhando a venda dos seus produtos com seus maridos e filhos, concretizando, assim, a participação de todos em torno das feiras agroecológicas. Desse modo, podemos afirmar que as feiras se configuraram como um espaço por excelência do protagonismo feminino, à medida que abriram espaço para a inclusão de todos

em torno de um projeto em comum. Para Machado, Balbino e Oler (2021), a realização das feiras agroecológicas pelo projeto e a partilha de saberes entre os grupos de mulheres resultam na construção de uma comunidade ecológica que, aos poucos, pode mudar os hábitos de uma sociedade pela adoção de práticas e de consumo sustentáveis, além de possibilitar a inserção das mulheres em espaços de participação e saberes, como a universidade. As mulheres da Flona, por meio de sua luta, nos educam na superação dos preconceitos, da violência, da marginalização, que são produtos da mentalidade patriarcal e machista ainda presente em nossa sociedade. Essa mentalidade precisa ser superada para que, de fato, todos possamos viver em segurança e ter o direito de participar de forma justa e igualitária entre homens e mulheres na busca de um bem comum dentro da comunidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao chegarmos ao final do presente trabalho, se faz necessário apresentar algumas últimas considerações. Primeiramente, o estudo sobre as mulheres da Flona nos inseriu nas reflexões sobre o lugar das mulheres no Brasil. As mulheres têm sido historicamente submetidas a um processo de subalternização, que é consequência de uma mentalidade patriarcal e machista, a qual insiste em marginalizar, inferiorizar e violentar as mulheres em todos os espaços ou dimensões sociais.

Essa mentalidade também é responsável pela negação dos direitos fundamentais à sobrevivência das mulheres, que, incansáveis, resistem e lutam pela promoção e pela concretização desses direitos nos espaços políticos da sociedade brasileira. Mas não somente nos espaços políticos. Também no ambiente comunitário e familiar se constata que as mulheres estão, da mesma forma, sofrendo com um processo de inferiorização, que as priva de exercerem plenamente seu protagonismo e sua cidadania.

No entanto, diante desse cenário de exploração e negação dos direitos, as mulheres têm resistido e promovido lutas pela concretização desses direitos. Os direitos conquistados ao longo da história não foram outorgados, mas foram fruto dessas lutas que continuam em tempos atuais, levando-se em conta que presenciamos um cenário de negligência, exploração e desrespeito em relação às mulheres.

Em muitos lugares da Amazônia, inclusive nas diversas comunidades ribeirinhas espalhadas ao longo das beiradas dos rios, onde ainda presenciamos indivíduos vivendo em uma relação de união e respeito mútuos, essa mentalidade patriarcal e machista impede as mulheres de participarem dos espaços importantes e decisivos da comunidade. Para essa mentalidade, o lugar das mulheres não são outros senão o lar e a roça. Nesse sentido, também nessa região, as mulheres da floresta são inferiorizadas e impedidas de exercerem plenamente o direito de participar e, conseqüentemente, de serem protagonistas de suas vidas. Tal mentalidade quebra os laços de fraternidade que ainda imperam entre os povos da floresta.

As mulheres da Flona por muito tempo foram submetidas a essa mentalidade patriarcal e machista que as impedia de exercer o direito de participar das decisões de poder dentro da comunidade, mulheres não deveriam participar de reuniões ou até mesmo nas decisões que envolvem as famílias dentro dos seus próprios lares. No entanto, por meio de um processo de educação e formação política, elas passaram a se empoderar e a lutar para ter lugar nos espaços decisivos na comunidade.

Tal direito foi conquistado uma vez que as mulheres passaram não apenas a participar desses espaços, mas a estar à frente das associações, comunidades e projetos, como verdadeiras líderes e gestoras qualificadas e competentes. As feiras agroecológicas realizadas em parceria com as instituições e a sociedade civil local se configuraram como um espaço de troca de saberes e de concretização do protagonismo das mulheres

da Flona, bem como de todas as outras que, em tempos atuais, insistem na luta e na conquista do direito de participar desses espaços públicos e exercerem plenamente sua cidadania.

Por fim, este trabalho busca compreender esse processo de organização das mulheres da Flona por meio das histórias de vida e das fotografias que compõem este projeto e o tornam mais rico.

Porém, a nobre beleza deste trabalho é tentar compreender esse movimento feito por essas mulheres que lutam pelo seu papel dentro da comunidade, que não se contentam somente com o trabalho na roça, com os cuidados da casa e com a criação de seus filhos. As mulheres da Flona, apesar de muitas não terem frequentado a escola, têm uma sabedoria e uma partilha que nenhuma universidade poderia proporcionar. E são esses valores e conhecimentos tradicionais que as tornam mais especiais.

Referências

- AZEVEDO, M. O.; OLANDA, E. R. O ensino do lugar: reflexões sobre o conceito de lugar na Geografia. *Ateliê Geográfico*, Goiânia-GO, v. 13, n. 3, p. 136-156, dez. 2018.
- BAUMAN, Z. *Comunidade: a busca por segurança no mundo atual*. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- BRIANEZI, T. A Floresta Nacional de Tefé: encontros e desencontros das políticas ambiental e agrária na Amazônia. *Revista IDEAS*, v. 2, n. 2, p. 256-283, jul./dez. 2008.
- HOOKS, B. *Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança*. São Paulo: Elefante, 2021.
- LOUREIRO, J. J. P. *Cultura amazônica: Uma poética do imaginário*. 5. ed. Manaus: Editora Valer, 2015.

- MACHADO, R. C. F.; STRECK, D. R. (orgs.). *Participação: interfaces do Norte ao Sul do Brasil*. [e-book]. São Leopoldo: Karywa, 2018.
- MACHADO, R. C. F. É na roça e na cozinha, assim que ‘nóis vivi’. Trabalho e educação das mulheres agroextrativistas da Flona de Tefé (AM) – Primeiras aproximações. *Somanlu*, n. 1, jan./jun. 2013.
- MACHADO, R. C. F. Participação comunitária: a promoção da segurança e liberdade. In: MACHADO, R. C. F.; STRECK, D. R. (orgs.). *Participação: interfaces do Norte ao Sul do Brasil*. [e-book]. São Leopoldo: Karywa, 2018.
- MACHADO, R. C. F.; BALBINO, L. F.; OLER, J. R. Feiras agroecológicas: mulheres amazônicas fortalecendo trocas e saberes. *Revista Ed. Popular*, Uberlândia-MG, v. 20, n. 2, p. 307-319, maio/ago. 2021.
- SANTOS, R. B. C.; SOUZA, M. O. “Todo amazonense é índio”: o argumento inclusivo dos indígenas emergentes no médio Solimões. In: RBA - GT04 - *Amazônia e Nordeste Indígenas: por uma etnologia transversa*, n. 28, Anais... São Paulo, 2012. Disponível em: <https://www.academia.edu/1816416>. Acesso em: 19 jun. 2020.

Mulher branca, filhos Tukano: educação indígena e educação escolar indígena na cidade

Jussara Garcez Barreto
Mauro Gomes da Costa

Introdução



Casamento, namoro, noivado é uma linguagem que se utiliza para denominar um acontecimento que leva à união entre duas pessoas. Partindo dessa ideia, o texto apresenta um relato sobre o casamento entre uma mulher não indígena e um homem tukano¹⁷, a criação dos filhos tukano, com aportes da educação indígena, e, simultaneamente, a educação escolar em ambiente urbano. Isso permite que o texto apresente uma descrição desses acontecimentos como forma para pensar a educação indígena e a educação escolar ocidental, a partir da cidade, ao mesmo tempo em que procura dialogar com a educação tukano no âmbito de populações integradas aos contextos urbanos.

Os relatos da autora estão acompanhados da literatura sobre as sociedades ancestrais do noroeste amazônico, trazidos, em sua maioria, pelo coautor, por isso, há a alternância nos tempos verbais e vozes, ora a primeira pessoa do singular (eu), ora a primeira do plural (nós).

O artigo está dividido em quatro partes. Na primeira, o casamento entre autóctones e adventícios é o foco; na segunda, o texto traz um relato sobre a compreensão das questões indígenas pela ótica da autora; na terceira, apresenta-se o casamento entre uma mulher não indígena e um homem tukano. Por fim, o texto faz referência à educação indígena, a partir da cidade, através da qual se busca um entendimento sobre a temática em debate.

O CASAMENTO MONOGÂMICO CRISTÃO

Na história da formação social e política do Brasil, o casamento foi modelado a partir da imposição do cristianismo, particularmente

.....

17 Autodenominam-se Yepamahsã, família linguística Tukano Oriental, noroeste amazônico, Alto Rio Negro, Amazonas, Brasil.

na sua vertente católica. O casamento monogâmico cristão, portanto, foi implantado no interior dos sistemas de organização das sociedades originárias, de modo que a conjugalidade ancestral foi capturada por um modelo exógeno, o casamento civil e cristão.

Desse ponto de vista, historicamente, os casamentos mistos entre “brancos” e “índios” foi oficializado, pelo menos, desde o Diretório dos Índios (1751-1798) com objetivos de homogeneização, assimilação social e cultural. Todavia, segundo Moreira (2015, p. 18), essa estratégia revelou-se ambígua, uma vez que

Por meio da imposição [...] dos casamentos mistos, a política pombalina esperava despojar os índios completamente de sua condição étnica específica. [Por outro lado], sustenta-se, [...], que os indígenas inverteram a lógica do projeto político assimilacionista em suas vilas, segundo costumes e interesses próprios, mobilizando os casamentos entre mulheres indígenas e consortes portugueses “pardos e “brancos” com vistas a manter o controle sobre suas terras e o *modus vivendi* local.

As “uniões mistas”, ao longo do tempo, possibilitaram relações intersocietárias, de modo a permitir o intercâmbio do processo de construção social e cultural tanto das sociedades originárias quanto da sociedade nacional adventícia. Nesse sentido, a partir de uma visão de mundo, dos costumes e dos valores, a relação com o outro e com o coletivo vai se ampliando reciprocamente em diferentes tempos e espaços.

Estudos apontam para essas transformações e indicam que as normatizações visavam apagar as tradições socioculturais, como afirma Costa (2014, p. 58):

em síntese, essas normatizações visavam apagar as tradições socioculturais, tais como as casas comunais, as festas de convivialidade (*cachiri*) e

de reciprocidade (dabucuris), as manifestações religiosas autóctones e impor os valores e costumes cristãos e ocidentais, a saber, as residências monofamiliares, o casamento cristão e as práticas religiosas do catolicismo.

As estratégias missionárias e estatais, voltadas para a assimilação das sociedades originárias à estrutura do Estado e à sociedade nacional, incluíam a educação. Isso envolvia uma ação educativa civilizatória que disseminava práticas pedagógicas utilizando metodologias colonizadoras, as quais, aos poucos, conforme a consolidação da confiança dos indígenas em relação aos missionários e agentes do Estado, foram controlando a quase totalidade da vida social ameríndia, a partir de ações estruturais apresentadas como superiores pela agência missionária e estatal face ao que era vivenciado com base na organização ancestral das sociedades originárias.

Na atualidade, os casamentos interétnicos possuem uma configuração distinta do período colonial e estão carregados de implicações educacionais para os filhos das novas gerações.

PERCURSO GERACIONAL E AS QUESTÕES INDÍGENAS

Para muitas pessoas de minha geração, as questões indígenas eram, ou ainda são, distantes, algo que não é familiar, que não pertence à vida das pessoas, assunto desnecessário para a vida que levamos na cidade.

Em geral, as pessoas comuns pensam que não possuem vínculo com as sociedades originárias, mas sabemos que essa pertença vem de longa data. As pessoas têm receio de buscar a sua ancestralidade, a sua história, a partir dos acontecimentos que marcam seu processo histórico, social e familiar.

Nós, que nascemos e crescemos nas áreas urbanas, negamos o reconhecimento das nossas origens, mas se fizermos essa busca através das nossas árvores genealógicas, vamos encontrar nossas ancestralidades, pois não são as nossas aparências que nos definem, mas as nossas histórias, as nossas vivências e as memórias dos nossos antepassados. O que torna difícil saber o que somos, de onde viemos, é o fato de não nos conhecermos, ou a negação do nosso pertencimento ancestral.

Na prática, nunca estive em uma terra indígena, todavia, as populações indígenas em áreas urbanas são uma realidade na cidade de Manaus, Amazonas, isto é, temos coletividades indígenas dentro e fora da sede do município. Além disso, possuía poucos conhecimentos de seus costumes, suas vidas e suas formas de existência em razão da minha educação ser pautada nos costumes e nos ensinamentos da minha família não indígena.

Vivenciando o dia a dia na minha casa, a educação era conduzida pela minha mãe, a qual trabalhava como professora em uma escola pública, e, pelo fato de enfrentarmos dificuldades financeiras, fui me integrando às pastorais da Igreja Católica e aos movimentos sociais de engajamento político. Essa era a minha visão educacional, social e política, de certo modo, alheia às questões indígenas, pois minha vida estava condicionada pelos costumes e métodos educativos familiares, complementados pela formação das escolas públicas frequentadas por mim.

Como essas situações envolviam a minha família, passei, então, a me interessar pelas causas sociais. De uma forma ou de outra, comecei a me envolver com movimentos de assistência social e de reivindicação de direitos. No início, nem sempre era por iniciativa própria, mas porque minha mãe me levava, e, com o decorrer do tempo, passei a participar dos movimentos sociais por iniciativa própria, mesmo que não estivesse atuando como liderança, todavia, comecei a gostar e a entender que era necessário lutar contra as desigualdades sociais ou, pelo

menos, construir um pensamento crítico e um engajamento social proativo.

Até então, a noção das desigualdades sociais que eu tinha era, a partir da minha família, ver o trabalho da minha mãe, professora, a qual lutava no dia a dia tanto para dar conta do seu trabalho na escola quanto para dar melhores condições de vida para a sua família. Desse modo, a minha compreensão das questões socioeducacionais estava limitada à família, à escola, à paróquia, enfim, ao bairro São Francisco (Manaus, Amazonas), até porque não conhecíamos pessoas que se autodeclarassem como indígena, certamente existiam, mas isso era silenciado.

Em 2005, comecei a cursar Licenciatura em Pedagogia em uma faculdade particular de Manaus. Em geral, o curso de Pedagogia me proporcionou o conhecimento de teorias, princípios, processos e práticas pedagógicas, dentre as quais da Educação Escolar Indígena. Estava interessada em aprofundar sobre as escolas indígenas, mas realizei estágio de graduação na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e na Educação Infantil na rede de ensino de Manaus. Os dois estágios foram complementares entre a teoria e a prática pedagógica. Na sequência, escrevi o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e, assim, resolvi fazer pesquisa de campo no coletivo Tikuna Watimacũ, bairro Cidade de Deus, Zona Leste de Manaus.

Para o acesso aos Tikuna, foi preciso uma autorização do líder, mas como minha orientadora conhecia a liderança local e o professor da escola, foi possível, então, iniciar a pesquisa. Além disso, minha orientadora, por meio da função que exercia na Secretaria de Educação do município de Manaus (SEMED), levava-me para participar da formação dos professores indígenas. Assim passei a conhecer professores indígenas, inclusive o professor Tikuna que me acompanhou na pesquisa com o coletivo Watimacũ.

Com os dados coletados e as observações realizadas na pesquisa de campo, elaborei a monografia “A formação do

professor indígena na perspectiva de uma educação bilíngue e intercultural”. Foi assim que entrei em contato com as questões indígenas e com os indígenas, a partir das questões acadêmicas na faculdade, participando de eventos, seminários. Formei-me em Pedagogia, em 2009, e passei a ter uma convivência parcial com os professores indígenas, seja participando de formação, seja visitando coletivos indígenas, mesmo que fosse parcialmente.

CASAMENTO E EDUCAÇÃO DOS FILHOS TUKANO

Os acontecimentos narrados na seção anterior forjam o pensamento e as ações à medida que nós projetamos ou somos projetados para a vida da qual fazemos parte, para o contexto social ao qual pertencemos, carregando conosco os traços de nossas histórias e vivências. Se, como vimos na primeira parte, o casamento era uma estratégia social e estatal de diluição das identidades, a perceptividade urbana da qual eu faço parte, começou a mudar durante a graduação na faculdade. Faço uma digressão para contar essa história.

Certo dia, fiquei responsável pela animação musical em um evento do curso de Pedagogia, pois eu tocava violão, mas estava insegura já que não tinha experiência em apresentações públicas. Fiquei sabendo que um estudante de filosofia tocava violão, então, eu e outro colega fomos em busca de apoio. Em poucos minutos, juntou-se a nós um acadêmico Tukano que, a princípio, cumprimentou-nos e se dispôs a apoiar na animação musical. Aquele encontro aos poucos, possibilitou uma proximidade maior e eu e ele começamos a namorar. E, tempos depois, me casei com ele, um homem tukano do sib¹⁸

.....
18 Para Chernela (1982, p. 62), “os sibs são grupos de descendência nominados e localizados, cujos membros se consideram descendentes de um dos irmãos ancestrais que fundaram o grupo linguístico”.

Yúpuri Sararó Búbera Põra. Nessa trajetória, jamais passou pela minha cabeça que um dia eu me casaria com um Tukano.

A princípio, alguns colegas e familiares discordaram da nossa escolha e decisão, dentre outros motivos, pelo fato de ele ser Tukano, ao invés de uma pessoa com melhores condições financeiras e sociais. Porém, mesmo diante dos preconceitos, iniciava-se o conhecimento de uma cultura diferenciada: a cultura tukano.

Até então, tinha uma noção sobre as populações indígenas quando assistia à TV, lia jornais e, ultimamente, na faculdade. Além disso, quando fiz pesquisa com os Tikuna, conheci um pouco mais sobre os indígenas morando na cidade. Mas, com o casamento, abriu-se um novo horizonte que me fez entender que não existe uma cultura indígena, mas, culturas; cada qual com os seus sistemas de ensino e de aprendizagem, seus conhecimentos, seu modo de ser e viver.

O fato é que o meu marido carrega consigo a cultura Tukano. Assim, nasceu meu primeiro filho (hoje, com 13 anos), o segundo filho (hoje, com 6 anos), a terceira filha (hoje, com 4 anos) e a quarta filha (hoje, com quatro meses). Esses acontecimentos trouxeram implicações educativas. Desde o nascimento do primeiro filho, o meu sogro fez o acompanhamento da gestação e do pós-parto com os *bahsese* Segundo Barreto (2018a, p. 98), para os Tukano,

o *bahsese* é um repertório de palavras e expressões especiais que possibilitam a comunicação com os waimahsã¹⁹ e também a habilidade de um especialista de invocar elementos e princípios curativos, contidos nos tipos de vegetais e animais (2018a, p. 98).

.....

19 Os waimahsã são criaturas com qualidades e capacidades iguais às dos humanos, mas são invisíveis para pessoas comuns e visíveis para os detentores dos conhecimentos ancestrais, por exemplo, o kumu (Barreto, 2018a).

Dentre os rituais, estão o de nomeação e dos alimentos.

O cuidado com os alimentos é um procedimento central na vida de um Yepamahsã. Segundo Azevedo (2018, p. 75), o rito de purificação dos alimentos “consiste em promover a assepsia dos primeiros alimentos consumidos pela criança quando está na fase da amamentação, quando ela começa a se alimentar de peixes, animais e frutas”, a fim de protegê-la dos males causados pela alimentação.

Em relação ao rito de nomeação, Chagas (2001, p. 43) afirma que *bahsese* do coração/alma “é o ritual de dar o nome e de colocar espírito no corpo da(o) recém-nascida(o)”. Além do nome cristão, uma decorrência da “colonização do imaginário”, de que trata Gruzinski (2003), os meus 4 filhos têm o nome Tukano: João Carlos Garcez Barreto é *Yuúpuri* (Guardião das Portas do Universo); Ruan Diego Garcez Barreto é *Buú* (Tucunaré); Maria Kauane Garcez Barreto é *Amô Pirodiho* (deusa da *ayhuasca*) e Evelyn Kiara Garcez Barreto é *Diathô* (Deusa do Rio). Os nomes foram escolhidos durante a formulação de nomeação realizada pelo avô das crianças, o kumu tukano Luciano Barreto.

Pelo sistema patrilinear tukano, os meus filhos, nascidos em Manaus, são Tukano, pois a patrilinearidade prevalece no noroeste amazônico. Todavia, só a patrilinearidade e a nomeação não põem fim aos conflitos sobre a aceitação coletiva do pertencimento ancestral dos filhos de casamentos interétnicos (Lasmar, 2008), pois existem outros fatores como a exogamia linguística, o uso e o domínio da língua, os ritos de iniciação etc. Segundo Oliveira (2007), a patrilinearidade consiste em afirmar que os membros de um sib são descendentes de um ancestral, avô, e cada descendência patrilinear tem seus nomes próprios. O autor acrescenta que a patrilinearidade é necessária, mas não é exclusiva para assegurar o pertencimento a um determinado sib, ou seja, a nomeação é requerida, pois

só se é membro de um clã após receber um nome, pois apenas através de uma cerimônia específica

[baxséke Wame] uma pessoa torna-se viva no sentido social. Através do nome de um ancestral é que lhe é outorgado seu direito à vida social, um lugar próprio na hierarquia clânica, além de garantir os privilégios econômicos, rituais e sociais (Oliveira, 2007, p. 41).

Patrilinearidade e nomeação, portanto. A situação que estamos descrevendo, casamento com homem tukano e filhos tukano, se conecta com as pesquisas de populações indígenas das áreas urbanas tidas como de “pouca distintividade cultural (ou seja, culturalmente misturadas)” (Oliveira, 1998, p. 48). Para o contexto da cidade de Manaus, Amazonas, para pesquisas dessa natureza, remetemos para Bernal (2009) e Fígoli e Fazito (2009).

Oliveira (1998) defende o estudo dessas populações com base no conceito de territorialização, pois, para ele, a atribuição de um território fixo a uma sociedade é central para compreender as mudanças institucionais e culturais dessa mesma sociedade. Nesse sentido,

a noção de territorialização é definida como um *processo de reorganização social* que implica i) a criação de uma nova unidade sociocultural mediante o estabelecimento de uma identidade étnica diferenciadora; ii) a constituição de mecanismos políticos especializados; iii) a redefinição do controle social sobre os recursos ambientais; iv) a reelaboração da cultura e da relação com o passado (Oliveira, 1998, p. 55).

Em síntese, o processo de territorialização é o movimento pelo qual um objeto político administrativo, como as coletividades indígenas no Brasil,

vem a se transformar em uma coletividade organizada, formulando uma identidade própria, instituindo mecanismos de tomada de decisão e representação,

e reestruturando as suas formas culturais (Oliveira, 1998, p. 56).

A partir da territorialização enquanto fio condutor da investigação antropológica, Oliveira (1999) apresenta três obstáculos teóricos para a realização de pesquisas com populações indígenas integradas em contextos regionais, a saber: o primeiro é “supor que os índios (tal como falamos deles hoje) sempre existiram” (Oliveira, 1999, p. 105), ao invés de perscrutar a historicidade dos sujeitos e descrever a imersão e como se constituem em cada ambiente; o segundo, é “a interconexão entre índio e terra” (Oliveira, 1999, p. 108), isto é, adotar a anterioridade da presença indígena em um território como a única condição para a definição da terra indígena, quando o critério da Constituição de 1988 é “que nela os índios exerçam de forma estável e regular uma ocupação tradicional, ou seja, que utilizem tal território segundo seus ‘usos e costumes’” (Oliveira, p. 1999, p. 111); e, por fim, o terceiro, a condição de primitividade: polarizar entre as culturas indígenas quase intocadas e as afetadas por processos de mudanças socioculturais, pois, para integrarem uma cultura, “costumes e crenças não precisam ser exclusivos daquela sociedade, frequentemente sendo compartilhados com outras populações (índigenas ou não)” (Oliveira, 1999, p. 117). Enfim, trata-se do presentismo, da anterioridade no território e da pureza cultural enquanto obstáculos para as pesquisas com populações indígenas urbanas, dentre as quais destacamos as investigações na área educacional.

EDUCAÇÃO INDÍGENA A PARTIR DA CIDADE

A evocação das populações indígenas urbanas nos leva para o tema central deste capítulo: a educação indígena e a educação escolar indígena em ambientes urbanos. É nesse contexto que, a partir das teorias e das práticas pedagógicas,

passamos a construir uma associação entre os métodos de ensino das escolas ocidentais e os processos educacionais, de ensino e de aprendizagem, das sociedades originárias. A área da Educação pode contribuir com as culturas originárias, assim como essas têm muito a ensinar para a educação urbana.

No exercício da atividade profissional de professores, percebemos que temos receio de lidar com as questões indígenas, dentre outras razões, estão a falta de coordenação entre as políticas públicas indigenistas, as dificuldades de execução das políticas nacionais em nível local, a criação de um sistema próprio para a educação escolar indígena (Paladino; Almeida, 2012), além do caráter periférico da educação escolar indígena no âmbito do Estado e a burocracia governamental impraticável para a realidade das escolas indígenas (Luciano, 2013).

Assim, enquanto professores/educadores, a partir das escolas, acabamos não contribuindo na formação escolar das crianças, jovens, adolescentes uma vez que temos receio de tocar em assuntos envolvendo as diversidades educacionais, as diferenças étnicas envolvendo as questões indígenas. Em muitas situações, alguns professores se sentem ofendidos quando se trata das questões indígenas nas escolas, e, assim, os preconceitos e as discriminações sobre os membros das sociedades originárias vão se perpetuando. É preciso, portanto, buscar os fundamentos desse tipo de concepção educacional. Além disso, o Amazonas tem muito a ser estudado e pesquisado, porque o conhecimento das culturas indígenas, suas formas de viver a educação não podem ser pensados apenas como instrumentalização de objetos numa sala de aula, pelo contrário, é preciso descolonizar no pensamento e nos nossos conceitos sobre as questões culturais e educacionais indígenas, é necessário pensar a educação indígena ou as questões indígenas como tematização de nós mesmos que não somos indígenas.

Pela minha trajetória, o contato com o meu sogro não foi imediato, pois ele vivia em São Gabriel da Cachoeira (Amazonas),

no noroeste amazônico, precisamente nas proximidades das fronteiras geopolíticas internacionais com a Colômbia e a Venezuela. A partir da primeira gravidez, para mim, era recomendável ter conhecimentos sobre a minha saúde e a dos bebês, pois o período da gravidez exige atenção total, cuidados como pré-natal, consultas médicas, exames laboratoriais, enfim, há uma série de procedimentos que exigem educabilidade. Dentro das condições financeiras, o acompanhamento médico foi realizado, mas, para o meu marido, isso não bastava, era necessário os *bahsese* tukano para o cuidado e atenção ao corpo.

Havia uma inquietação, por parte do meu marido, porque ele carregava consigo uma compreensão de cuidado sobre o corpo da mulher no período da gravidez diferente da minha. Isso fez com que eu tivesse atenção e preocupação ao mesmo tempo, pois passei a entender que o meu marido tinha outra compreensão a saber, a necessidade de a mulher grávida ser acompanhada por um kumu (benzedor, curador), um detentor de conhecimentos ancestrais tukano, e o meu sogro, Luciano Barreto, possui essa especialidade. Os *bahsese* durante a gravidez, o parto e o pós-parto são essenciais para equilibrar as forças entre os seres humanos, a natureza e os seres espirituais (Dutra, 2018).

Até então, eu e meu marido tínhamos vivenciado o processo matrimonial a partir da visão urbana, das orientações cristãs, pois casamos na igreja católica. Porém, no fundo, inicialmente, havia certa insegurança minha sobre a medicina tukano, porque eu estava acostumada com a medicina industrializada ocidental. Em certo momento, a minha participação na cosmovisão tukano foi despertada por um trecho do livro *Formação e transformação de coletivos indígenas do noroeste amazônico: do mito à sociologia das comunidades*, de 2018, que afirma:

hoje, sou casado com Jussara Garcez Barreto (manauara), e temos três filhos: João Carlos Garcez Barreto (Yúpuri), que nasceu em Manaus-AM, Ruan Diego Garcez Barreto (Buú), que nasceu

na cidade de Florianópolis (SC) e Maria Kauane Garcez Barreto (Amõ Pirodhio), em Manaus (AM). São três Tukano em todas as condições culturais administradas por meu pai, Luciano Barreto, *kumu*, cada um se identificando a partir de uma realidade cultural, manauara e florianopolitana, mas sem perder as raízes culturais tukano. Meus filhos foram benzidos quando ainda estavam no ventre, no nascimento e no banho; receberam nomes Tukano de Yúpuri e Buú, assim como a filha caçula recebeu o nome Tukano, e benzimento para todo o tipo de alimentação, seguindo os procedimentos que nos levam de volta para certo princípio e esquema social genericamente ameríndio e particularmente Tukano (Barreto, 2018b, p. 56).

De fato, no início, algumas linguagens eram estranhas para mim, tais como *bahsese kumu* (benzedor), entre outras. Esse foi um novo processo educativo que precisei conhecer, entender e aprender, pois se tratava de um modo específico de educação tukano, portanto, eu e meus filhos passamos a fazer parte desse universo de educação.

Além disso, recebi nome tukano, Yepário (deusa mãe da terra), dado pelo meu sogro, o qual explicou que o fato de ter recebido o nome tukano não me tornava uma mulher Tukano, mas sim uma mãe integrada à cultura tukano. Assim, era necessária a adaptação a essa nova realidade.

Em algum momento, o medo, a preocupação, me fazia duvidar dos *bahsese* tukano. Certo dia, minha filha estava com pneumonia e, por isso, tomava antibióticos como tratamento. Ao mesmo tempo, meu marido soprava na cabeça de nossa filha a fumaça do cigarro benzido por ele, conforme aprendera de seu pai, o *kumu* Luciano, a fim de obter uma cura rápida da doença. Entretanto, a minha insegurança era sobre a questão respiratória, pois a minha filha estava com os pulmões comprometidos, e, na minha compreensão, a fumaça do cigarro poderia piorar a situação.

Mas ocorre que eu estava perplexa, porém, a minha filha teve melhoras e não aconteceu o que estava na minha imaginação, pois a fumaça do cigarro continha as fórmulas de *bahsese* tukano as quais meu sogro ensinou por meio da oralidade. Todavia, meu sogro possui o entendimento de que até onde ele sabe, ele cura, assim, a partir do momento em que desconhece a origem da doença, ele busca a medicina dos brancos. Esses procedimentos do avô paterno dos meus filhos significam que a educação indígena vai além do ensino e da aprendizagem e se amplia para o campo da revitalização da cultura.

Nesse sentido, conforme Meliá (1979),

o índio está educado para o prazer de viver e que o seu 'tempo de cultura' dedicado a rituais, jogos ou simples gracejos, é mais extenso e intenso do que aqueles das sociedades modernas que trabalha para comer. O índio trabalha para viver (p. 10).

As práticas educativas indígenas demonstram a vivificação da história de cada povo, desde suas origens, e na qual empreendem um processo de construção de suas identidades e diferenças. Diante disso, os indígenas vivenciam os diversos sentidos da educação, conforme a dinamicidade de cada etnia construída historicamente. Esse processo especifica a educação de cada indivíduo numa sociedade, começando pelos agentes educativos que são o homem, a mulher, as crianças e os anciãos.

Numa coletividade indígena, o homem tem um papel educativo, pois a educação tem um caráter coletivo e, por isso, o homem carrega o dever de passar aos filhos os seus ensinamentos. Ensinar técnicas de caça, práticas de pesca e o manuseio de instrumentos de trabalho significa, para os filhos, que os pais são portadores dos conhecimentos produzidos pela sociedade da qual são integrantes. Nesse aspecto, a obediência tem um papel crucial na educação de pessoa e a desobediência significa não querer aprender, ou seja, rejeitar os procedimentos

de aprendizagem que fluem desde o alvorecer do dia: levantar da rede bem cedo, tomar banho, enfim, estar no meio social, dentro dos limites que lhe cabe, e viver a sua liberdade interagindo com as questões sociais que se constituem no corpo sociológico de uma coletividade indígena.

Em relação à mulher, em razão da exogamia, ocorre a ampliação do repertório cultural, pois ela passa a conviver com o universo cultural do marido e, por isso, interage com a cosmovisão e as circunstâncias da vida comunitária local, todavia, sem que se perca as origens culturais da mulher. Assim, uma criança cresce no convívio familiar formado pela cultura paterna e materna.

A partir disso, a educação se faz presente nos povos indígenas como processo de produção e socialização cotidiana dos conhecimentos próprios. Apesar das ações missionárias e de diversas tentativas de massificação e integração à sociedade nacional, vários povos mantêm vivo a sua cultura, ou seja, nos ensinamentos que foram e continuam sendo repassados de geração em geração, garantindo o seu modo de viver (Rezende, 2010).

Essa ação pedagógica tradicional se caracteriza pelo modo como se transmite para seus membros os seus conhecimentos no qual o ensinar e o aprender se perpetuam durante toda a vida na capacidade de realizar-se como pessoa e de ser colaborativa com a coletividade como um todo. Contudo, os processos educacionais das populações indígenas continuam fluindo com densidade, certo de que passaram por diversos obstáculos, e sua ressignificação começa a mostrar um novo rosto educacional no âmbito de suas localidades, mas que é preciso sempre fazer uma leitura no seu modo de ser e viver uma educação, isto é, numa educação que faz com que se considerem ou se identifiquem com este ou aquele grupo linguístico.

Por outro lado, pesquisas continuam sendo realizadas pelos não indígenas no ramo da educação escolar indígena, mas é preciso também continuar fazendo as reflexões pedagógicas

no parâmetro específico ou complementar que se estabelece no espaço social e cultural de uma coletividade indígena. Isso porque, mesmo que as populações indígenas estejam inseridas nas “conquistas sociais” da modernidade, elas não perdem o seu caráter específico de viver uma educação diferenciada.

A vida urbana é um desafio no âmbito educativo em que meus filhos, enquanto crianças tukano, crescem. De fato, eles crescem tomando banho no chuveiro, com acesso à televisão, jogos eletrônicos, celulares, internet. Assim como a vida na cidade para eles é tipicamente natural, pois são nascidos na cidade. Sabem o que é peixe, mas, ainda assim, não sabem o que é pescar ou como se pesca, sabem o que é canoa, mas nunca entraram numa canoa, nunca remaram, nunca nadaram no rio. Há, sim, diferença, nesse sentido, mas o que não diferencia é o sentimento de pertencimento a um grupo linguístico.

Além disso, em certo momento, havia a preocupação relacionada aos preconceitos em sala de aula, como, de fato, aconteceu com meu filho mais velho, quando esse falou para sua professora que ele era indígena, e a professora respondeu que não entendia o porquê d’ele ser indígena se nunca esteve num povoado tukano, numa clara polarização, segundo Oliveira (1999), entre as culturas indígenas quase intocadas e as afetadas por processos de mudanças socioculturais.

Nesses termos, é que a visão sobre a educação indígena, a partir do contexto da cidade, se constitui de forma muito particular, é limitada aos lugares nos quais as populações indígenas estão integradas (Sateré-Mawé, bairro Santos Dumont; Tukano, Baixo Rio Negro). As pessoas veem o indígena como alguém distante, que está em meio à floresta, assim como, para outros, a cidade vai tragando-os para a busca da sobrevivência urbana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos tempos atuais, as pautas das lutas indígenas enfrentam desafios, com obstáculos para suas reivindicações de direitos, como os garimpos ilegais em terras indígenas e a educação homogeneizada. Para muitos, essa temática é irrelevante e indiferente, mas entendemos que o que escrevemos, pesquisamos e estudamos apresenta formas de lutas convergentes com as sociedades originárias, especificamente pensando na luta pelos direitos humanos, como o direito à educação diferenciada, à saúde, às suas terras etc.

Para os indígenas, o lugar onde eles se encontram está conectado ao sistema educacional, social e cultural de suas ancestralidades. Assim, a educação indígena, na cidade ou não, deve ser entendida a partir das particularidades de cada realidade. A educação indígena na cidade tem as especificidades do espaço no qual os indígenas estão envolvidos, mas isso não representa a perda de sua essência étnica e educacional, mas sim uma forma diferente de vivê-la. Do mesmo modo, a educação ancestral no contexto da terra indígena tem seus conteúdos, princípios e processos educacionais, sociais e culturais próprios.

A luta pela educação indígena deve ser de todos, não somente dos povos indígenas, aliás, os não indígenas precisam entender o que é a educação indígena, como funciona sua dinâmica, como é organizada, as suas metodologias de ensino, enfim, a sua educação humana.

Isso permite entendermos que a educação indígena trabalha com a formação integral do ser humano, ou seja, para além da escola, a educação indígena envolve a totalidade da vida nos diferentes tempos, espaços, e com múltiplos agentes.

Referências

- AZEVEDO, D. L. *Agenciamento do mundo pelos Kumuã Ye 'pamahsã: o conjunto dos Bahseese na organização do espaço Di'ta Nühku*. Manaus: EDUA, 2018.
- BARRETO, J. P. L. *Waimahsã: peixes e humanos*. Manaus: EDUA, 2018a.
- BARRETO, J. R. R. *Formação e transformação de coletivos indígenas do noroeste amazônico: do mito à sociologia das comunidades*. Manaus: EDUA, 2018b.
- BARRETO, J. R. R. *Úkÿsse: formas de conhecimento nas artes do diálogo tukano*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. Brasília: MEC, 1998.
- CHAGAS, D. *Cosmologia, mitos e histórias: o mundo dos Pamulin Mahsã Waikhana do rio Papuri*. 2001. 132 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2001.
- CHERNELA, J. M. Estrutura social do Uaupés, *Anuário Antropológico*, n. 81, 1982.
- COSTA, M. G. Os povos indígenas e as Missões Salesianas do Amazonas: as disputas de poder, as estratégias civilizatórias e a autodeterminação indígena. *Tellus*, ano 14, n. 26, p. 49-74, jan./jun. 2014.
- DUTRA, P. I. F.; DUTRA, Y. A. *Bayá, kumu e yaí: os pilares da identidade indígena no Uaupés*. Manaus: Valer, 2018.
- GRUZINSKI, S. *A colonização do imaginário: sociedades indígenas e ocidentalização no México espanhol. Séculos XVI-XVII*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

- LASMAR, C. Irmã de índio, mulher de branco: perspectivas femininas no Alto Rio Negro, *Mana*, v. 14, n. 2, p. 429-454, 2008.
- LUCIANO, G. J. S. *Educação para manejo do mundo: entre a escola ideal e a escola real no Alto Rio Negro*. Rio de Janeiro: Contra Capa; Laced, 2013.
- MELIÁ, B. *Educação indígena e alfabetização*. São Paulo: Loyola, 1979.
- MOREIRA, V. M. L. Territorialidade, casamentos mistos e política entre índios e portugueses, *Revista Brasileira de História*, v. 35, n. 70, 2015.
- OLIVEIRA, A. *Etnomatemática dos Taliáseri: medidores de tempo e sistema de numeração*. 2007. 147 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007.
- OLIVEIRA, J. P. Uma etnologia dos índios misturados? Situação colonial, territorialização e fluxos culturais, *Mana*, v. 4, n. 1, p. 47-77, abr. 1998.
- OLIVEIRA, J. P. A problemática dos “índios misturados” e os limites dos estudos americanistas: um encontro entre antropologia e história. In: OLIVEIRA, J. P. *Ensaio em antropologia histórica*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1999.
- PALADINO, M.; ALMEIDA, N. P. *Entre a diversidade e a desigualdade: uma análise das políticas públicas para a educação escolar indígena no Brasil dos governos Lula*. Rio de Janeiro: Contra Capa; Laced, 2012.
- REZENDE, J. S. *A Educação na visão de um Tuyuka*. Manaus: Faculdade Salesiana Dom Bosco, 2010.

Corpo e sexualidade nas práticas educativas

Carmen Mily dos Reis Leocádio
Rita de Cássia Fraga Machado

Introdução



O presente estudo traz reflexões sobre o entendimento dos(as) profissionais da Educação a respeito da violência sexual contra crianças e adolescentes na sala de aula e como essa compreensão interfere na prática educativa. De modo que se faz necessário perceber esses corpos afetados pela violência sexual na escola, para que esse processo não seja contaminado por preconceitos e rótulos precipitados e para que os(as) educandos(as) não sejam afetados(as) no seu desenvolvimento intelectual. Também se propõe uma discussão sobre corpo, sexualidade e diversidade no contexto do nosso objeto de pesquisa.

A violência sexual é uma temática cada vez mais preocupante, tendo em vista que ela só vem crescendo, atingindo tanto crianças e adolescentes quanto adultos na cidade de Tefé (AM). Daí a importância dessas discussões sobre corpo, sexualidade e diversidade na escola.

Assim, o nosso objetivo nesta pesquisa visa debater a relevância dos estudos sobre corpo, sexualidade e diversidade e, também, a formação docente. Acreditamos que é fundamental refletir sobre a formação docente e a discussão sobre o corpo no processo de aprendizagem, direcionando nossa perspectiva teórica para os estudos a respeito da diversidade corporal nas escolas e como se desenvolve a ideia de corpo, sexualidade e diversidade na formação docente.

Desse modo, além de compreender como essa reflexão vem sendo construída no campo da pesquisa, ressalta-se a relevância dos estudos sobre corpo, sexualidade e diversidade na escola, bem como a necessidade de preparar professores(as), a partir da formação continuada, para que percebam o corpo no processo de aprendizagem para além dos conteúdos formais estabelecidos pelo currículo.

Na próxima seção, expomos os caminhos para a produção deste estudo apresentando a discussão teórica sobre a temática e

a metodologia empregada nesta pesquisa. Em seguida, propomos uma breve discussão acerca das ideias de corpo, sexualidade e diversidade na Educação. E, também, sobre a relevância dessa temática na formação de professores(as), tendo em vista a necessidade urgente de abordar, no ambiente escolar, a violência sexual contra crianças e adolescentes. Nas considerações finais, fazemos algumas observações acerca desse processo de escrita.

MINHA CAMINHADA NESTE ESTUDO

Para a produção do presente estudo, utilizou-se a pesquisa bibliográfica aplicada na abordagem qualitativa do estudo de caso. Foi o primeiro passo para dar forma, embasamento e conhecimento teórico ao tema investigado. Essa técnica bibliográfica deu um norte para o processo, um sistema de coleta de material. O material coletado, físico ou digital, caracterizou a metodologia como revisão de literatura, a qual, segundo Diniz (2015), é uma técnica que abarca uma gama expressiva de autores e autoras. Essa busca de fontes tem grande importância porque prepara a base do referencial teórico. E, para que ela seja precisa, faz-se uso de palavras-chave que orientam a pesquisa.

A revisão de literatura aplicada na abordagem qualitativa é fundamental porque reúne dados para a escrita, os quais fornecem fundamentação teórica para o texto científico, tais como artigos, dissertações, teses e trabalhos de conclusão de curso. Esse método oportuniza aos estudantes que mergulham na pesquisa a chance de elaborar textos a partir de uma perspectiva histórica sobre um determinado tema, seja em nível nacional, seja em nível internacional.

A pesquisa reúne dados para a escrita da dissertação, os quais fornecem fundamentação teórica para a discussão desse estudo e também do estado da arte dos estudos sobre violência sexual contra crianças e adolescentes.

Dessa forma, encontraram-se no *Anuário Brasileiro de Segurança Pública* de 2018, 2019, 2020, 2021 e 2022 (FÓRUM DE SEGURANÇA PÚBLICA, 2018, 2019, 2020, 2021, 2022) dados que representam uma aproximação com a nossa temática.

Quadro 1 – Síntese dos registros sobre abuso sexual encontrados na página do infográfico do *Anuário Brasileiro de Segurança Pública* em números

REGISTROS	ANO	CRESCIMENTO %
61.032	2017	10,1
66.041 ⁽¹⁾	2018	4,1
66.123	2019	5,2
60.460	2020	-14,1
66.020	2021	4,2

(1) Em 2018, o maior já registrado.

Fonte: Organizado pelas autoras (2022)

Quadro 2 – Síntese dos registros de estupro de vulnerável encontrados na página do infográfico do *Anuário Brasileiro de Segurança Pública* em números

ANO	VÍTIMAS VULNERÁVEIS	FAIXA ETÁRIA (até 13 anos)	GÊNERO FEMININO (%)
2017	(...)	(...)	(...)
2018	(...)	53,8%	81,8
2019 ⁽¹⁾	(...)	57,9%	85,7
2020	73,7%	60,6%	86,9
2021	75,5%	61,3%	(...)

(...) Informação não disponível.

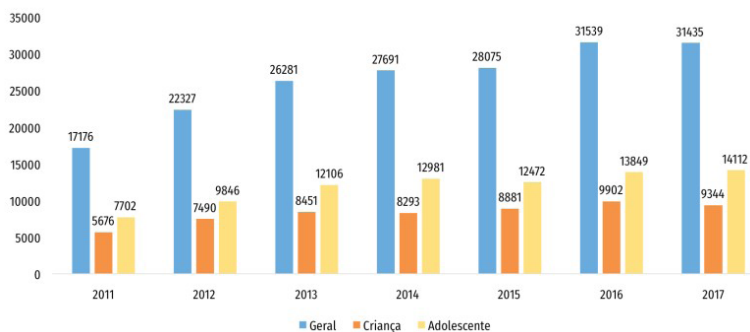
(1) Em 2019, os registros em números foram 66.123 vítimas de estupro e de estupro de vulnerável²⁰.

Fonte: Organizado pelas autoras (2022)

.....
 20 Estupro de vulnerável – Art. 217-A. Ter conjunção carnal ou praticar outro ato libidinoso com menor de 14 (catorze) anos (Delmanto *et. al.*, 2010, p. 7).

Segundo o *Boletim Epidemiológico, Análise Epidemiológica da Violência contra Crianças e Adolescentes no Brasil* (Brasil, 2018), de 2011 a 2017. Nesse período, foram notificados 184.524 casos de violência sexual, sendo 58.037 (31,5%) contra crianças e 83.068 (45,0%) contra adolescentes, concentrando 76,5% dos casos notificados nesses dois cursos de vida. Comparando-se os anos de 2011 e 2017, observa-se um aumento geral de 83,0% nas notificações de violências sexuais e um aumento de 64,6% e 83,2% nas notificações de violência sexual contra crianças e adolescentes, respectivamente (Figura 1) (p. 3-4).

Figura 1 – Número de notificações de violência sexual, total e contra crianças e adolescentes, segundo o ano de notificação, Brasil, 2011-2017



Fonte: Sinan/Ms. As bases de 2015 e 2016 podem sofrer alterações. A base de 2017 foi extraída em janeiro de 2018

De modo que a violência sexual contra crianças e adolescentes é uma temática preocupante porque as taxas só crescem, conforme a Figura 1, corroborando o que afirmamos em nosso estudo.

Quadro 3 – Síntese das notificações de crianças vítimas de violência sexual, no Sinan, segundo o sexo, Brasil, 2011-2017

Criança (n=58.037)¹						
Faixa etária em anos	Total		Feminino (n=43.034)		Masculino (n=14.996)	
	N	%	N	%	N	%
<1	2.653	4,6	2.238	5,2	415	2,8
1 a 5²	29.686	51,2	22.354	51,9	7.332	48,9
6 a 9²	25.691	44,3	18.442	42,9	7.249	48,3
Região de residência						
Norte³	9.106	15,7	7.200	16,7	1.906	12,7
Nordeste	7.270	12,5	5.695	13,2	1.575	10,5
Sudeste³	23.417	40,4	17.156	39,9	6.261	41,8
Sul³	12.597	21,7	8.913	20,7	3.684	24,6
Centro-Oeste	5.635	9,7	4.067	9,5	1.568	10,5
Ignorada	5	-	3	-	2	-
Tipo de violência sexual						
Estupro	39.000	62,0	28.380	61,0	10.620	64,6

(1) Foram identificadas sete crianças com sexo ignorado.

(2) Entre as crianças do sexo feminino e masculino com notificação de violência sexual, destaca-se na faixa etária entre 1 e 5 anos e entre 6 e 9 anos.

(3) As notificações se concentraram tanto para o sexo feminino quanto para o sexo masculino nas regiões Sudeste, Norte e Sul.

Fonte: Organizado pelas autoras (2022)

Quadro 4 – Síntese das notificações de adolescentes vítimas de violência sexual, no Sinan, segundo o sexo, Brasil, 2011-2017

Adolescente (n=83.068)¹						
Idade N	Total		Feminino (n=76.716)		Masculino (n=6.344)	
	%	N	%	N	%	N
10 a 14²	56.320	67,8	51.506	67,1	4.814	75,9
15 a 19	26.740	32,2	25.210	32,9	1.530	24,1
Região de residência						
Norte³	18.185	21,9	17.319	22,6	866	13,7
Nordeste	14.716	17,7	13.829	18,0	887	14,0
Sudeste³	26.682	32,1	24.081	31,4	2.601	41,0
Sul³	15.583	18,8	14.093	18,4	1.490	23,5
Centro-Oeste	7.864	9,5	7.364	9,6	500	7,9
Ignorada	30	-	30	-	-	-
Tipo de violência sexual						
Estupro	67.523	70,4	62.658	70,9	4.865	64,2

- (1) Foram identificados oito adolescentes com sexo ignorado.
- (2) Entre os adolescentes do sexo feminino e masculino com notificação de violência sexual, destaca-se a faixa etária entre 10 e 14 anos.
- (3) As notificações se concentraram tanto para o sexo feminino quanto para o sexo masculino nas regiões Sudeste, Norte e Sul.

Fonte: Organizado pelas autoras (2022)

Utilizaram-se para a composição deste estudo os descritores “corpo”, “sexualidade” e “práticas educativas”. A partir daí, foram definidas as fontes de consulta, como artigos, dissertações, livros físicos e digitais, teses, dentre outras produções. Dessa maneira, selecionou-se o material designado. Após a leitura do material bibliográfico, foram organizados fichas e resumos, com os dados de cada texto (nome do autor, título, ano, edição, editora, local de publicação), em arquivos individuais, com a finalidade de verificar

se o mesmo autor, em obras diferentes, ou autores diferentes abordavam a mesma temática. Depois de organizados e concluídos os fichamentos, esses foram utilizados para desenvolver a revisão bibliográfica, ou revisão de literatura deste estudo.

O ciclo da pesquisa desenvolveu-se a partir da pesquisa social de cunho qualitativo de estudo de caso. Para Minayo (2010), a pesquisa social considera as instâncias da complexidade que surgem no contexto educacional, de modo que ela cumpre um papel importante na elaboração desse conhecimento. É de cunho qualitativo porque responde às questões particulares da pesquisa. Oliveira (2016) conceitua a abordagem qualitativa ou a pesquisa qualitativa “como sendo um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação” (Oliveira, 2016, p. 37).

Para Zanelli (2002, p. 83), o principal objetivo da pesquisa qualitativa “é buscar entender o que as pessoas aprendem ao perceberem o que acontece em seus mundos”. O autor ainda complementa dizendo que “é muito importante prestar atenção no entendimento que temos dos entrevistados, nas possíveis distorções e no quanto eles estão dispostos e confiantes em partilhar suas percepções” (Zanelli, 2002, p. 83).

Assim, compreende-se que o objeto de estudo é histórico porque está situado em uma realidade em movimento. As mudanças existentes no seu contexto (ambiente escolar) exigem novos limites exteriores de pensar e gerar conhecimento. Então, surge a inquietação de dedicar-se à pesquisa para responder a essas demandas.

Segundo André (2005), o estudo de caso tem um potencial enorme de contribuição para a compreensão dos problemas da prática educacional, pois fornece informações valiosas que permitem também a tomada de decisões políticas. Já Yin (2015, p. 3) enfatiza que o objetivo do pesquisador “é projetar

bons estudos de caso e coletar, apresentar e analisar os dados corretamente”. Dessa maneira, o ciclo da pesquisa qualitativa é o encontro do pesquisador com o objeto da pesquisa.

Assim, Yin (2015, p. 17) define-se o estudo de caso como:

Uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo (o “caso”) em profundidade e em seu contexto de mundo real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto puderem não ser claramente evidentes.

Logo, compreende-se que o estudo de caso possibilita o entendimento de um fenômeno do mundo real. E esse entendimento certamente compreende importantes condições contextuais que se referem ao caso em estudo.

Os instrumentos foram definidos como elementos principais para nortear o caminho neste estudo e possibilitar a sua manipulação correta, assim como a utilização do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) e do roteiro de perguntas. Dentre eles estão: o pesquisador, a escola, os sujeitos e as rodas de conversas (professores/as), questionários (perguntas abertas e fechadas), coleta de dados e análise de conteúdo.

Os sujeitos da pesquisa são os profissionais de uma escola pública da Rede Estadual de Ensino do Município de Tefé, os quais responderão a um questionário como instrumento de coleta de dados.

A escola está localizada em zona urbana. O público que ela agrega são profissionais que, na sua maioria, são concursados, com pós-graduação em andamento, além de servidores administrativos, de apoio pedagógico, do serviço geral e os(as) alunos(as) que, em grande parte, residem em zona periférica.

DIALOGANDO SOBRE CORPO E SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO

Por que estudar sobre corpos?

Para o início desse diálogo, convido-os à reflexão acerca de como se desenvolveram as nossas vivências como graduandas e graduandos. Não tenho lembrança de alguma discussão a respeito da temática sobre corpo e diversidade durante meu processo de graduação. Assim, considerando o desenvolvimento sobre as ideias de corpo, faz-se necessária a percepção de determinado corpo para além de uma estrutura física.

A percepção do corpo em um curso de formação de professores não deve ser deixada para fora dos muros da escola. Ela nos permite lidar com a diversidade no nosso cotidiano, nos possibilita perceber as identidades (os corpos) que estão na escola e compreender os diferentes comportamentos dos educandos e das educandas.

A escola como espaço para a formação humana precisa abordar essas temáticas por meio dos conteúdos das diferentes disciplinas. Essas abordagens devem ser pautadas em conhecimentos científicos, e não em valores e crenças pessoais.

A discussão, na escola, sobre corpos na perspectiva da violência sexual é de extrema relevância. Muitos(as) educandos(as) têm enfrentado esse sofrimento de forma silenciosa. Problemas relacionados à indisciplina, ao rendimento escolar e à evasão também precisam ser abordados a partir dessa perspectiva, tendo em vista que a vida na escola não pode estar desvinculada de seu contexto social, histórico, familiar e cultural.

Para responder à pergunta a respeito de por que estudar sobre corpos, a escritora mexicana Marta Lamas (2002), em sua obra *Cuerpo: diferencia sexual y género*, introduz a temática, explicando a complexidade da diferença sexual. Segundo ela, o gênero se constrói em dois movimentos, sendo eles um filtro cultural que interpreta o mundo e uma armadura que rege nossa vida.

Quanto ao uso da categoria gênero, Lamas (2002) observa que ela se tornou de uso geral para apontar e exprimir simbolicamente como cada cultura se estrutura em relação às diferenças sociais regidas por normas e expectativas sociais em relação aos papéis, aos comportamentos e aos atributos das pessoas a partir de seus corpos. De maneira que as fontes principais que representam os sujeitos são os preconceitos culturais, as ideologias (discursos sociais) e a experiência pessoal.

Nesse sentido, compreende-se que o corpo é a primeira evidência que não discute a diferença humana. O que está em jogo é como se apreciam as marcas do “diferente” (pigmentação cutânea mais clara ou escura), do “desviante” (que tem uma cultura diferente, ou uma religião distinta ou outro desejo sexual) e do “outro” (quem é maior ou menor ou quem tem uma postura política discordante).

Toda apreciação específica sobre as marcas de um determinado corpo exige que, ao se identificar as estruturas pelas quais os seres humanos constroem cultura, tenha-se que se constatar os fundamentos cognitivos que as representam.

Lamas não desassocia a categoria gênero da compreensão do corpo, então, pondera a respeito que

El género es el conjunto de ideas sobre la diferencia sexual que atribuye características “femeninas” y “masculinas” a cada sexo, a sus actividades y conductas, y a las esferas de la vida (2002, p. 57).²¹

Por esse sentido, o conceito de gênero surge como ferramenta teórica para explicitar as desigualdades existentes entre homens e mulheres e demarcar que as diferenças entre feminino e masculino são socialmente construídas. O significado

.....
21 “O gênero é o conjunto de ideias sobre a diferença sexual que atribui características ‘femininas’ e ‘masculinas’ a cada sexo, a suas atividades e condutas e às esferas da vida” (Lamas, 2002, p. 57, tradução nossa).

de “corpo” perpassa pelos conceitos de gênero e sexualidade, de modo que a sexualidade, no campo da psicanálise, é considerada por Lamas (2002, p. 61) da seguinte maneira: “[...] se ha venido consolidando un bagaje crítico con el cual se han puesto en evidencia las formas insidiosas y sutiles en que la cultura inviste de valor, o denigra, al cuerpo y al acto sexual”.²²

Consoante à proposição supracitada, Lamas enfatiza (2002):

Al conceptualizar la sexualidad como una elaboración psíquica y cultural sobre los placeres de los intercambios corporales (construída discursivamente, regulada y reglamentada mediante prohibiciones y sanciones que le dan, literalmente, forma y direccionalidad), ciertos temas, como la orientación sexual, han cobrado una dimensión diferente (p. 61).²³

Nesse sentido, entende-se a sexualidade como uma construção histórica e casual que reúne práticas sociais em torno do corpo, de seus usos e prazeres. Esses implicam a orientação sexual, porque se consideram apenas fatos e efeitos externos dos sujeitos.

Segundo Lamas (2002), a orientação sexual vem ganhando desdobramentos porque, com ou sem especificação das origens dessa dita orientação, o que a define são os significados que as pessoas vinculam a ela e os efeitos que essa valorização tem em relação à maneira em que organizam sua vida sexual.

.....

22 “[...] consolidou-se uma bagagem crítica com a qual se destacaram as formas insidiosas e sutis com que a cultura valoriza, ou denigre, o corpo e o ato sexual” (Lamas, 2002, p. 61, tradução nossa).

23 “Ao conceituar a sexualidade como uma elaboração psíquica e cultural dos prazeres das trocas corporais (construídas discursivamente e reguladas e regulamentadas por meio de proibições e sanções que literalmente lhe dão forma e direção), certas questões, como a orientação sexual, ganharam outra dimensão” (Lamas, 2002, p. 61, tradução nossa).

No que tange ao corpo, no aspecto histórico e nas diferentes culturas, o significado dele é dado de diferentes modos. Quando nos referimos ao corpo, geralmente pensamos na sua estrutura física e na sua anatomia. Entretanto, o corpo que é possível compreender é considerado um construto histórico-cultural, porque fica evidente que a sexualidade está sujeita a uma construção social.

A partir dessas ponderações sobre sexualidade, será possível compreender os comportamentos sexuais em um contexto específico, cultural e histórico. Lamas (2002) declara que: “De ahí que, más que una historia de la sexualidad, existan historias locales, con significados contextualizados”.²⁴ Porque “no se puede pensar en una experiencia común de todos los seres humanos a través del tiempo y el espacio”²⁵, no entanto, “hay que indagar cuáles son las historias concretas y cuáles las lógicas sociales que le dan forma y contenido a la sexualidad” (p. 62).²⁶

Portanto, conduzir a temática sobre o corpo na escola é de extrema relevância para que a nossa ótica contemple as suas particularidades. Esse esforço poderá contribuir de forma muito significativa para que sejam entendidas a importância e a necessidade de valores como igualdade e respeito ao outro e às diferenças.

.....

24 “Assim, mais do que uma história da sexualidade, há histórias locais, com significados contextualizados” (Lamas, 2002, p. 62, tradução nossa).

25 “não se pode pensar em uma experiência comum de todos os seres humanos através do tempo e do espaço” (Lamas, 2002, p. 62, tradução nossa).

26 “é preciso investigar quais são as histórias concretas e quais são as lógicas sociais que dão forma e conteúdo à sexualidade” (Lamas, 2002, p. 62, tradução nossa).

A SEXUALIDADE DE MÃOS DADAS COM O CORPO

A sexualidade é compreendida como uma construção histórica que reúne práticas sociais, culturais, morais, dentre outras, impressas como orientação sexual, em um contexto específico, social e cultural.

Para Jane Felipe (2014), a sexualidade é identificada desde a mais tenra idade. As famílias e a escola determinam limites para os meninos e para as meninas em razão das diferenças de sexo.

Ainda sobre sexualidade, Louro (2009, p. 30) pontua que, na Antiguidade, “também se viviam os prazeres do amor e do sexo, mas falava-se, então, na ‘carne’, nas paixões, nos desejos do corpo”. Contudo, “esse espaço da experiência humana” não se denominava “como sexualidade” (p. 30).

Para ampliar o entendimento sobre sexualidade, Foucault (1988) afirma, na sua obra *História da sexualidade I – A vontade de saber*, que a sexualidade envolve os prazeres corporais, os modos como os corpos vivem esses prazeres, a forma como se relacionam, como inventam e se reinventam nessa trama.

Weeks Jeffrey (1998), por sua vez, enfatiza que, na construção social da sexualidade, há uma ampla identificação da diversidade social, levando-se em conta fatores como formas, crenças, ideologias e condutas sexuais. Segundo ele, a sexualidade tem uma história ou, mais realisticamente, muitas histórias. E cada uma delas deve ser compreendida em sua própria singularidade e como parte de um esquema entrelaçado.

Já Balestrin e Soares (2015) declaram que “temos como compromisso desconstruir as concepções enviesadas de sexualidade”. Para tal, Jane Felipe (2014) enfatiza que:

[...] os processos de construção ou formação histórica, linguística, social e cultural [são] relacionados

fundamentalmente aos significados que são atribuídos ao ser mulher ou ao ser homem em diferentes sociedades e épocas (p. 100).

Logo, pensamos em conservar as ideias de uma educação que atenda a todos(as) os(as) alunos(as), sem distinção de qualquer aspecto, seja físico, cultural e religioso, seja racial e social. Assim, procura-se compreender o corpo nesse processo para além de um objeto a ser preenchido com conhecimento, enxergando os(as) alunos(as) para além de sua formação. E o lugar da escola deve ser o de um espaço de respeito aos corpos, no qual predomine a preocupação com uma formação ética e integral desses seres humanos.

REFLEXÕES DESTE ESTUDO

Por meio da revisão de literatura, a partir dos descritores “corpo”, “sexualidade” e “diversidade”, foi possível refletir acerca do tema. Esses descritores estão entrelaçados e fundamentam a compreensão da variabilidade social (crenças, ideologias e condutas sexuais) que existe na escola.

A abordagem da diversidade corporal, quando adotada na formação de professores e professoras, amplia as possibilidades para que se identifiquem as diferenças. E permite, assim, que professores e professoras se (re)organizem nas suas práticas educativas.

Em seu artigo “Tendências e dimensões da formação do professor na contemporaneidade”, Ghedin (2009) discute a prática pedagógica da formação de docentes. Ele pontua que os(as) docentes acedem às possibilidades (por exemplo, pode ser a abordagem da diversidade corporal na formação de professores(es) para que eles(as) reconheçam as diferenças e (re)organizem suas práticas educativas).

Mattos (2021) é enfática no que diz respeito à prática da docência de cunho decolonial de ensino e de aprendizagem.

Ela define os adeptos dessa prática como formadores que transgridem o que está instituído na escola.

Já a saudosa bell hooks enfatiza que o ato de ensinar é “um ato teatral”, de modo que o trabalho do educador seja o de propor um “espaço para as mudanças, a invenção e as alterações espontâneas que podem atuar como catalisadoras para evidenciar os aspectos únicos de cada turma” (Hooks, 2017, p. 21).

Na compreensão de bell hooks (2017), a pedagogia engajada não contempla só o(a) aluno(a) e suas faculdades. Mas representa para o(a) educador(a) uma possibilidade de crescimento na qual será fortalecido(a) e capacitado(a), de modo que aqueles(as) professores(as) engajados(as) e empenhados(as) em transgredir os currículos façam de suas práticas de ensino um foco de resistência.

A autora pondera ainda o seguinte sobre a pedagogia docente: “[...] quando deixamos que nossa pedagogia seja radicalmente transformada pelo reconhecimento da multiculturalidade do mundo podemos dar aos alunos a educação que eles desejam e merecem” (Hooks, 2017, p. 63).

Assim, de forma afetuosa, compreendemos a ideia de que a ampla variabilidade social não deveria ser a causa de práticas excludentes, de preconceito e, tampouco, de sofrimento (para aqueles que são conceituados como diferentes).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reconhece-se a importância da discussão dos descritores “corpo”, “sexualidade” e “diversidade na escola”, tendo em vista que eles oferecem possibilidades para que os(as) professores(as) identifiquem as diferenças com base neles e, a partir desse processo, (re)organizem suas práticas educativas. Assim, criam-se obstáculos para que inúmeras formas de opressão e discriminação se mantenham nas escolas.

Quando se articulam as reflexões sobre o entendimento dos(as) profissionais da Educação a respeito da violência sexual contra crianças e adolescentes na sala de aula e como essa compreensão interfere na prática educativa, reportam-se as proposições de um profissional atento e formador de seres humanos e que transgride o que está determinado na escola.

Esse(a) formador(a) de alunos(as) é alguém que respeita as diferenças (diferente, desviante, outro). Essas diferenças podem ser de nossos(as) alunos(as), mas também amigos(as), pessoas do nosso círculo familiar e até aqueles mais distantes.

Assim, julgamos que é necessário versar mais sobre a temática. Seja através das pesquisas, seja nas aulas, ou em outros espaços onde haja possibilidades de compartilhar essas ideias. E que elas se tornem sementes a serem plantadas.

Nesse sentido, é necessário que o corpo seja contextualizado na formação de professores(as). Por isso, a tarefa é dar um novo significado à percepção de corpos (representações e identidades) que transitam nos espaços educacionais.

Referências

- ANDRÉ, M. E. D. A. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.
- BALESTRIN, P. A.; SOARES, R. F. R. Gênero e sexualidade nas práticas educativas. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 9, n. 16, p. 47-61, jan./jun. 2015.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. *Boletim Epidemiológico*. Análise epidemiológica da violência sexual contra crianças e adolescentes no Brasil, 2011 a 2017, v. 49, n. 27, jun. 2018.

- DELMANTO, C.; DELMANTO, R.; DELMANTO JÚNIOR, R.; DELMANTO, F. M. A. (editores). *Código penal comentado*. São Paulo: Saraiva; 2010.
- DINIZ, D. *Carta de uma orientadora: o primeiro projeto de pesquisa*. Ilustrações de Valentina Fraiz. 2. ed. Brasília: Letras Livres, 2015. 112 p.
- FELIPE, J. *Gênero, sexualidades e infâncias: reflexões para a prática docente*. Curso de produção de material didático para Diversidade Módulo 1. As diversidades: leituras e reflexões. 3. ed. rev. e amp. Porto Alegre: Editora Evangraf, 2014. unid. 3. p. 99-103.
- FÓRUM Brasileiro de Segurança Pública. *Anuário Brasileiro de Segurança Pública: ano 12, 2018*. São Paulo: FBSP, 2018.
- FÓRUM Brasileiro de Segurança Pública. *Anuário Brasileiro de Segurança Pública: ano 13, 2019*. São Paulo: FBSP, 2019.
- FÓRUM Brasileiro de Segurança Pública. *Anuário Brasileiro de Segurança Pública: ano 14, 2020*. São Paulo: FBSP, 2020.
- FÓRUM Brasileiro de Segurança Pública. *Anuário Brasileiro de Segurança Pública: ano 15, 2021*. São Paulo: FBSP, 2021
- FÓRUM Brasileiro de Segurança Pública. *Anuário Brasileiro de Segurança Pública: 2022*. São Paulo: FBSP, 2022.
- FOUCAULT, M. *História da sexualidade I – A vontade de saber*. Tradução de Maria da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.
- GHEDIN, E. Tendências e dimensões da formação do professor na contemporaneidade. In: CONPEI – CONGRESSO NORTE-PARANAENSE DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, 4, 2009, Londrina. *Anais...* Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2009.

- HOOKS, B. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.
- JEFFREY, W. *Sexualidad*. México: Paidós; PUEG; UNAM. 1998.
- LAMAS, M. *Cuerpo: diferencia sexual y género*. México: Taurus, 2002.
- LOURO, G. L. *Pensar a sexualidade na contemporaneidade. Sexualidade*. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação; Superintendência de Educação; Departamento de Diversidades; Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual, 2009. p. 29-35.
- MATTOS, S. M. N.; MATTOS, J. R. L. Formação e práticas decoloniais de professores formadores: contrariando o instituído. *Formação Docente*, Belo Horizonte, v. 13, n. 26, p. 17-30, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.31639/rbfpf.v13i26.334>.
- MINAYO, M. C. S. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- OLIVEIRA, M. M. *Como fazer pesquisa qualitativa*. 7. ed. revista e atualizada. Petrópolis: Vozes, 2016.
- YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.
- ZANELLI, J. C. Pesquisa qualitativa em estudos da gestão de pessoas. *Estudos de Psicologia*, Natal, v. 7 (número especial), p. 79-88, 2002.

Sobre os autores



Aline do Socorro de Souza Rodrigues

Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade do Estado do Amazonas (CESP/UEA), Pós-Graduada em Educação Profissional e Tecnológica (IFAM). Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UEA). Bolsista pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM) E-mail: adsdsr.edc21@uea.edu.br

Carmen Mily dos Reis Leocádio

Licenciada em Letras – Português pelo Centro de Estudos Superiores de Tefé – Universidade do Estado do Amazonas (CEST-UEA), Especialista em Metodologia do Ensino da Língua Espanhola pela Faculdade de Tecnologia e Ciências (FTC-Salvador) e mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Bolsista da CAPES. E-mail: milyleocadio@gmail.com

Carolina Brandão Gonçalves

Doutorado pela Universidade do Minho e docente da Universidade do Estado do Amazonas.

Célia Aparecida Bettiol

Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UEA). Doutora em Educação pela UNESP/Presidente Prudente; Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Escolar Indígena e Etnografia. E-mail : caparecida@ uea.edu.br

Cristovão Rubens Mendes Furtado

Licenciado em Letras Língua Portuguesa e Literatura – Universidade do Estado do Amazonas (UEA); Especialista em Pesquisa nos Espaços Educativos – Universidade do Estado do Amazonas (UEA); e Mestrando em Educação – Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Bolsista pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). E-mail: crfm.edc22@uea.edu.br

Girlane Santos Da Silva

Graduada em História pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). É discente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade do Estado do Amazonas (UEA) e bolsista

do Programa de Apoio à Pós-Graduação Stricto Sensu (POSGRAD) da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM).

Jocelena Gois Leão

Pedagoga, discente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UEA). Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Escolar Indígena e Etnografia. E-mail : jgl.edc21@uea.edu.br

Josefina D. Barrera Kalhil

Doutora em Ciências Pedagógicas (Educação) pela Universidade da Havana (2003). Mestra em Ciências da Educação Superior - Universidade de Matanzas, Cuba (1998). Homologado pela Universidade Federal da Bahia, com o número 341, no Livro de Registro 37-B com o número 2278. Possui graduação em Licenciatura em Física (1979), em Matanzas, Cuba. Mais de 15 especializações em diferentes áreas de Ensino de Física e Pedagogia. Trabalha como Professora na Universidade do Estado do Amazonas - UEA, Manaus, Brasil. É professora do Curso de Mestrado acadêmico em Ensino de Ciências na Amazônia e coordenadora do polo Amazonas do doutorado em Rede de Educação em Ciências e Matemática (REAMEC). Pós doc. em Didática da Física em México.

Jussara Garcez Barreto

Graduada em Pedagogia e mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Amazonas (UEA). E-mail: jgb.edc22@uea.edu.br

Kelson Oliveira Rocha

Pedagogo, discente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UEA). Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Escolar Indígena e Etnografia. Bolsista do Programa de Apoio à Pós-Graduação Stricto Sensu (POSGRAD) da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM). E-mail: kodr.edc21@uea.edu.br

Lucinete Gadelha da Costa

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba, Professora Adjunta da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), vinculada ao curso de Pedagogia. E-mail: lcosta@uea.edu.br

Marcela da Silva Barbosa

Licenciada em Geografia pela Universidade do Estado do Amazonas (CEST/UEA). Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Bolsista da CAPES. E-mail: miguel261016@gmail.com

Marcos André Ferreira Estácio

Graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), Mestre em Educação pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e Doutor em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). É professor adjunto da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), atuando no Curso de Pedagogia da Escola Normal Superior (ENS) e no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED).

Mauro Gomes da Costa

Doutor em Educação e docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Email: mcosta@uea.edu.br

Meire Terezinha Silva Botelho de Oliveira

Doutora em Ciências da Educação – Universidade Pontifícia Salesiana de Roma; Mestra em Educação – Universidade Federal do Amazonas (UFAM); Graduada em Pedagogia com habilitação em Supervisão Escolar – Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Orientadora da pesquisa. E-mail: mtoliveira@uea.edu.br

Odelice Alves Sinfrônio

Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade do Estado do Amazonas (ENS/UEA). Especialista em Alfabetização e Letramento pela Faculdade Futura. Especialista em Gestão de Projeto e Formação Docente/UEA. Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UEA). Bolsista pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). E-mail: oas.edc22@uea.edu.br

Odevilson de Souza Felício

Mestrando em Educação pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA), E-mail: odsf.edc21@uea.edu.br

Petty Keila Ribeiro dos Santos

Graduada em História pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Professora da rede pública de ensino do Estado do Amazonas e atua nos segmentos de Ensino Fundamental II e Novo Ensino Médio. E-mail: pkrrds.edc22@uea.edu.br

Rita de Cássia Fraga Machado

Professora de Filosofia na Universidade do Estado do Amazonas (UEA), no campus Tefé, é subcoordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEA. Tem diversas produções nas áreas de Estudos Feministas, Educação e Mulheres. E-mail: rmachado@uea.edu.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7385-3771>.

Sabrina Seixas de Oliveira

Bióloga, Mestra em Educação pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA) e natural do município de Tapauá-AM. Suas pesquisas abordam temas referentes à educação e meio ambiente em espaços formais e informais como escolas e Unidades de Conservação. Bolsista pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). E-mail: Ssdo.edc21@uea.edu.br

Vilma Terezinha de Araújo Lima

Doutora em Geografia/profa. PPGed/UEA/. E-mail: vtlima@uea.edu.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9530-6728>.

William Lima Aguiar

Bacharel em Ciências Econômicas pela Universidade Federal do Amazonas. Pós-graduado pela Estácio de Sá em MBA em Gestão de Marketing e MBA em Gerenciamento de Projetos. Especialista em Auditoria e Gestão Empresarial pela Universidad Europea Miguel de Cervantes – Valladolid, Espanha (*online*). Pós-graduado em MBA em Gestão Estratégica e Econômica de Negócios pela Fundação Getúlio

Vargas. Bacharel em Direito e Mestrando em Educação pela Universidade do Estado do Amazonas.

Whasgthon Aguiar de Almeida

Doutor em Educação em Ciências e Matemática pela Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), Professor Adjunto da Universidade do Estado do Amazonas (UEA). E-mail: wdalmeida@uea.edu.br

título Educar para a sociodiversidade:
formação de professores, práticas
educativas e culturas na Amazônia

organizadores Célia Aparecida Bettiol
Mauro Gomes da Costa

tipografia Merriweather
NeverMind semi-serif
PT Serif
Poppins
Protest Strike
Puerto
Raleway
Vermiglione

número de páginas 303



para conhecer mais da *editora*UEA e de nossas
publicações, acesse o qr code abaixo



ueaeditora



Quantas Amazônia(s) cabem em um livro sobre Educação e Sociodiversidade na região amazônica? Os textos deste livro originam-se das movimentações trazidas pelas pesquisas realizadas no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), enfatizando os espaços educativos amazônicos na tentativa de apresentar diferentes prismas sobre esse território. A(s) muitas Amazônia(s) e seus habitantes ocupam a centralidade dos temas e inspiraram os (as) autores(as) nas escritas advindas de suas respectivas pesquisas. Os artigos articulam-se às temáticas amazônicas e ressaltam as duas linhas de pesquisa do PPGED/UEA, a saber: “Educação, formação de professores e práticas educativas” e “Educação, saberes e culturas”. Os textos são mais que um convite, são uma convocação para pensar as diferenças e as (re)existências de quem habita essa região.

Profa. Dra. Adria Simone Duarte de Souza
Professora Adjunta da UEA – PPGED/UEA