

INTERFACES DA EDUCAÇÃO E DA DOCÊNCIA NA AMAZÔNIA

ANA CLAUDEISE SILVA DO NASCIMENTO, CRISTIANE DA
SILVEIRA, LUIZ FRANCISCO LOUREIRO, MARILIA DE JESUS
DA SILVA E SOUSA E PATRÍCIA TORME DE OLIVEIRA (ORG.)

Ana Claudeise Silva do Nascimento
Cristiane da Silveira
Luiz Francisco Loureiro
Marilia de Jesus da Silva e Sousa
Patrícia Torme de Oliveira
Organizadores

INTERFACES DA EDUCAÇÃO
E DA DOCÊNCIA NA AMAZÔNIA

LETRAPITAL





AMAZONAS
GOVERNO DO ESTADO

Wilson Miranda Lima
Governador do Estado do Amazonas

Secretaria de
**Desenvolvimento
Econômico, Ciência,
Tecnologia e Inovação**

Angelus Cruz Figueira
Secretário de Estado de Desenvolvimento Econômico,
Ciência, Tecnologia e Inovação - SEDECTI



Márcia Perales Mendes Silva
Diretora-Presidente da Fundação de Amparo
à Pesquisa do Estado do Amazonas

Esta obra foi financiada pelo Governo do Estado do Amazonas com recursos da
Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM)

Copyright © Ana Claudeise Silva do Nascimento,
Cristiane da Silveira, Luiz Francisco Loureiro, Marília de Jesus da Silva e Sousa
e Patrícia Torme de Oliveira (Orgs.), 2022

*Todos os direitos reservados e protegidos pela Lei nº 9.610, de 19/02/1998.
Esta obra pode ser reproduzida e distribuída parcial ou integralmente
desde que citada a fonte.*

EDITOR João Baptista Pinto
CAPA Dafne Ramalho
PROJETO GRÁFICO E EDITORAÇÃO Luiz Guimarães
REVISÃO E NORMALIZAÇÃO Gilson Gomes
REVISÃO GERAL Ana Claudeise Silva do Nascimento
REALIZAÇÃO Programa de Pós-Graduação
Interdisciplinar em Ciências
Humanas – PPGICH/UEA
ESTA OBRA TEVE INCENTIVO Programa de Pós-Graduação
Interdisciplinar em Ciências
Humanas – PPGICH/UEA
Instituto de Desenvolvimento Sustentável
Mamirauá - IDSM/OS/MCTI
Fundação de Amparo à Pesquisa
Do Estado do Amazonas - FAPEAM

CIP-BRASIL. CATALOGAÇÃO NA FONTE
SINDICATO NACIONAL DOS EDITORES DE LIVROS, RJ

I48

Interfaces da Educação e da Docência na Amazônia [recurso eletrônico] / organização Ana
Claudeise Silva do Nascimento ... [et al.]. - 1. ed. - Rio de Janeiro : Letra Capital, 2022.

Recurso digital ; 3 MB

Formato: pdf

Requisitos do sistema: adobe acrobat reader

Modo de acesso: world wide web

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-7785-770-8 (recurso eletrônico)

1. Educação - Amazônia. 2. Professores - Formação. 3. Educação - Aspectos sociais. 4. Livros
eletrônicos. I. Nascimento, Ana Claudeise Silva do.

22-80995

CDD: 370.9811

CDU: 37(811.3)

Gabriela Faray Ferreira Lopes - Bibliotecária - CRB-7/6643

LETRA CAPITAL EDITORA
Tels.: (21) 3553-2236/2215-3781
www.letracapital.com.br

Conselho Editorial
Série Letra Capital Acadêmica

Beatriz Anselmo Olinto (Unicentro-PR)
Carlos Roberto dos Anjos Candeiro (UFTM)
Claudio Cezar Henriques (UERJ)
João Medeiros Filho (UCL)
Leonardo Santana da Silva (UFRJ)
Lina Boff (PUC-RIO)
Luciana Marino do Nascimento (UFRJ)
Maria Luiza Bustamante Pereira de Sá (UERJ)
Michela Rosa di Candia (UFRJ)
Olavo Luppi Silva (UFABC)
Orlando Alves dos Santos Junior (UFRJ)
Pierre Alves Costa (Unicentro-PR)
Rafael Soares Gonçalves (PUC-RIO)
Robert Segal (UFRJ)
Roberto Acízelo Quelhas de Souza (UERJ)
Sandro Ornellas (UFBA)
Sergio Azevedo (UENF)
Sérgio Tadeu Gonçalves Muniz (UTFPR)

Pareceristas

Ana Claudeise Silva do Nascimento

Claudina Azevedo Maximiano

Cristiane da Silveira

Edilza Laray De Jesus

Eloa Arevalo Gomes Fraga

Gimima Beatriz Melo Da Silva

Katia Helena Cruz Schweickardt

Leandro Gomes

Luiz Francisco Loureiro

Marilia de Jesus da Silva e Sousa

Nelissa Peralta Bezerra

Patrícia Torme de Oliveira

Rogério Wanis

Socorro de Souza Batalha

Susy Rodrigues Simonetti

Tabatha Benitz

Vogran Lelua Rodrigues dos Santos

Whasgthon Aguiar de Almeida

Yomarley Lopes Holanda

Yoshiko Sasaki

Sumário

Prefácio a título de reflexão sobre a <i>educação</i> e o <i>educar</i> no Brasil.....	9
<i>Luiz Antonio Gomes Senna</i>	
Entrevista com o antropólogo Samuel Maria de Amorim e Sá (UFPA) memórias e relatos de um antropólogo-professor- aprendiz amazônico.....	18
<i>Marília de Jesus da Silva e Sousa, Soraiá Melissa Failache Soares e Ana Claudeise Silva do Nascimento</i>	
Entre o papel da universidade e a prática da docência no ensino superior: estudo de caso na cidade de Tefé – Amazonas ..	33
<i>Luiz Francisco Loureiro</i>	
Relativizando teoria e prática durante a experiência de docência no ensino superior, por meio do estágio supervisionado em Tefé – Amazonas	50
<i>Patrícia Torme de Oliveira e Cristiane da Silveira</i>	
As contribuições do programa institucional de bolsa de iniciação à docência na formação de professores de física em Tefé – Amazonas	67
<i>Rute Mendes Nogueira e Gabriel de Lima e Silva</i>	
Tem cheiro de arroz queimado: narrativas sobre a prática docente na zona rural do município de Lábrea – Amazonas	84
<i>Maria de Nazaré Silveira de Oliveira e Claudina Azevedo Maximiano</i>	
Utilização do laboratório didático para o ensino de ciências e biologia no município de Tefé, Amazonas: condicionantes e fatores limitantes	99
<i>Willian Rodrigues Carvalho, Ana Caroline Gomes de Lima e Silvia Regina Sampaio Freitas</i>	

Representações do imaginário lendário amazônico por meio da arte em escolas da rede estadual de Tefé, no Amazonas	110
<i>Núbia Litaijf Moriz Schwamborn e Thaila Bastos da Fonseca</i>	
Experimentos cênicos e jogos teatrais criados a partir de rituais e brincadeiras indígenas.....	127
<i>Ananda Machado, Antonio Rogério Dos Santos, Carine Rossane Piassetta Xavier, Daniele Rodrigues da Costa e Marianne Salomão Kriebel</i>	
Velhice e educação: novos saberes para novos fazeres.....	141
<i>Betânia de Assis Reis Matta e Cristiane da Silveira</i>	
As demandas por uma educação contextualizada e autônoma na Região do Médio Solimões – Amazonas	163
<i>Sandro Augusto Regatieri, Pedro Coelho Raposo e Kátia Viana Cavalcante</i>	
Epistemologias decoloniais: reflexões a partir da educação escolar indígena na cidade de Manaus – Amazonas	182
<i>Manoel Inácio de Oliveira e Jocilene Gomes da Cruz</i>	
Palavras sementes para amenizar a crise do clima: vozes ancestrais, línguas e literatura nas escolas indígenas.....	200
<i>Ananda Machado</i>	
Entrando no rio: fonte de criação e de vida	215
<i>Romy Guimarães Cabral</i>	
Sobre os autores e as autoras.....	234

Prefácio a título de reflexão sobre a *educação* e o *educar* no Brasil

*Luiz Antonio Gomes Senna*¹

Nada pode ser mais complexo do que as reflexões sobre a educação e o ato de educar em uma sociedade como a que se desenvolve no Brasil desde o advento de sua inauguração na história moderna às primeiras luzes do século XVI. Já a começar pela própria cronologia dos fatos, pois que, ao aportar à costa brasileira aquela cultura europeia, aos vinte e dois de abril daquele ano de 1500, dar-se-ia o confronto de diferentes cronologias culturais, entre as quais aquela cultura renascentista que se vislumbrava nas conquistas ultramarinas e nas urbanidades burguesas não se fazia representar para além da figura de Pedro Álvares Cabral e seus pares mais próximos. Entre seus tripulantes – homens do povo ibérico-português – predominava ainda a cultura medieval, mítica e preponderantemente oral. Com a partida de Cabral de volta a seu tempo e espaço no Século XVI, mantiveram-se aqui os medievais tardios, deixados para trás como refugio de uma temporalidade de que a Europa recém-civilizada desejava livrar-se. E a sua volta, por todo lado e por todo o sempre, a cultura dos nativos, inédita e soberana em sua ancestralidade, que, apesar de estranha àqueles portugueses banidos de seu tempo, não tardaria a seduzi-los e absorvê-los em seu cotidiano, em uma fusão de culturas e corpos que, conforme nos ensina Darcy Ribeiro em **O povo brasileiro** (1996), resultaria na sociedade que nos é legada: plural, tecida à margem da Modernidade e agregada em torno da consciência de

¹ Professor titular da área de Linguagem Aplicada ao Letramento e à Alfabetização do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Pesquisador bolsista da Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ), da Fundação Centro de Ciências do Estado do Rio de Janeiro (CECIERJ) e do programa UERJ/Prociência. Líder do Grupo de Pesquisa Linguagem, Cognição Humana e Processos Educacionais. Endereço: Rua São Francisco Xavier, 524 – sala 12037-F. Maracanã, CEP 20775-030 Rio de Janeiro / RJ (senna@uerj.br). www.senna.pro.br.

sua singularidade marcada pelo estranho, pelo que é o próprio de si mesma. É impossível refletir sobre o Brasil e a educação brasileira sem que se tome por pressuposto o peso das culturas nativas tradicionais na constituição dos marcos em que se sustentam a nossa sociedade.

Diferentemente da cultura medieval que hoje se percebe em traços culturais diluídos em práticas já muito transformadas pelas imposições dos tempos que se sucederam, sobretudo a partir do século XX, as culturas nativas tradicionais persistem até certo ponto resilientes, mais por força de sua ancestralidade, do que de políticas públicas que de fato as legitimem como fração essencial do Brasil. Contudo, em lugar de reverenciadas e compreendidas como parte do todo da sociedade nacional, são mantidas à margem, como um anexo *mirabile dictu*, cuja legitimidade nunca chega a se esclarecer propriamente, a exemplo, aliás, da própria sociedade delas derivada. A situação das culturas tradicionais no Brasil bem reflete a própria natureza do problema de legitimidade pública da educação nacional, esta que se abre mais ao imaginário de uma sociedade moderna, do que às vocações e prioridades de formação do seu povo. Na ausência de políticas públicas de fato interessadas no cultivo e preservação das culturas tradicionais, reside a memória do homem da colônia, assim como o desejo higienista de submetê-lo a um violento processo de conformação às normas civilizatórias eurocêntricas.

Foram raros os movimentos culturais brasileiros que não sucumbissem a algum tipo de normatização estrangeira e nenhum deles foi capaz de produzir transformações expressivas na cultura escolar de formação, nem mesmo os mais icônicos como a Semana de Arte Moderna, que já completa um século, e o Tropicalismo, que já chegou a meio século. Nas palavras de Silviano Santiago:

A América transforma-se em cópia, simulacro que se quer mais e mais semelhante ao original, quando sua originalidade não se encontraria na cópia do modelo original mas em sua origem, apagada completamente pelos conquistadores. Pelo extermínio constante dos traços originais, pelo esquecimento da origem, o fenômeno de duplicação se estabelece como a única regra válida de civilização (SANTIAGO, 2019, p. 27)

... Movimentos revolucionários de cultura no Brasil têm, ordinariamente, por foco a revelação do exótico, do extravagante, do próprio de si que choca, porém sob formas que se consagram revolucionárias alhures. A exemplo disto, a escola nacional surge do interesse de produzir no povo o apagamento de suas matrizes fundamentais, modelizando-o à forma da humanidade cartesiana que se produzira a partir do modelo civilizatório europeu. A escola torna-se desde sua instituição no Brasil o instrumento fundamental do muito bem denominado por Silviano Santiago “fenômeno de duplicação”. Um duplo que, a bem da verdade, jamais subsistiu para além de certas esferas restritas da sociedade, quase inexistente na espontaneidade do cotidiano, na esfera pública e na intimidade familiar. E nisto residirá desde sempre a ambiguidade da Educação brasileira: de um lado, a instituição escolar, investindo em fenocópias de um mundo imaginário dito civilizado; de outro, a instituição-povo, formando-se por impulsos ancestrais, construindo uma sociedade que resiste, não raramente de forma violenta, às cópias que se lhe desejam impor como forma de vida.

O entrelugar em que se encontra o povo brasileiro no que concerne a sua educação repercute diretamente sobre sua identidade, à medida em que sobre si pesam dois universos antagônicos de mundo e de valores. Apesar de imaginário e irreconhecível na esfera pública, é o sujeito escolar que detém legitimidade, em prejuízo do sujeito social do cotidiano, marcado pela “ninguendade”, segundo a expressão de Darcy Ribeiro ao referir-se à natureza do homem social que se institui no Brasil desde o período colonial. O demérito do exótico próprio de si faz do brasileiro um ser cuja alma pranteia a si mesma como coisa disforme, vagabunda, legada ao terreiro. É justamente este o aspecto que melhor caracteriza o impacto do processo colonizatório em nossa formação identitária, distintamente de outros povos que absorveram o duplo cartesiano sem prejuízo significativo em sua identidade.

De fato, todas as reflexões sobre a educação nacional convergem para o mesmo ponto: a identidade do sujeito escolar. Não se trata de investigar os modos de educação escolar, mas o sujeito nacional que se deseja formar através dela. Em suas bases legais e normativas, a educação brasileira declara-se politicamente engajada com programas sociais de inclusão de minorias, tal

como se pode verificar nos termos introdutórios da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017):

...a BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a **educação integral**. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades. (Brasil, 2017, v.e.)

... Contudo, observe-se que, a despeito do declarado apreço à diversidade e ao combate ao preconceito, a BNCC define-se como “*um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE)*” (Brasil, 2017, v.e.). Nesta definição que ostenta um discurso de adesão a políticas de direitos humanos universais (“*aprendizagens essenciais*”, “*todos os alunos*”, “*direitos de aprendizagem*”), oculta-se a identidade do sujeito social subjacente à “*norma*”. Toda norma se institui a partir do desejo de inibir a *ex-norma* e, conseqüentemente, negar aos sujeitos em diversidade instituírem outras normatividades possíveis ou se instituírem a partir delas. Resulta disso, portanto, uma educação que *a priori* já prescreve a norma, o sujeito e sua identidade, em prejuízo da própria diversidade humana que declara amparar.

Já reside aí o maior paradoxo da educação nacional, cujas bases declaradamente normativas confrontam-se com programas, igualmente oficiais, nos quais tende a prevalecer forte tensão entre a imposição da normatividade escolar e emergência das subjetivi-

dades que buscam, antes de tudo, legitimidade. É o caso do alunado da Educação de Jovens e Adultos, da Educação Especial e, naturalmente, da Educação Indígena. Com o advento da BNCC, no ano de 2017, os sistemas de ensino em todo o país viram-se impedidos de implementarem políticas de formação e avaliação diferenciadas para atender os sujeitos dos programas especiais de educação, pois que uma das metas principais das bases curriculares nacionais é justamente estabelecer controle sobre a unidade de políticas em todos os sistemas de ensino no território nacional. Na contramão das políticas, ou melhor dizendo, nos discursos de inclusão social, a BNCC, enquanto política nacional reguladora do ensino, dá força ao processo de recrudescimento de movimentos neoconservadores que, desde o final do século, dão sinais crescentes de se imiscuírem tanto nas políticas, quanto nos processos de educação em desenvolvimento nos diferentes sistemas de ensino.

[...] o neoconservadorismo, em sua versão do último quarto do século passado, rapidamente se associou a interesses de outros grupos, e antes dos anos de 1990 já estava configurada a constituição da Modernização Conservadora ou Nova Direita, [... ..], que articula tradições culturais conservadoras a interesses econômicos neoliberais e interesses religiosos conservadores, para impor a agenda neoliberal e neoconservadora na educação e nas definições do papel do Estado. (LIMA; HIPOLITO, 2019)

... Não resta dúvidas quanto à identidade do sujeito escolar subjacente à BNCC e à terminalidade do processo de desenvolvimento escolar: trata-se do sujeito objeto do operariado para os meios de produção e não, o sujeito em si, na condição de pessoa, livre e em busca de emancipação, como se conclui em:

o documento analisado impõe a formação para a empregabilidade em detrimento da formação integral, geral, emancipadora e rica de potencialidades para o desenvolvimento das funções psíquicas na escola e cujos elementos não são sequer mencionados no documento, constituindo, antes, uma política de padronização dos conteúdos de uma formação mínima e de introdução de metodologias, sob influência da organização do trabalho toyotista, do que uma proposta de Educação crítica,

como forma de emancipação dos sujeitos da aprendizagem (FILIPE *et al.*, 2021)

Sob as sombras deste cenário, compreende-se o motivo pelo qual a evasão e o fracasso escolar são fenômenos recorrentes na educação brasileira, não obstante distribuírem-se de forma desigual entre a população. Aparentemente, observa-se no Brasil direta relação entre a educação escolar e as condições econômicas dos sujeitos escolares, o que nos induz a crer que o fracasso no processo de formação ou a evasão estejam diretamente relacionadas à pobreza, ou más condições de vida, tal como se conclui em pesquisa realizada por NAIFF *et al.* (2008), embasada em dados da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro:

[...] chama atenção é a comparação entre o nível de escolaridade de quem reside nas comunidades de baixa renda conhecidas como favelas e de quem reside nas outras áreas do Rio de Janeiro-RJ. Na zona sul (área residencial nobre da cidade), por exemplo, 33,7% dos moradores de favelas não tinham instrução nenhuma e 40% estudaram com aprovação até quatro anos; enquanto que entre a população não residente em favelas apenas 7,2% não tinham instrução, e 38,9% possuíam mais de 12 anos de estudo. Os dados são semelhantes na zona norte, na qual 35,6% dos moradores de favelas não têm nenhuma instrução e 39,9% estudaram com aprovação até quatro anos, enquanto que entre os moradores em geral 39,5% tiveram mais de 12 anos de estudo formal. (NAIFF *et al.*, 2008)

... Baixa instrução e pobreza não guardam, todavia, relação de causalidade. O fato de haver maior concentração de sujeitos sociais com baixa escolaridade em comunidades periféricas, e, conseqüentemente, sob situação de vulnerabilidade, não se explica pela condição *per si*, mas pela baixa percepção de si próprios como sujeitos sociais identificados ao perfil identitário do sujeito escolar. Na realidade, “[...] a pobreza, em suas diversas manifestações, produz indivíduos que, para sobreviverem, devem se adaptar a seus contornos e com isso gerar respostas às demandas da vida social baseadas em sua lógica de vida” (NAIFF *et al.*, 2008, v.e. Grifo nosso); mais especificamente, essa chamada “lógica de vida” antecede as circunstâncias vinculadas à condição de pobreza, pois representa propriamente

certa cultura que foge – ou melhor, resiste – à perda de identidade em favor do duplo eurocêntrico. Não se trata ali de um espaço de pobreza, porém um espaço de representações culturais marginais, que se fundem na origem das culturas que instituíram a sociedade brasileira, o Brasil do terreiro como nos ensina SODRE (2002).

As sociedades tradicionais brasileiras, vulgarmente denominadas, indígenas, ocupam no imaginário da cultura eurocêntrica o mesmo lugar dos terreiros urbanos, porém um desafio ainda maior no âmbito da cultura escolar. Os povos tradicionais detêm direitos legais no âmbito dos quais se reconhece, ainda que no discurso oficial, o direito de coexistirem como tal em todos os tempos da história do país, inclusive no espaço escolar. Justifica-se, assim, no termo da lei, a existência de um segmento educacional específico – a educação indígena – cuja experiência curricular é de certo modo comprometida com a memória e a preservação das identidades tradicionais, suas culturas, línguas e valores psico-sociais. Entre o terreiro indígena e a escola indígena reside, contudo, até os dias de hoje, um profundo hiato enquanto se aguarda uma definição acerca da identidade daquele sujeito escolar que vive entre dois mundos: o do terreiro, em que se educa com base nas culturas tradicionais e onde encontra sua própria identidade, e o da escola, onde, por força da cultura eurocêntrica, vê-se diante do risco de se tornar o duplo e perder sua identidade. Uma pergunta essencial no âmbito das reflexões sobre a educação indígena no Brasil é “*as experiências contemporâneas dos povos indígenas brasileiros no campo da escolarização superam o caráter colonialista das escolas historicamente impostas aos indígenas no Brasil?*” (PELLEGRINI, 2021), ou, em outros termos, a escolarização do indígena brasileiro já dá sinais de superação daquele programa ordinário de formação de duplos europeus? No bojo desta questão, observe-se, reside aquilo que propriamente lidera o problema da educação brasileira, à medida que põe em cena a identidade de seu povo confrontada aos anseios e objetivos de formação da cultura escolar, sujeita a certa normatividade alienada do diverso que é traço essencial do povo do Brasil.

Este livro reúne doze trabalhos que nos proporcionam visão privilegiada de um movimento acadêmico em favor de uma educação superior imersa nas culturas tradicionais amazônicas e de práticas ou políticas de formação que tendem a ampliar a permea-

bilidade do mundo acadêmico às realidades cotidianas. São experiências verdadeiramente humanas, desenvolvidas por professores de diferentes instituições da região norte do país, entre universidades e unidades de educação básica. Os capítulos distribuem-se em três grupos: cinco deles exploram o universo das culturas tradicionais, seus traços identitários e de expressão, como fonte de experiências curriculares de formação, representando, assim, um modelo de integração entre os povos tradicionais e a identidade do sujeito escolar; outros três abordam questões epistemológicas que dão sustentação ao diálogo entre a cultura acadêmica e as culturas tradicionais, envolvendo desde a produção de conhecimento decolonial a questões ligadas à autonomia da identidade de formação na educação formal e na educação continuada; outros três trabalhos, arrematam as contribuições apresentando questões específicas do ensino superior no que é particular à educação indígena, tais como a organização /exploração de laboratórios integrados a práticas tradicionais, programas de bolsas de PIBID e estágio curricular.

Individualmente ou no seu todo, os trabalhos desta coletânea trazem-nos questões que muito contribuem para o desenvolvimento da educação nacional, pois que no esforço de consolidação de um programa comprometido com a formação humana encontra-se o empenho de se trazer para o centro a verdadeira identidade do povo brasileiro.

Referências

BRASIL (2017) Bases Nacionais Comuns Curriculares. Brasília: Ministério da Educação.

FELIPE, F., SILVA, D. et COSTA, A. (2021) Uma base comum na escola: análise do projeto educativo da Base Nacional Comum Curricular. In: **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação** [online]. v. 29, n. 112 [Acessado 21 Julho 2022], pp. 783-803. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362021002902296>.

LIMA, I., MOREIRA, A. (2019) A expansão do neoconservadorismo na educação brasileira. In: **Educação e Pesquisa** [online]. v. 45 [Acessado 21 Julho 2022], Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-463420194519091>.

NAIFF, L., SÁ, C. e NAIFF, D. (2008) Preciso estudar para ser alguém: memória e representações sociais da educação escolar. In: **Paidéia** (Ribeirão

Preto) [online]. v. 18, n. 39 [Acessado 22 Julho 2022], pp. 125-138. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2008000100012>.

PELLEGRINI, D., GHANEM, E. et GÓES, A. (2021) O Brasil Respeita o Direito dos Povos Indígenas à Educação Superior? Demanda, oferta e ensaios alternativos em São Gabriel da Cachoeira/AM. In: **Educação & Realidade** [online]. v. 46, n. 4 [Acessado 22 Julho 2022] Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-6236118188>.

RIBEIRO, Darcy (1996) **O povo brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Cia. das Letras.

SANTIAGO, Silviano (2019) **35 ensaios de Silviano Santiago**. São Paulo: Cia. das Letras.

SODRE, M. (2002) **O terreiro e a cidade**: a forma social negro-brasileira. Rio de Janeiro: Imago.

Entrevista com o antropólogo Samuel Maria de Amorim e Sá (UFPA) memórias e relatos de um antropólogo- professor-aprendiz amazônico

Marilia de Jesus da Silva e Sousa
Soraia Melissa Failache Soares
Ana Claudeise Silva do Nascimento

Introdução: situando memórias e práticas cotidianas de um educador

Considerando a proposta desta coletânea, que tem em vista compartilhar experiências de práticas educacionais no âmbito deste grande território denominado Amazônia Legal, apresentamos aos leitores um relato coletado por meio de uma singela e generosa entrevista repleta de afetos e experiências que nos foi fornecida em Belém do Pará, pelo Professor Samuel Maria de Amorim e Sá, antropólogo, educador e professor aposentado da Universidade Federal do Pará (UFPA) do Programa de Pós-graduação em Sociologia e Antropologia (PPGSA).

As memórias colhidas em uma conversa mediada por uma interlocução envolvendo ex-alunas e um “professor-guru” proporcionam mergulhos no universo da docência, que remete a fatos, histórias e experiências vivenciadas em sala de aula e fora delas. Contar, narrar, lembrar e reviver a trajetória da docência praticada ao longo de mais de 50 anos confere ao relato um valor precioso em dois aspectos: a experiência narrada sobre sua trajetória como professor e as lições e indicativos de como podemos ser profissionais da educação cada vez mais engajados nos processos educacionais no contexto territorial desta imensa e diversa Amazônia.

Esta “introdução à entrevista” busca situar o olhar de um professor que desponta em sua longa trajetória de docência na Amazônia, um caminho possível que o fez um professor-transformador de pensamentos e mentes de uma geração de alunos e

alunas que foram contemplados com seus conhecimentos teóricos e práticos construídos por meio de uma interlocução feita em vários ambientes acadêmicos e não acadêmicos.

Fazer o relato de uma trajetória marcada por um compromisso sem medida de um antropólogo-educador, como vamos apresentar, já carrega em si uma “fórmula secreta” do sentido de ensinar e aprender de maneira constante, o que situa o professor Samuel Sá em duas agendas permanentes como professor e aprendiz. Assim, vê-se a construção de uma trajetória de professor-antropólogo-educador-aprendiz. A lição que fica é a de ter sempre a postura de um aprendiz para saber promover uma educação ética, democrática, generosa e sensível.

Entre livros, plantas, cheiros e memórias

Esta entrevista com Professor Samuel Sá foi realizada num final de tarde de um belo sábado, no dia 15 de janeiro de 2022, na sua aconchegante casa, cercada de muitas plantas, situada no Bairro do Umarizal, em Santa Maria de Belém do Grão-Pará. A casa, lembra o professor, está localizada no mesmo terreno daquela em que ele nasceu e cresceu.

A conversa foi regada por uma chuva fina e uma brisa fria que sentíamos entrando pela porta do aconchegante espaço, típico do inverno amazônico, que dava um clima agradável e um tom de paz e tranquilidade à nossa conversa.

Ao redor de uma grande mesa redonda presente em seu escritório, a entrevista contou com a participação da sua esposa, Soraia Melissa Failache Soares, antropóloga e Servidora Pública da Secretaria de Estado de Justiça e Direitos Humanos, que atuou nesta interlocução, permeada por uma experiência narrada de forma rica, na qual a memória foi acionada para trazer recortes históricos e lembranças para compor uma trajetória diretamente conectada com sua caminhada como “professor-aprendiz”, conforme o Professor Samuel gosta de dizer.

Antes de iniciar a entrevista, o Professor Samuel nos mostra o livro que está lendo atualmente, “*Escravidão: da corrida do ouro em Minas Gerais até a chegada da Corte de Dom João ao Brasil*”, de Laurentino Gomes. E assim começa a nossa interlocução. Mas, antes de

adentrarmos de fato nela, apresentaremos alguns aspectos importantes da formação do professor e de sua trajetória acadêmica, a fim de situar os leitores sobre quem é este professor-aprendiz que, no alto de seus 91 anos, com tamanha sensatez, sabedoria e lucidez indica em sua fala caminhos possíveis para uma prática pedagógica engajada e comprometida com a formação de novos professores e pesquisadores que atuam no contexto das universidades da Amazônia brasileira.



Fonte: Diana Gonçalves de Araújo Oliveira, julho (2022).

Professor Samuel Maria de Amorim e Sá, cursou Licenciatura em Ciências Sociais na Universidade Federal do Pará (UFPA). O mestrado e o doutorado em antropologia foram realizados na Universidade da Flórida, Gainesville (EUA), sob a orientação do antropólogo Charles Wagley, autor do renomado livro “Uma comunidade Amazônica”, um clássico dos estudos de comunidade, considerado leitura obrigatória nos cursos de antropologia, ciências sociais e nas ciências humanas. Fez seu pós-doutorado em 1988, na *Colorado School of Mines*, onde ministrou um curso sobre Antropologia na Amazônia para alunos de graduação em Antropologia.

No decorrer desta entrevista, tivemos a oportunidade de conversar sobre sua trajetória na docência, cujo percurso tem conexões e particularidades, incluindo o aprendizado de latim e filosofia no Seminário Menor de Belém do Pará, período em que ingressou na vida de celibato como padre secular durante 10 anos. Estudou teologia no Seminário Arquidiocesano do Rio de Janeiro, com o Dr. Mauricio Teixeira Leite Penido, em seguida viajou e morou na Bélgica, estudando por 2 anos na Universidade Católica de Louvaina como *free student* nos cursos de *social sciences*, com ênfase em Psicologia Social. Seu ingresso na Universidade para iniciar sua carreira na docência ocorreu como professor no curso de Psicologia, pois em dado momento de sua história, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras incluiu também a Psicologia, e, assim, com o professor Benedito Nunes, Samuel compartilhou a chefia do referido departamento. O professor Benedito Nunes, como *scholar* que era, possuía reservas quanto ao trabalho burocrático na universidade, mas se dedicava a ensinar uma bela introdução às Ciências Sociais, o que contribuiu com sua escolha para cursar a licenciatura em Ciências Sociais.

A influência paterna e os caminhos para a universidade e docência

Filho de José Ferreira de Sá e Amélia Amorim Sá, o Professor Samuel nos diz que:

Meu pai era muito religioso e com minha mãe ele teve 10 filhos, eu sou o sobrevivente desses 10, porque eu sou o caçula. Meu pai trabalhava como estivador em navios, junto com o meu tio Minervino, que era capataz, transferindo cargas dos navios para os armazéns, e minha mãe lavava roupa para famílias ricas, como a família Machado, na Batista Campos. Meu irmão Antônio, levava a roupa cada sexta-feira e voltava com o tabuleiro cheio de mangas colhidas no caminho.

Ao construir sua narrativa, revisitou o lugar de sua infância, sempre demarcando os processos e os elos que o conectava à sua futura carreira de docente-mestre, em cuja fala demonstra não ter sido necessariamente planejada, mas os caminhos trilhados na

convivência com o pai, o qual apresentava o “gosto pela leitura” e valorizava os estudos, abriu pistas para esse encontro com a docência.

[...] A gente morava no lugar onde está esta casa hoje; era uma casa pequena de sala, quarto e cozinha, um telhado com duas águas e duas janelas de frente e duas pequenas janelas atrás, mas com um grande terreno entre duas ruas. Aqui eu nasci, aqui eu me criei, e dos meus 10 irmãos, eu fui o primeiro a estudar na universidade, e isso quer dizer que outros dois irmãos foram depois – a mana freira e o Davi.

Do meu pai, melhor do que dizer que ele foi estivador, foi dizer, ou será dizer um fato que me impressionou para o resto da vida: ele gostava muito de ler, um dia ele comprou uma estante feita sem prego e quando um dia ele foi limpar a estante, ela desmontou de cima a baixo. Ele ficou espantado e queria quebrar a estante com o machado, mas meu irmão mais velho viu a cena e perguntou: - Meu pai, o que você vai fazer? Meu pai não respondeu e destruiu a estante. Agora, nessa estante ele tinha livros que ele queria, entre os quais uma Bíblia em português e um volume de Miguel de Cervantes com a famosa obra Dom Quixote.

O esforço e empenho do seu pai para acessar bons livros é demonstrado na sua narrativa carregada de afeto e admiração, ação paterna que o ajudou a trilhar uma futura carreira rumo à docência:

Eu tinha entre 10 e 15 anos, eu ficava também encantado pelo fato de que, quando acontecia de alguém, ou os padres da Paróquia, que eram holandeses, emprestar um livro que ele achava que queria ter, ele copiava à mão, não era xerox, ele copiava à mão, fazia uma encadernação caseira e guardava com cuidado; Eu me lembro que um livro, desse tipo que ele escolheu e fez a cópia, se chamava “O que os olhos jamais viram”.

O ambiente familiar, de acordo com as memórias do Professor Samuel, propiciava essa proximidade com a leitura, com o apreço pelos estudos e com os processos de ensino-aprendizagem. Falamos de processos no plural, porque o relato do Professor Samuel apresenta essa conotação, já que foram muitos os lugares de aprendi-

zagem. Nesse percurso importante, ele lembrou de sua passagem pelo Seminário como padre, época em que aprendeu o latim e diversificou suas leituras.

[...] Em casa a gente tinha um ambiente que ajudava a estudar, porque minha irmã, que não era a mais velha, a mais velha foi ser freira de São Vicente de Paulo, mas tinha outra irmã, a Salomé, que tinha uma escolinha em casa, chamava de Internato Santo Antônio, onde ela fazia letramento de crianças da redondeza [...]. Esse ambiente de ter livros, que meu pai lia e guardava e me fazia comprar livro, de ter a escolinha da minha irmã em casa, com esse clima eu vivia em casa a possibilidade de estudar, ver meu pai lendo, ver meu pai copiando livro, isso era bom [...].

No relato, observamos que o caminho até o ingresso na Universidade teve, de forma constante, a mediação do pai, por meio de uma educação continuada que lhe apontava, a seu modo, os caminhos do conhecimento, a importância do aprendizado de outros idiomas, entre tantos outros gestos de cuidados e afetos que um pai tem com um filho.

Bom, quando chegou no vestibular, eu fiz a opção por inglês e passei no vestibular, então lá começou a tarefa pós-vestibular. Se fosse dizer hoje que ali começou minha vontade de ser docente, sim e não, porque, na verdade, o que eu comecei? Comecei a estudar. O vestibular não dizia nada. Hoje, se eu fosse dizer para um aluno, um amigo, um conhecido, e agora que entrei na universidade, o que que eu vou fazer? Acho que a primeira coisa depois de entrar, de passar no exame do vestibular é aprender a estudar, aprender a ler no sentido de conhecer bem o que você leu, ler tomando nota.

No seu curriculum lattes, observamos a fluência escrita, falada e da leitura de três idiomas – inglês, espanhol e francês. Notamos ainda uma atuação transdisciplinar, tanto como professor quanto na sua atuação administrativa, ajudando a criar e coordenar programas de pós-graduação, departamentos, colaborando de maneira ativa nos cursos, congressos e debates acadêmicos e extra-acadêmicos. Nessa trajetória de professor-aprendiz, ele esteve sempre rodeado de muitos alunos e alunas, especialmente no âmbito do Programa Especial de Treinamento (PET), o qual coor-

denou durante muitos anos. Estabeleceu também a rotina pedagógica de receber alunos e alunas no então Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Pará, em sua sala abarrotada de livros que causava admiração e desejo dos alunos de alcançar o nível de leitura semelhante ao do mestre. Assim, os primeiros passos percorridos pela educação formal e pelo estudo de outros idiomas são narrados de maneira aprazível, com o demonstrativo de que, independentemente dos obstáculos, a busca pelo conhecimento deve ser prazerosa e imperiosa.

[...] E depois eu fui estudar no grupo escolar mais pertinho que tinha aqui e ainda tem. No tempo do Presidente Getúlio Vargas, ficou pronto e eu vi o Getúlio visitando esse grupo, é o grupo escolar Doutor Freitas. O caminho daqui para esse grupo escolar, que hoje é uma escola de ensino médio, era muito ruim, não tinha drenagem, tinha muita lama, mas eu ia para a escola a pé, sem problema, ia e voltava. As aulas eram muito precárias, porque tinha mais alunos que professores no espaço. Eu comecei a estudar e era o tempo da guerra, eu tinha mais ou menos 10 anos quando acabei o curso primário ou ensino fundamental. Perto de casa tinha um professor do Paes de Carvalho, casado com uma negra - Vita Skeete. Eram de Barbados, e tinham muitos filhos e que mais ou menos pelo preço de R\$13,00 mensais, meu pai pagava para eu aprender inglês com ela, e depois disso eu nunca mais deixei de estudar inglês. Lia e sempre estava lendo coisas em inglês, depois eu aprendi que se não tivesse medo de ler inglês e, quando visse revista, visse as legendas que ajudariam a compreender o conteúdo.

Bom, por aí é que eu comecei a gostar de estudar e cedo me pareceu que a universidade fosse uma oportunidade e, em casa, mesmo que minha mãe fosse analfabeta, eu ensinei minha mãe a escrever e meu pai fosse alfabetizado, fosse um bom leitor, isso não foi um empecilho para eu querer estudar na universidade quando fizesse o curso médio e eu fiz todo curso médio já pensando em ir para Universidade. Com isso, no momento oportuno, eu fiz o famoso vestibular. Me lembro que eu não quis estudar, fazer o exame de francês, eu fiz mesmo o exame de inglês. Aí eu comecei a estudar com vontade, eu encontrava alguns professores que eram conhecidos, antes da universidade, como o professor Roberto Santos², que ensinava economia, e outros que eram muito afáveis, davam muito ânimo para a gente não ficar parado.

² Economista, autor do livro “História Econômica da Amazônia” (1980).

[...] E lembra que eu falei que meu pai gostava de livros? Ele não fazia obstáculo para comprar qualquer livro que eu achasse que queria, eu me lembro que uma hora eu vi um livro de história que um colega meu tinha, anotei o nome e disse para ele, ele não perguntou para mim se era obrigatório, e comprou o livro. Isso me incentivava muito, me ajudava muito [...]. Depois, eu estudei em um curso de admissão para a universidade, e minha irmã participava de uma associação religiosa no Colégio Santo Antônio, e nessa associação tinha uma francesa de origem grega, e o nome dela era Ninfa Campbell, ela se ofereceu para ensinar francês para mim, e foi muito bom.

Sobre a prática da monitoria e sua experiência no Programa Especial de Treinamento e a “excelência solidária”, Professor Samuel expõe que:

A partir do momento em que eu conheci a ideia e a prática da monitoria, que oferecia até bolsa, e em algum momento, cortaram as bolsas, mas eu oferecia um atestado do exercício da monitoria, que serviria para melhorar os currículos, no regimento que funcionava nesse tempo, a monitoria contava pontos nos concursos.

Uma chave para o entendimento da monitoria é que eu não poderia trabalhar com um número de alunos maior que 20, e então o monitor ou monitora faziam a mediação para que ninguém ficasse minimizado; isto quer dizer que o monitor ou a monitora, por sua vez, aprendiam mais ajudando os colegas.

Uma experiência frutífera foi trabalhar no Programa chamado PET (Programa Especial de Treinamento), que foi iniciado pela CAPES; com o tempo eu vi claramente que eu estava envolvido mais em burocracia do que em apoio a possibilidades dos discentes e pedi para sair; mas, percebia então que já havia alunos amadurecendo para trabalhar a prática educativa de modo mais intenso do que uma ida única à sala de aula – e então, chegou o momento decisivo em que eu saí da estrutura da CAPES e fui fazer uma experiência mais minha, quer dizer, tínhamos sala, e tínhamos o que fazer como estudo orientado, e então recomeçamos o grupo sem bolsa, mas com uma perspectiva de ensino e aprendizagem vivos, praticamente todos trabalhávamos com a vista em seu TCC ou em seu trabalho para publicar, ou ainda participar de algum evento acadêmico, pois eu tinha combinado que daria meu aval para quem fosse a um evento para não apenas ser ouvinte,

e isto valeu como uma espécie de ouro que valorizava tudo – havia começo, meio e fim. Não havia mágica, nem cola.

É um prazer para mim, rever minha docência como um tempo muito fértil de experiências, quer dizer, de situações que não eram apenas burocracia, nem tédio solitário. Pelo contrário, do meio da experiência docente, foi possível até aproveitar uma visita da CAPES ao nosso curso, isto é, nesse momento, fincamos firmes uma expressão que é “excelência solidária” – quer dizer, o curso vai bem, se é possível que seja proveitoso para docentes e discentes e então trabalhar nesta linha exige mais do que uma presença burocrata cumprindo horas de aula. O que fará bem a um curso? Certamente da medida em que for possível abranger resultados além das notas individuais, mas tentando expandir o efeito dos resultados pela comunidade de alunos, alunas e docentes, pois o que denominamos “excelência solidária”, vale como resultado e semente de onde brotará o melhor resultado: bom para alguém, envolve o bem para mais pessoas. Assim, excelência solidária é como força da correnteza que leva consigo tudo enquanto parece que é apenas ameaça; e então trabalhar com excelência solidária tem sempre o valor de que não trabalhamos sozinhos, pois há sempre quem colha frutos que nós não vimos.

Algumas “dicas” do mestre e dos aprendizes sobre como ensinar e aprender com sabedoria e humanismo

Ao fazer uma abordagem sobre sua trajetória de docente na Universidade, o Professor Samuel Sá reflete sobre o que ele considerava uma “comunicação ruim” entre alunos e professores, por isso, ele procurou desenvolver uma estratégia pessoal:

[...] que é uma das coisas que se eu fosse dar um pitaco em como pensar o Ensino Médio Interdisciplinar, sem que os alunos tenham acesso a professores que não sejam para lhe dar nota ou para ralar consigo, mas que sejam para lhe emprestar livros, conversar com eles [...].

[...] Mas tinha uma pista que eu usei com muita sorte, mas usei mesmo, que era ter alunos monitores ou monitoras, então eu tive um aluno monitor que hoje é um gopher trotter que se chama Mau-

ro, ele foi o primeiro monitor, ele fazia sorteio de livro lá entre os alunos, eu me lembro que ainda tenho aí um dicionário de Ciências Sociais, resultado desses sorteios [...].

Seguindo a “pista” deste “método” de contar com a participação de alunos e alunas como monitores em sala de aula, o professor Samuel Sá estabelece e/ou inaugura um modelo de comunicação entre professor-aluno(a), que possibilita não somente promover uma comunicação democrática, mas também implementa uma fala e uma escuta intermediada por um “aluno-monitor” que potencializa o sentido de ensinar-aprender, ou melhor, o sentido do processo ensino-aprendizagem. Foi este modelo de se comunicar em sala de aula, e fora da sala de aula também, que lhe permitiu a construção de uma fala e uma escuta ativa, o que marcou sua trajetória como professor-aprendiz. Tal marca é lembrada pelos seus alunos e alunas que sempre se sentiram à vontade no decurso de aprendizagem com o mestre. Nesse sentido, aqui abrimos um parêntese para dizer que falaremos como ex-alunas.

Aproveitamos a oportunidade de publicação desta entrevista neste livro e coletamos alguns depoimentos de ex-alunas, os quais compartilhamos com os leitores.

O Samuel foi meu professor na Especialização em “Teoria Antropológica” quando cursei a disciplina Antropologia da Educação com ele. Nela verifiquei que o método dele era diferente de muitos professores, que só queriam saber as respostas dos alunos e alunas sobre teoria. Ele valorizou a experiência e vivência das discentes e discentes. Isso mudou a minha forma de compreender o método educacional. Nesse sentido, ele trabalhou o “Currículo Paralelo”, demonstrando que a pessoa tem um universo de saberes que podem chegar na mesma direção e formá-la, sem que necessariamente esteja só dentro da caixinha da teoria. Outra disciplina que fiz com ele foi “Antropologia da Religião”, uma disciplina que ele ministrava juntamente com o professor Heraldo Maués, já no doutorado. Outra coisa que sempre marcou a minha relação de aluna com o mestre Samuel foi a disponibilidade de atender o alunado. Eu frequentava sempre a sua sala no antigo Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH), hoje Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH), na UFPA, para pedir livros emprestados

e orientações. Mas o que mais me marcou de tudo isso, foi quando estava no doutorado e minha orientadora, Diana Antonaz, faleceu. Nesse momento, o Professor Samuel ajudou no rumo a tomar diante desse hiato. Sem ter uma orientação e não podendo perder tempo, o mestre Samuel disse para eu ir para pesquisa de campo, enquanto não havia outra pessoa para me orientar. Essa foi a melhor coisa que me aconteceu. Posso considerar esses pontos cruciais de sua vida de docente na minha vida de ex-aluna. Por tudo isso, sou grata com sua docência na minha vida acadêmica (Euzalina da Silva Ferrão, ex-aluna, Dra. em Antropologia Social, pesquisadora e professora da Rede de Ensino Médio no Estado do Pará).

Fui aluna do Professor Samuel Sá na disciplina Metodologia Científica no curso de graduação em Ciências Sociais na UFPA, turma 1994. Também fui sua aluna do PET – Programa Especial de Treinamento. O que mais marcou a minha trajetória acadêmica em contato com o Professor Samuel Sá foi sua ética, a sua retidão profissional. Ele sempre foi muito profissional, sério e comprometido com a docência. Então, essa ética que ele possui enquanto ser humano e enquanto profissional da educação me marcou muito, e acredito que marcou os outros colegas também, porque de fato a gente vê nas suas práticas a essência da docência, sua dedicação ao ensinar, e a compartilhar conhecimentos com respeito, com ética. Estou ministrando uma disciplina chamada Ética e Bioética na UNIFESSPA³ para os alunos do curso de Saúde Coletiva, e o que me veio à cabeça para falar do Professor Samuel Sá foram justamente os preceitos éticos que estou ministrando. São três princípios fundamentais que compõem a ética: respeito às pessoas, a beneficência, seu altruísmo, e o senso de justiça. Olhando para esses princípios, me lembro muito das práticas do Professor Samuel Sá enquanto docente, para mim foi uma excelente referência do que é ser um docente (Ana Claudeise Silva do Nascimento, ex-aluna, Dra. em Sociologia, pesquisadora, professora adjunta da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará/UNIFESSPA e professora permanente do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade do Estado do Amazonas – PPGICH-UEA).

³ Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA).

Falar sobre o professor... olha, a minha dívida de gratidão é imensa. Seus saberes compartilhados em diferentes momentos são aprendizagens que ainda hoje eu aprendo ao ensinar. Na vida acadêmica são vários momentos – lembro que após vários anos, eu desesperada, fui bater na porta do professor, ele com 14 orientandos, disse-me: “Você será a décima quinta, mas não pode sumir”. O professor aceitou me orientar na hora do meu intervalo de almoço (de 12 às 13h, na época eu trabalhava na CPRM⁴), chegava suada e cansada (corria do 3º portão até a sala do professor), então ele calmamente colocava uma música tranquila e iniciava a orientação. Suas críticas eram todas pertinentes e o refazer fazia parte. Quando eu perguntava sobre o prazo, ele dizia “Você vai fazer o seu tempo, se você achar que pode trazer amanhã, traga amanhã, se achar que pode me trazer daqui a uma semana, traga...”. E assim consegui concluir o TCC no prazo. No cotidiano da docência, como profissional, seus ensinamentos são para a vida, ele me ensinou que devemos cuidar das pessoas que pretensamente ensinamos e que devemos ter tempo para a família e pessoas amigas. A sensibilidade do professor me toca, ainda durante as orientações do TCC (1994), ele me ensinou que as pessoas (aparentemente) “invisíveis” da universidade, são as que conhecem mais a dinâmica de docentes, estudantes, servidores. Várias vezes presenciei ele conversando com o senhor que vendia bombons, a conversa fluía sem pressa (Marzane Pinto de Souza, ex-Aluna, doutoranda de Sociologia do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de São Carlos (PPGS-UFSCAR), profa. do Instituto Federal do Pará IFPA, Campus Ananindeua).

A professora que sou hoje, muito se deve aos caminhos percorridos desde a graduação em Ciências Sociais (1991-1995) na Universidade Federal do Pará, no início dos anos 90. Eu, além de aluna do curso, tornei-me bolsista de Iniciação Científica do CNPq (1992-1995), vinculada a um projeto da professora e socióloga Edila Moura. Naquela época ainda se usava máquina de escrever, lembro de ouvir o teclar da máquina, ligeiros e intensos, da sala ao lado, era o Professor Samuel Sá produzindo. Nos encontros pelos corredores do Centro de Filosofia e Ciências Humanas ou nas reuniões do Departamento de Metodologia, ele sempre tinha um

⁴ Companhia de Pesquisa de Recursos Minerais.

comentário, uma contribuição ou um ensinamento que foram se juntando na minha formação como pessoa e como profissional. Sua sabedoria parecia transbordar sobre nós, nas palavras, gestos e olhares. Um vasto conhecimento sobre autores, pois numa conversa à toa ele soltava uma citação sendo até capaz de dizer a página. Foram anos de convivência esporádica nesses corredores, até que durante os cursos de especialização em Teoria Antropológica (1995-1996) e Metodologia de Pesquisa (1996-1997) e no Mestrado em Antropologia (2000-2002) pude desfrutar de suas aulas. Foi aí que percebi a diferença de seu método de ensinar, ele não trazia respostas, nem conteúdos, mas instigava-nos a produzir perguntas e buscar nos mesmos as respostas, fazendo-nos apaixonar pela metodologia, pela produção de conhecimento e pela função de educar. Sua sutileza ao ensinar me comovia, voz baixa e suave, porém capaz de prender a atenção de quem ouvia, conduzia suas aulas com maestria. Trazia a nós, alunos, mais que o cumprimento de ementas e planos de aula, ele nos trazia inspiração, exemplo e modelo e sugestão. Tento todos os dias aproximar-me de tamanha generosidade e grandeza que ele tinha ao dividir conosco seu saber. Confesso que, reproduzi com meus alunos muito do que aprendi com ele, não só dele é claro, outros mestres, não menos importantes também, iluminaram minha formação, mas a lição aprendida com Samuel Sá de saber ouvir, refletir e só depois falar ficou e se reproduz o meu modo de ensinar (Syane Sheila Costa de Paula, ex-aluna, mestra em Antropologia, especialista em Metodologia de Pesquisa, servidora Pública da Secretaria de Saúde do Estado Pará – SESP, Professora de Nível Superior).

Conheci o Prof. Samuel Sá no 1º semestre de 1996 quando fui sua aluna pela primeira vez na disciplina Métodos e Técnicas de Pesquisa Aplicada às Ciências Sociais I no curso de Ciências Sociais da UFPA – Campus Belém. A maneira dele ensinar seguindo o princípio do aprender-fazendo, instigando seus/suas alunos/as a pensar, trazendo proposições da nossa realidade, do nosso convívio para questões debatidas em sala de aula, era único. Ainda como aluna dele nesta disciplina, fiz a seleção para o PET/CS, onde ele era tutor e depois no PET/GT/CS (Projeto Extracurricular Temático, Grupo de Trabalho em Ciências Sociais), de 1996 a 2000, as orientações que ele nos dava neste grupo era sempre para buscar conhecimento com autonomia, iniciativa e ser

solidário/a. Hoje, como professora universitária, faço referência a ele e digo aos/às discentes que a forma como ele ensinava é uma inspiração até hoje, pois o aprender-fazendo é uma marca na sua forma de ensinar, que é dialógica. Obrigada, Prof. Samuel pela sua contribuição na minha vida pessoal, acadêmica e profissional (Rita de Cássia Domingues Lopes, ex-aluna, antropóloga, professora adjunta da Universidade Federal do Tocantins (UFTO). Coordenadora do curso de Ciências Sociais – Campus Tocantinópolis).

Nestes depoimentos, observamos as “pistas” de como praticar docência de forma sensível e comprometida. Cada aluna vivencia no contexto de uma estrutura social hierarquizada e desigual uma realidade peculiar e desafiadora para trilhar um curso superior numa Universidade pública. Essa sensibilidade o Professor Samuel Sá sempre teve em seus longos anos de docência, e isso o torna um “mestre-especial” aos olhos de todos os seus alunos aprendizes, por isso, os frutos e os galhos da frondosa árvore de ensinamentos e aprendizagem mútua são vistos na atuação de suas ex-alunas e também de ex-alunos. Seguindo os valores da prática de uma docência ativa, que ensina, que ouve, que compartilha, que entende o contexto e a realidade dos alunos, o ensinar-aprender ou aprender-ensinar tornam-se uma “fábrica de ensinamentos e aprendizados permanente”, de uma educação continuada e comprometida.

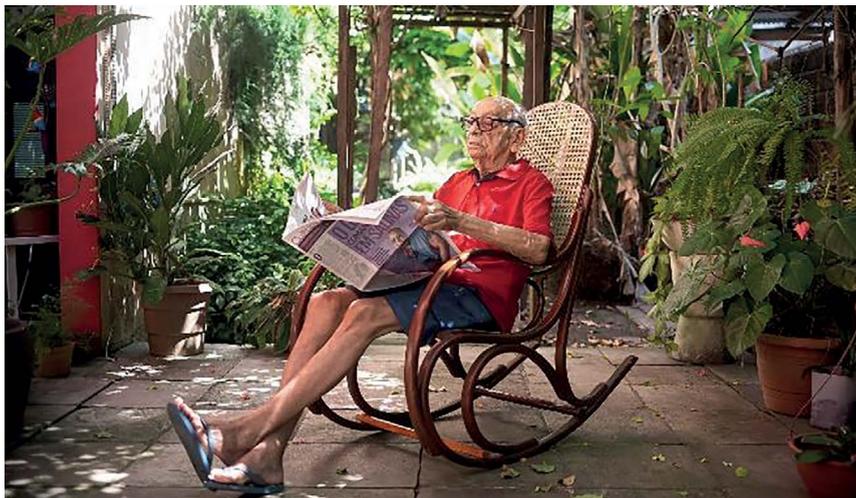
Fica a nossa eterna gratidão a este grande mestre que, é importante lembrar, sempre foi concorrido para ser o paraninfo das turmas de Ciências Sociais, já que todos aguardavam ansiosos pelo seu famoso e sempre inédito discurso que coroava uma etapa importante de formação de seus alunos e alunas. Quando ele discursava, parecia que estava direcionando sua fala para cada aluno e aluna que ele conhecia muito bem, mas seu discurso também ecoava uma mensagem para o coletivo, motivando a todos a seguir em frente.

Por fim, encerramos esta entrevista usando mais algumas sábias palavras e ensinamentos, destacando a “excelência solidária” defendida pelo Professor Samuel: “Ela é como força da

correnteza que leva consigo tudo enquanto parece que é apenas ameaça; e então, trabalhar com excelência solidária tem sempre o valor de que não trabalhamos sozinhos, pois há sempre quem colha frutos que nós não vimos”.

Gratidão ao Mestre Samuel Sá!

Figura 2 – Professor Samuel Sá na varanda de sua casa rodeado de plantas



Fonte: Diana Gonçalves Araújo de Oliveira, julho (2022).

Entre o papel da universidade e a prática da docência no ensino superior: estudo de caso na cidade de Tefé – Amazonas

Luiz Francisco Loureiro

Introdução

Como indica Pereira (2020), o ensino superior na Região Norte do país é marcado por desafios resultantes de uma série de particularidades que vão desde o modelo de desenvolvimento pensado para a Amazônia até a sua baixa densidade populacional. Desse modo, os desafios postos às universidades locais exigem o desenvolvimento de pesquisas e tecnologias contextualizadas e, simultaneamente, a busca por condições para a manutenção de profissionais capacitados (PEREIRA, 2020). Assim, a docência no ensino superior encontra, na referida região, desafios tão importantes quanto a própria formação e permanência dos professores doutores, dificultadas por fatores como o alto custo de viagens para participação em eventos científicos, o acúmulo de atribuições e a escassez de serviços básicos (PEREIRA, 2020).

O município de Tefé, no interior do estado do Amazonas, fica 520 km distante da capital Manaus, possui população estimada em 59.250 habitantes (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2021) e uma economia em que se destacam a agricultura, principalmente familiar, a pesca, o comércio e um setor de serviços que serve como referência para os demais municípios de sua região. Entre as instituições, em sua maioria privadas, que oferecem cursos de ensino superior em Tefé, destaca-se a Universidade do Estado do Amazonas (UEA), uma instituição pública fundada no ano de 2001 e que está presente em diversos municípios do estado, mediante uma estrutura descentralizada composta por cinco unidades acadêmicas, seis Centros de Estudos Superiores

e 13 núcleos de ensino superior (UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS, 2021).

De acordo com Soares e Guimarães (2020), a coleta de narrativas junto a professores formadores que atuam em universidades localizadas na Região Norte evidencia que a docência na educação superior, especialmente em sua fase inicial, é caracterizada por ambiguidades. Como explicam esses autores, cada professor demonstra formas próprias de entender o papel das primeiras experiências e seus desdobramentos para o desenvolvimento como docente universitário. Mas, de modo geral, os professores entrevistados por eles compreendem o ingresso nesta carreira como marcado por obstáculos e situações-problema e, ao mesmo tempo, como oportunidade positiva para construir e revisitar conhecimentos (SOARES; GUIMARÃES, 2020).

A noção de experiência elaborada por Larrosa (2002, p. 21) – como “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” – se faz especialmente relevante neste estudo. Tal compreensão indica, por exemplo, a distinção entre experiência e informação ou entre o “saber de experiência” e o “saber coisas”. Nesse sentido, o saber de experiência resultaria da relação entre conhecimento e vida humana, possuindo uma qualidade existencial ligada à vida singular e concreta dos indivíduos, indicando uma diferenciação entre experiência e experimento. Segundo o autor, a experiência seria uma abertura para o desconhecido e não um caminho metodológico até um objetivo previsto, como são os experimentos (LARROSA, 2002). Este saber da experiência, caminho do indivíduo em um ambiente de incertezas e produção de sentidos para cada vida, é que será objeto de análise nas páginas a seguir.

Este capítulo é resultado de uma atividade desenvolvida na disciplina de Estágio e Docência no Ensino Superior, realizada no curso de Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade do Estado do Amazonas. O objetivo por trás de sua produção foi investigar algumas percepções da narradora sobre a docência no ensino superior em seu contexto de atuação, como o seu papel social, os elementos pelos quais é definida sua identidade profissional e as contradições com as quais ela lida em seu cotidiano. Assim, a principal justificativa para a sua realização foi a possibilidade de contribuir com as discussões a respeito da

docência no ensino superior, destacando particularidades desta prática no contexto de um município do interior da Amazônia.

Como recursos metodológicos para a coleta dos dados que embasam este estudo, foram utilizadas a entrevista semiestruturada, registrada em áudio, e a observação direta, registrada em anotações. As questões que orientaram a entrevista, realizada em 07 de dezembro de 2017, se referiram aos eixos: i) formação, incluindo questões sobre contextos e momentos na formação da narradora; ii) atuação, incluindo questões referentes à prática cotidiana; e iii) perspectivas, incluindo questões a respeito de sua identidade profissional. Já a observação direta, teve como objeto principal as relações desenvolvidas durante as aulas da professora narradora, totalizando quatro eventos observados. Cabe destacar que, dado o caráter pessoal de algumas das declarações aqui publicadas, ficou acertada a omissão da identidade da narradora.

O texto a seguir está dividido em três partes. A primeira delas é uma discussão bibliográfica acerca dos temas: universidade, docência e estágio. A segunda parte deste capítulo traz a análise da narrativa sobre a formação e a atuação da professora entrevistada. E, finalmente, na terceira parte, estão as considerações finais sobre as perspectivas identificadas após a realização desta experiência.

Universidade e formação de professores

Refletindo sobre a docência e analisando o ensino superior na atualidade, Pimenta e Anastasiou (2011) afirmam que a relação entre a universidade e a sociedade deveria ser de antagonismo e complementaridade. Isso porque, na visão dessas autoras, a universidade é responsável, simultaneamente, por conservar e transformar a sociedade: conservando, na medida em que é guardiã do conhecimento, e transformando, conforme o desempenho no papel de instituição que critica conhecimentos e práticas sociais. Assim, o avanço científico, a preparação profissional e o apoio ao desenvolvimento social são itens que poderíamos entender como funções das universidades (PIMENTA; ANASTASIOU, 2011).

Neste quadro, o professor universitário pode ser entendido como um “prestador de um serviço à sociedade mediante sua profissão”, cuja função é “atuar como profissional reflexivo, crítico

e competente no âmbito de sua disciplina” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2011, p. 165). Como observam Pimenta e Anastasiou (2011), é porque a docência constitui um campo específico de intervenção na prática social que a identidade do professor é também uma identidade profissional. A valorização identitária seria, portanto, uma boa maneira de proporcionar aos docentes a capacidade de construir uma consciência própria, sendo esta consciência o meio para se tornarem sujeitos da educação.

Entretanto, cada vez mais a universidade toma outros rumos, passando a existir para outras finalidades. Nesse caso, a “universidade operacional” que pode ser observada nos dias de hoje afasta-se da sociedade voltando-se para si mesma. Em detrimento do conhecimento e da formação intelectual, passa a buscar o aperfeiçoamento de “estratégias de eficácia organizacional” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2011, p. 169). A origem dessa questão, como está claro, é a busca por resultados que, mais do que conhecimento, pretendem produzir números, índices, posições em rankings e financiamentos disso consequentes.

Como assinalam Pimenta e Anastasiou (2011), a solução para o impasse atual das universidades, no qual são arrastados os docentes, passa pela participação ativa desses atores na construção coletiva do projeto institucional daquelas instituições. É, pois, o caso de os professores construírem uma consciência própria, de se tornarem sujeitos da educação “recuperando as raízes da instituição social que é a universidade e questionando criticamente as funções que hoje se espera que ela exerça” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2011, p. 171). E não são apenas essas duas autoras que propõem aos professores universitários essa tomada de posição como um caminho para fazer valer o papel de agentes que eles podem representar.

Ideias muito próximas a essas podem ser encontradas em “A Universidade no século XXI”, de Santos (2011), um diagnóstico dos problemas vividos pelas universidades na década anterior à virada do século, seguido de sugestões sobre como enfrentar as três crises que foram detectadas pelo autor: a crise de hegemonia, a crise de legitimidade e a crise institucional. Suas propostas para uma reforma democrática e emancipatória da universidade pública passam, necessariamente, pelo reconhecimento tanto do papel

que essa instituição tem na construção de uma proposta nacional, quanto das ameaças que se apresentam neste início de século.

Como observa Santos (2011, p. 113-114), é por ter poucos aliados e muitos inimigos já instalados no interior do Estado que “a reforma da universidade, como bem público, tem um significado que transcende em muito a universidade, [sendo] verdadeiramente um teste aos níveis de controle público do Estado e aos caminhos da reforma democrática do Estado”. E aqui é que entram os professores, pois cabe a eles e aos demais participantes da universidade pública, como também aos mais variados setores da sociedade, superar as noções, pois, do contrário, essa instituição nunca se transformará, podendo somente ser reformada a partir de dentro. A questão, portanto, é buscar reavaliar conceitos e reorientar a universidade.

Um ponto inicial para essa empreitada pode ser encontrado no pensamento de Imbernón (2011) sobre a formação de professores e a qualidade de ensino: eis uma relação complexa, que deve ser discutida sob a luz da noção de que o local de atuação do professor, sendo mais do que um simples local de trabalho, é “uma manifestação de vida, em toda sua [...] rede de relações e dispositivos com uma comunidade educativa, que tem um modo institucional de conhecer e de querer ser” (IMBERNÓN, 2011, p. 101). Isso significa que as instituições de ensino não devem ser compreendidas como simples lugares, pois as relações na qual seus membros estão envolvidos formam redes educativas com um modo próprio de tratar o conhecimento e de se portar frente ao mundo.

Como lembra este autor, qualidade, nesse contexto, não é um conceito estático, nem há consenso sobre seu significado, principalmente porque a qualidade, seja de formação ou de ensino, “depende da ideia de formação e de ensino que se tem” (IMBERNÓN, 2011, p. 103). Assim, por exemplo, em um mundo produtivista, produção em larga escala se torna sinônimo de qualidade. Enquanto, por outro lado, no caso de idealizarmos a criticidade, a qualidade passará a ser associada à capacidade crítica que se ensina aos futuros professores ou se espera que eles ensinem a seus alunos.

Apesar da grande maleabilidade do conceito, a qualidade deve ser mantida no horizonte de professores em formação e de

instituições de ensino. Hoje ela não é menos importante do que já foi em qualquer outro momento da história da educação. Entretanto, a partir da consciência de seu caráter mutável, é crucial que se busque desempenhar o papel de agente em sua definição, tendo sempre em mente que “temos que buscar a qualidade, mas sabendo que sua riqueza se encontra já no caminho” (IMBERNÓN, 2011, p. 108). E como poderia ser possível que os professores desenvolvessem tal modo de atuação consciente sem um momento propício para pensar e criticar a realidade de seu local de trabalho?

Pimenta e Lima (2012) propõem movimentos de ressignificação, tanto do Estágio Supervisionado quanto do estudo da Didática. Para tanto, indicam essas autoras, é preciso ultrapassar as noções que igualam o Estágio à presença em sala de aula e a Didática a um apanhado de técnicas de ensino. Assim, até aqueles que já possuem experiência na docência, Estágio Supervisionado e Didática devem encarar como experiências e conhecimentos sempre renovados, nunca esgotados. Como componentes da formação de professores, a prática de um e o estudo da outra são elementos fundamentais para a superação de limitações e a reinvenção da própria profissão.

Neste cenário, o Estágio pode ser uma “possibilidade de ressignificação da identidade [docente] e uma proposta de formação continuada” (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 126). Ele pode ressignificar saberes, aproveitando experiências e proporcionando a reflexão sobre a prática da docência. Os estagiários também têm a oportunidade de, no processo da formação continuada, se desenvolverem profissionalmente por meio de um “movimento dialético, de criação constante do conhecimento [...] a partir da superação (negação e incorporação) do já conhecido” (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 130). Trata-se, pois, de aceitar o fato de que nunca haverá um profissional terminado: anos de experiência não são o mesmo que conhecer todas as situações possíveis em contextos de educação escolar.

Contrariar a noção de que, a partir de determinado momento os professores estão completos – por exemplo, ao terminar sua graduação ou após determinado número de anos de exercício da profissão –, é um movimento que pode facilitar melhorias no ensino à medida que combate a obsolescência das relações que se

desenrolam em sala. Isso equivale a reconhecer o caráter dinâmico do ambiente escolar e, aliás, como poderiam os professores se julgarem completos sem terem momentos propícios à observação das adequações e inovações didáticas necessárias para ensinar a cada nova geração? Daí que um processo continuado de formação e incremento das capacidades docentes se faz necessário.

A coleta de narrativas sobre a carreira e as perspectivas de docentes experientes é uma forma de, no exercício do estágio, buscar o aprofundamento das noções a respeito da docência. Tal proposta, de coletar e analisar narrativas de professores, como indicam Pimenta e Lima (2012, p. 135), encontra fundamentação na possibilidade de emprego dessas narrativas de formação como “uma opção metodológica de ensino e de pesquisa” que promove o compartilhamento de perspectivas entre membros da comunidade docente em diferentes momentos da carreira. Assim, tal compartilhamento é também uma forma de os professores atuarem como reprodutores da docência em “comunidades de prática”, como descrito por Lave e Wenger (1991): grupos que reúnem praticantes situados em diferentes níveis de centralidade ou estágios de experiência, e legitimam tanto a participação dos indivíduos quanto a formação de novos praticantes.

De acordo com Freitas e Ghedin (2015), no Brasil, a utilização das narrativas de formação despontou, a partir dos anos 1990, como procedimento metodológico de formação, de investigação ou de investigação-formação. Embora haja uma diversidade de abordagens, o recurso às narrativas vem se consolidando como favorecedor da reflexão sobre as experiências formadoras, do autoconhecimento e da formulação de significados para a prática didático-pedagógica (FREITAS; GHEDIN, 2015). Sua prática pode ser entendida, portanto, como indutora da emergência de saberes oriundos da experiência pedagógica dos professores e de um ponto de vista teórico sobre os saberes pertencentes a esses professores.

Em um contexto marcado pela perda dos referenciais sociais representados pelas instituições tradicionais, no qual os indivíduos devem assumir a sua constante reinvenção, a capacidade de biografiação pode ser instrumento e critério de ação social (PASSEGGUI, 2011). Assim, como sugere Passeggi (2011), por meio das narrativas e da perspectiva de uma formação continuada que elas

trazem, pode-se trabalhar com a perspectiva de uma “experiência em formação”, ou de uma experiência líquida, que está contraposta a qualquer rigidez, cristalização ou enclausuramento do sujeito na experiência vivida. As narrativas acenam, pois, para as possibilidades, tanto de reprodução da prática docente quanto de reelaboração permanente das experiências vividas.

Formação docente: um processo contínuo

Esta seção traz a análise de uma narrativa de formação com o intuito de esclarecer temas como a definição da prática docente e o lugar do professor universitário a partir do olhar de uma docente atuante no interior do Amazonas. Além disso, foi dada certa atenção às contradições e impasses com que os professores, em contexto semelhante ao da entrevistada, precisaram lidar, devido à compreensão de que tais questões mostram-se fundamentais para a definição (inclusive pessoal) desses profissionais e de como eles enxergam sua própria prática.

A professora narradora, cuja entrevista subsidia as análises aqui contidas, é uma mulher politicamente engajada. Participa de manifestações de rua, atua em órgãos institucionais e no sindicato dos professores universitários, além de tomar partido na política interna, em escolhas de diretores e reitores, por exemplo. Ultimamente, vem buscando desenvolver alguns campos específicos de sua atuação profissional, mais precisamente as atividades de extensão. Seu foco é a aproximação com as escolas de ensino básico, talvez por entender que a busca pela democratização externa, como definida por Santos (2011), trata-se de uma necessidade da universidade na qual ela tem um papel a desempenhar. Não é, portanto, uma cidadã apática, nem uma professora apática.

Quando ingressou na docência, ela já havia concluído o mestrado. Começou a atuar como professora na educação de jovens e adultos, experiência que durou dois anos. Após isso, passou mais um ano dando aulas em uma pequena faculdade particular em sua cidade de origem, antes de ingressar no doutorado. Na verdade, como ela contou, seu sonho não era ser professora, mas pesquisadora. Por isso adiou o quanto pôde seu ingresso nas salas de aula. Este é, provavelmente, um problema enfrentado por muitos pesqui-

sadores recém-formados em todo o país, uma vez que, não havendo muitas alternativas de atuação, as possibilidades para quem termina o doutorado acabam praticamente restritas à docência.

Foi durante o processo de doutorado que, simultaneamente, ela migrou da Região Sudeste do Brasil para a cidade de Tefé, no Amazonas, e começou a docência no ensino superior público. Durante a entrevista, contou que o começo foi difícil: “eu era péssima mesmo”. A conclusão que tirou daqueles tempos, fazendo uma autocrítica, é a de que, para ser um professor universitário, é preciso ter um bom aprofundamento em qualquer tema que se vá trabalhar, muito mais do que no ensino básico, por comparação. Naqueles tempos de início de carreira, os alunos brigavam com ela: “uma me disse que eu tinha que rever os meus métodos”, se lembra sorrindo. A forma descontraída com que tratou o assunto parece revelar certo nível de amadurecimento que lhe permitiu olhar para os erros do passado como parte de sua formação, em um movimento de significação dos primeiros momentos de docência no ensino superior, semelhante ao que é observado por Soares e Guimarães (2020).

Quando esta professora chegou à UEA, foi para dar aulas de Metodologia de Pesquisa. No entanto, o método principal a ser trabalhado com os alunos, referente à realização de entrevistas, como ela informou, era diferente daqueles com os quais ela estava acostumada a praticar ao longo de sua formação, baseada nos levantamentos em arquivos. Durante a entrevista, a professora narradora contou que, fora da pesquisa, estava decidida a trabalhar com ensino superior e já ouvira dizer que, para começar a carreira de professor universitário, era melhor procurar as universidades menores, de interior. Mas foi depois desta experiência inicial que ela percebeu que os três anos de experiência docente que tinha, mesmo sendo somados aos de graduação, mestrado e doutorado, não eram suficientes para fazê-la uma professora pronta.

Passou-se dez anos desde que se mudou para dar aulas em Tefé, mas, segundo ela, no *campus* da UEA em que trabalha, não há muitos estímulos para o crescimento do professor como pesquisador: “aqui a universidade só cobra ensino”, explicou demonstrando certo desapontamento. O exemplo que utilizou para ilustrar tal afirmação é que há uma bolsa de produtividade voltada para

quem faz pesquisa, mas que, entretanto, professores que não atualizam o currículo acadêmico há mais de dois anos ainda ganhavam tal bolsa até pouco tempo atrás. Geralmente, o argumento é o de que todos os recursos dispensados nunca mais voltarão para a instituição, por isso, é comum que se faça vista grossa. Contudo, sua posição é outra: a de que deve haver respeito com o dinheiro público.

Um evento marcante em seu histórico docente, como ficou claro na construção de sua narrativa, foi o recente surgimento de um núcleo do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH), em Tefé. Uma tentativa pioneira de interiorizar a pós-graduação no estado do Amazonas, definida pela narradora como “um sopro de ar puro num porão sujo, fechado”. Trata-se de uma declaração metafórica que ilustra o que a sensação de estagnação, aqui rompida pelo surgimento de um novo desafio, pode representar para profissionais que atuam em contextos nos quais o desenvolvimento de projetos de pesquisa e progressão na carreira se encontram constrangidos.

Segundo ela, a participação como docente no curso de pós-graduação a fez melhorar epistemologicamente. Embora inicialmente tenha se sentido obsoleta, afirmou que, com o tempo, passou a refletir mais sobre questões como: o que é ciência, para que ela serve e quais devem ser as suas relações com a sociedade. Acrescentou que hoje pensa diferente sobre a extensão. “Eu não tive formação para extensão”, comentou, sugerindo que nem os seus professores se preocupavam muito com isso. Especialmente depois de certas leituras com as quais teve contato em aulas que lecionara recentemente, a professora afirmou perceber a importância que a extensão possui na relação da universidade com a sociedade, demonstrando como a formação acaba sendo de fato um processo contínuo em carreiras docentes.

Em relação à disciplina que leciona na graduação, a narradora contou que muitas vezes tem a impressão de que os alunos não estão saindo preparados para a realidade de sala de aula. Observando as regências de alguns dos seus alunos e até mesmo algumas de suas posturas em aula, concluiu que os professores não estão conseguindo acessar parte dos estudantes, tanto os estagiários no ensino básico, quanto os seus colegas no ensino superior.

Ela pareceu ainda não ver claramente formas de ultrapassar esse obstáculo, tendo aludido, entretanto, mais de uma vez, à necessidade de diálogo entre professores e alunos, especialmente para que os primeiros possam se aproximar dos segundos. Trata-se, ao que tudo indica, de uma questão relativa ao caráter dinâmico das relações que se desenvolvem em instituições dos diferentes níveis de ensino, e remete a uma possível obsolescência do modelo de relação entre docentes e discentes, pautado na relativa ausência de diálogo e na unidirecionalidade.

Mesmo reconhecendo que a conjuntura atual não é favorável para os professores em nenhum dos níveis de ensino, a professora defendeu que há um compromisso a ser cumprido. A grande contradição a esse respeito – uma contradição não tanto em sua fala, mas na realidade que ela expressa – pode ser resumida na seguinte declaração: “temos que ter sonhos, acreditar nas perspectivas de mudança, mas estamos desanimados”. O que essa declaração parece revelar é a introdução de ideias, como o papel transformador da universidade (PIMENTA; ANASTASIOU, 2011) ou a busca pela agência na produção de um ensino de boa qualidade (IMBERNÓN, 2011), ou ainda a atuação em contextos nos quais a prática dessas ideias é tão importante quanto difícil.

As aulas ministradas pela professora narradora seguem um modelo que privilegia o debate. Como pude observar, em síntese: a partir de um texto previamente combinado, e que deve ter sido lido antes da aula, ela destaca pontos que em sua compreensão são relevantes para a apropriação do texto estudado. Aos alunos, cabe discutir esses pontos destacados e, algo que é estimulado, mas facultativo, destacar novos pontos, trazer dúvidas de leitura etc. “Talvez eu seja meio tradicional”, disse sorrindo durante a entrevista, mas o fato é que a apatia dos alunos em sala de aula é algo que pareceu incomodá-la, e o receio de que possa reproduzir uma metodologia pouco atraente para a juventude ficou implícito em seu comentário descontraído.

Conforme pude observar, a cena é a seguinte: no fundo da sala de aula, como se pretendessem representar fisicamente um distanciamento, aglomeram-se os mais ou menos vinte alunos da turma de 6º período. Entram um a um ou em pequenos grupos. Os que não batem ruidosamente a porta na passagem passam sem

esboçar saudação. Há poucas exceções para esse costume. Uns se juntam para conversar entre si, outros voltam muito concentrados os olhos para seus celulares e um terceiro grupo se esforça para começar a ler o texto que já estava disponível há, no mínimo, sete dias. A aula começa. A professora sugere em vão que alguém se disponha voluntariamente a dar algumas impressões iniciais. O silêncio se instala e segue até que alguém seja chamado pelo nome para fazer algum comentário. A solução é continuar monologando solitária na frente da turma ou pausar o andamento planejado e tentar incitá-los com palavras de ânimo ou de repreensão. No caso de serem chamados a participar, com poucas exceções, uns constrangidos, outros bem descontraídos, dissimulam uma resposta baseada nas últimas palavras ditas pela professora ou sorriem dizendo não saber.

Para a narradora, a apatia de seus alunos pode ter dois motivos principais. O primeiro talvez esteja relacionado a ela mesma: “minhas aulas são centradas na leitura e discussão dos textos, então, talvez, sejam pesadas e desestimulantes para os alunos”, observou. Aqui ecoa o receio sobre as próprias capacidades perante as demandas representadas por turmas formadas majoritariamente por jovens e por alunos que possuem outras profissões, além de estarem cursando a licenciatura.

O segundo motivo é que, alguns dos discentes, mesmo sem estar bem preparados, acabam aprovados em diversas matérias, mas quando chegam na disciplina que ela leciona, são reprovados. Isso gera uma má impressão sobre a disciplina, e os que se tornam “repetentes” voltam na próxima turma com a mesma postura apática. Na verdade, como ela observou, uma parte significativa dos discentes tem grandes dificuldades para ler textos acadêmicos, porém, “apontar as fragilidades dos alunos incomoda, gera resistência”. Tanto no primeiro motivo quanto no outro, volta o debate acerca da questão do que é a qualidade em relação ao ensino, conforme indicado por Imbernón (2011), seja a qualidade do trabalho da professora ou a qualidade da formação recebida pelos discentes.

Ainda a respeito da apatia dos alunos, ela contou que começou o semestre com uma discussão sobre analfabetismo político. “Quando era simples, um ensaio ou artigos de revistas

não científicas, era interessante, todos participavam. Depois, quando começou o conteúdo mesmo da disciplina, eles nem sequer liam”, assinalou. Em sua compreensão, isso é um grande problema, porque os professores na universidade estão formando muitos alunos, futuros professores de ensino básico e médio, que não gostam de ler. Eles “não se apropriam do que foi estudado”, acrescentou. Em sua visão, é como se escrevessem as respostas para as questões de provas ou outros trabalhos sem qualquer reflexão, o que representa, em uma perspectiva sobre a qualidade do ensino pautada pela criticidade, uma grande deficiência.

De fato, como ela mesma definiu, a questão é que grande parte dos alunos têm se apropriado do que é dito em sala de aula de uma forma que não é crítica. “Eles escrevem na prova: ‘temos que trabalhar com fontes históricas na sala de aula’”, mas não fazem isso na regência deles. “Eu tinha vergonha de dar uma aula ruim na frente da minha professora, mas os meus alunos não se importam de dar uma aula ruim”. Trata-se, portanto, de uma situação marcada, entre outros fatores, pelo estranhamento do fato de que valores compartilhados na comunidade de prática com a qual a narradora se identifica, como a criticidade, a aproximação entre pesquisa e ensino e a boa qualidade, parecem não ser aprendidos pelas novas gerações de docentes.

Segundo a professora, foi difícil definir o que é ser um professor universitário. Em todo caso, mediante suas declarações a respeito do ofício, é possível destacar algumas ideias que talvez revelem suas perspectivas sobre o assunto. Nessas declarações, percebeu-se a importância da prática para o desenvolvimento do docente; do compromisso com a qualidade do ensino e do domínio sobre a área de trabalho, um domínio que necessariamente vai além da perspectiva de ensino e que é assinalada pela atuação como pesquisador dentro do tema ou da área disciplinar lecionada.

Em primeiro lugar, e isso não é válido apenas para a docência no ensino superior, “só se aprende a ser professor sendo professor”. O valor atribuído à prática, entre outras coisas, é proveniente de uma autocrítica de seu trajeto de mais de dez anos de ensino superior. A principal contribuição das experiências vividas parece ser a segurança como professora frente aos grupos de alunos, o que pode ser deduzido, por exemplo, a partir da percepção de que ela

já não se abala mais com os primeiros dias de aula como acontecia há alguns anos. Tal fato assinala, além da grande relevância atribuída à dimensão prática da docência, um elemento de mediação da prática docente por meio do qual os professores mantêm vivas as comunidades de prática e sua capacidade de formar e legitimar novos professores.

“O professor tem que ter princípios”. A ideia que essa afirmação ilustra é a seguinte: o professor deve agir de acordo com o que sabe, ou acredita, acerca do que o aluno deve aprender para ser, no mínimo bom, em qualquer lugar que ele vá, em oposição a “formar aluno só pensando em Tefé”. No caso do *campus* da UEA em que trabalha, onde só há cursos de licenciatura, os professores formadores deveriam seguir uma espécie de regra básica: formar alunos que sejam bons professores. Trata-se de uma definição ética, mas também de uma definição que indica, como sugerido por Imbernón (2011), a possibilidade de mensurar a qualidade da docência e de situá-la no lugar que ela pode ocupar no mundo social.

A terceira dessas ideias expressas pela narradora é a de que, talvez até mais por necessidade do que por uma simples definição, “o professor universitário tem que ser um estudioso, não dá para ser professor universitário sem pesquisa. Até para compreender melhor a própria área”. Ao longo da entrevista, essa noção apareceu mais de uma vez. A recorrência dessa ideia sugere o fato de que, crescer academicamente, pesquisar e produzir conhecimento em suas áreas em ambientes pouco estimulantes são desafios com que devem se deparar tanto jovens quanto experientes professores universitários em universidades menores, de interior.

Eis revelada mais uma das contradições em nosso sistema. Os sonhos de vida dos docentes, os quais, desejosos do crescimento profissional e de fazer a diferença por meio do que acreditam ser uma abordagem inovadora da realidade, acabam relegados ao território dos sonhos distantes. Assim, algumas das pessoas que poderiam estar à frente de grandes soluções para os problemas contemporâneos se veem imersas em cotidianos carregados de necessidades mais urgentes do que suas realizações pessoais, prejudicando inclusive a sua própria definição como ser social.

Finalmente, o maior obstáculo para a realização da tarefa docente talvez seja a incompreensão entre professores e alunos. “Infelizmente não estamos abertos para ouvir”, lamentou a professora. Esse provavelmente não é um dilema exclusivo dela, dos seus colegas de instituição ou dos professores formados nos últimos dez ou vinte anos. A natureza das escolas – dos lugares especializados em reunir principalmente a juventude com a finalidade de ensinar – é ser um ambiente muito dinâmico e exige-se adaptações também dinâmicas daqueles que fazem parte dele. Assim, o ambiente de trabalho de todos os professores e o desenvolvimento desta capacidade de ouvir e se adaptar é algo que parece decisivo, especialmente quando se projeta um ensino pautado na criticidade e em algum nível de autonomia discente.

Considerações finais

Este capítulo foi escrito com o intuito de esclarecer as relações entre a universidade e a sociedade contemporâneas, o papel dos professores universitários nesta relação e alguns aspectos fundamentais, como a formação profissional e identitária, no intuito de que esses possam ser desempenhados. Com a ajuda de uma professora universitária atuante em uma instituição pública do interior do Amazonas, também foi desenvolvida uma síntese, a partir de sua narrativa, sobre formação e atuação acerca de uma perspectiva possível sobre a docência no ensino superior nesta região.

Diante disso, podem ser destacadas algumas sentenças para compor uma definição da docência no ensino superior, com base na percepção da narradora: i) ser professor só se aprende sendo professor; ii) o professor tem o dever de formar “bons alunos”, neste caso, alunos preparados para serem bons professores e iii) o professor universitário deve ser um pesquisador. O principal desafio a ser vencido se refere ao fato de que os professores não ouvem os seus alunos, o que sugere que o receio sobre as próprias capacidades e sobre a qualidade do ensino esteja diretamente relacionado à superação de dificuldades de diálogo e o aumento da capacidade de adaptação dos profissionais. As perspectivas que essas ideias inspiram servem de referência para a narradora e constituem a professora universitária que ela é, mas também podem servir à comunidade

docente como pautas para o debate na busca pela definição e pelo alcance de um ensino superior de boa qualidade.

Assim, torna-se possível enxergar um horizonte para a docência universitária. Ele é belo em suas aspirações e frio em sua materialização. Trata-se de um caminho que não pode ser trilhado sem ter os olhos voltados para perspectivas de mudanças, sendo o desânimo a miragem de um precipício. A experiência da qual este capítulo é resultado foi positiva na medida em que permitiu o conhecimento, ainda que parcial, da realidade da docência em uma universidade no interior da Amazônia. A atividade de estágio no ensino superior, baseada na coleta e análise de narrativa, reforçou a ideia de que a universidade pública passa por dramas que talvez sejam inéditos e que a agência de seus membros se mostra um dos remédios para tais males. Apesar disso, nem todos os casos são de simples resolução e o resultado é que muitas vezes será inevitável conviver com grandes contradições.

Referências

FREITAS, Lilliane M.; GHEDIN, Evandro L. Narrativas de formação: origens, significados e usos na pesquisa-formação de professores. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, RJ, v. 10, n. 19, 2015.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. Tradução de Silvana Cobucci Leite. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Cidades e Estados**: Tefé/AM. 2010. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/am/tefe.html>. Acesso em: 21 dez. 2021.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, RJ, n. 19, p. 20-28, 2002.

LAVE, Jean; WENGER, Etienne. **Situated learning: legitimate peripheral participation**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

PASSEGGI, Maria da C. B. S. A experiência em formação. **Educação**, Porto Alegre, RS, v. 34, n. 2, 2011.

PEREIRA, Denílson D. Contextos históricos dos desafios do ensino superior na Região Amazônica. **Revista do Instituto de Ciências Humanas**, Belo Horizonte, MG, v. 16, n. 24, 2020.

PIMENTA, Selma G.; ANASTASIOU, Léa G. C. Ensino superior: finalidades.

In: PIMENTA, Selma G.; ANASTASIOU, Léa G. C (orgs.). **Docência no ensino superior**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, Selma G.; LIMA, Maria S. L. Por que o estágio para quem já exerce a profissão: uma proposta de formação contínua. *In:* PIMENTA, Selma G.; ANASTASIOU, Léa G. C (orgs.). **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

SANTOS, Boaventura de S. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SOARES, Sebastião S.; GUIMARÃES, Selva. Docência universitária: trajetórias de professores formadores iniciantes em cursos de licenciatura. **Revista Educação em Questão**, Natal, RN, v. 58, n. 57, 2020.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS. **Sobre a UEA**: apresentação. 2021. Disponível em: <https://www1.uea.edu.br/sobre.php?dest=apresentacao>. Acesso em: 21 dez 2021.

Relativizando teoria e prática durante a experiência de docência no ensino superior, por meio do estágio supervisionado em Tefé – Amazonas

*Patrícia Torme de Oliveira
Cristiane da Silveira*

Para um início de conversa...

Neste capítulo, apresentamos o resultado de uma experiência da prática docente, na disciplina Estágio e Docência no Ensino Superior, do Programa de Pós-graduação em Ciências Humanas da Universidade do Estado do Amazonas (PPGICH-UEA), na qual aluna e professora se uniram para avaliar as atividades realizadas. O estágio supervisionado foi desenvolvido no Centro de Estudos Superiores de Tefé da Universidade do Estado do Amazonas (CEST/UEA), na disciplina Sociologia da Educação⁵, da matriz do curso de licenciatura em Biologia. Por sua vez, o trabalho de campo foi realizado na Escola Estadual Nossa Senhora das Graças, que está localizada na Comunidade da Missão.

Nessa perspectiva, o texto tem o objetivo de registrar a trajetória de um estágio supervisionado, bem como contribuir com a área referente à prática da docência no Ensino Superior. Para tanto, a metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica, em consonância com o campo da experiência da prática docente, desde o espaço da universidade até a realização da experiência com a extensão.

O CEST/UEA⁶ foi implantado em agosto de 2001, na cidade de Tefé, região do Médio Solimões, local singular, dada a sua

⁵ A disciplina foi ministrada pelo professor Dr. Guilherme Gitahy Figueiredo, bem como pelo professor titular pela supervisão do estágio.

⁶ O CEST/UEA possui os seguintes cursos: Licenciatura em Geografia (163 alunos/as); Licenciatura em Matemática (106 alunos/as); Licenciatura em Biologia (173 alunos/as); Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa (160 alunos/as); Licenciatura em Química (161 alunos/as); Licenciatura em História (187 alunos/as); Licenciatura em Física (106 alunos/as); Licenciatura em Pedagogia

grande extensão de floresta e rios. Desde a sua implantação, o CEST/UEA já graduou centenas de profissionais em educação, os quais lecionam em escolas públicas de Tefé, municípios do Médio Solimões e afluentes, além de exercerem a profissão em outros estados do Brasil, pois vários alunos de vários cursos encontram-se trabalhando nos estados de Rondônia, Rio Grande do Sul, São Paulo, entre outros.

A UEA, por conseguinte, é uma instituição pública estadual de ensino superior que oferece uma gama de cursos de graduação e pós-graduação, distribuídos nos 62 municípios do estado. No ano de 2016, foi implantado o PPGICH, espaço de conhecimento no qual se efetivou a experiência aqui relatada. Nesse caso, de modo mais específico, destaca-se o núcleo estendido a Tefé, o primeiro no interior do Amazonas.

Ao longo do estudo, foram discutidos autores como Pimenta *et al.* (2003), Santos (2011) e Imbernón (2011). Ainda empregamos, para a construção do presente artigo, livros e textos utilizados durante o desenvolvimento da disciplina Sociologia da Educação, com base em autores⁷ de referência na área, como Freire (1970; 2002, Illich (1985) e Bessa Freire (2004).

Entendemos ser fundamental o paralelo entre as leituras realizadas nas disciplinas Estágio e Docência no Ensino Superior e Sociologia da Educação. O debate entre autores que abordam a prática docente no ensino superior, relativizados ao contexto histórico da educação no Brasil, com a inserção e formação do sistema de ensino superior e Universidade, nos levaram à problematização de como está o ensino universitário hoje e se realmente estamos construindo práticas nas quais o tripé “Ensino, Pesquisa e Extensão” esteja em constante diálogo, como colocado pelo paradigma da Ciência Nova (SANTOS, 2011).

(194 alunos/as); Licenciatura/Bacharelado em Educação Física (54 alunos/as), por meio do Sistema Presencial Mediado e Licenciatura Intercultural Indígena (50 alunos/as) também nessa mesma modalidade. Esses dados são referentes aos cursos de licenciatura, mediante um recorte temporal do ano de 2018, e foram obtidos na secretaria do Centro de Estudos Superiores de Tefé da Universidade do Estado do Amazonas.

⁷ Alguns autores foram utilizados enquanto realizávamos a observação e diagnóstico da turma; outros, diretamente na gênese, sendo descritos ao longo do texto.

No mundo contemporâneo, dada a complexidade de problemas oriundos da quebra de paradigmas socioculturais e do avanço de conhecimentos científicos e das tecnologias, acentuou-se a necessidade de diálogo entre disciplinas na mesma área do conhecimento, bem como o diálogo de diferentes áreas e saberes, promovendo-se a interdisciplinaridade. Na Amazônia, apresentamos um contexto singular, posto em decorrência dos fluxos migratórios e dos contatos e conflitos interculturais, que eliminaram ou alargaram fronteiras territoriais, espaciais, temporais e epistemológicas. Para além desse fato, consideramos que o papel do professor e da universidade na formação do profissional requerido pela sociedade e realidade atual busca uma formação docente pautada no tripé Ensino, Pesquisa e Extensão, numa perspectiva interdisciplinar.

Nesse contexto, o PPGICH, programa em que atuamos como professora e aluna da UEA, se configura como um local estratégico para a produção do conhecimento e formação de profissionais, em consonância com a área interdisciplinar que está crescendo nas últimas décadas no Brasil.

Entendemos que as universidades são instituições de extrema importância, porque assumem um papel relevante enquanto formadoras de opinião, geradoras de conhecimento, além da formação de profissionais para o mercado de trabalho. Na atualidade, pensamos a universidade assentada, como já mencionado, no Ensino, Pesquisa e Extensão. Esses três pilares significam que as pesquisas e a formação dos profissionais, realizadas em todas as áreas de conhecimento, devem contribuir com o avanço da ciência e da sociedade.

A extensão contribui com o diálogo entre a universidade e a comunidade. O conhecimento produzido na universidade, bem como seu ensino, não deve se limitar à mera transmissão de informações. Ele deve atuar no desenvolvimento de uma postura crítico-reflexiva dos/das docentes e dos/das discentes para que esses sejam capazes de relacionar teoria e prática de uma forma dinâmica e, desse modo, aplicar e aprimorar os conhecimentos obtidos no âmbito da universidade na realidade em que estão inseridos (CASTRO, 2004).

A teoria como chave para a prática docente

A primeira etapa da disciplina Estágio e Docência no ensino superior se deu por meio das aulas teóricas. Pimenta *et al.* (2003, p. 267), na obra “Docência no Ensino Superior”, analisam “a construção da identidade docente e a profissão no âmbito do ensino superior” e destacam que vários são os desafios na formação do profissional docente, pois se faz necessária uma prática reflexiva, tanto em termos pessoais quanto na dimensão social. A profissão docente lida diretamente com pessoas e nem sempre o êxito será possível, mas o professor, como ator social insubstituível da relação pedagógica, conta consigo mesmo, dessa forma, torna-se necessário refletir cotidianamente sobre a sua atuação.

Para Pimenta *et al.* (2003), ao considerarmos a docência universitária, tudo se filtra na necessidade de entender a complexidade do funcionamento do ensino, partindo das práticas sociais desenvolvidas na ação de ensinar. Por sua vez, a pesquisa, como novo direcionamento, induz o discente não apenas ao aprendizado de área específica, mas à socialização até o reflexo de outras áreas correlatas do conhecimento, familiarizando-o com mais técnicas, métodos e teorias, tornando-o eclético e projetista em situações adversas na sua formação pessoal. Conforme Pimenta *et al.* (2003, p. 269):

O avançar no processo de docência e do desenvolvimento profissional, mediante a preparação pedagógica não se dará em separado de processos de desenvolvimento pessoal e Institucional: este é o desafio a ser hoje, considerado na construção da docência no ensino superior.

Nesse sentido, entendemos que o processo de formação docente é amplo, não se enquadra apenas na perspectiva, mas num coletivo em que se faz presente discentes, docentes e a própria instituição. Não há como promover projetos inovadores em uma instituição cujo diálogo com a sua comunidade não existe, pois o processo é coletivo e não individual, sendo um movimento contínuo de superação e criação de novas expectativas.

Santos⁸ (2011, p. 54) identifica a “necessidade de analisar criticamente o lócus da Universidade no século XXI” para que, posteriormente, possamos compreender a necessidade da reforma que ele propõe. Ainda aponta que a universidade pública é atualmente um campo social muito fraturado e contraditório, e, ao longo de sua argumentação, identifica “quem” seriam os atores protagonistas para a reforma. Também afirma que a promoção de alternativas de pesquisa, de formação, de extensão e organização apontam para a democratização do bem público universitário.

O dossiê “A universidade do século XXI: para uma Reforma Democrática e Emancipatória da Universidade”, de Santos (2011), além de ser debatido durante o processo teórico na disciplina de Estágio e Docência, também foi utilizado durante as regências da prática docente. Nesse caso, levar para os acadêmicos o texto de um autor que muitos defendem ser um dos grandes pensadores do século XXI foi de muita relevância. O sociólogo é conhecido por seu ambicioso projeto denominado “Alice”, que tem por pretensão dar continuidade à reinvenção da Emancipação Social, repensando e renovando o conhecimento científico-social, mediante epistemologias do Sul, com a intenção de desenvolver novos paradigmas teóricos e políticos de transformação social. Na obra, o autor propõe uma reforma democrática e emancipatória da universidade, ligada à sociedade e não ao mercado, indicando a construção de uma outra universidade possível.

Nessa esteira, os aspectos abordados vão desde a importância da extensão, no sentido de criar redes nacionais e transnacionais, bolsas de estudo, parcerias com movimentos sociais, e lutar pela democratização de acesso para além da pesquisa-ação, promovendo o que Santos (2011) denomina de ecologia dos saberes. Além disso, o sociólogo coloca que é necessário promover a relação estreita entre universidade e escola, principalmente no que diz respeito à formação continuada do professor, além do incentivo à iniciação científica, desde a base. Nessa direção, Santos e Filho (2008, p.

⁸ Este autor nos inspirou na construção do minicurso, “Pesquisa, Ensino e Extensão Universitária: construindo novos caminhos”, concretizado no III Seminário de Estágio Supervisionado, no qual estabelecemos um debate profícuo com os/as discentes da graduação.

59), em seus escritos, elucidam e esclarecem quando existe efetivamente a “Universidade”:

As reformas devem partir do pressuposto que no século XXI só há Universidade quando há formação graduada e pós-graduada, pesquisa e extensão. Sem qualquer destes, há ensino superior, não há Universidade. Isto significa que, em muitos países, a esmagadora maioria das Universidades privadas e mesmo parte das Universidades públicas não são Universidades porque lhes falta a pesquisa ou a pós-graduação.

Sobre o processo de formação docente, Imbernón (2011, p. 406) destaca que se deve “abandonar a concepção de que a formação docente se limita à mera transmissora do conhecimento acadêmico”, e afirma ser necessário a redefinição da docência como profissão. O professor deve ser formado na mudança e para a mudança e a incerteza, abrindo caminho a uma verdadeira autonomia profissional compartilhada, além da necessidade de desenvolver capacidades de aprendizagem, relação de convivência, cultura e contexto.

Um das afirmações de mais efeito do autor supracitado é que o conceito de profissão não é neutro, nem científico, mas ideológico e contextual, portanto, ser um profissional da educação significa participar do processo de emancipação das pessoas. A formação é um elemento essencial, mas não é o único no desenvolvimento profissional do professor, a prática consolida o conhecimento e o enriquece com uma postura ativa.

Para além desses autores, também destacamos Freire (1970, 2002) e Illich (1985), os quais, durante a prática docente, trouxeram reflexões muito importantes, não só para questões educacionais ou de formação, mas também de intelecto. Freire (1970, p. 52) afirma: “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo. Os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”, nos esclarecendo que o educador já não apenas educa, mas, enquanto educa, é educado em diálogo com o educando, que ao ser educado também educa e, dessa forma, ambos se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos. Logo, “argumentos de autoridade” já não valem como forma de imposição de pensamentos e posturas, e esta questão vale para qualquer nível de ensino.

Em sua obra “Sociedade sem Escolas”, Illich (1985) propõe um modelo de desescolarização para que se tenha a possibilidade de compactuar a verdadeira potencialidade criativa dos educandos com suas habilidades. Para o autor, a perspectiva vivenciada na escola tem continuidade na formação superior, ou seja, o universitário ainda irá se escolarizar para exercer funções seletas entre os privilegiados do mundo, assim, o aparato alienador promovido pelo sistema educacional perpetua-se promovendo padrões de consumo, formas de conduta e modelos de pensamento que se subordinam à demanda mercadológica, separando educação de realidade, bem como trabalho de criatividade. Nesse sentido, as estruturas educacionais, dentro dessa perspectiva, não ensinam o aluno a pensar ou refletir, mas apenas buscam resultados para si. Em outros termos, o aluno não está na escola para aprender, está na escola apenas para se qualificar para o mercado de trabalho.

Prática docente: consonância entre teoria, didática, método e experiência prática

Durante a etapa do estágio, na turma de Biologia, afora as regências, pensamos em uma forma de levar os acadêmicos para uma experiência em campo, a fim de ampliar as suas vivências para além dos muros da universidade. Por fim, conseguimos a oportunidade de finalizar a disciplina com um projeto de extensão realizado na área ribeirinha do município, mais especificamente na Comunidade da Missão.

Durante a fase de observação e diagnóstico, identificamos os métodos utilizados para desenvolvimento das aulas pelo professor da disciplina de Sociologia da Educação, delineamos o perfil da turma e, de acordo com esse diagnóstico, traçamos o plano de execução do estágio.

Verificamos que a didática e a metodologia utilizadas para o desenvolvimento dos temas nas aulas propiciavam muito o diálogo e a comunicação ativa, ainda assim, nossa percepção incidiu sobre alguns/mas acadêmicos/as que se mostravam ainda pouco à vontade ou apresentavam dificuldades de expor seus pensamentos

durante os debates nas aulas. Tais aspectos poderiam ser atribuídos à timidez, receio de expor opinião ou a pouca afinidade com o assunto. Por se tratar de uma turma de licenciatura, cuja formação é voltada para a docência, e cientes de que, na atualidade precisamos de profissionais que consigam lidar com diálogo e comunicação, uma vez que esses aspectos são primordiais para a docência, nossas perspectivas para o planejamento e para as regências das aulas no estágio voltaram-se a essas questões.

Além da estratégia utilizada pelo professor titular da disciplina, visando desenvolver as aulas, optamos por usar outras ferramentas para os alunos exercitarem a comunicabilidade e oportunizar o desenvolvimento de habilidades extremamente importantes para a prática docente. Como exemplo, destacamos nossa primeira regência, na qual seguimos o plano de ensino da disciplina com um texto muito relevante, intitulado “Trajetória de muitas perdas e poucos ganhos”, de Bessa Freire (2004), com uma perspectiva do pós-colonialismo. O tema central da referida obra se volta para a “escolarização” dos indígenas e a forma violenta como ocorreu esse processo, desde o período da colonização. Após o momento de reflexão e debate do texto, utilizamos como estratégia didático-metodológica uma proposta de dramatização de um trecho muito significativo do texto.

Nessa direção, os acadêmicos tiveram à disposição um roteiro de orientação e dividiram-se em grupos para elaborar a atividade. O resultado foi surpreendente. Além de interpretarem uma cena referente ao trecho, os participantes fizeram uso de outras informações importantes e marcantes descritas no texto. Presenciamos a improvisação de alguns elementos cenográficos e a ênfase dada aos aspectos como a violência do colonizador na imposição da língua, costumes e hábitos dos brancos. Alguns grupos ainda ressaltaram a oralidade e a forma como o conhecimento indígena era compartilhado.

Logo após as apresentações, foi perceptível a participação dos/das acadêmicos/as mais introspectivos/as, tendo em vista o compartilhamento de suas vivências de forma muito espontânea. Conseqüentemente, essa atividade serviu para nos aproximarmos enquanto docentes e discentes, resultando numa dinâmica muito gratificante.

Imbernón (2011) coloca que uma questão importante para o fator profissional é a atitude do professor ao planejar sua tarefa docente, não apenas como técnico infalível e sim como facilitador de aprendizagem, como um prático reflexivo capaz de provocar a cooperação e participação dos/as discentes. Portanto, acreditamos que devemos aproveitar outros métodos que vão além de uma aula expositiva, seja através da arte ou de experiências práticas, para tornar a participação dos acadêmicos mais efetiva, instigando-os a se tornarem sujeitos da construção de sua própria identidade profissional, com o professor sendo apenas o facilitador.

Vale aqui também ressaltar a experiência sobre a regência desenvolvida com o apoio do texto de Santos (2011): “O que fazer?”. Nesse, as discussões e os debates foram extremamente produtivos, destacando-se o protagonismo de alunos/as que se autorreconheceram como indígenas da etnia Kambeba, manifestando seus posicionamentos e discorrendo com propriedade sobre o que poderia e deveria ser feito com relação à democratização da universidade, no que compete ao trabalho de extensão, envolvendo os saberes de suas comunidades tradicionais. Outros acadêmicos destacaram que haveria necessidade de ampliar a extensão, pois, a grande maioria deles não estava inserida em nenhum tipo de projeto desta natureza.

Nessa linha de pensamento, a proposta de Santos (2011) é uma reforma de caráter democrático e emancipatório, tendo como base o tripé Pesquisa, Ensino e Extensão. O texto por si só é demasiado instigante e nos faz refletir sobre como ainda estamos presos a um modelo já ultrapassado de universidade. As práticas científicas cada vez mais se afastam dos saberes tradicionais, por exemplo. Nessa perspectiva, nossa função é trazê-los para dentro da universidade. Somos desafiados a pensar ser possível uma nova universidade democrática e, por isso, entrelaçada com a sociedade que a circunda. A mudança vai se dar quando discentes, docentes e sociedade unirem-se para este propósito.

Assim, o que mais nos instigou e nos motivou, a partir das leituras e atividades desenvolvidas, foi a necessidade de aproximação da Universidade com a comunidade local, uma atividade que, para muitos, possivelmente seria novidade e serviria para os/as discentes vivenciarem outra forma de aprendizado, para além

daquelas quatro paredes de sua sala de aula e que estivesse em consonância com os escritos de Santos (2011).

Após várias reflexões, ideias e possibilidades, foi proposta, como atividade de encerramento da disciplina, uma ação na Escola Estadual Nossa Senhora das Graças, na Comunidade da Missão, que está localizada no Médio Rio Solimões e cujo acesso pode ser feito somente de barco. A turma, além de concordar com a proposta, mostrou-se muito empolgada, pois destacaram-na como uma oportunidade de ter uma experiência fora do contexto urbano e acadêmico, embora, para alguns deles, aquela era a realidade cotidiana, isto é, ir e vir de comunidades distantes todos os dias.

Depois de alguns dias de empenho e dedicação de todo o coletivo, no dia 13 de novembro de 2018, fomos em direção à Comunidade da Missão. Ao chegarmos na escola, a gestora e os professores/as nos acolheram de forma muito hospitaleira e mostraram-se muito gratos por levarmos àquela comunidade atividades socioeducativas e de lazer. Após a apresentação geral de nossa equipe, iniciamos nossas atividades.

Foram desenvolvidas atividades para crianças, adolescentes e professores/as, mediante um cronograma com ordem e tempo, que proporcionou organização e melhor execução das atividades. No espaço do refeitório, foram realizadas as atividades gerais com todos os/as alunos/as. Para tanto, já estavam dispostos caixa de som, microfone e retroprojctor, todos organizados pela gestora.

Experiência para além da docência: ação na extensão

a) Palestra sobre alimentação saudável: nesta atividade, os acadêmicos utilizaram como recursos os fantoches, já que o público-alvo era constituído por alunos/as do ensino fundamental I. Tais recursos foram confeccionados de forma artesanal pelos próprios acadêmicos/as, e o tema proposto também foi de domínio de cada um deles, sobre o qual salientaram a importância de estimular e incentivar as crianças a se alimentar de maneira saudável.

A forma lúdica como se apresentaram fez com que o recurso dos fantoches detivesse a atenção das crianças, que interagiram durante a apresentação teatral, realizada de forma muito segura pelos graduandos.

O registro feito logo após a apresentação evidencia a satisfação dos participantes quanto à realização do trabalho. Na figura 01, observamos as acadêmicas da turma de Biologia com os materiais elaborados para a oficina. Esse se mostrou muito eficaz para prender a atenção dos alunos, que riram e interagiram, expondo o aprendizado consolidado mediante a ludicidade.

Figura 1 – Teatro de fantoches da nutrição saudável apresentado ao fundamental I da Escola Estadual Nossa Senhora das Graças



Fonte: arquivo pessoal das autoras (2022).

b) Livros de Leitura: no intervalo das atividades socioeducativas e recreativas, foi realizado um momento muito significativo, fruto das atividades do estágio, no qual houve, para a biblioteca da escola, a doação de alguns livros, tanto com temáticas infantis quanto sobre a natureza e o meio ambiente. Todos esses foram cedidos por acadêmicos/as da graduação, mestrandos/as, além de professores/as do PPGICH.

c) Teatro com palhaços: direcionados para alunos/as de ensino fundamental I e II, o roteiro do teatro apresentou temas que abordaram, de forma educativa e lúdica, as questões relacionadas

ao *bullying*, abuso sexual e preservação do meio ambiente. Os/as acadêmicos/as fizeram uma caracterização muito criativa e conseguiram transmitir mensagens importantes acerca de situações recorrentes na atualidade.

Mesmo se tratando de temas complexos, a apresentação alcançou a sutileza necessária, provavelmente pela caracterização e pela sensibilidade dos acadêmicos ao abordarem a proposta. Na figura 02, destaca-se o registro de uma imagem com os/as acadêmicos/as caracterizados com a figura do palhaço, ressaltando a arte, a alegria, o divertimento e muita criatividade no alinhamento das falas e atuações de todas as personagens, que serviram de esteio para ferramentas educativas e pedagógicas voltadas a retratar assuntos tão necessários.

Figura 2 – Acadêmicos após realizarem o teatro de palhaços apresentado ao fundamental I da Escola Estadual Nossa Senhora das Graças



Fonte: arquivo pessoal das autoras (2022).

d) Gincana esportiva: para esta atividade, foram convidados a participar os/as alunos/as dos anos finais do ensino fundamental II e ensino médio. A gincana foi composta por várias equipes que disputaram tarefas de testes de conhecimentos, partidas de futebol, corrida de orientação e circuitos. Cabe destacar que, pela animação dos/as alunos/as participantes, os/as acadêmicos/as

acertaram na escolha de levar para as/os adolescentes essas atividades dinâmicas e desafiadoras.

e) Sessão de cinema: em uma sala de recursos foi realizada a sessão “Cine Animado” para uma turma de segundo ano do ensino fundamental I. Na ocasião, foi transmitido um filme cuja temática era a amizade e, para o momento, os/as acadêmicos/as organizaram pacotes coloridos com pipoca e suco para serem distribuídos, com o intuito de deixar o ambiente mais próximo possível de um cinema. Esse foi mais um instante em que tivemos a percepção do cuidado e o zelo dos/as acadêmicos/as em realizar uma atividade e proporcionar para as crianças algo divertido e diferenciado, com uma mensagem e significados remetendo à importância de termos amigos.

f) Circuito para professores e funcionários da escola: antes da prática, foi ressaltado para os/as colaboradores/as da escola o quanto é importante cuidar da saúde física e mental. O circuito foi organizado e montado para demonstrar a eles/as como poderiam realizar uma atividade física de forma simplificada, mas efetiva. Nesse sentido, podemos afirmar que a sensibilidade dos acadêmicos/as foi além da atividade para os educandos, pois refletiram sobre o trabalho de todos os colaboradores da escola, principalmente daqueles que todos os dias enfrentam mais de uma hora de travessia para chegar à comunidade e exercer seu ofício com maestria no papel de educador.

Ao fim da tarde, as atividades foram finalizadas e todos agradeceram novamente a recepção e a acolhida. Essa experiência ficou marcada e com certeza será lembrada em nossa trajetória, tanto acadêmica quanto profissional, pelo retorno positivo ao final do processo de estágio. Primeiramente, pelos/as professores/as da escola que falaram o quanto é relevante a universidade estar presente naquele contexto, propondo atividades que contribuam para a construção de conhecimento, de forma coletiva. Em segundo lugar, pelos acadêmicos, pois esses foram desafiados a interagir com a escola, para a necessária construção de sua identidade docente, e conseguiram realizar atividades significativas, tanto para eles, como para os/as alunos/as da escola.

Todos os/as acadêmicos/as avaliaram a experiência como importante para o início de sua trajetória profissional. Com esse

momento gratificante, encerramos nossa prática docente com os/as alunos/nas da turma de licenciatura do curso de Biologia do CEST/UEA. Terminada essa etapa, tivemos a oportunidade de compartilhar nossa experiência no III Seminário de Estágio Supervisionado (SENAES) como ministrantes do curso intitulado: “Pesquisa, Ensino e Extensão Universitária: construindo novos caminhos”. Essa atividade encerrou as experiências da disciplina Estágio e Docência no Ensino Superior.

O evento geral teve duração de dois dias e foi direcionado para acadêmicos dos cursos de licenciatura da UEA. Destacamos, em sua programação, a oferta de mesas-redondas, minicursos e oficinas, com organização da nossa turma de mestrandos do CEST/UEA 2018 e da coordenadora do núcleo de Tefé do PPGICH. No espaço do evento, tivemos a oportunidade ímpar de compartilhar as experiências obtidas na disciplina de Estágio e Docência no Ensino Superior, bem como debater a crise da universidade e a importância da Pesquisa, do Ensino e da Extensão.

No minicurso, tivemos o objetivo de expor para os participantes as formas de elaboração de projetos específicos para o Ensino, a Pesquisa e a Extensão, além de esclarecer quais elementos os diferenciam, tanto no caráter de elaboração de projeto, quanto no caráter da aplicação. A troca de experiências foi mútua, porque nosso aprendizado também se efetivou quando atuamos como docentes.

À guisa de (in)conclusões

No capítulo “Construindo Caminhos”, Garrido e Anastasiou (2002) argumentam que, na atualidade, existe uma preocupação com a qualidade dos resultados do ensino superior para a formação do futuro docente, que deve possuir uma preparação política, científica e pedagógica. Todavia, temos que a figura do docente superior não é colocada em análise. O desempenho na pesquisa já o qualifica para a ação docente, mas se olharmos atentamente, a formação para a docência no ensino superior deveria ser alvo de constante formação, pois a identidade docente é um processo contínuo.

A LDB/96 não concebe a docência universitária como um processo de formação, mas de preparação para o exercício do magistério superior (BRASIL, 1996). Comumente, aceita-se a formação de professores/as universitários/as apenas para os cursos de pós-graduação *stricto sensu*. No máximo, o que temos para a formação docente no nível superior é uma ou outra disciplina de 45 a 60 horas, intitulada “Didática no Ensino Superior”. Para a complexidade que é a atividade de formação de professor/as, isso nem sempre resolve a questão. No entanto, a experiência na disciplina Estágio e Docência no Ensino Superior proporcionou ferramentas para pensarmos e refletirmos.

Por um lado, na própria ação docente, analisamos o nível da crise que a universidade vem passando e a forma de proporcionar uma formação docente para o ensino superior mais significativa; por outro, temos uma visão mais preocupada com o tripé Ensino, Pesquisa e Extensão para que efetivamente exista uma universidade mais democrática e inclusiva.

Essas vivências e experiências proporcionaram uma oportunidade de inter-relação que foi muito além das teorias, planos e conteúdo, pois nos levou a lidar com os desafios do cotidiano universitário. As atividades realizadas no campo do Estágio nos estimularam a construir ferramentas adequadas para o exercício da docência, que não foi tarefa fácil, mas necessária, uma vez que é preciso romper com o tradicionalismo ainda presente no meio acadêmico. Entendemos a urgência de construir estratégias para que as pessoas à volta da universidade se vejam dentro dela, além de instrumentalizar aqueles que pretendem e estão no caminho para ingressar na carreira docente.

A execução das atividades foi uma oportunidade única de crescimento, de troca de saberes e de experiências, além da possibilidade de relacionamento com docentes, discentes, colegas e instituições, favorecendo o amadurecimento tanto profissional quanto da vivência do mestrado da área de Ciências Humanas. Dessa forma, percebemos principalmente que a docência, além de ser uma profissão extremamente relevante em todos os aspectos, envolvendo o ensinar e o aprender, é uma facilitadora na aquisição de conhecimentos, instigando a reflexão, provocando e desafiando os acadêmicos e futuros professores/as a

se construírem e se constituírem como sujeitos aptos também a exercer a docência.

Podemos ressaltar que o exercício de procurar estabelecer relações entre as leituras e teorias debatidas na coletividade durante as aulas, levando essas experiências para os/as discentes, foram muito importantes, pois garantiu maior segurança para a exposição das aulas, além de permitir se expressar e se comunicar com propriedade. Importante aqui observar a diferença de estagiar durante a graduação no ensino básico e posteriormente na pós-graduação no ensino superior, compreendendo que uma experiência não elimina a outra, porém são práticas que exigem especificidades quanto ao processo didático-metodológico.

As duas práticas têm uma enorme responsabilidade, pois o ensino-aprendizagem é inerente a ambas, entretanto, a docência no ensino superior é mais ampla e requer do docente o atendimento à exigência que dá à universidade um diferencial, isto é, fomentar o Ensino, a Pesquisa e a Extensão; do contrário, não estará cumprindo com seu papel. E justamente essas questões ainda geram muitos debates, porque o sistema ainda está muito aquém de cumprir e suprir essas demandas, uma vez que, infelizmente, as questões e as imposições políticas prevalecem dentro das instituições.

Da experiência geral do Estágio, no que se refere às leituras, teorias e experiência prática, até o seminário, podemos afirmar que foi uma atividade muito gratificante e que nossas perspectivas são de continuar buscando as vias que Santos (2011) nos despertou a encarar, nos desafiou a buscar e que, enquanto docentes, as construímos e as constituímos na coletividade, trilhando novos caminhos.

Referências

- BESSA FREIRE, José Ribamar. **Trajetória de muitas perdas e poucos ganhos**. Rio de Janeiro: UERF, 2004.
- CASTRO, Luciana Maria Cerqueira. A universidade, a extensão universitária e a produção de conhecimentos emancipadores. **Reunião Anual da ANPED**, [S. l.], v. 27, 2004.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1970.
- GARRIDO, Selma Pimenta; ANASTASIOU, Lea das Graças. **Docência do ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.
- ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escolas**. Petrópolis: Vozes, 1985.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e incerteza**. São Paulo: Cortez, 2011.
- PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; CAVALLET, Valdo José. Docência no ensino superior: construindo caminhos. **Saberes**, São Paulo, v. 2, n. 2, 2003.
- SANTOS, Boaventura de Souza. **A Universidade do século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. São Paulo: Cortez, 2011.
- SANTOS, Boaventura de Souza; FILHO, Almeida (orgs.). **A Universidade no século XXI: por uma Universidade nova**. Coimbra: Almedina, 2008.

As contribuições do programa institucional de bolsa de iniciação à docência na formação de professores de física em Tefé – Amazonas

*Rute Mendes Nogueira
Gabriel de Lima e Silva*

Introdução

Neste trabalho, realiza-se um levantamento com ex-bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)⁹ (tanto os de iniciação à docência quanto os supervisores), vinculados ao curso de Licenciatura em Física do Centro de Estudos Superiores de Tefé, da Universidade do Estado do Amazonas (CEST/UEA), acerca da percepção que eles apresentam com relação ao referido programa.

Muito se fala da importância do estágio supervisionado na formação docente e apontam-se problemas no distanciamento entre as universidades e as escolas de nível médio. O PIBID tem como objetivo atacar ambas as questões dentro de uma estrutura em que a universidade e a escola passam a atuar como parceiras. Cabe à universidade coordenar o programa, selecionar os bolsistas e acompanhar a execução, oferecendo ainda as condições de trabalho para que o professor supervisor e seus bolsistas possam implementar o que está sendo proposto no projeto. Ao final, espera-se que todos os envolvidos saiam ganhando na formação de seus respectivos alunos e na formação continuada dos professores da educação básica (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2020).

⁹ Este programa foi instituído por meio da portaria normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007, do Ministério da Educação, e é mantido mediante recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), por interveniência da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Neste trabalho, a busca pelas impressões a respeito do programa foi feita com ex-participantes, o que pode levar a um olhar enviesado sobre o tema, no entanto, há de se convir que a experiência adquirida com o programa tem o seu valor em comparação com a opinião de quem apenas observa de forma externa. Além disso, no decorrer do trabalho, são levantados aspectos nos quais o programa pode melhorar, segundo a perspectiva dos sujeitos participantes.

É importante salientar que o PIBID, assim como outras iniciativas educacionais brasileiras, não é um programa de Estado e sim de governo, por isso, considera-se de extrema importância a busca por dados que demonstrem a sua importância para que a sua existência seja mantida e aprimorada (BRASIL, 2010).

A seguir, será feita uma apresentação dos principais trabalhos que antecederam a este no que tange ao tema abordado e, posteriormente, será exposto um compilado dos resultados obtidos na pesquisa, bem como a sua análise.

O PIBID enquanto ferramenta de aprimoramento na formação dos docentes

A formação de professores no Brasil perpassa todo tipo de dificuldade, desde a falta de interesse dos jovens pela carreira de professor, até a precária valorização desse profissional no mercado de trabalho. Tendo isso em vista, várias ações foram propostas a fim de tornar mais atrativa a formação nessa carreira, em especial nas áreas de Ciências da Natureza, Língua Portuguesa e Matemática, que são prioritárias para o PIBID (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2020). Com base nisso, busca-se apresentar alguns estudos que tratam dos impactos desse tipo de programa na formação de professores no país.

Ambrosetti *et al.* (2013) acredita que o PIBID é um programa que colabora para facilitar o desenvolvimento do professor no que tange ao processo inicial de formação, considerando a necessidade de uma relação estreita entre a universidade e a escola. Seguindo a mesma ideia, Burggrever e Mormul (2017) e Massena e Siqueira (2016) citam que um dos aspectos para tornar o PIBID um programa de suma importância é o fato de ele estreitar o diálogo

entre universidade e escola. Outros autores, como Obara, Broietti e Passos (2017), acreditam que o PIBID serve como um construtor de identidades, em que o licenciando vai acumulando experiências e constituindo a prática pedagógica.

Assim, o PIBID é visto como um novo paradigma de formação de professores e traz um estreitamento entre teoria e prática, universidade e escola e entre professores formadores e supervisores (BEGO, 2017). Felício (2014) reflete as importantes contribuições e define o programa como um terceiro espaço, objetivando a produção de novas oportunidades de aprendizagem para a formação de professores. Rodrigues, Miskulin e Silva (2017) afirmam que são várias as contribuições do PIBID, tanto para os licenciandos quanto para professores, seja na formação inicial ou na continuada.

Massena e Siqueira (2016) também asseguram as contribuições do PIBID, sendo uma delas a antecipação da prática docente como experiência vivenciada. O PIBID, como uma política pública planejada para fomentar o diálogo entre a educação superior e a educação básica, proporciona ao licenciando uma noção concreta de situações educativas e o entendimento da importância de teoria e prática no contexto educacional (NEITZEL; FERREIRA; COSTA, 2013).

Souza e Testi (2016) afirmam que o PIBID detém uma grande força que influencia de modo positivo a inserção dos graduandos na escola, pelo fato de convocar e mobilizar a universidade e a escola. Canan (2012) afirma que o Programa atua na valorização do futuro professor ao mostrar o lado prático dessa profissão, proporcionando instrumentos para que o licenciando possa lidar com os problemas ligados ao processo de ensino-aprendizagem, dando-lhe incentivo à carreira docente, a fim de contribuir para a melhoria da educação em escolas públicas.

Nascimento e Baroli (2013), ao discutirem o PIBID, evidenciam que o programa traz uma nova disposição aos professores que já atuam nas escolas de ensino básico, incentivando-os a rever e reatualizar sua forma de trabalhar; como consequência, ele contribui para o desenvolvimento profissional e continuado.

Contexto da pesquisa, métodos, análise e discussão dos dados

Para a coleta dos dados, foram utilizados questionários semiabertos como procedimentos, dispondo de perguntas fechadas e abertas, dando a oportunidade aos participantes para argumentarem sobre suas experiências e pontos de vista. Para a realização da pesquisa, contou-se com a participação de 14 licenciandos do curso de Licenciatura em Física e 6 ex-professores supervisores do PIBID, os quais se disponibilizaram voluntariamente a responder ao questionário.

Na realização da coleta de dados, os participantes fizeram sua identificação para os pesquisadores, entretanto, nenhum deles será identificado neste trabalho e, quando necessário, serão usados pseudônimos apenas para vinculação de determinadas falas a participantes específicos. Cada um dos sujeitos declarou ciência e concordância com a participação voluntária neste trabalho. Não foram coletadas informações pessoais acerca dos participantes, como idade, tempo de experiência, formação em pós-graduação ou qualquer outra.

O PIBID sob o olhar dos licenciandos

Foram feitas dez perguntas aos licenciandos, oito fechadas e duas abertas. A primeira pergunta, voltada aos licenciandos, tratava sobre a contribuição do PIBID para a formação acadêmica. A maioria deles concordou que o PIBID contribui de forma positiva para a formação acadêmica. Essa resposta vai ao encontro do que diz Burggrever e Mormul (2017, p. 55): “o PIBID contribui para a melhoria da qualidade da formação dos licenciandos participantes do programa, que estarão mais bem preparados para atuar como professores por conta das experiências e práticas vivenciadas por meio do PIBID”. Consolidando essa ideia, Felício (2014, p. 81) afirma que “existe, por parte dos licenciandos, o reconhecimento de que o PIBID é um programa fundamental que contribui para a formação do professor”.

Outra pergunta realizada se dirigiu à transparência oferecida pelo PIBID em relação à atuação docente na escola. Dessa

vez, 64,3% concordaram totalmente com o fato de o PIBID proporcionar uma visão clara da atuação docente. Outros 28,6%, apesar de concordarem com a assertiva, acreditam que exista interferências que impeçam a transparência da atuação do professor em sala de aula. Nesse sentido, a Universidade por si só não conseguiria dar clareza às vivências de um professor. Com relação a isso, Ambrosetti *et al.* (2013, p. 156) afirmam:

O que nos parece é que a universidade, em que pese essa pressão, ainda não tem clareza sobre como acessar os conhecimentos produzidos pelos professores no exercício da docência, que são pouco valorizados, integrando-os aos conhecimentos acadêmicos.

A questão seguinte foi em relação à observação em sala de aula, voltada para a convergência entre teoria e prática no ensino. Pimenta e Lima (2006, p. 11) afirmam que “a dissociação entre teoria e prática aí presente resulta em um empobrecimento das práticas nas escolas”. É necessário que exista a teoria e a prática e não apenas a escolha entre uma e outra. Nesse contexto, 85,7% dos participantes indicaram que, por meio do PIBID, a abordagem pedagógica de conciliar teoria e prática são essenciais para promoção de um ensino de qualidade.

Outra questão levantada consistiu na percepção dos alunos da escola acerca do programa que os licenciandos participavam (o PIBID), bem como o interesse mostrado pelos estudantes em participar do programa futuramente, considerando o valor financeiro que a bolsa oferece. Do total de 14 participantes, 64,3% opinaram que alguns estudantes das escolas mostraram interesse em ingressar na faculdade por influência do valor financeiro que o PIBID oferece.

Para Rodrigues, Miskulin e Silva (2017), o incentivo financeiro proporcionado pela CAPES tem sido de grande importância para estimular os estudantes do ensino médio a ingressarem nos cursos de licenciatura.

Noutro caminho, foi levantada a questão sobre o PIBID como forma de enriquecimento para a formação profissional. Nesse caso, 71,4% concordaram que o PIBID enriquece a formação profissional; enquanto 14,3% concordaram parcialmente, dando a

entender que o PIBID, em termos de enriquecimento da formação profissional, é insuficiente. Com base nos estudos de Rodrigues, Miskulin e Silva (2017, p. 579), em relação ao PIBID:

Podemos inferir que a participação dos licenciandos nas atividades [...] tem contribuído para sua formação, crescimento e enriquecimento profissional para a sua atuação como um futuro professor [...] nas escolas da Educação Básica, devido à vivência no futuro campo de atuação, com o apoio de professores mais experientes.

Com a experiência acumulada dentro do contexto de atuação profissional, os licenciandos vão tomando para si mais confiança e, dessa forma, sentem-se mais seguros para atuar como professores.

Uma questão orientada para entender a situação do desenvolvimento acadêmico, no aspecto do estímulo à produção acadêmica, dirigiu-se ao que o PIBID oferecia para a escrita de artigos voltados para a educação. Nesse caso, 92,8% concordaram que há um estímulo em escrever artigos quando se participa do PIBID, revelando que o programa influencia positivamente a vida acadêmica do futuro professor. Felício (2014, p. 428) afirma que “o PIBID contribuiu para o envolvimento dos licenciandos com pesquisas relacionadas ao ensino de suas áreas”. Nesse caso, há um maior envolvimento dos licenciandos com pesquisas voltadas para a educação por influência do PIBID. Nessa mesma linha de raciocínio, Rodrigues, Miskulin e Silva (2017, p. 581), afirmam que:

Um dos aspectos envolvendo a inserção dos licenciandos [...] no universo da pesquisa científica está relacionado à elaboração, produção e escrita de trabalhos acadêmicos envolvendo as atividades desenvolvidas [...].

Naturalmente, os próprios licenciandos conseguem perceber os impactos que o PIBID traz para o desenvolvimento da escrita.

Por sua vez, outra questão abordou o interesse pelo ingresso no programa, apontando que as principais motivações estavam relacionadas com o valor financeiro ou com a preparação profissional. Entre as duas opções, a preparação profissional foi indicada como a mais importante, somando um total de 78,6%. A prepa-

ração profissional é um dever da formação inicial docente e pode ser consagrada pelo PIBID. Assim, de acordo com Vaillant e Marcelo (2012, p. 64):

A formação inicial docente [...] cumpre basicamente três funções: em primeiro lugar, a de preparação dos futuros docentes, de maneira que assegure um desempenho adequado em sala de aula; em segundo, a instituição formativa tem a função do controle da certificação ou permissão para poder exercer a profissão docente; e em terceiro lugar, a instituição de formação do docente exerce a função de socialização e reprodução da cultura dominante.

Foi proposto aos participantes que classificassem o programa nos seguintes critérios: regular, bom, excelente e precisa de melhorias. A maioria dos estudantes classificou o programa como excelente, totalizando 64,3%. Outros 28,6% classificaram o programa como bom.

Noutra direção, entre os questionamentos abertos realizados aos ex-bolsistas que mais nortearam a pesquisa estão os relatos de experiências e as considerações feitas sobre o programa:

O Programa me ajudou a ter contato direto com a sala de aula, a experiência foi rica para ter certeza que é essa profissão que quero pra vida, embora ser professor(a) nos traga muitos desafios estou disposta a enfrentá-los. O PIBID me ajudou a ver e encarar a realidade e os desafios, ajudando a crescer cada dia mais (licenciando Einstein).

Esse relato mostra que o PIBID tem um papel importante de revelar a verdadeira realidade que um profissional da educação vivencia em sala de aula. Massena e Siqueira (2016) afirmam que o PIBID serve como antecipação da experiência docente e isso só se torna possível mediante a vivência dos próprios licenciandos nas escolas, lugar onde de fato aprenderão com a prática.

De acordo com Ambrosetti *et al.* (2013), participar do PIBID é uma possibilidade de preencher lacunas encontradas na formação, como o conhecimento da realidade escolar. Em relação às experiências e considerações relatadas no questionário de pesquisa, houve muitas respostas em comum entre os licenciandos. Apesar de certo talento para o magistério, que

alguns privilegiados apresentam, desde muito novos, na docência ensinada e aprendida nas dezenas de milhares de cursos de licenciaturas que existem no mundo todo, é inegável como o PIBID pode contribuir. Além disso, destaca-se o fato de ele oferecer a oportunidade de vivenciar a realidade escolar aos graduandos logo no início do curso de formação, o que ajuda o estudante a ter certeza se deseja seguir com a profissão que escolheu. Diante disso, segundo Felício (2014, p. 426):

O movimento dialético de reflexão–ação–reflexão sobre a prática pedagógica, no contexto real da docência, proporcionada pelo PIBID, introduz o licenciando, desde o início de sua formação, no universo do exercício profissional, possibilitando que ele problematize a prática.

Nesse mesmo sentido, há os seguintes relatos:

Um programa excelente para todos os universitários que tiveram a oportunidade de participar, além de obter experiência como futuros profissionais da educação; também já conseguimos vivenciar os problemas na aprendizagem de alunos do ensino fundamental de 1º ao 9º ano; causa pelas lacunas que ocorre com a educação em nosso país (Licenciando Newton).

O programa é muito importante para quem está querendo aprender ser o profissional que deseja...e nada melhor do que acompanhar um professor com experiência para se espelhar (Licenciando Noether).

Durante a minha participação no PIBID pude observar e aprender diversas coisas em um âmbito escolar tanto com os professores como os alunos em geral e ainda participei de alguns projetos desenvolvidos pelos professores de física, sendo de muita importância para minha formação acadêmica e para atuar como futura professora (Licenciando Lattes).

Tais relatos revelam, na perspectiva dos licenciandos, o que de fato o programa proporciona, ou seja, a transparência em relação à atuação de profissionais da educação e o aprendizado proporcionado pelo programa, que por esses motivos se torna essencial para a formação inicial de professores.

A metodologia desta pesquisa proporcionou que os ex-bolistas também dessem suas opiniões na questão específica que tratava sobre a existência de barreiras entre a universidade e a escola, as quais poderiam de alguma forma interferir na realização do programa. Nesse caso, tem-se o relato:

Falta de comunicação entre a escola e a faculdade. Pois têm alunos que têm curiosidade de conhecer a faculdade, mas sem essa comunicação entre escola e universidade fica difícil (Licenciando Freire).

O participante aponta que a universidade e a escola deveriam conversar mais entre si, pois um programa como o PIBID traz muitos benefícios para ambas as partes. Quando se fala em formação docente, a universidade tem como objetivo principal formar bons professores. Além disso, formar bons alunos também deve ser prioridade da escola, pois é um local de aprendizado, é nela que se prepara os alunos para a universidade e é um ambiente que serve para incentivar os estudantes à docência.

Felício (2014) defende que é importante a formação de professores se efetivar a partir de uma relação estreita entre o campo de formação e o campo de atuação profissional, ou seja, entre a universidade e a escola. É importante o licenciando aprender a teoria na universidade, mas também observar a prática no ambiente escolar. Como afirma Bego (2017, p. 713):

Além do fomento à iniciação à docência, o programa, em nosso entendimento, configura-se como um novo paradigma de formação de professores no Brasil, em função de alterar profunda e significativamente a relação universidade-escola.

Logo, as duas instituições têm objetivos em comum e devem zelar e aproveitar ao máximo cada oportunidade oferecida para a melhoria da formação dos alunos. Nesse sentido, o PIBID atua como mais um instrumento que proporciona essa interlocução.

O PIBID na perspectiva dos professores supervisores

No que tange aos professores supervisores – profissionais atuantes em escolas de ensino básico –, seis deles participaram da pesquisa respondendo ao questionário sobre a escola de atuação no PIBID.

Perguntou-se ao professor supervisor se era possível sentir-se à vontade com a presença dos bolsistas em sala na realização das aulas, e a resposta unânime foi “sim”.

Os licenciandos, bolsistas do PIBID, se fazem presentes no ambiente de aprendizagem com a finalidade de observar e participar das aulas, oferecendo também apoio pedagógico, sem, contudo, interferir na realização das aulas do professor supervisor, que é visto como modelo de imitação, isto é, a figura representativa que os estudantes terão na sua formação inicial. De acordo com Pimenta e Lima (2006, p. 07):

A profissão de professor também é prática. E o modo de aprender a profissão, conforme a perspectiva da imitação, será a partir da observação, imitação, reprodução e, às vezes, da reelaboração dos modelos existentes na prática, consagrados como bons.

Outra questão tratava sobre o estímulo que o PIBID proporciona para a melhoria da prática docente. Nesse caso, todos os participantes concordaram com o referido estímulo à melhoria da prática. Para Rodrigues, Miskulin e Silva (2017), as atividades e reflexões realizadas no espaço formativo do PIBID têm contribuído para melhorar as práticas pedagógicas dos professores supervisores.

Foi indagado ainda se o valor financeiro que a bolsa oferece serve como incentivo para atuar como professor supervisor do PIBID. Do total de 04 participantes, 83,4% concordaram que a bolsa é essencial.

Nessa direção, a existência da bolsa reforça e concretiza a ideia de aprimoramento profissional que pode advir de cursos de preparação. Desse modo, de acordo com Rodrigues, Miskulin e Silva (2017, p. 588):

A atuação na supervisão do PIBID [...] e o incentivo financeiro proporcionado pelo programa têm contribuído para a sua qualificação profissional dos professores [...] em serviço atuantes nas escolas públicas, despertando-os para o prosseguimento de seus estudos e qualificando-se profissionalmente.

Em relação à formação continuada de professor, foi questionada a influência do PIBID para a formação contínua, isto é, se o programa influencia o docente a dar continuidade na sua formação, seguindo para a pós-graduação, como mestrado ou especializações na sua área, após conviver com indivíduos que estão inseridos em ambientes de preparação profissional. A soma dos que concordaram que o programa atua como fator influenciador resultou em 83,4%.

Com relação às práticas pedagógicas no contexto da sala de aula, abordando a possibilidade de fazer um planejamento capaz de incluir todos os bolsistas para atuarem na sala de aula, metade dos professores “concordou totalmente” e a outra metade, apesar de perceber certa dificuldade para incluir os bolsistas no contexto de sala de aula, também concordou com a afirmação.

Como a pesquisa situa-se no contexto do subprojeto de Física, era imprescindível falar sobre as dificuldades no ensino de Física, considerando a necessidade de fazer um planejamento eficiente para apresentar aulas que promovam maior interesse aos estudantes. Nesse sentido, indagou-se se o PIBID oferece subsídios para a utilização de boas metodologias e estratégias de ensino no campo da Licenciatura em Física. Quanto a isso, todos os participantes responderam que o programa oferece recursos pedagógicos para uma boa aula.

O PIBID é um programa que oferece meios e possibilidades para a implementação de boas metodologias e estratégias. Além de ser um apoio e aprendizado para o professor supervisor, é também um aprendizado para os licenciandos, pois em muitos casos há necessidade de preparo pedagógico que não é suprido nos cursos de formação.

Nas perguntas feitas aos supervisores, também se discutiu a importância do PIBID para a formação inicial de futuros professores. Todos concordaram totalmente com o fato de o projeto contri-

buir com o aprendizado dos futuros profissionais da educação.

Os licenciandos passam a ter uma ideia concreta sobre a carreira de educador quando se fazem presentes no ambiente de atuação, estando entre os principais atores. Assim, conforme Bego (2017, p. 721):

O convívio profissional com os PrS e outros profissionais da escola promovem a mudança de olhar sobre a profissão docente, além da necessidade de observar e de atuar na sala de aula na perspectiva de quem ensina. Os discentes começam a mudar suas concepções acerca da profissão docente resultantes da formação ambiental ao longo de suas trajetórias formativas e passam a enxergar a escola a partir da perspectiva de quem ensina.

E, para finalizar as perguntas fechadas, pediu-se para que os professores supervisores avaliassem o PIBID mediante os níveis: excelente, bom, regular e precisa de melhorias. O resultado se dividiu em três partes iguais; na primeira, indicou-se o programa como excelente; na segunda, avaliou-se o programa como bom, enquanto a terceira apontou que o programa precisa de melhorias.

Com relação às perguntas abertas, ficou a critério do professor supervisor opinar sobre a possibilidade de adequar o curso de Licenciatura em Física às necessidades que a escola pública exige, a partir das vivências do PIBID e da realidade com que os licenciandos se deparam no ambiente escolar, especificamente em sala de aula. Dessa forma, destaca-se algumas considerações feitas pelos docentes:

Há muitas possibilidades de adequação, principalmente através de projetos dentro do PIBID, como reforço na disciplina de Física e auxílio no momento da execução das atividades em sala de aula. Estas práticas, sem dúvidas, têm tido impacto satisfatório levando os estudantes a melhorar seu desempenho durante as avaliações e consequentemente elevando o índice escolar (Professor Supervisor 1).

As experiências em sala de aula dos licenciandos, possibilita a eles perceberem que os conteúdos que aprendem na graduação precisam ser traduzidos para a linguagem do nível médio, além deles perceberem que no nível médio há muita dificuldade no aprendizado e interesse pela disciplina de física (Professor Supervisor 3).

Se adequar não totalmente, pois há situações em que se exige muito mais de estrutura logística da escola do que de boa vontade somente do bolsista, mas há sim uma grande condição de adequação pra melhoria das práticas pedagógicas da escola pública (Professor Supervisor 4).

A realidade que mais se aproxima do contexto da educação básica trazida pelas licenciaturas é o estágio supervisionado, no qual, em muitos casos, há um contato mínimo com a escola. Nesse contexto, o PIBID serve como estratégia para a inserção dos licenciandos na escola.

Outra pergunta realizada aos professores participantes da pesquisa foi voltada para a seriedade dos licenciandos bolsistas com relação à atuação no programa no contexto escolar. Foi indagado se a atuação dos graduandos tinha por finalidade aproveitar a experiência como preparação profissional ou como cumprimento de atividades apenas para beneficiar-se com o auxílio financeiro.

O auxílio financeiro é suma importância para o bolsista, que necessita deslocar-se além da Universidade para outras localidades, a fim de cumprir com as obrigações que o PIBID exige e que sem este auxílio, os licenciandos teriam diversas dificuldades, pois muitos licenciandos ainda não estão inseridos dentro do mercado de trabalho. Como supervisora, pude observar que a maioria (90%) dos bolsistas se envolvem nas atividades com compromisso e seriedade, fazendo jus a bolsa concedida (Professor Supervisor 1).

Como sempre não há unicidade, alguns bolsistas realmente cumpriram as atividades propostas com objetivo de melhorarem na graduação e como futuros profissionais, mas também houveram aqueles que só participavam para não terem a bolsa cancelada (Professor Supervisor 3).

Enquanto este como Professor Supervisor, encontrei muito mais acadêmicos comprometidos com o aprendizado, que alunos sem compromisso. Na verdade, das duas vezes que participei, somente dois alunos não dedicavam-se de fato (Professor Supervisor 5).

Nos comentários dos professores, é possível perceber que os licenciandos, em sua grande maioria, tinham comprometi-

mento com o programa e participavam dele com a intenção de se prepararem para atuar futuramente como professores. Contudo, é importante deixar claro que o valor financeiro, sem sombra de dúvidas, era um incentivo para eles.

Para concluir a pesquisa, solicitou-se que os professores expusessem os principais pontos positivos e os principais pontos negativos do PIBID.

Quanto aos pontos positivos, destaca-se:

Para mim, os principais pontos positivos do PIBID são: a inserção do licenciando no ambiente escolar; a percepção quanto a clientela que poderá receber como profissional licenciado; a observação de práticas pedagógicas que poderão ser melhor utilizadas no contexto de sala de aula e autoconhecimento em sua vocação referente a profissão escolhida (Professor Supervisor 1).

Aumenta a aprendizagem dos licenciandos, auxiliar o professor nas atividades de sala de aula facilitando desta forma ao professor utilizar outras metodologias que melhorarão o processo ensino-aprendizagem (Professor Supervisor 3).

Para o professor supervisor: um grande suporte em termos de apoio moral e discussões de novas práticas pedagógicas, tendo como pressuposto a ideia de que os bolsistas estão em ambiente acadêmico de onde se obtém muita inspiração/aspiração de um ideal (modelo de ensino) pra melhoria do ensino público. Para o Acadêmico: uma grande contribuição na inserção “antecipada” do ambiente de trabalho, fazendo com que o mesmo adquira vivência/experiência e também material didático e boas práticas pra sua profissão pretendida (Professor Supervisor 4).

O PIBID favorece a todos da escola, aos licenciandos e aos professores supervisores. Souza e Testi (2016) afirmam que, para a escola, há mudanças e inovações, além do aumento do desempenho dos alunos da educação básica. Para os licenciandos, uma melhoria no desempenho acadêmico, formação contextualizada e novas descobertas do espaço de atuação. Já para os professores supervisores, tem-se como resultados a maior motivação e oportunidade de formação continuada, além da renovação da prática pedagógica.

No que tange aos pontos negativos, torna-se importante para a pesquisa explicitar os comentários deixados pelos professores supervisores:

Alguns pontos negativos são: o auxílio financeiro tanto para o licenciando quanto o supervisor poderia ser maior; o período que ficam em sala de aula poderia contribuir para as horas exigidas na disciplina de estágio supervisionado (Professor Supervisor 1).

Falta da parte das escolas públicas uma contrapartida no sentido de oferecer um espaço mais adequado pra receber e inserir esses acadêmicos de modo a “explorar” mais é melhor tudo que esse projeto tem a oferecer/contribuir (Professor Supervisor 4).

Ainda houve outros comentários considerados relevantes para a pesquisa, como o mau gerenciamento dos recursos disponíveis quando se referia aos próprios licenciandos: “melhor gerenciamento dos recursos. Os alunos têm boas ideias, mas falta recursos para pôr em prática” (Professor Supervisor 5). Assim, o PIBID, do ponto de vista dos professores, ainda precisa de alguns ajustes para alcançar os resultados almejados.

Considerações finais

Conforme visto aqui, para os ex-bolsistas do PIBID, existe um consenso de que o programa é muito importante sob diversos aspectos, desde o estímulo à permanência no curso, por conta do recebimento da bolsa, até a possibilidade de ter mais interação na educação básica e encarar a realidade de uma escola.

Neste trabalho, também foram apontados alguns aspectos em que o Programa pode melhorar, segundo os supervisores, como o valor das bolsas que está há mais de dez anos congelado, situação similar às demais bolsas pagas por meio da CAPES. Além disso, também foi apontado que os bolsistas poderiam ter uma estrutura mais adequada para o trabalho na escola e que a legislação vigente poderia contemplar as horas no programa para a contabilização da carga horária relativa ao estágio supervisionado obrigatório nos cursos de licenciatura, situação essa que já acontece com o programa Residência Pedagógica, também fomentado pela CAPES.

Referências

- AMBROSETTI, Neusa Baranha *et al.* Contribuições do PIBID para a formação inicial de professores: o olhar dos estudantes. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 4, n. 1, p. 151-174, jan./jun., 2013.
- BEGO, Amadeu M. O Pibid como novo paradigma de formação de professores: vivências, saberes e práticas formativas inovadoras do subprojeto de Química da Unesp. **Crítica Educativa**, Sorocaba/SP, v. 3, n. 2 - Especial, p. 709-726, jan./jun., 2017.
- BRASIL. Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2010.
- BURGGREVER, Taís; MORMUL, Najla M. A importância do pibid na formação inicial de professores: um olhar a partir do subprojeto de geografia da unioeste-francisco Beltrão. **Revista de Ensino de Geografia**, Uberlândia/MG, v. 8, n. 15, p. 98-122, jul./dez., 2017.
- CANAN, Silvia R.; PIBID: promoção e valorização da formação docente no âmbito da Política Nacional de Formação de Professores. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 04, n. 06, p. 24-43, jan./jul., 2012. Disponível em: <http://forma-caodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 22 fev. 2021.
- COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Edital nº 2/2020. Programa institucional de bolsa de iniciação à docência – PIBID. **Diário Oficial da União**. Brasília: MEC, 2020.
- FELÍCIO, Helena Maria S. O PIBID como “terceiro espaço” de formação inicial de professores. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 42, p. 415-434, maio/ago., 2014.
- MASSENA, Elisa P.; SIQUEIRA, Maxwell. Contribuições do PIBID à Formação Inicial de Professores de Ciências na Perspectiva dos Licenciandos. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, [S. l.], v. 16, n. 1, 2016.
- NASCIMENTO, Wilson E.; BAROLLI, Elisabeth. Professor supervisor do PIBID: possibilidades de desenvolvimento profissional. *In*: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 9, 2013, São Paulo. **Anais [...]**. Águas de Lindóia, SP: ENPEC, 2013.
- NEITZEL, Adiar A.; FERREIRA, Valéria S.; COSTA, Denise. Os impactos do Pibid nas Licenciaturas e na Educação Básica. **Conjectura: Filos. Educ.**, Caxias do Sul, v. 18, n. especial, p. 98-121, 2013.
- OBARA, Cássia E.; BROIETTI, Fabiele Cristiane D.; PASSOS, Marinez M. Contribuições do PIBID para a construção da identidade docente do professor de Química. **Ciênc. Educ.**, Bauru, v. 23, n. 4, p. 979-994, 2017.

PIMENTA, Selma G.; LIMA, Maria Socorro L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis**, [S. l.], v. 3, n. 3, p. 5-24, 2006.

RODRIGUES, Márcio U.; MISKULIN, Rosana G. S.; SILVA, Luciano D. Potencialidades do PIBID/Matemática para Formação de Professores no Brasil. **Crítica Educativa**, Sorocaba/SP, v. 3, n. 2 - Especial, p. 573-590, jan./jun., 2017.

SOUZA, Nathália Cristina A. T.; TESTI, Bruno M. O pibid no contexto das políticas de formação inicial: um novo olhar para o processo de iniciação à docência. **Imagens da Educação**, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 50-58, 2016.

VAILLANT, Denise; MARCELO, Carlos. **Ensinando a ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. 1. ed. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.

Tem cheiro de arroz queimado: narrativas sobre a prática docente na zona rural do município de Lábrea – Amazonas

Maria de Nazaré Silveira de Oliveira
Claudina Azevedo Maximiano

Introdução

A proposta deste trabalho é contribuir para uma reflexão sobre a prática docente em um espaço da zona rural, do interior do Amazonas, a partir da narrativa da professora Maria de Nazaré, tendo como base as experiências vividas na escola rural da Comunidade do Acimã, situada à margem esquerda do Rio Purus, no município de Lábrea, sul do estado do Amazonas.

Lábrea se destaca pela diversidade de povos indígenas e comunidades tradicionais, com formas próprias de (re)produção social intimamente ligadas à floresta e ao rio. Almeida (2008, p. 120) comenta que:

[...] os chamados “povos ou comunidades tradicionais”, são compostos por várias identidades coletivas, assumidas a partir do autorreconhecimento, sendo que cada povo ou comunidade possui seu território específico de acordo com espacialidades e culturas diferenciadas.

O município de Lábrea possui 154 comunidades rurais (ribeirinhas e de terra firme) e 114 aldeias indígenas¹⁰. A vida nas aldeias e comunidades está ligada à dinâmica das águas e das matas. Nas comunidades ribeirinhas, a principal atividade é o extrativismo e a agricultura familiar. O plantio nas áreas de várzeas acontece a partir do mês de maio; o processo de colheita, por sua vez, em janeiro do ano seguinte. Na várzea se planta feijão, milho, melancia, jerimum,

¹⁰ Dados fornecidos pela prefeitura de Lábrea e Fundação Nacional do Índio (FUNAI), em Lábrea.

batata doce, macaxeira e a roça de mandioca para a produção da farinha, alimento que faz parte da cultura alimentar dos povos e comunidades da Amazônia.

Nos meses de agosto a novembro, há produção da borracha em algumas comunidades. De dezembro a março, a colheita da castanha, importante para a economia do município, envolve todas as comunidades da região.

A presente narrativa se situa num contexto reflexivo sobre nossa atuação docente na Escola Municipal São Francisco, na comunidade Vila do Acimã, segunda maior comunidade ribeirinha de Lábrea, onde vivem cerca de 20 famílias. A escola atende alunos de várias comunidades, oferecendo o Ensino Fundamental e o Ensino Médio por Mediação Tecnológica. O Ensino Fundamental funciona em salas multisseriadas, metodologia adotada pela Secretaria Municipal de Educação (SEMEC) para atender às comunidades e aldeias. Segundo Medrado (2012, p. 140):

[...] As classes multisseriadas buscam agregar todos os alunos matriculados na unidade escolar independente dos níveis de aprendizagem em uma mesma sala, que por sua vez tem como responsável (na maioria das vezes) um único professor, o qual fica responsável por sua estruturação em série/ano/ciclo [...].

Como problemática, trazemos as seguintes questões: o que significa ser professor na zona rural do município de Lábrea/AM? Quais os principais desafios? Qual é o modelo da escola?

Por método de trabalho, utilizamos a narrativa de história de vida, a partir de nossas memórias, conforme apresenta Josso (2007, p. 414):

[...] esse trabalho de reflexão a partir da narrativa da formação de si (pensando, sensibilizando-se, imaginando, emocionando-se, apreciando, amando) permite estabelecer a medida das mudanças sociais e culturais nas vidas singulares e relacioná-las com a evolução dos contextos de vida profissional e social.

Buscamos refletir sobre o fazer-se professor, a relação com a comunidade, o projeto de educação do município para a zona rural, destacando as salas multisseriadas e a complexidade de funções do professor nesse contexto social. Para efeito de organização, utilizamos um caderno de anotações (BARBOSA, 2000). Recorremos, ainda, a autores que trabalham com a temática da educação na zona rural, no contexto da educação do campo/floresta.

Destacamos que Nazaré, 41 anos, possui graduação em pedagogia, tendo concluído o curso em 2018, na modalidade de Educação a Distância (EaD), pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM), *campus* Lábrea. Trabalha há 13 anos como professora na zona rural do município de Lábrea/AM e ficou seis (6) anos na comunidade do Acimã, narrativa que aqui é apresentada.

Durante sua prática docente, sempre buscou a formação acadêmica. Após o curso de pedagogia, teve a oportunidade de cursar a especialização em Educação do Campo, modalidade EaD, no IFAM *campus* Lábrea. Nesse curso, foi motivada a fazer uma pesquisa, cujo resultado se faz presente neste artigo.

Diante disso, o objetivo deste texto é expor um relato de experiência, a partir de um processo reflexivo sobre sua vivência como docente, nos primeiros anos de sua carreira, mostrando o processo de aprendizagem vivido na prática, no processo de tornar-se professora na zona rural do município, na chamada educação do campo/floresta.

Além desta breve introdução – na qual contextualizamos o *lôcus* do trabalho, a diversidade sociocultural do município e uma breve apresentação da professora Nazaré –, o presente texto foi organizado em mais duas seções, nas quais apresentamos, respectivamente: a narrativa das experiências docentes em uma escola da zona rural e suas reflexões sobre o papel do professor, bem como tecemos nossas considerações finais.

O trabalho docente: entre a sala de aula e a cozinha

O primeiro desafio por nós enfrentado foi “ser mulher”. A questão de gênero está muito presente na relação trabalhista na SEMEC/Lábrea. Ser mulher solteira, ou homem solteiro, é algo quase sempre problematizado no processo de contratação dos professores para a zona rural. Há narrativas de envolvimento de professores com pessoas da comunidade e ainda a questão da manutenção dos professores, pois muitas vezes esses têm que pescar e caçar para garantir sua alimentação nos momentos em que falta a merenda escolar, o que é considerado um “problema” para as professoras, diante da dificuldade maior para exercer as referidas atividades.

A rotina dos professores da zona rural inicia com a viagem para a comunidade. No ano em que Nazaré iniciou sua trajetória profissional, os professores contratados da SEMEC seguiram viagem em uma balsa (barco) com todos os seus pertences, saindo do porto da Comara, em Lábrea. Foi difícil a locomoção no interior da embarcação, devido à quantidade de redes, objetos e animais. Após três dias de viagem, chegou-se à comunidade Vila do Acimã, onde ocorreu a boa recepção. Destaca-se que, a partir daqui, faz-se uso também da 1ª pessoa do discurso, a fim de ressaltar o relato da experiência vivenciada.

A escola Municipal São Francisco, construída em madeira, com cerca de 20m de comprimento e 20m de largura, possuía duas salas, duas cozinhas, dois banheiros e dois quartos. Nas salas de aula, havia um quadro branco, um armário para os livros e uma mesa para o professor. Na cozinha, havia um fogão, uma prateleira, alguns copos, pratos e colheres de plástico. Havia ainda uma caixa d'água de cinco mil litros.

Observamos que o espaço da escola também era o local de moradia dos professores e, como em todas as escolas da zona rural, a turma era multisseriada, com alunos na idade de seis (06) a quatorze (14) anos, do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, funcionando nos turnos matutino e vespertino.

A comunidade Vila do Acimã é composta por casas enfileiradas, um galpão, uma igreja evangélica, uma capela (igreja católica) e a escola (Figura 1), todas próximas umas das outras.

Figura 1 – Escola Municipal São Francisco



Fonte: Oliveira (2009).

Como é possível verificar na foto, trata-se de uma escola simples de madeira, e parte das atividades festivas da comunidade, ao menos naquele ano, aconteciam na escola. Nesse caso era a festa de São Francisco, padroeiro da comunidade.

Foi neste contexto que Nazaré iniciou suas atividades como docente, sem nenhuma orientação, trabalhando com uma turma multisseriada, com alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Nessa direção, destaca-se que esse não é o único desafio de uma sala multisseriada. Ferri (1994, p. 67) assinala que o professor sofre muitas limitações e “a própria escola é um ambiente isolado [...] por isso, há dificuldade de atendimento individual por aluno, além das dificuldades de acesso ao material didático e às bibliotecas”.

Salientamos o primeiro desafio enfrentado referente à sala multisseriada. A questão era: por onde começar?

Na primeira aula, a professora teve a ideia de fazer uma roda de conversa. Todos se apresentaram, falaram um pouco da família e o motivo pelo qual estavam ali. Os depoimentos dos alunos tranquilizaram-na, pois percebeu por onde poderia começar. Decidiu dividir os alunos por ano e, dependendo do desenvolvimento de cada um, ia trabalhando o conteúdo.

Aos poucos, foi organizando as aulas, usando a seguinte estratégia: (a) começar sempre pelo 3º e 4º anos e explicar o conteúdo com posterior a atividade; (b) ensinar o conteúdo para o 1º e 2º ano; (c) em alguns momentos, fazer dinâmicas, jogos e brinca-

deiras, envolvendo toda a turma. Entretanto, foram verificadas dificuldades para conciliar o planejado no encontro pedagógico com a realidade da turma, isto é, alunos com dificuldades na leitura, nas operações matemáticas, bem como problemas de alfabetização. Assim, nem sempre era possível trabalhar todo o conteúdo, porém era exigido o registro no diário escolar.

Em pesquisa realizada nas classes multisseriadas na Bahia, Santos (2015) afirma que muito professores das escolas rurais enfrentam enormes dificuldades em organizar seu trabalho pedagógico, por conta do isolamento que vivenciam, da escassez de materiais didáticos e da inexperiência para lidar com a heterogeneidade de idades, séries, ritmos de aprendizagem e até mesmo com a pressão das autoridades educacionais por resultados. Hage (2017, p. 4) afirma que:

As escolas multisseriadas são marcadas pela heterogeneidade, ao reunir em uma única sala de aula estudantes de diferentes idades, por vezes até gerações, diferentes séries, ritmos de aprendizagem, alfabetizados e não alfabetizados, sob a responsabilidade de um único professor ou professora, por isso são denominadas de unidocentes [...].

Outro grande desafio na experiência na comunidade foi conciliar a sala de aula com o trabalho da cozinha. Muitas vezes o arroz queimou. Em dado momento, os alunos comentaram: “professora, tem cheiro de arroz queimado”. Esse fato se repetiu por diversas vezes. Havia uma pressão angustiante, pois a merenda escolar não se podia estragar. Muitas crianças dependiam da merenda para o enriquecimento de sua alimentação. “Dar conta da sala e da cozinha” é fundamental no trabalho do professor da zona rural. Queimar o arroz era um fato angustiante, pois ser considerado incompetente e irresponsável poderia resultar em demissão, especialmente por não pertencer ao quadro efetivo da SEMEC, como a maioria dos professores da zona rural.

Todos viviam apreensivos com a possibilidade de serem demitidos. O professor na escola da zona rural é um agente solitário. Ele desenvolve todas as funções que existem na escola. São vários os papéis: diretor, secretário, agente de limpeza, merendeiro etc. E, para dar conta da merenda na hora certa, quando não se tem

experiência, leva um tempo para aprender. Nesse processo de aprendizagem, muito arroz foi queimado, já que a panela ficava no fogo, enquanto o conteúdo era explicado para um grupo de alunos. Depois, só se ouvia o grito dos meninos: “professora, tem cheiro de arroz queimado”.

Segundo Hage (2017, p. 10),

Os professores nessas situações se sentem ansiosos, inseguros, demonstram insatisfação, preocupação, sofrimento e, em determinados casos, até desespero ao pretenderem realizar o trabalho da melhor forma possível e ao mesmo tempo, se sentindo perdidos, impotentes para cumprir as inúmeras tarefas administrativas e pedagógicas que têm que dar conta ao trabalhar em uma escola ou turma multisseriada, carecendo de apoio para organizar o tempo e o espaço escolar [...].

Somente o fazer cotidiano nos ajuda a descobrir maneiras de melhorar o trabalho, atender aos alunos, fazer a merenda e manter a limpeza da escola. Conciliar todos os afazeres é algo que somente a prática cotidiana nos faz aprender.

O primeiro ano na comunidade Acimã foi uma verdadeira faculdade. As dificuldades em conciliar os afazeres, o tempo da sala, do atendimento aos alunos e o tempo da realização das diversas outras funções foram possibilitando o processo do aprender ser professora em uma escola no interior da Amazônia.

Arroyo (2008) aponta que o trabalho do professor das salas multisseriadas é solitário, pois não há um acompanhamento e nem formação adequada para o docente. Esse quadro se agrava quando pensamos no interior do Amazonas, na Amazônia, nas condições adversas, tais como: chuvas intensas que impedem a navegação no rio, a falta de combustível, entre outras situações no cotidiano, ampliadas pela diversidade sociocultural da nossa região.

Estamos sozinhos e somos quase que “obrigados”, por essa condição, a permanecer sozinhos, a assumir diversas outras funções: limpeza da escola, merenda escolar, aconselhamentos, enfermagem e pedagogia. Além desses desafios, temos que dialogar com a realidade na qual estão inseridos os alunos. Nessas comunidades, as crianças, adolescentes e jovens participam das atividades produtivas, juntamente com seus pais. E essa realidade não é considerada

no processo de planejamento e no contexto da política educacional do município. Freire (1987) nos leva a refletir criticamente sobre a realidade na qual o aluno está inserido, a fim de se construir a “práxis transformadora”. No entanto, as normas da SEMEC não possibilitam a vivência dessa práxis.

O calendário escolar para a zona rural é rígido e não considera o tempo amazônico, como o cotidiano das comunidades e as especificidades de cada uma delas, como o ritmo da cheia dos rios. Isto é, o calendário deveria ser específico e diferenciado.

As aulas no interior começam a partir dos meses de abril ou maio, quando as águas começam a baixar. Somos orientados a trabalhar aos sábados e feriados para repor aulas e cumprir o calendário de acordo com as escolas da cidade. Nesse contexto, apontamos que a perspectiva política das escolas da zona rural não segue o que preconiza a educação do campo, conforme o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de educação do campo, nem o Programa Nacional de Reforma Agrária (PRONERA), cujos princípios são, de acordo Brasil (2010, p. 152):

I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;

II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho.

No que diz respeito às avaliações, a SEMEC orienta a fazer uma avaliação diagnóstica quando iniciamos as atividades escolares para identificar as principais dificuldades dos alunos. No decorrer do ano letivo, são feitas outras avaliações centradas no instrumento “prova”.

O ato de avaliar é complexo, pois o desempenho dos alunos está relacionado a diversos fatores: as condições de (re)produção social na zona rural, as dificuldades vivenciadas pelas famílias, bem

como o trabalho na agricultura e no extrativismo, que influencia diretamente o processo ensino-aprendizagem.

No caso das “tarefas para casa”, há muitos desafios quanto ao retorno dessas atividades. Essa negativa por parte dos alunos não é discutida no processo de planejamento e orientação realizado pela SEMEC. Durante o planejamento, era quase sempre repassada a informação pedagógica sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as orientações sobre os preenchimentos de documentação. Não havia um momento para problematizar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos e nem havia troca de experiência e vivência do professor na escola da comunidade.

Diante das dificuldades, ainda foi possível pensar em alternativas. Assim, realizamos uma experiência com um projeto ligado à questão ambiental: o projeto “Sacola Viajante”. Uma sacola contendo um caderno, um livro de historinha, lápis de cor, borracha e lápis. O aluno levava a sacola para casa, com o objetivo de ler o livro e colocar no caderno o que entendeu, por meio de escrita ou desenho. Tal projeto alcançou, em parte, o objetivo, pois os alunos que possuíam pais ou responsáveis com alguma escolaridade respondiam às atividades; porém, aqueles cujos pais eram analfabetos não conseguiam ajuda. Dessa forma, foi possível envolver apenas oito (8) alunos e conseqüentemente suas famílias.

Outro exemplo interessante foi o “Projeto Meio Ambiente”, desenvolvido juntamente com a outra professora da escola. Nesse caso, o que nos motivou a executá-lo foi perceber que o descarte de materiais (plástico, pilhas, baterias, entre outros), muitas vezes, era feito no rio ou no entorno da localidade. Esse projeto se destacou pelo envolvimento da comunidade, pelo planejamento coletivo dos agentes comunitários de saúde, professores, lideranças das comunidades e Secretaria Municipal de Meio Ambiente (SEMA/Lábrea). No fim, foi realizada uma exposição com apresentações de trabalhos dos alunos e um vídeo sobre degradação ambiental.

Compreendemos que o planejamento escolar inclui atividades de estudo, formação continuada dos professores, análise da realidade, questões socioculturais, diálogo com a comunidade, atenção ao calendário local e busca de estratégias didáticas para melhor atuação do professor na sala de aula. No entanto, os momentos de planejamento eram limitados a reuniões bimestrais, cujo objetivo

principal era fiscalizar nossos cadernos de planejamento, verificar questões relacionadas ao conteúdo do livro, problemas ligados à merenda escolar, ao material didático e à questão financeira. As questões pedagógicas praticamente não eram consideradas.

Outra situação que apontamos diz respeito ao envolvimento dos pais. No primeiro ano de trabalho, uma vez por mês nos reuníamos com eles e com os alunos para fazer a limpeza geral da escola. No final da limpeza, fazíamos um lanche coletivo. Nesse período, construímos uma horta comunitária para enriquecer a merenda escolar. Após isso, a prefeitura contratou dois auxiliares de serviço gerais, porém, eles trabalharam somente três meses, por falta de pagamento. A partir de então, a comunidade deixou de ajudar, alegando que o serviço de limpeza era responsabilidade da prefeitura. A mudança da posição da comunidade pode ser compreendida na perspectiva de que a prefeitura possuía recursos financeiros para continuar contratando pessoas para ajudar na limpeza. Como não houve nenhuma justificativa, percebeu-se o afastamento da comunidade. As professoras não tiveram mais a parceria da comunidade para a limpeza pesada ao redor da escola.

O papel do professor e o modelo de escola

A reflexão sobre a prática docente nos levou a problematizar a concepção de educação da SEMEC com relação às escolas da zona rural do município e o papel do professor que atua nessas escolas. Segundo o pensamento de Rosa (2008, p. 228),

[...] a classe multisseriada é organizada, na maioria das vezes, pelo número reduzido de alunos para cada série, o que a caracteriza como mais do que uma simples classe. Ela representa um tipo de escola que é oferecida a determinada população e remete diretamente a uma reflexão sobre a concepção de educação com que se pretende trabalhar.

A adoção do modelo de salas multisseriadas parece responder mais a uma questão meramente econômica, relacionada ao número de alunos e à falta de recursos para contratação de professores, do que uma proposta pedagógica para um público específico e diferen-

ciado. Ao longo da nossa experiência, nunca participamos de uma reunião para discutir um projeto de educação que contemplasse a escola da zona rural e a modalidade de educação que queremos; também nunca ouvimos falar de educação do campo/floresta.

Outro problema sério foi a grande rotatividade dos professores, a mudança constante de escola. Nesse caso, verificou-se uma tensão muito grande com relação à renovação do contrato. Os professores viviam na incerteza de serem contratados ou não no ano seguinte e para qual comunidade seriam enviados.

No que tange ao planejamento e à organização pedagógica, há muitas lacunas a serem problematizadas. A primeira delas é se realmente o que fazemos é um planejamento pedagógico. Nas reuniões de planejamento, havia a preocupação com o conteúdo do livro didático e não com o processo de ensino-aprendizagem; havia ainda preocupação com a carga horária e com os dias letivos, não com a qualidade do ensino; além disso, focava-se na cobrança do acompanhamento dos pais às “tarefas de casa”, porém não se discutia uma forma eficaz de envolvê-los na vida escolar de seus filhos.

A escola era vista pela comunidade como a “escola da Prefeitura” e não como a “escola da comunidade”. Os livros didáticos não dialogavam com a realidade dos alunos. É o professor que, de acordo com sua sensibilidade, tentava fazer as adaptações para, de alguma maneira, aproximar o conteúdo dos alunos.

Outro ponto é o calendário escolar, totalmente descontextualizado do cotidiano da comunidade. Tal situação era muito complexa, pois, no período das cheias (janeiro a maio), a escola não funcionava e os professores permaneciam com a incerteza da renovação de sua contratação. O calendário oficial da SEMEC é adaptado para as escolas da zona rural, sem considerar a participação dos alunos nas atividades da família, tais como roça, pesca, entre outros.

Ao longo dos anos, percebeu-se um distanciamento por parte da comunidade da escola. Ou talvez o contrário, a escola ficou cada vez mais distante da comunidade, da família. O nosso fazer cotidiano na escola não dialoga com a vida das famílias. A comunidade está distante da escola e vice-versa. Nós, professores, estamos despreparados para lidar com uma escola mais próxima da comunidade. Por parte da SEMEC, não há um projeto de aproximação

escola-comunidade. O processo ensino-aprendizagem é pensado a partir da lógica urbanocêntrica (HAGE, 2008) e não de uma escola na perspectiva metodológica da educação do campo.

Na concepção de Rodrigues e Bonfim (2017, p. 1374),

A educação do campo, como uma modalidade de ensino, tem como objetivo a educação de crianças, jovens, adultos que vivem no campo. Portanto, trata-se de uma política pública que possibilita o acesso ao direito à educação de milhares de pessoas que vivem fora do meio urbano e que precisam ter esse direito garantido nas mesmas proporções em que é garantido para a população urbana.

A proposta da SEMEC está pautada na ideia que vigorou até a “segunda metade do século XX, onde não havia preocupação com a cultura e costumes do homem do campo” (RODRIGUES; BONFIM, 2017, p. 1376). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96) garante a liberdade de aprender, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (BRASIL, 1996). Nesse sentido, a LDB aponta para a diversidade de projetos e currículos, no intuito de garantir a qualidade de ensino para todos.

A fim de romper com essa dicotomia, é preciso um projeto específico para as escolas da zona rural, na linha da educação do campo/floresta, dialogando com as comunidades, professores e demais agentes sociais envolvidos. Faz-se necessário uma mudança na política educacional do município. Precisamos trilhar os caminhos na perspectiva de inauguração da chamada educação do campo/floresta, como já salientado neste texto. Precisamos deixar de ser uma escola rural para nos tornarmos uma escola do campo, no sentido de valorização dos elementos socioculturais, articulando-os com a realidade dos alunos e da comunidade.

Considerações finais

Pensar a temática da educação na zona rural do município de Lábrea/AM, a partir da experiência docente, é apenas um momento no decorrer do processo reflexivo que vivenciamos.

Observamos que a escola rural é pensada pela SEMEC como uma escola urbanocêntrica e, embora organizada em salas multiseriadas, todo o planejamento para ela está centrado no modelo da seriação, sem considerar a realidade local. O planejamento é pautado no livro didático, que não tem especificidade relacionada à educação rural ou do campo. O processo avaliativo é centrado no instrumento “prova”. Há distanciamento entre a comunidade e a escola, reforçado pela ausência de projeto de diálogo com a realidade e conhecimentos dos povos e comunidades tradicionais.

Sobre a prática docente, destacamos a carência de flexibilidade. Ao longo da nossa experiência, não conseguimos vislumbrar alternativas para nossas próprias inquietações. As tensões ligadas às relações de trabalho são fatores que, em grande parte, nos fazem silenciar e buscar adequação ao modelo de planejamento proposto pela Secretaria, que consiste, basicamente, em uma tabela na qual devemos inserir o conteúdo, os objetivos, a metodologia e a avaliação. Não há espaço para o diálogo com a vida, a história, os projetos de futuro, os afazeres da comunidade.

A partir da narrativa dessa experiência, é possível afirmarmos que, ser professor na zona rural do município de Lábrea/AM, significa ser um agente social polivalente, que deve atender às demandas da escola. O professor representa a institucionalização da escola na comunidade, vivenciando inúmeros desafios que vão desde o “arroz queimado” até a mediação de conflitos.

Constatamos a necessidade de um modelo de escola que se distancie do modelo urbanocêntrico e se aproxime da realidade da comunidade. Tal constatação aponta para o alcance dos objetivos deste trabalho: contribuir para uma reflexão sobre a atuação docente na zona rural, tendo como referência a trajetória docente e, a partir da narrativa, discutir criticamente o modelo de escola presente no interior do município de Lábrea/AM.

A narrativa deixa claro que a proposta de educação ofertada para a zona rural é descontextualizada. O município precisa assegurar o direito a uma educação diferenciada, pautada no diálogo e no respeito à diversidade dos agentes sociais que vivem nas comunidades. É necessário estudo e planejamento, sem reproduzir o modelo urbanocêntrico, propondo-se um novo modelo de educação: uma educação do campo/floresta.

Quanto à formação dos professores, entendemos que um curso de especialização em Educação do Campo possibilitaria a compreensão sobre a diversidade e a especificidade presentes no contexto educacional. O campo precisa ser entendido como espaço de cultura, de produção para a vida e de construção do conhecimento. Tal perspectiva é importante e fundamental para a construção da cidadania, valorização cultural, desenvolvimento tecnológico e econômico do município.

Referências

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. **Terras de quilombo, terras indígenas, “babaçuais livres”, “castanhais do povo”, faxinais e fundos de pasto:** terras tradicionalmente ocupadas. 2. ed. Manaus: PGSCA-UFAM, 2008.

ARROYO, Miguel González. **Ofício de mestre:** imagens e auto-imagens. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BARBOSA, Joaquim Gonçalves (coord.) **Autores cidadãos:** a sala de aula na perspectiva multirreferencial. São Carlos: EduFSCar, 2000.

BRASIL. **Decreto n.º 7.352, de 4 de novembro de 2010.** Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Brasília: Senado Federal, 2010.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.

FERRI, Cássia. **Classes multisseriadas:** que espaço escolar é esse? 1994. 152f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido:** a dialogicidade – essência da educação como prática libertadora. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra S/A, 1987.

HAGE, Salomão Mufarrej. **A multissérie em pauta:** para transgredir o paradigma seriado nas escolas do campo. [S. l.: s. n.], 2008. Disponível em: <https://faced.ufba.br/faced.ufba.br/filespdf>. Acesso em: 04 mar. 2019.

HAGE, Salomão Mufarrej. **Escolas rurais multisseriadas:** desafios quanto à afirmação da escola pública do campo de qualidade. Didática e prática de ensino na relação com a sociedade. Ceará: EdUECE, 2017. (Livro 3). Disponível em: <http://www.uece.br/.../473%20ESCOLAS%20RURAIAS%20MULTISSERIADAS%20DESAF>. Acesso em: 20 jan. 2019.

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Revista Educação**, Porto Alegre/RS, n. 3, v. 63, p. 413-438, set./dez., 2007.

MEDRADO, Carlos Henrique de S. Práticas pedagógicas em classes multisseriadas. **Revista eletrônica de culturas e educação**, [S. l.], n. 6, v. 2, 2012.

ROGRIGUES, Hanslilian Correia Cruz; BONFIM, Hanslivian Correia Cruz. Educação do campo e seus aspectos legais. *In*: Congresso Nacional de Educação, 6, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: Educere, 2017.

ROSA, Ana Cristina Silva. **Práticas docentes em escola multisseriadas: o desafio das classes multisseriadas**. São Paulo: [S. n.], 2008.

SANTOS, Willian Lima. A prática docente em escolas multisseriadas. **Revista científica da FASETE**, [S. l.], n 3, v. 3, 2015. Disponível em: www.fasete.edu.br/revistarios/.../9/a_pratica_docente_em_escolas_multisseriadas.pdf. Acesso em: 20 jan. 2019.

Utilização do laboratório didático para o ensino de ciências e biologia no município de Tefé, Amazonas: condicionantes e fatores limitantes

Willian Rodrigues Carvalho
Ana Caroline Gomes de Lima
Silvia Regina Sampaio Freitas

Introdução

O laboratório didático tem se mostrado um instrumento de apoio significativo para o ensino de Ciências e Biologia nas instituições públicas de educação básica. Nicola e Paniz (2016) acreditam que o uso do laboratório didático seja fundamental para o ensino de conceitos científicos e assimilação de fenômenos biológicos por parte dos alunos. Segundo Berezuk e Inada (2010), este é um espaço de aprendizado significativo, pois permite ao aluno vivenciar a teoria dos livros por meio da experimentação.

Entretanto, diferentes fatores podem condicionar e até mesmo limitar o uso deste importante espaço de ensino-aprendizagem. Conforme Santos *et al.* (2016), tem sido comum encontrar laboratórios didáticos subutilizados ou convertidos em depósito, bem como em sala de aula. Algo que tende a inviabilizar a implementação de aulas práticas e experimentais, podendo comprometer o processo de ensino-aprendizagem em Ciências da Natureza (NASCIMENTO *et al.*, 2018).

Nesse sentido, este estudo observacional e descritivo buscou avaliar o uso do laboratório nas Ciências e Biologia em escolas públicas da cidade de Tefé/AM e identificar os fatores complicadores para o uso eficiente deste instrumento de apoio didático.

Esta investigação quali-quantitativa foi realizada durante os meses de setembro a novembro de 2018, em escolas públicas da zona urbana do município de Tefé, distante 574 km da cidade de Manaus, capital do estado do Amazonas (IBGE, 2010). O muni-

cípio em questão oferta o ensino básico público em 32 unidades escolares na zona urbana, sendo uma de domínio federal, quinze estaduais e dezesseis municipais (IBGE, 2010). Para este estudo, considerou-se apenas as escolas públicas de ensino fundamental (anos finais) e o ensino médio ofertado pelo município e pelo estado.

A pesquisa teve como público-alvo professores da rede pública de ensino básico do município de Tefé/AM. Ao todo, onze professores participaram voluntariamente. Esses profissionais atuavam em 11 escolas da rede pública de ensino e foram selecionados a partir dos seguintes critérios: formação acadêmica (curso de licenciatura) em Ciências Biológicas, Química ou Física; experiência no ensino de Ciências e/ou Biologia.

A obtenção dos dados se deu por meio de formulário específico, com a finalidade de avaliar as condições, a frequência de uso, período de utilização, a localização do espaço físico, quantificação de materiais e as condições de segurança dos laboratórios nas escolas públicas de Tefé/AM. As informações obtidas no curso das entrevistas foram organizadas e tabuladas em uma planilha de acesso restrito dos pesquisadores envolvidos neste estudo. Com auxílio do programa estatístico Epi Info (versão 3.5.1) foi possível realizar as análises descritivas. Por sua vez, as variáveis qualitativas foram expressas em números absolutos e relativos.

O protocolo deste estudo foi apresentado ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado do Amazonas (CEP/UEA) – CAAE: 864882218.0.0000.5016 – e conduzido em conformidade com a resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNE) nº. 466, de 12 de dezembro de 2012. Todos os participantes foram informados acerca dos objetivos do estudo e sobre a confidencialidade das informações prestadas. Após a aceitação do convite para participar da pesquisa, todos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

A partir das entrevistas com os participantes, foi possível traçar um panorama estrutural e de utilização dos laboratórios de ensino nas disciplinas de Ciências e de Biologia.

O ensino de ciências da natureza e a experimentação

O ensino de Ciências da Natureza (Ciências e Biologia) visa desenvolver competências que permitam ao educando compreender o mundo e atuar como cidadão, utilizando conhecimentos científicos e tecnológicos (BRASIL, 2018). Para cumprir essa meta, a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) foi organizada em três unidades temáticas: Matéria e Energia, Vida e Evolução, Terra e Universo (BRASIL, 2018). A partir dessas temáticas norteadoras, busca-se a construção do conhecimento científico, estabelecendo-se uma visão de mundo em transformação, no qual o ser humano é agente e os conceitos científicos são permanentemente reelaborados (BRASIL, 2018).

No entanto, trabalhar com conceitos sistematizados e abstratos das Ciências da Natureza poderá requerer uma prática educativa que não se limite apenas aos conteúdos teóricos. Nessa direção, verifica-se que o método tradicional de ensino, pautado no uso de livros didáticos, tende a gerar atividades fundamentadas na memorização e com poucas possibilidades de contextualização (SOUZA, 2007). Como consequência, observa-se a formação de indivíduos treinados para repetir conceitos, armazenar termos e aplicar fórmulas sem reconhecer possibilidades de associá-los ao seu cotidiano (LEITE; ARCHILHA; CARNEIRO, 2014).

Além disso, acredita-se que o uso de metodologias tradicionais de ensino possa provocar um certo distanciamento entre o ensino teórico da sala de aula e a apropriação dos conhecimentos científicos necessários para a formação de um cidadão crítico e participante. Diante desse cenário, a BNCC (BRASIL, 2018, p. 550) propõe que:

No ensino fundamental, o ensino de ciências deve oferecer oportunidades para que os alunos, de fato, envolvam-se em processos de aprendizagem, nos quais possam vivenciar momentos de investigação que lhes possibilitem exercitar e ampliar sua curiosidade, aperfeiçoar sua capacidade de observação, de raciocínio lógico e de criação [...]. E no ensino médio a dimensão investigativa das ciências da Natureza deve ser enfa-

tizada aproximando os estudantes dos procedimentos e instrumentos de investigação, tais como: identificar problemas, formular questões, identificar informações ou variáveis relevantes, propor e testar hipóteses, elaborar argumentos e explicações, entre outros.

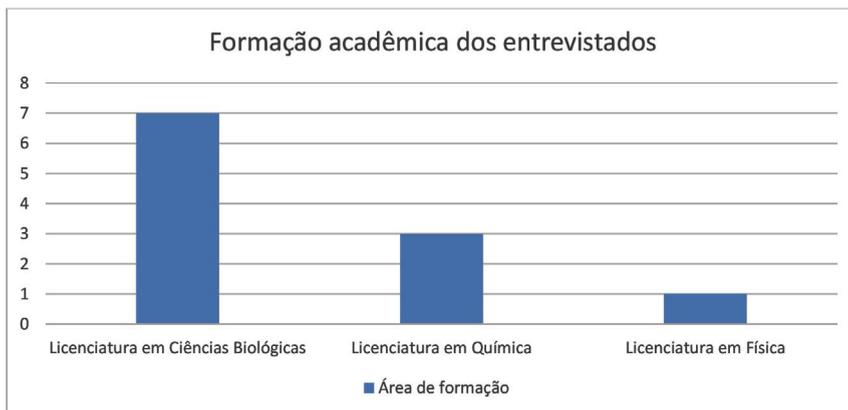
Dentre as várias estratégias de ensino que podem ser utilizadas de forma a estimular o aluno a um real envolvimento nas Ciências da Natureza, destacam-se as aulas práticas (SILVA; LANDINI, 2012). Por meio da utilização de atividades concretas para a complementação teórica, os alunos podem ter contato direto com fenômenos biológicos, manipulando materiais e equipamentos ou por meio da experimentação científica e da observação (KRASILCHIK, 2011).

Nesse contexto, para que o processo de ensino-aprendizagem seja significativo, Souza e Freitas (2017) ressaltam a necessidade de um corpo docente qualificado e comprometido com a prática pedagógica, assim como uma infraestrutura de apoio adequada. Desse modo, a manutenção e a atualização da infraestrutura dos laboratórios didáticos podem se tornar requisitos essenciais para a execução de aulas práticas diferenciadas.

O perfil acadêmico-profissional dos docentes entrevistados nesta pesquisa

As informações obtidas nesta pesquisa indicam que os professores que atuam no ensino de Ciências e/ou Biologia, no município de Tefé/AM, são profissionais com formação acadêmica na referida área (alguns com pós-graduação), bem como experiência no exercício do magistério. Entre os docentes entrevistados, 64% (n = 7) possuem licenciatura em Ciências Biológicas, enquanto 36% (n = 4) têm formação acadêmica em áreas afins, como Química (n = 3; 27%) ou Física (n = 1; 9%), conforme é possível verificar no gráfico 1. Em média, os entrevistados possuem 10 anos de formação acadêmica.

Gráfico 1 – Formação acadêmica dos professores entrevistados na pesquisa



Fonte: dados da pesquisa (2018).

Com relação à pós-graduação, 55% (n = 6) afirmaram ter concluído o curso de especialização há, pelo menos, dois anos. Os cursos citados foram: Ensino de Ciências, Ensino de Física, Conservação e Biodiversidade, Educação Ambiental e Ensino de Biologia. Nenhum dos entrevistados possui mestrado ou doutorado.

No tocante ao tempo de magistério, 55% (n = 6) informaram que estão no exercício da profissão por mais de 5 anos. Atualmente, 18% (n = 2) ministram as disciplinas de Ciências e de Biologia; 36% (n = 4) lecionam exclusivamente Ciências e 45% (n = 5) apenas Biologia (gráfico 2).

Gráfico 2 – Área de atuação profissional dos professores entrevistados nesta pesquisa



Fonte: dados da pesquisa (2018).

Conforme Almeida (2005), o exercício da prática docente requer permanente adaptação às condições de trabalho, bem como a constante atualização científica, pedagógica e didática. Nesse sentido, ressalta-se a importância do constante aperfeiçoamento acadêmico para o pleno exercício da profissão docente. De acordo com Bozanini e Bastos (2009, p. 2):

É preciso considerar a formação docente como um processo inicial e continuado que deve dar respostas aos desafios do cotidiano escolar, da contemporaneidade e do avanço tecnológico. O professor é um dos profissionais que mais necessidade tem de se manter atualizado, aliando a tarefa de ensinar a tarefa de estudar. Transformar essa necessidade em direito é fundamental para o alcance da sua valorização profissional e desempenho em patamares de competência exigidos pela sua própria função social.

No entanto, é válido salientar que o incentivo das instituições de ensino é fundamental para a qualificação do professor atuante, e a gestão escolar cumpre um importante papel nessa direção. Para Bueno e Franzolini (2019), cabe aos gestores das instituições, além do incentivo, o subsídio à prática docente, mediante as formações e acompanhamentos que possibilitem a diversidade de métodos em sala de aula, visando à melhoria da qualidade do ensino ofertado. Desse modo, evidencia-se que o apoio institucional é importante fator na qualificação do processo de ensino-aprendizagem no ensino das Ciências Naturais nas instituições públicas de educação básica.

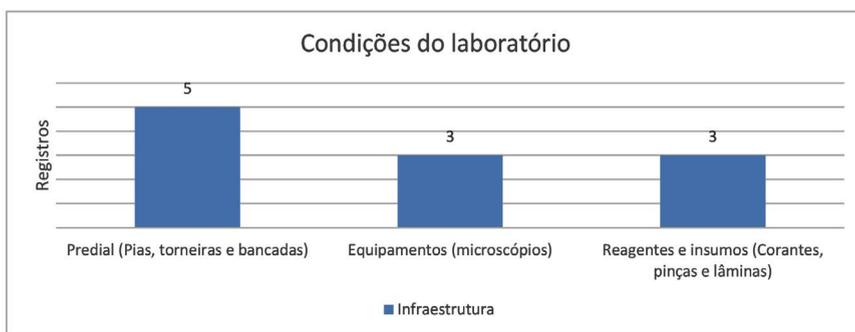
O panorama do uso dos laboratórios didáticos nas escolas públicas do município de Tefé/AM

Entre as escolas participantes deste estudo, constatou-se que 54,5% (n = 6) possuem laboratório didático para as atividades práticas/experimentais relacionadas às disciplinas Ciências, Química, Física e Biologia. Quanto à acessibilidade, todos os seis laboratórios exibem placa sinalizadora na porta e estão localizados no andar térreo. Essas características permitem tanto a identifi-

cação do local pelos usuários (alunos, professores e funcionários), como também o acesso a pessoas com mobilidade reduzida.

Dos seis laboratórios didáticos, 83% (n = 5) apresentam instalação predial (bancadas, pias e torneiras) adequada às atividades práticas e/ou experimentais e em bom estado de conservação (gráfico 3). Em apenas 50% (n=3) dos laboratórios havia a presença de equipamentos como microscópios e insumos (corantes, pinças e lâminas) com condições propícias para a realização de práticas nas aulas de Ciências e Biologia. Adicionalmente, os entrevistados relataram a presença de mobiliário específico para o espaço, entre os quais foram citados bancos de madeira em quantidade suficiente para atender às turmas com até 50 alunos, prateleiras e armários abertos.

Gráfico 3 – Infraestrutura dos laboratórios didáticos em escolas públicas de ensino básico do município de Tefé/AM



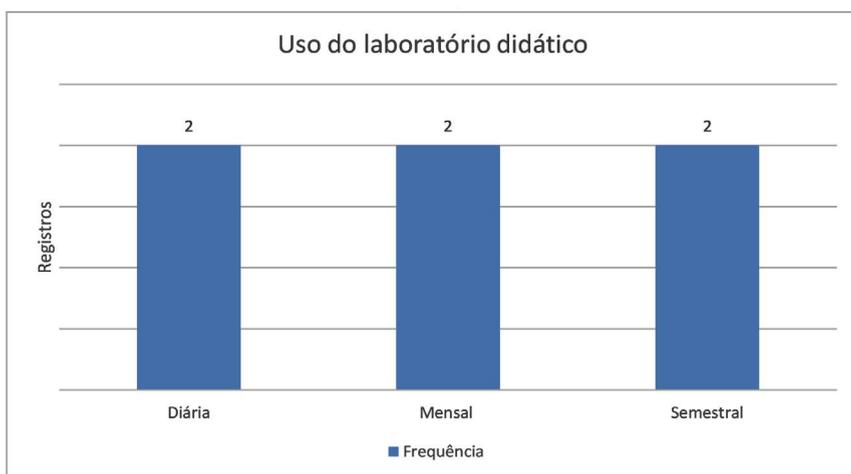
Fonte: dados da pesquisa (2018).

Em apenas uma escola, constatou-se que a infraestrutura predial não atendia às necessidades mínimas para execução de aulas práticas e/ou experimentais. Nesse caso, o laboratório didático era destinado ao armazenamento de livros inutilizados, equipamentos de secretaria ultrapassados e mobiliário danificado. Pode-se considerar que este é um achado relevante, considerando o panorama nacional das escolas públicas brasileiras, haja vista que, de acordo com relatos da literatura acadêmica, existe tanto a violência quanto a precarização dos espaços dedicados aos laboratórios nas escolas públicas (FUGITA; MARTINS; MILLAN, 2019; NICOLA; PANIZ, 2016; BEREZUK; INADA, 2010).

De acordo com Souza e Tauchen (2015), fatores como carência/ausência de investimento na manutenção predial e episódios de invasão, furtos e depredação em escolas públicas brasileiras tendem a limitar o uso regular desses espaços de ensino na prática docente. Como consequência, conforme Berezuk e Inada (2010), há a restrição das atividades experimentais, em especial nas disciplinas de Ciências, Biologia, Química e Física. Com isso, o método tradicional de ensino, pautado no uso do livro didático e em aulas estritamente teóricas, tende a sobressair como prática pedagógica entre os profissionais docentes das instituições públicas de ensino básico.

Nesta investigação, 50% (n = 3) dos entrevistados citaram a carência de reagentes (corantes, kits) e insumos (lâminas, lamínulas, vidraria) como fatores que desestimulam o uso do espaço do laboratório didático em sua rotina pedagógica, bem como a ausência ou o mau estado de conservação de microscópio, estereomicroscópio (lupas) e modelos anatômicos. Nesse âmbito, 33,3% (n = 2) dos docentes informaram que não utilizam o laboratório didático (gráfico 4). Entre aqueles que fazem uso com regularidade, 33,3% (n = 2) relataram frequência mensal, enquanto 33,3% (n = 2) utilizam o espaço uma vez por semestre, conforme o gráfico 4.

Gráfico 4 – Frequência de uso do laboratório didático por professores da rede pública para o ensino de Ciências e Biologia no município de Tefé/AM



Fonte: dados da pesquisa (2018).

Das escolas investigadas, cinco não dispõem da infraestrutura predial de um laboratório didático. Os docentes que atuam nessas instituições realizam atividades práticas na sala de aula com materiais de baixo custo, tais como: garrafas pet, caixas de papelão e isopor. Esses materiais têm sido utilizados para representação esquemática de estruturas, assim como instrumentos de apoio às suas práticas experimentais, que são complementadas com videoaulas. Tal abordagem também foi relatada pelos professores que atuam nas escolas que dispõem de laboratório, mas não possuem os recursos apropriados como reagentes, lupas, microscópios, modelos didáticos, entre outros.

De acordo com Moreira e Diniz (2003), mesmo quando não existem recursos apropriados, também é possível obter-se excelentes resultados por meio de experimentos adequados a tal realidade. Para Bartizik e Zander (2016), a utilização de materiais de baixo custo e a realização de experimentos demonstrativos individuais ou em grupos podem contribuir ativamente para que o aluno realize a articulação entre teoria e prática. Nesse cenário, a incorporação de práticas pedagógicas adaptadas à realidade escolar apresenta-se como uma práxis à consolidação de conceitos e teorias sobre os fenômenos abordados nas disciplinas de Ciências e de Biologia.

Considerações finais

Um processo de ensino e aprendizagem em ciências da Natureza, caracterizado por apresentar teorias, conceitos e fórmulas, em grande parte de difícil abstração, pode requerer uma prática educativa para além de aulas meramente expositivas. Desse modo, este estudo pôde evidenciar que, além do investimento na qualificação profissional docente, a prática pedagógica deste componente curricular, seja no Ensino Médio ou nas séries finais do Ensino Fundamental, das instituições públicas de ensino básico do município de Tefé, requer uma infraestrutura de apoio didático apropriada.

Assim, é possível reconhecer o necessário investimento público, seja para a compra de reagentes, modelos didáticos, manutenção predial ou até mesmo a construção de infraestrutura, especialmente nas instituições que não dispõem de um laboratório didático para realização de aulas práticas em Ciências e Biologia.

Com base na investigação realizada, verificou-se que a maioria das instituições públicas de ensino básico no município de Tefé/AM possui estrutura predial adequada às especificidades das aulas práticas/experimentais no âmbito do ensino de Ciências e/ou Biologia. No entanto, observa-se que há um contraste em relação à infraestrutura favorável dos laboratórios, constatado pela baixa frequência de uso deste espaço de ensino e até mesmo seu completo desuso, sobretudo pela indisponibilidade materiais de consumo e/ou equipamentos de apoio.

Como alternativa à carência de insumos para as aulas em laboratório, os docentes entrevistados apontaram o uso de material de baixo custo associado à criatividade para realizar experimentos e aulas práticas em sala de aula. Adicionalmente, relata-se o emprego de videoaulas, indicado como alternativa às atividades que necessitam do uso de equipamentos de apoio didático.

Referências

ALMEIDA, H. **Formação continuada de professores: o curso tv escola e os desafios de hoje e seus reflexos no ensino e aprendizagem de ciências em Fortaleza-Ceará.** 2005. Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia, Coimbra, 2005.

BARTZIK, F.; ZANDER, L. D. A importância das aulas práticas de ciências no ensino fundamental. **Arquivo Brasileiro de Educação**, [S. l.], v. 4, n. 8, p. 31-38, 2016.

BEREZUK, P. A.; INADA, P. Avaliação dos laboratórios de ciências e biologia das escolas públicas e particulares de Maringá, Estado do Paraná. **Acta Scientiarum: Human and Social Sciences.**, v. 32, n. 2, p. 207-215, 2010.

BONZANINI, T. K.; BASTOS, F. Formação continuada de professores: algumas reflexões. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 7, 2009, Florianópolis. **Anais [...].** ENPEC, Belo Horizonte: ABRAPEC, 2009.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 8 out. 2018.

BUENO, K. C.; FRANZOLIN, F. A utilização de procedimentos didáticos nas aulas de ciências Naturais dos anos iniciais do ensino fundamental. **REEC: Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, [on-line], v. 18, n. 2, p. 387-412, 2019.

FUJITA, A. T.; MARTINS, H. L.; MILLAN, R. N. Importância das práticas

laboratoriais no ensino das ciências da natureza. **Brazilian Journal of Animal and Environmental Research**, v. 2, n. 2, p. 721-731, 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo 2010: Cidades**. 2010. Disponível em: <http://www.cidades.ibge.gov.br/painel/populacao.php>. Acesso em: 12 nov. 2019.

KRASILCHICK, M. **Prática de ensino de Biologia**. 4. ed. São Paulo: EDUSP, 2011.

LEITE, A. C. S.; ARCHILHA, R. L.; CARNEIRO, A. L. M. O ensino de ciências no ensino fundamental: o PCN de ciências naturais e a atuação em sala de aula uma práxis possível. *In*: Congresso de Pesquisa do Ensino do SINPROSP, 3, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: SINPROSP, 2014. Disponível em: <http://www.sinprosp.org.br/conpeb/revendo/dados/files/textos/pdf>. Acesso em: 11 fev. 2018.

MOREIRA, M. L.; DINIZ, R. E. S. O laboratório de Biologia no Ensino Médio: infraestrutura e outros aspectos relevantes. *In*: Universidade Estadual Paulista/Pró-Reitoria de Graduação (org.). **Núcleos de Ensino**. São Paulo: Editora da UNESP, 2003.

NASCIMENTO, A. P. C.; ARAÚJO, S. N.; CARVALHO, F. V. M.; ALVES, M. H. Reflexão Docente: aula de Biologia sob a percepção dos alunos de uma Escola Pública de Parnaíba. *In*: NASCIMENTO, A. P. C.; ARAÚJO, S. N.; CARVALHO, F. V. M.; ALVES, M. H. (orgs.). **Ensino de Ciências e de Biologia: reflexões e práticas**. Parnaíba: EDUFPI, 2018.

NICOLA, J. A.; PANIZ, C. M. A importância da utilização de diferentes recursos didáticos no ensino de biologia. **Revista Núcleo de Educação a Distância da UNESP**, [S. l.], v. 2, n. 1, 2016.

SANTOS, A. F. *et al.* Formação de professores e o não uso do laboratório de Física. **Ciência & Desenvolvimento-Revista Eletrônica da FAINOR**, [online], v. 9, n. 2, 2016.

SILVA, T. S.; LANDIN, M. F. Aulas práticas no ensino de Biologia: análise de sua utilização no município de lagarto/SE. *In*: COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE, 6, 2012, São Cristóvão. **Anais [...]**. São Cristóvão: EDUCON, 2012. Disponível em: http://educonse.com.br/2012/eixo_06/PDF/5.pdf. Acesso em: 30 mai. 2019.

SOUZA, L. L.; FREITAS, S. R. S. Estudo comparativo sobre o ensino de biologia nos municípios de Tabatinga e Tefé (Amazonas). **Ensino em Re-Vista**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 538-552, 2017.

SOUZA, N. C.; TAUCHEN, G. Percepções e ações docentes no laboratório didático. **Investigações em Ensino de Ciências**, [S. l.], v. 20, n. 3, p. 164-186, 2015.

SOUZA, S. E. O uso de recursos didáticos no ensino escolar. **Arquivos do Museu Dinâmico Interdisciplinar**, [S. l.], v. 11, n. 2, p. 110-114, 2007.

Representações do imaginário lendário amazônico por meio da arte em escolas da rede estadual de Tefé, no Amazonas

*Núbia Litaiff Moriz Schwamborn
Thaila Bastos da Fonseca*

Introdução

O presente projeto visa, sobretudo, promover a valorização da cultura local e o desenvolvimento do potencial artístico dos estudantes das Escolas Estaduais da cidade de Tefé. Sendo assim, coloca-se em evidência as características predominantes da arte amazônica, como: o folclore, as paisagens amazônicas, as tradições e os elementos da cultura local dos povos das florestas e das águas que povoam esta região.

A cultura amazonense é bastante rica e diversificada, contudo, por inúmeras vezes, é vista pela cultura dominante e colonizadora de forma subalternizada e marginal, pois a veem dentro de uma perspectiva regionalista. Nesse sentido, ainda incide o fato de que as pessoas residentes neste espaço amazônico sofrem a insistência da mídia e de colonialistas da tipificação de “povo selvagem”.

Diante desse fato, a mídia transmite, em geral, uma ideia desprovida de autenticidade, estereotipada, que contribui para diminuir culturalmente e artisticamente a região amazônica. Em aquiescência com o pensamento de Loureiro (2015, p. 33), a cultura amazônica “parece ser uma cultura proscrita a uma espécie de marginalidade tolerada e compassiva”. Sendo assim, a cultura amazônica, “presente na atualidade regional” (LOUREIRO, 2015, p. 35) precisa transpor a barreira da exclusão.

Diante dessa problemática, é preciso refletir acerca de uma cultura de identificação e de consciência do próprio valor e da sua efetiva inserção no conjunto da literatura e arte nacional canônica. Logo, é necessário ter o devido reconhecimento pelos poderes instituídos e, sobretudo, as questões inerentes à cultura cabocla

e ao desenvolvimento artístico devem ser fomentadas em todas as esferas de ensino, para assim serem prestigiadas, conhecidas e valorizadas.

Convém destacar que o imaginário dos povos da Amazônia é latente na cultura local e que as narrativas orais, os chamados “causos”, as lendas, os mitos, os poemas e as quadrinhas populares são corriqueiras e permanecem vivas nas reminiscências das pessoas. Em contrapartida, com o advento das mídias em massa, principalmente com a internet, percebe-se que a riqueza cultural perde um espaço significativo na vida dos estudantes.

Para tanto, o percurso metodológico desta pesquisa fundamenta-se em uma abordagem participativa, que possibilita a construção de um aprendizado coletivo, de conhecimento e de ressignificação da realidade local, inerente aos bolsistas de iniciação à docência, acadêmicos do curso de Letras do Centro de Estudos Superiores de Tefé (CEST), e aos estudantes da rede estadual de ensino, em Tefé/Amazonas, precisamente do ensino médio da Escola Estadual Professora Nazira Litaiff Moriz e no ensino fundamental da Escola Estadual São José, ambas inseridas no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

Nesse contexto, foram realizadas atividades de leitura que envolveram seleção de narrativas regionais, sequências didáticas visando à compreensão de textos lidos, rodas de leitura e organização de oficinas de arte com o público-alvo envolvido no trabalho. Convém destacar que, na Oficina de Arte Pan-Amazônica, os alunos se envolveram com o conteúdo sobre as narrativas orais, o que possibilitou, na culminância do trabalho, a exposição artística do material produzido, socializado entre a comunidade escolar das duas instituições envolvidas no trabalho de docência.

Acerca dos resultados, constatou-se que os estudantes e os acadêmicos bolsistas de iniciação à docência não somente reconheceram a arte Pan-Amazônica como forma de apreender e valorizar os saberes presentes nas narrativas regionais, como também desenvolveram de forma criativa suas aptidões artísticas para representação e valorização da cultural local. Dessa forma, reuniram contributos para manter viva a sabedoria ancestral dos povos da floresta. Portanto, o trabalho realizado de forma participativa e coletiva no ambiente escolar promoveu o protagonismo dos estudantes envol-

vidos no trabalho de docência, especialmente em suas produções artísticas pertinentes à cultura amazônica.

A Amazônia: entre o real e o imaginário

O ideário sobre a Amazônia foi construído mediante o real e o imaginário dos cronistas, viajantes e, principalmente, dos narradores, daqueles que se debruçaram e que se ocuparam em definir o que é a Amazônia. Portanto, antecipamos que esta região é um universo de mundos, cujas definições são plurais e, em hipótese alguma, deve ser caracterizada ou conceituada de forma hegemônica.

A Amazônia foi palco de grandes acontecimentos históricos como colonizações, lutas territoriais, o Ciclo da borracha em seu apogeu e decadência, o encantamento de suas riquezas naturais, que incluem a flora e a fauna, entre tantos outros aspectos. Nesse sentido, é importante destacar a visão de Bueno (2002, p. 03) sobre a construção do imaginário acerca da Amazônia. Segundo a teórica, “a partir do século XVI – que era, então, uma imagem associada ao Novo Mundo, e não a Amazônia especificamente – foi estruturada, inicialmente, a partir de narrativas”. Nessa direção, Bueno (2002, p. 03-04) afirma ainda que as imagens eram criadas,

a partir da fusão de formas e paisagens já conhecidas com as informações obtidas a partir dos relatos sobre o Novo Mundo. Posteriormente, os desenhos, figuras, pinturas, enfim, a iconografia sobre o continente foi incorporada à representação anterior. Muito depois vieram a fotografia e o cinema, que se em certa medida transformaram o processo de constituição desse imaginário, não impediram a prevalência de certas concepções formadas muito anteriormente, como a uniformidade da paisagem, a associação com a ideia de paraíso ou de *el dourado*.

Mediante o exposto, é possível perceber que o imaginário construído a respeito dessa região parte de uma ideia uniforme. Contudo, numerosos e diversos foram os sentidos associados à Amazônia, posto que as imagens se constituíam como múltiplas. Partindo desse pressuposto, destacaremos duas visões: a externa e a interna.

A primeira apresenta visões preestabelecidas e carregadas de juízos de valores, em especial por aqueles que possuíam uma relação temporária com a região; a segunda, é pertinente à visão local, a qual se fundamentou na visão dos habitantes da floresta. Nessa perspectiva, as pessoas construíram uma relação pessoal de identidade com a região, compreendendo a Amazônia segundo os saberes e os conhecimentos que lhes foram transmitidos por meio da cultura da oralidade.

Nessa perspectiva, em conformidade com Loureiro (2015, p. 82), “percebe-se nas relações estetizantes com o real da Amazônia que há um maravilhamento do homem, o que é próprio de quem está distante de algo que é imenso”. E, diante desse algo imenso, nessa imensidão de mundos, ainda segundo Loureiro (2015, p. 82), “a pequenez do homem se evidencia”. Sendo assim, essa pequenez, com referência aos olhares sobre a Amazônia, só é “superada pelo homem natural por intermédio de um imaginário que a transforma e permite uma articulação com a natureza, dentro de uma relação em que estão presentes as categorias perto-longe, convivência-estranhamento” (LOUREIRO, 2015, p. 82).

Justamente pela visão local, que inclui a relação entre os elementos da natureza, os aspectos culturais, ideológicos e literários dos estudantes das duas escolas onde se desenvolviam os projetos de ensino do PIBID/Letras, foram evidenciadas as representações do imaginário lendário de sua região por intermédio da arte.

A cultura amazonense, marcada sobretudo pela cultura dos povos autóctones, é rica e diversificada, porém, “o povo não aparece e os heróis são vermes dourados” (SOUZA, 2003, p. 19). Logo, é necessário pensar a Amazônia de forma crítica e reflexiva. Consoante Souza (2003, p. 19), “pensar criticamente o Amazonas, é pensar o processo político e cultural desta terra que padece de uma completa ausência de investigação científica”. O escritor, ensaísta, teatrólogo e crítico literário assim afirma: “É como se o fenômeno social da cultura fosse uma trivial sucessão de realizações individuais, sem consciência da historicidade do ato. Esta ideologia é típica de sociedades marginais e colonizadas” (SOUZA, 2003, p. 20).

Sem um olhar crítico, em consonância com Souza (2003, p. 20), “o Amazonas tem caminhado sempre aos tropeços [...] incapaz de captar uma visão essencial do seu processo, atado ao desconhecimento do caráter social do pensamento e da cultura”. Mediante as citações expostas, conclui-se que as pessoas que residem neste espaço amazônico ainda são caracterizadas pela mídia colonialista como povo selvagem, sem civilização. Com isso, a mídia, erroneamente, transmite uma ideia marginal e inferiorizada que, em certa medida, diminui cultural e artisticamente essa região. Diante da questão, conforme Loureiro (2015, p. 55), é importante acrescentar que a cultura amazônica:

Tornou-se a expressão das camadas populares das cidades, fundindo-se assim numa só argamassa cultural – a da cultura popular. E nisso reside uma das contradições fundamentais da cultura cabocla: ela é dominante no sentido de pertencer à camada social que abrange a maior parte da população, mas é também marginal, na medida em que é rejeitada ou não reconhecida pelos poderes constituídos e geralmente ignorada pelas políticas públicas. E ainda pelo fato de que as manifestações artísticas próprias dessa cultura se fazem fora dos espaços culturais que o poder público constrói e destina – quase exclusivamente – à cultura não cabocla.

Logo, para construir uma identidade artística e cultural amazonense, de acordo com Cacau, Moriz Schwamborn e Fonseca (2019, p. 02) é extremamente “necessário transpor a barreira da exclusão e refletir sobre uma cultura de autorreconhecimento e consciência do próprio valor e da sua inserção no conjunto da literatura e arte nacional canônica”. Assim, também é necessário o devido reconhecimento pelos poderes constituídos e o investimento em ações que visem à propagação e ao desenvolvimento artístico da cultura cabocla. Essas ações, portanto, devem ser fomentadas em todas as esferas de ensino, para que, assim, a cultura que insere a Arte Pan-Amazônica seja prestigiada, conhecida e valorizada em toda a sua pluralidade e dimensão cultural.

Arte: um caminho para a representação e valorização da cultural local

A Arte, conforme Coli (1994, p. 08), compreende “certas manifestações da atividade humana diante das quais nosso sentimento é admirativo”. A arte e as representações artísticas estão presentes na História da humanidade, desde os tempos remotos. Sendo assim, as manifestações artísticas eram consideradas como uma necessidade de expressão e comunicação dos seres humanos e, comumente, as pessoas interagiam entre si e com o mundo por intermédio delas.

Desse modo, é mediante ela que a humanidade expressa suas manifestações culturais relacionadas à história de determinado povo, suas tradições, crenças, valores culturais e costumes. Nessa perspectiva, de acordo com o Fundo Municipal de Cultura (2016, p. 61), a arte no Amazonas envolve uma cultura “com expressão própria, embora de extração mais recente que a expressão literária de outras regiões brasileiras, mas ela já foi capaz de assimilar a linguagem da região e a voz de seu povo”. Os povos da Amazônia têm uma história que pode ser apresentada pelas representações artísticas e culturais, as quais nos oferecem elementos que facilitam a compreensão da história e da cultura dessas pessoas.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1999, p. 19), afirma-se que: “[...] a arte de cada cultura revela o modo de perceber, sentir e articular significados e valores que governam os diferentes tipos de relações entre os indivíduos na sociedade”. Dessa forma, utilizar-se da arte no campo educacional é uma proposta capaz de provocar mudanças no modo de os estudantes reconhecerem e interpretar a sua realidade, como também promover a ressignificação da cultura local.

Para Buoro (2000, p. 25), “a arte é vida e por meio dela o homem interpreta sua própria natureza, construindo formas ao mesmo tempo em que se descobre, inventa, figura e conhece”. Nessa acepção, promover a verbalização e a sistematização das manifestações culturais constitui um grande passo para a valorização dos povos que sofrem o processo de deslegitimação social. No âmbito escolar, é preciso conviver com as diferenças e com a pluralidade cultural, e, consoante os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1999, p. 142), “reconhecê-las como legítimas e saber defendê-las em espaço

público, fará com que o aluno reconstrua a autoestima”. Em conformidade com Moriz Schwamborn e Fonseca (2020, p. 13), “evidenciar a cultura da tradição oral é levar os alunos a compreenderem a construção da identidade cultural, passando, assim, a valorizá-la”.

Pela arte literária, podemos interpretar nossas crenças, lendas, histórias e outros elementos culturais, mas, para que haja efetividade neste processo, é necessário que os professores se expressem e usem a arte no âmbito escolar. Posto que ela não é somente uma produção individual, e sim uma representação coletiva.

A arte configura-se como uma estratégia fundamental no processo da formação humana, porque as pessoas a utilizam para dialogar com o meio em que vivem e com o seu semelhante. Assim, ela só terá sentido quando sua representação for social. No campo educacional, é um instrumento capaz de provocar tanto reações na forma como os discentes veem e interpretam sua realidade, quanto no seu agir e no transformar sobre ela.

Nesse sentido, em concordância com Ferreira (2001, p. 15), as artes “são produções culturais que precisam ser conhecidas e compreendidas pelos alunos, já que é nas culturas que nos constituímos como sujeitos humanos”. Ao compreenderem isso, os estudantes reconhecerão e respeitarão a arte e o seu valor para a sociedade e para eles próprios. Dessa forma, tornar-se-ão pessoas mais sensíveis, criativas, respeitosas e mais humanas com relação à sua realidade, pois, segundo Amora (2006, p. 60), a arte, como “um complexo sistema de reações emotivas, imaginativas, reflexivas”, permite desenvolver a sensibilidade e a criatividade dos discentes.

A arte está presente em diversos ambientes da sociedade, tanto explicitamente, como subjetivamente; seu estudo é necessário, sobretudo nos espaços escolares. Para dar ênfase à sua relevância, evidenciamos o pensamento de Ferreira (2001, p. 15), ao afirmar que “o motivo mais importante para incluirmos as artes no currículo da educação básica é que elas são parte do patrimônio cultural da humanidade, e uma das principais funções da escola é preservar esse patrimônio e dá-lo a conhecer”. Portanto, a Arte, como inerente à pluralidade cultural, oportuniza uma abordagem diversificada no âmbito escolar e pode ser um meio incentivador para o ensino da Arte Pan-Amazônica em sala de aula, visto que engendra acontecimentos reais de uma pluralidade de mundos que é a Amazônia.

Os procedimentos trilhados no percurso metodológico

A metodologia do trabalho envolveu várias etapas e foi pautada em uma abordagem participativa, visto que partiu do pressuposto de que pesquisadoras, alunos(as) de escolas com realidades diferentes e bolsistas de iniciação à docência do PIBID/Letras, do Centro de Estudos Superiores de Tefé (CEST), poderiam abordar juntos um fenômeno que está presente na vida das pessoas desta localidade: o imaginário amazônico.

Partindo do pensamento de que o tal imaginário é constituído, de acordo com Nogueira (2014, p. 10), por “imagens, sentimentos, lembranças, experiências e visões do real capazes de expressar e/ou de representar modos de vida, coisas e a natureza de um lugar/região social e territorialmente localizado”, tomamos a temática e a proposta pedagógica como um processo de aprendizado mútuo, no qual todos(as) aprendem com todos(as). Assim, a atividade de pesquisa constituiu um processo eminentemente educativo, participativo e coletivo.

A participação é, antes de tudo, uma necessidade humana, é uma atividade indispensável e uma grande aliada, principalmente nos espaços escolares: “a participação é o caminho natural para o aluno exprimir sua tendência inata de realizar; fazer coisas, afirmar-se a si mesmo e dominar a natureza e o mundo” (DÍAZ BORDENAVE, 1985, p. 16). Sendo assim, inicialmente, realizou-se uma pesquisa-ação participante, que visou, sobretudo, colocar o estudante como o protagonista da aprendizagem, capaz de desenvolver e produzir saberes integrados às teorias de ação. Com isso, os espaços escolares tornaram-se mais atrativos e demonstraram a aprendizagem autônoma, social e coletiva.

Nessa perspectiva, Dallari (1991, p. 44) destaca que “a participação coletiva só se dá por meio da integração em qualquer grupo social”. Dessa maneira, a educação e as instituições educacionais entram como ferramentas para a participação, posto que “a qualidade da participação se eleva quando as pessoas aprendem a conhecer sua realidade; a refletir; a entender novos significados das palavras; a distinguir efeitos de causas” (DÍAZ BORDENAVE, 1985, p. 72-73).

A pesquisa-ação educacional constitui “uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que

eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos” (TRIPP, 2005, p. 445). Assim, para estimular e implementar uma educação pautada na ação educacional e participação dos estudantes, foi extremamente necessário fomentar uma cultura de ação participante ou participativa nas escolas, levando em consideração a importância dos sujeitos em nosso trabalho: os bolsistas de iniciação à docência e os discentes da rede estadual de ensino.

Como amostragem, o público-alvo compreendeu os alunos do 8º ano da Escola Estadual São José, localizada na área central de Tefé, e os alunos de ensino médio da Escola Estadual Professora Nazira Litaiff Moriz, localizada em um bairro periférico. O público-alvo referido corresponde aos discentes protagonistas e participantes do trabalho desenvolvido no PIBID. Esse, por sua vez, é um programa federal de valorização do magistério e de aprimoramento do processo de formação de docentes para a educação básica, vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Concebe-se, assim, que a ação metodológica apresenta um enfoque diferente do método tradicional, no qual as pessoas são vistas como meros objetos de pesquisa.

Diante do exposto, partiu-se para a investigação participante, um processo “eminentemente educativo de autoformatação e autoconhecimento da realidade na qual a pessoa, que pertence à comunidade ou ao grupo, sobre os quais recai o estudo, tenha uma participação direta na produção do conhecimento sobre a realidade” (CANO, 2003, p. 59). Desse modo, a pesquisa-ação participante tornou-se relevante para socialização e abertura do diálogo entre os integrantes do trabalho desenvolvido, cujas decisões e resultados foram frutos de constantes conversas entre professoras, bolsistas do curso de Letras e educandos da rede estadual de ensino.

Nesta etapa do fazer metodológico, introdutoriamente, apresentamos aos bolsistas do PIBID uma teorização sobre arte, cultura e imaginário amazônico. Os conteúdos foram fundamentados em teóricos como Ferreira (2001), Bueno (2002), Souza (2003), Nogueira (2014), Loureiro (2015), entre outros. Todo o trabalho metodológico da pesquisa temática envolveu a teorização, aliada aos conhecimentos já existentes. Para os discentes das escolas envolvidas, destacou-se a relevância do potencial artístico que cada

ser humano carrega consigo, no intuito de construir uma sociedade mais humana, tolerante e criativa.

Logo após, foram planejadas aulas e atividades didáticas, como: rodas de leitura, visando à socialização dos temas; sequências didáticas para conhecimento e compreensão dos textos lidos. Também foi organizada a Oficina de Arte Pan-Amazônica, cujas bases foram as narrativas regionais que incluem as lendas e os mitos amazônicos e, após o estudo dessas, foram feitos desenhos e ilustrações das narrativas trabalhadas em sala de aula e das produzidas pelos alunos ou recontadas por seus parentes.

A referida atividade objetivou desenvolver o potencial artístico e criativo dos sujeitos envolvidos no projeto, no caso os estudantes da rede estadual de ensino e os próprios bolsistas. Também foram enfatizados os desenhos e ilustrações que expressavam a realidade amazônica e que materializavam, artisticamente, os elementos da cultura popular dos povos da floresta. Ainda foi realizada a premiação dos estudantes que mais se destacaram na participação e no interesse durante a Oficina.

Finalmente, foi organizada a Exposição da Arte Pan-Amazônica nas duas comunidades das escolas envolvidas, com o uso de um varal artístico para apreciação da arte e interação com outros estudantes das escolas, promovendo, assim, a motivação para o uso da arte no contexto escolar. Convém destacar que, tal qual uma aprendizagem social, a interação e a comunicação entre a equipe do PIBID/Letras e os discentes foram fundamentais para os resultados da pesquisa e, no decorrer do desenvolvimento do trabalho, os discentes passaram a ser sujeitos e protagonistas. Ao avaliar o trabalho realizado, considera-se que, por meio dele, realizou-se um exercício didático e artístico que possibilitou estabelecer um diálogo democrático e plural com os diferentes saberes culturais amazônicos.

Uma exemplificação e reflexão sobre as experiências docentes adquiridas

As representações do imaginário lendário amazônico estão ancoradas em uma memória coletiva que se constitui em valores e crenças que fazem parte do mundo social dos estudantes. Halbwachs (2006, p.

12) apregoa que “a rememoração pessoal está situada na encruzilhada das redes de solidariedades múltiplas em que estamos envolvidos”. Portanto, estamos tratando dos significados de um grupo social sobre um determinado saber, como é o caso do imaginário amazônico.

Nesse sentido, destacaremos as expressões artísticas (produções artísticas e Ilustrativas) dos discentes que ressignificaram o universo e o imaginário amazônicos, contribuindo para a valorização dos aspectos culturais dessa região, e, assim, desconstruindo a ideia de cultura inferior e marginalizada, associada à localização territorial da Amazônia.

Entre os trabalhos práticos produzidos na Oficina de Arte Pan-Amazônica, a representação artística na figura 1 corresponde ao boto, personagem lendária que, segundo o imaginário dos alunos, se transforma em um belo homem, vestido de branco e com um chapéu na cabeça, para seduzir e enfeitiçar as moças da comunidade.

Figura 1 – Representação artística da personagem lendária: Boto



Fonte: arquivo do PIBID/Letras – Língua Portuguesa (2018).

A lenda do boto existe em várias versões, porém, sempre associada à sedução de mulheres. De acordo com a capacidade imaginária do estudante, o boto sedutor, o mamífero encantado,

emerge dos rios e sai a bailar pelas festas “aleias” e antes do amanhecer, desaparece misteriosamente nas águas. O boto só sossega quando engravidada a moça que enfeitiçou, mas minha mãe dizia que o boto tinha era a costa larga, porque levava a culpa, pois os filhos que as mulheres esperavam, eram frutos de relacionamentos que os pais não permitiam ou de homens casados, mas por ser o filho do boto, um fruto do encantamento, a moça era bem aceita na comunidade (Relato do Imaginário Lendário do estudante do 8º ano do Ensino Fundamental, PIBID/Letras, 2018).

A figura ilustrativa a seguir é referente à Mãe da Mata que, de acordo com o imaginário do estudante, é a protetora dos animais. É uma das personagens do imaginário lendário amazônico que protege, principalmente, os elementos da natureza.

Figura 2 – Representação artística da personagem lendária: Mãe da Mata



Fonte: arquivo do PIBID/Letras – Língua Portuguesa (2019).

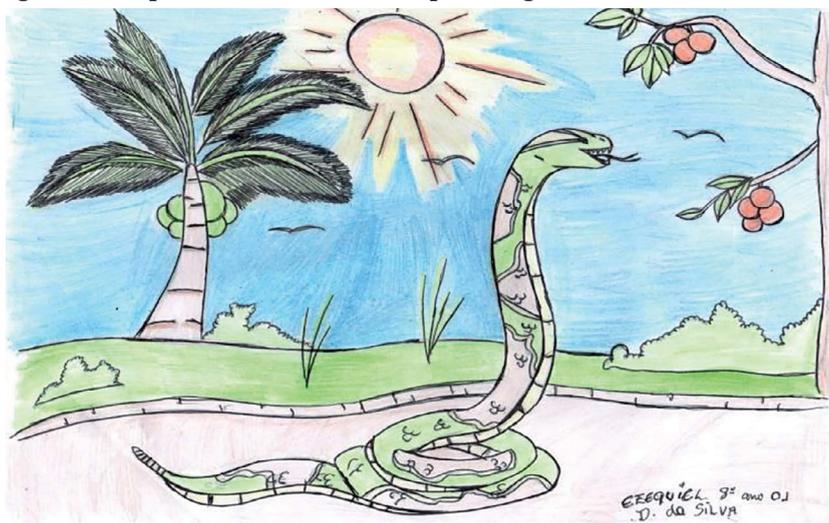
Na visão do estudante do oitavo ano do ensino fundamental, já é clara a consciência quanto às questões ambientais. Por meio da escrita, reafirma, com referência ao ser lendário ilustrado que, “quando o homem caça com ganância, destrói a natureza, sem pensar no futuro da floresta, a Mãe da Mata aparece”:

Ela surge com os olhos de uma cobra grande, como se saísse fogo e os pés iguais de um Curupira montado no porco-queixada para assustar os invasores castigando aqueles gananciosos que só querem enriquecer a custa da floresta. A Mãe da Mata é conhecida como a Mãe Natureza, Mãe Terra e Mãe dos Bichos (Relato do Imaginário Lendário da estudante do 8º ano do Ensino Fundamental, PIBID/Letras, 2019).

Na figura ilustrativa número 3, o estudante da rede estadual de ensino reproduziu artisticamente uma lenda também bastante conhecida na Amazônia, que se refere à Cobra Grande. Mediante o relato do seu imaginário, este animal lendário imenso emerge das águas para proteger as riquezas e as farturas da floresta. A lenda era narrada pelos antigos, como forma de levar as pessoas a respeitarem a natureza e temerem o espaço natural deste ser lendário. Segundo o estudante do oitavo ano do ensino fundamental,

Na comunidade onde meus pais nasceram e cresceram tinha muitas riquezas, hoje eles falam que as farturas do passado não são como as dos tempos atuais. Meu pai sempre falava do medo que tinha da Cobra Grande, pois se você não respeitasse a natureza, colhendo e pescando o necessário, ela aparecia e engolia as pessoas que estragavam os alimentos (Relato do Imaginário Lendário do estudante do 8º ano do Ensino Fundamental, PIBID/Letras, 2019).

Figura 3 – Representação artística da personagem lendária: Cobra Grande



Fonte: arquivo do PIBID/Letras – Língua Portuguesa (2019).

Na representação da figura 4, encontramos a Iara, personagem do lendário amazônico, muito conhecida por seu canto hipnótico, que seduz e enfeitiça os homens, principalmente os pescadores. Ela é a Rainha do Encantamento e Mãe das Águas. Na produção textual, mediante o imaginário do estudante tefeense, a Iara “é uma sereia que atrai suas vítimas para o fundo dos rios”. Conforme o texto,

Os poucos que conseguem retornar à superfície, enlouquecem, pois o seu canto é irresistível. Conta-se que a loucura do homem só é curada com uma reza de um homem xamânico¹¹. Os feitiços da Iara acontecem quando os homens pescam de maneira gananciosa e estragam os peixes, então a Iara aparece para castigar aqueles que não respeitam os que habitam nas profundezas dos rios, por isso é conhecida como a Mãe das Águas, por proteger os que nela moram (Relato do Imaginário Lendário da estudante do 8º ano do Ensino Fundamental, PIBID/Letras, 2019).

Figura 4 – Representação artística da personagem lendária: Iara



Fonte: arquivo do PIBID/Letras – Língua Portuguesa (2018).

¹¹ O xamã é o líder espiritual, o curandeiro indígena. O termo xamanismo refere-se às práticas seculares que envolvem contato com o mundo espiritual; conjunto de crenças ancestrais que constitui prática de orações, benzimentos, magias e feitiços, aliados aos ensinamentos da natureza.

Constata-se, portanto, que os trabalhos dos discentes aqui exemplificados representam o imaginário coletivo. São produções textuais, desenhos e ilustrações que se enquadram como representativas da tradição oral e cultural amazônica.

Nessa direção, as narrativas lendárias e os mitos que envolvem botos, cobras e outros seres lendários são enciclopédias nas quais estão contidos os saberes de uma ancestralidade amazônica; representá-los por intermédio da arte é uma das formas de manter uma cultura viva e, por conseguinte, fortalecê-la constitui um elemento fundamental para a sobrevivência e valorização da cultura amazônica.

É importante ressaltar que os aspectos culturais apreendidos, em especial pelos (as) discentes, estão diretamente ligados ao universo das lendas e dos mitos, e as pessoas recriam este universo de mundo imaginário, revelando suas capacidades criativas. Desse modo, o real e o imaginário se interpenetram livremente e, conseqüentemente, na visão de Nogueira (2014, p. 10): “o imaginário recria e reordena a realidade e, por isso, atua no âmbito do real, mas sem necessidade de quaisquer controles de cunho racional”.

Considerações finais

O trabalho desenvolvido pela equipe do PIBID/Letras, que se iniciou no ano de 2018 e foi finalizado em 2019, nas duas escolas da rede estadual de ensino, apresentou resultados satisfatórios, pois, além de proporcionar o desenvolvimento do potencial artístico, promoveu a interação e o protagonismo dos estudantes em suas produções artísticas, colocando-os como autores de sua arte.

Os (as) estudantes da Escola Estadual São José e da Escola Estadual Profa. Nazira Litaiff Moriz demonstraram interesse e, sobretudo, ampliaram o olhar sobre as questões culturais da nossa região, desenvolvendo o potencial artístico e representando em suas produções textuais e artísticas (textos, desenhos e ilustrações) os elementos pertinentes à cultura amazônica.

Além da emancipação dos estudantes, a abordagem participativa possibilitou um conhecimento libertador, possibilitando a inclusão de outras formas de conhecimentos que sempre estiveram

presentes na Amazônia, mas que foram esquecidas e invisibilizadas pelo conhecimento hegemônico das ciências, uma vez que os estudantes interpretaram a sua natureza e cultura por intermédio da arte, dialogando com o meio em que vivem.

Compreendemos que os discentes desenvolveram a sensibilidade artística e criativa, ocasionando inúmeras “reações imaginativas”. As obras de artes produzidas pelos educandos revelaram vários significados, valores e, principalmente, características predominantes da região amazônica, tais como: lendas, mitos e tradições, que representam o imaginário amazônico e o patrimônio cultural e histórico da região. Assim, inferimos que a cultura da oralidade e o imaginário lendário amazônico retratado nas artes dos discentes mantêm uma expressão de identidade cultural, ligada à conservação e preservação dos elementos da natureza.

Por fim, consideramos o trabalho desenvolvido como um profícuo aprendizado e uma opção metodológica eficaz, ao verificarmos que o público-alvo compreendeu a relevância de conhecer e valorizar os aspectos culturais da sua região, mantendo viva a cultura ancestral, mediante a Arte Pan-Amazônica. Além disso, os estudantes compreenderam a relevância de conhecer e valorizar os aspectos culturais da sua região utilizando a expressão artística. Logo, percebemos que os discentes desenvolveram a sensibilidade poética, artística e criativa, acarretando inúmeras “reações imaginativas”.

Referências

- AMORA, Antônio S. **Introdução à Teoria da Literatura**. 16. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN/Ensino Médio**. Brasília: MEC, 1999.
- BUENO, Magali. **O Imaginário Brasileiro sobre a Amazônia: uma leitura por meio dos discursos dos viajantes, do Estado, dos livros didáticos de Geografia e da mídia impressa**. 2002. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) – Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.
- BUORO, Anamélia B. **O olhar em construção: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

- CACAU, Renara A.; MORIZ SCHWAMBORN, Núbia L.; FONSECA, Thaila B. da. Desenvolvendo a arte pan-amazônica, através do PIBID, na Escola Estadual São José. In: SEMINÁRIO DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID), 5, 2019, Manaus. **Anais** [...]. Manaus: Universidade do Estado do Amazonas, Escola Normal Superior, 2019.
- CANO, Flores M. **Investigación participativa: inicios y desarrollos**. Xalapa: Nueva, 2003.
- COLI, Jorge. **O que é Arte**. 14. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Coleção Primeiros Passos).
- DALLARI, Dalmo A. **O que é participação política**. 9. ed. São Paulo: Brasiliense, 1991. (Coleção Primeiros Passos).
- DÍAZ BORDENAVE, Juan E. **O que é participação**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985. (Coleção Primeiros Passos).
- FERREIRA, Sueli. **O ensino das artes: construindo caminhos**. 3. ed. Campinas: Papirus, 2001.
- FUNDO MUNICIPAL DE CULTURA. **A arte no Amazonas. Concultura**. Manaus/AM: SMC, 2016. Disponível em: <https://concultura.manaus.am.gov.br/wp-content/uploads/2017/10/A-arte-no-Amazonas.pdf>. Acesso em: 31 mai. 2022.
- HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.
- LOUREIRO, João de J. P. **Uma poética do imaginário**. 5. ed. Manaus: Valer, 2015.
- MORIZ SCHWAMBORN, Núbia L.; FONSECA, Thaila B. da. **Lendas Amazônicas: legitimando a identidade cultural dos estudantes da Escola Estadual São José, em Tefé/Amazonas**. Tefé/AM: Color Graf, 2020. (Coleção Práticas de Ensino).
- NOGUEIRA, Wilson. **Boi Bumbá: Imaginário e Espetáculo na Amazônia**. Manaus: Valer, 2014.
- SOUZA, Márcio. **A expressão amazonense: do colonialismo ao neocolonialismo**. Manaus: Valer, 2003.
- TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/3DkbXnqBQyq5bV4TCL9NSH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 mai. 2022.

Experimentos cênicos e jogos teatrais criados a partir de rituais e brincadeiras indígenas

Ananda Machado
Antonio Rogério Dos Santos
Carine Rossane Piassetta Xavier
Daniele Rodrigues da Costa
Marianne Salomão Kriebel

Introdução

Há ainda um desconhecimento acerca do plurilinguismo, pluriculturalismo e da sociodiversidade das populações indígenas brasileiras. O preconceito e a ignorância dos não indígenas em relação a esses povos coloca todas as etnias com as mesmas características, como se fossem uma unidade e não singulares, como de fato são. São culturas dinâmicas, vivendo constantemente de trocas, negociações, acomodações e conflitos. Portanto, considera-se que a agência indígena na história das Américas é algo que merece ser reconhecido e respeitado.

Segundo Krenak (2021), nós vivemos hoje o presente/agora, e o autor reafirma o sentido da palavra presente. Para ele, quando pensamos no passado ou no futuro, estamos conjecturando sobre o que não existe. Ele lembra que há experiências de compartilhar a vida com uma constelação de outros seres que não contam o tempo como nós, os não indígenas. Krenak (2021) refere-se a um tipo de humanidade que interpela outros seres no dia a dia. Ele narra formas de vida e resistência perpetuadas pelos povos indígenas.

Este capítulo considera as possibilidades cênicas, o jogo, como um espaço de lembrar, de estar presente e de continuar a praticar a imaginação e o sonho que nos transportam para outros mundos e tempos.

Temáticas indígenas nas escolas e universidades

Atualmente, o ensino da Arte tem como elemento integrador o que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) menciona: “A Arte propicia a troca entre culturas e favorece o reconhecimento de semelhanças e diferenças entre elas” (BRASIL, 2019). Nessa linha de pensamento, este capítulo vem apresentar experiências de práticas cênicas a partir do estudo de algumas brincadeiras, objetos, línguas, rituais e culturas indígenas no Brasil.

O estímulo para a criação cênica no ambiente escolar está relacionado diretamente ao domínio reflexivo pessoal e compartilhado, no qual o discente amplia o conhecimento com base na articulação do fazer, do apreciar e do contextualizar, esses ligados à aprendizagem, mantendo a atmosfera de interesse e curiosidade.

Portanto, os tipos de práticas descritas aqui podem ser exemplos interessantes para a replicação no ensino de arte, na qual a sala de aula é um local de despertar artístico acerca das culturas compartilhadas pelos e com os alunos, tendo em vista que cada um de nós, no exercício da vida cotidiana, participa de mais de um grupo cultural. Essas vivências artísticas comungam com o pensamento de Pavis (2013, p. 29), segundo o qual a encenação é a “escritura que constitui um elemento dramático em si, que transmite sensações e cria imagens”. A vivência da cena concretiza sensações nos aprendizes, estimulando-os a criar imagens que podem estar relacionadas a uma reflexão pessoal mediante os conhecimentos que vão construindo com ou sobre os povos autóctones.

Na prática da cena, adotamos algumas estratégias descritas por Macedo (2004), que já mencionava a importância de novas relações e de novos olhares com/para os povos indígenas, no ambiente escolar.

Durante a pandemia da Covid-19, no qual o ensino foi remoto e exigiu um ressignificar do fazer profissional docente e discente, os estudantes e pesquisadores da cena puderam vivenciar possibilidades teatrais com o uso de conhecimentos digitais. Assim, evidenciou-se a diversidade cultural entre os estudantes que participaram das propostas, a partir de localidades diferentes, relacionando narrativas de curadoria de conhecimento na cultura digital, como frisam Camas, Fofonca e Hardagh (2020, p. 115):

Ao defender que o professor como ensinante está permanentemente sendo ensinado, a didascência como conceito deste movimento permanente irá permear nossa análise. O aluno do século XXI, imerso na cultura digital transforma-se em ensinante do docente, aprendente, para inserir elementos, recursos, linguagem e comunicação desta cultura para a educação que atinja com profundidade a aprendizagem dos alunos e a qualidade das aulas.

O atuar com a docência, valoriza as práticas cênicas e a curadoria do conhecimento. Conforme os autores, trata-se de um encaminhamento para o aprendiz na reflexão do pensar, com a exploração da cena pela visibilidade de certos pré-conceitos em relação aos povos indígenas, os quais se fazem fortemente presentes, constituindo verdadeiras aldeias digitais. Macedo (2004, p. 511) ressalta que “muitas vezes, não se debruçaram sobre determinado assunto, não refletiram sobre ele e não têm clareza dos porquês de seus próprios pontos de vista”.

É válido salientar que a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), lei n.º 9394/1996, recomenda o ensino do teatro no ambiente escolar (BRASIL, 1996) e a lei 11.645/2008 enfatiza a necessidade da visibilidade cultural indígena na educação brasileira (BRASIL, 2008). Nessa direção, a junção de ambas pode impulsionar a construção de propostas interculturais nas aulas de Arte.

Art. 1º 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 (BRASIL, 1996).

O ensino de teatro no ambiente escolar amplia visões de mundo, podendo ser: “Um espaço de cruzamento de culturas, fluido e complexo, atravessado por tensões e conflitos” (CANDAUI, 2008, p. 15), ideia inspirada na direção de aprofundar a compreensão das relações estabelecidas no ensino de Arte, as quais rompem com o caráter padronizador, homogeneizador e monocultural, muitas vezes imposto na educação.

Conforme Krenak (2021, p. 39), o mundo é conhecimento. “É a experiência de uma consciência coletiva que orienta as escolhas”. Consideramos que essa ideia pode dialogar com o pensamento de Pavis (2013), para quem a prática significante é uma seqüela em que há uma pluralidade de sentidos que ao mesmo tempo se contradiz e se completa. Essa pluralidade é mantida graças à multiplicação de enunciados cênicos, como vamos descrever no próximo item, ao partilhar o conhecimento vivenciado.

Experimento cênico a partir do ritual KUARUP

Começa-se o exercício com base no Kuarup, dança fúnebre sagrada muito importante, simbólica e culturalmente, para mais de 10 povos indígenas, entre eles os Kuikuro, Kalapalo, Kamaiurá, Mehinaku, Aweti, Waurá, Guaikuru, Matipuhý, Nafukuá e Ywalapiti, no Alto Xingu, no Mato Grosso. No referido ritual, a turma deita-se no chão, cada um se imagina como um animal que gostaria de ser e, induzidos por música e sons, sentem-se como se estivessem em uma floresta. Depois de certo tempo, pede-se que o (a) participante abandone aquele animal e se veja como uma semente que vai brotar e dar vida a uma árvore.

À medida que o participante vai se levantando, ele procura se imaginar como uma árvore crescendo. Sempre com os olhos fechados e embalados por música e sons da natureza. Quando a árvore já estiver frondosa, um grande incêndio acomete a floresta e a árvore precisa fugir, mas não tem pés. Tudo em volta está queimando e se destruindo. Nesse momento, com a música em tom mais tenso, pede-se ao participante que transporte aquela forma de árvore para o animal que havia escolhido anteriormente.

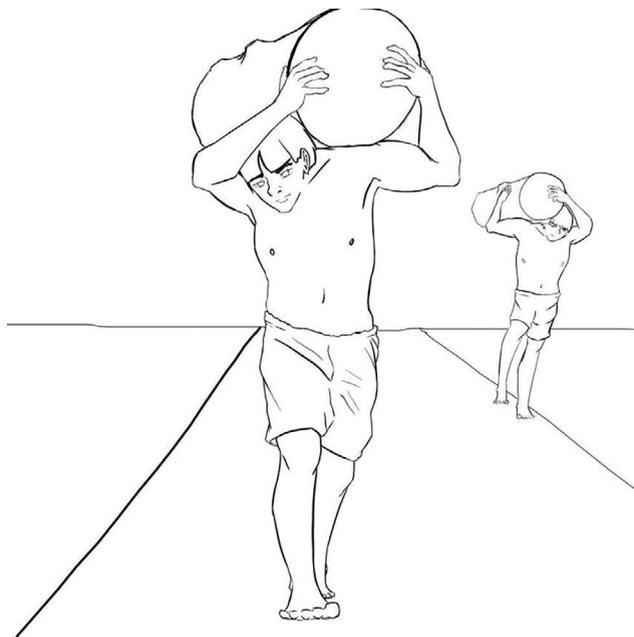
Nesse instante o espírito da árvore metamorfoseia-se em um animal, que foge do fogo, abandonando a floresta em chamas. Pede-se ao participante que leve o animal à beira de um igarapé, ou rio de águas claras, para que esse se refresque e possa descansar. Então, o participante volta à posição de relaxamento ao chão sentindo-se como um animal seguro.

Após isso, solicita-se que, lentamente, o participante vá se levantando e pronunciando o próprio nome, e, à medida que for ficando em pé, vai aumentando o volume da voz, até que todos possam ouvir o seu nome, aí este já estará em pé com os olhos abertos (proponente: Antônio Rogério dos Santos).

A experiência cênica acima partiu de uma associação feita com o Kuarup, ritual funerário vivenciado desde tempos imemoriais no Alto Xingu, conforme a figura 1, no qual toras de árvore são carregadas pelos indígenas e toda a ancestralidade de significados que vai se metamorfoseando através dos tempos se faz presente.

A dinâmica proposta no experimento cênico proporciona aos alunos tanto o relaxamento como o estresse de se queimar sem poder sair do lugar (consciência ecológica), até a capacidade de se imaginar se transformando, aquecendo o corpo que se desloca nos planos e no espaço, experimentando sensações, ritmos e intensidades.

Figura 1 – Corrida de toras



Fonte: desenho de Gugik (2021)¹².

¹² GUGIK, Luiz Fernando Piassetta Xavier. Nome artístico G. P. Luiz. Discente do curso técnico em Jogos Digitais do IFPR/Curitiba e artista visual. Técnica utilizada é desenho digital.

Jogos a partir de objetos indígenas

Nesta seção, vamos descrever e refletir acerca de jogos criados com objetos. A turma pode observar desenhos, mostrando alguns jogos indígenas, como a corrida de cabaça praticada pelos Macuxi, em Roraima, na qual cabaças grandes e de vários formatos podem fazer parte de alguns jogos.

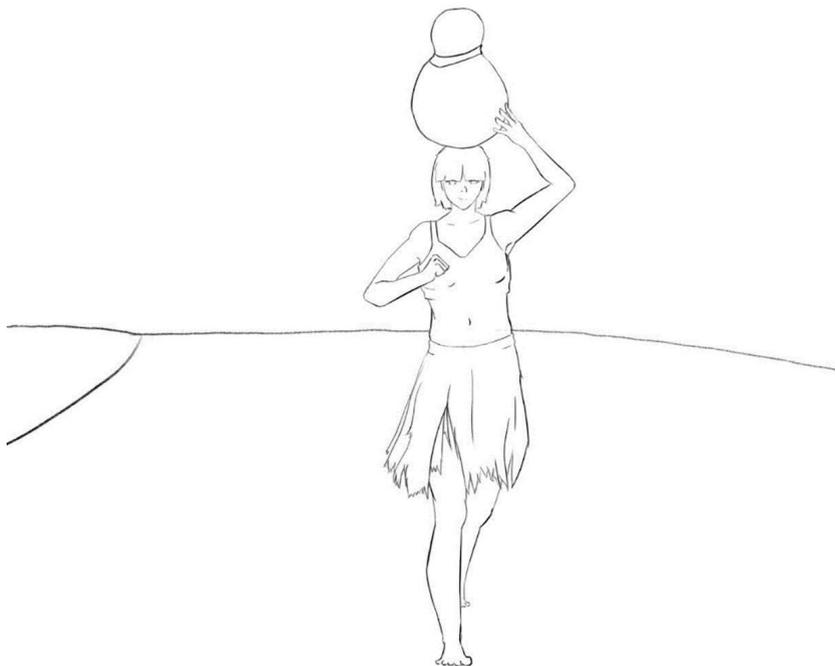
Jogo da cabaça

A cabaça é um fruto de casca dura, geralmente usado pelos povos indígenas, africanos e outros, como objeto de decoração ou artesanato. Em algumas regiões do Brasil, é conhecida pelo nome de porongo. As cabaças podem ter uma grande variedade de formas e apresentarem-se de maneira bastante colorida. Dentro de muitas culturas indígenas, elas têm funções bem específicas, assim como inspiram muitas histórias. Pensando nisso, foi criado o jogo da cabaça, a partir do qual descrevemos os exercícios teatrais vivenciados e imaginados com o objeto.

Cada participante brinca com uma cabaça, conforme figura 2, criando maneiras inusitadas de carregar esse objeto pelo corpo, explorando o plano alto, médio e baixo: carregando/equilibrando na cabeça, carregando/equilibrando nas costas, entre as coxas, debaixo de um braço, do outro, entre os pés, deslocando-a e puxando ao corpo com as mãos/braços, à frente da barriga, prendendo com o peito e o quadril.

Na segunda parte, retira-se a cabaça e os jogadores fazem os mesmos movimentos sem ela, mas com a referência de quando a possuíam. O objetivo de sua prática cênica/jogo é poder desenvolver no aprendiz a imaginação e a criatividade.

Figura 2 – Corrida de cabaça



Fonte: desenho de Gugik (2021).

Fiar algodão

Fiar algodão é um experimento cênico que vem do encontro cultural, do estar junto aos indígenas e quilombolas, conforme a figura 3. Tem a proposição de desenvolver as habilidades da expressão corporal e a narrativa oral dos participantes. Assim, o grupo que vai realizar a proposta pode ser dividido em duplas ou em trios.

Logo, a proponente solicita ao grande grupo o movimento e a maneira de expressar corporalmente a ação de fiar algodão. Após isso, ela dividirá pequenos grupos para uma composição cênica improvisada e narrada. Os membros têm três minutos para combinar a narrativa oral, com base em algumas situações do cotidiano. As narrativas orais podem ser combinadas pelo pequeno grupo ou podem ser solicitadas pela proponente. Após esse combinado, os participantes apresentam para o grande grupo a encenação.

Figura 3 – Fiar algodão



Fonte: Gugik (2021).

Essa prática já foi realizada com discentes do ensino médio tecnológico do Instituto Federal do Paraná (IFPR) – *Campus Colombo* –, de maneira adaptada para a nova realidade, considerando a pandemia e o ensino remoto. Alguns participantes envolveram familiares. Os discentes foram divididos em grupos e prepararam a improvisação com base na sua rotina diária. A prática do experimento cênico despertou movimentos corporais e a memória dos participantes. A proposição não só ampliou o horizonte dos sujeitos, como também estimulou a construção de vídeos de um minuto que foram enviados para o Festival 1#min Cine/adolescentes do IFPR.

Expressões linguísticas indígenas e jogos cênicos

As culturas de diversas etnias indígenas existentes no Brasil são transmitidas pela tradição oral, na qual o ato de recordar é fundamental para a continuidade da referida tradição. Esse aspecto

perpassa as memórias em seus diversos campos, fazendo-se assim uma constante atualização de vivências históricas e culturais, processo geralmente realizado pelos mais velhos e compartilhado com os mais novos em um comprometimento de preservação de saberes ancestrais/contemporâneos.

Na aula da disciplina “Tópicos Especiais II: Narrativas, Línguas Indígenas, Teatro e Educação”, houve a proposta de pesquisar nomes, sons e especificidades das línguas indígenas no Brasil. Nesse caso, cada aluno (a) deveria priorizar seu município, estado e região, criando um jogo.

Na descrição da atividade, havia a sugestão de usar os nomes das línguas, as sonoridades, bem como aspectos específicos de uma das línguas indígenas/culturas. Como possibilidades e ideias, também havia a opção de: criar uma cena que incluísse essa temática; usar apenas algumas palavras/sons em uma das línguas indígenas ou ainda realizar um experimento cênico a partir de conflitos e preconceitos vividos por pessoas monolíngues em uma língua indígena, podendo-se retomar aspectos históricos vividos por um determinado povo/língua indígena. Alguns (as) alunos (as) enviaram áudios estabelecendo relações com as referidas línguas, outros criaram jogos e o experimentaram durante a aula síncrona.

Corpo em metamorfoses *kanarô* (arara amarela), *awavananar* (borboleta) e *kapâtawa* (jacaré)

No que percebemos, as histórias e brincadeiras indígenas relacionam-se com os elementos da natureza e com os seres da floresta. O jogo foi pensado a partir do envolvimento com esses elementos e com a vivência na aldeia Mutum, do povo Yawanawa, que se localiza no município de Tarauacá, na beira do rio Gregório, no estado do Acre.

Embasando este exercício no teatro para educar, estudar e se familiarizar com as palavras Yawa, visando conhecer um pouco de sua cosmologia, cultura e fala, escolheu-se trabalhar com três palavras: *Kanarô* (arara amarela), *Awavananar* (borboleta) e *Kapâtawa* (jacaré), elegendo cada um desses seres para

mudanças do corpo no espaço do aluno (a), explorando os níveis alto, médio e baixo.

A sugestão é que o professor inicie a atividade pedindo para os participantes andarem pela sala e, quando o docente falar *Kapātawa* (jacaré), todos os participantes devem explorar o plano baixo, buscando as possibilidades que esse corpo tem no espaço e lembrando como são os movimentos do jacaré.

Quando o comando mudar para *Awavanar* (borboleta), os participantes devem subir para o plano médio, brincando com os movimentos, atentando-se às possibilidades do corpo, explorando o trabalho com braços e pernas, recordando o movimento da Borboleta.

A última direção é *Kanarô* (arara amarela), na qual o aluno visa brincar com o plano mais alto que seu corpo pode chegar, recordando a arara amarela voando. No decorrer do jogo, o professor pode variar o comando entre *Awavanar*, *Kanarô* e *Kapātawa*, tornando-se o facilitador do exercício, semelhante à figura 4.

O jogo é uma forma de experimentar as possibilidades do corpo em movimento, tendo a expressão artística como forma de ligação da turma com o povo Yawanawá e com a natureza.

Figura 4 – Corpo em metamorfoses



Fonte: Gugik (2021).

Memória Linguística

Este jogo explora, ao mesmo tempo, a memória e o ensino de vocabulário Tupi-Guarani, conforme ilustrado na figura 5. Ele dialoga com aspectos culturais pautados na língua indígena, trazendo elementos trabalhados em jogos teatrais na área das artes cênicas. Assim, o intuito é trabalhar a memória, concentração, atenção e a agilidade de seus jogadores, fatores esses desenvolvidos em alguns treinamentos de atores.

Figura 5 – Memória Tupi



Fonte: Gugik (2021).

O jogo Memória Linguística foi pensado com o intuito de trabalhar elementos presentes em alguns jogos teatrais, desenvolvendo de forma fluida as respostas dos jogadores diante dos estímulos provocados para que as ações possam ser compreendidas mais claramente. O jogo foi, portanto, estruturado por meio de fichas, contendo os objetivos e a forma de aplicabilidade.

Na atividade, o proponente apresenta previamente dez palavras na língua guarani e seus significados na língua portuguesa para os participantes. Esses não poderão fazer nenhum tipo

de anotação, já que o jogo exige o uso da memória. Após a apresentação das palavras, o proponente deve pronunciar a palavra em guarani e os demais deverão dizer seu significado em português.

Para que o participante possa se destacar no jogo, ele precisa responder de forma correta e ágil, visando alcançar uma alta pontuação individual. Cabe ao proponente contabilizar os acertos de cada um.

Quadro 1 - Palavras em tupi e em português

Palavras tupi-guarani	Palavras na língua portuguesa
awati	milho
pira	peixe
djedjy	palmito
djety	batata-doce
kaba	marimbondo
kari	homem branco
kurumim	menino
pakowa	banana
kambi	líquido do seio (leite materno)
oka	cabana ou palhoça

Fonte: FUNAI (2022).

Como vivíamos um momento em que os encontros presenciais ainda não eram possíveis, pensou-se em um jogo que, assim como alguns outros de natureza teatral, pudesse trabalhar a concentração, agilidade, respostas rápidas aos estímulos, precisão e memória. Levando em conta a condição das aulas remotas, o jogo pode ser aplicado pela internet, independentemente da localização de cada participante.

Considerações finais

Por meio da prática de jogos, experimentos cênicos e técnicas teatrais, procuramos estimular a discussão e a problematização de questões do cotidiano, com reflexão acerca das relações de poder,

mediante a exploração das relações entre opressores e oprimidos, tais como as faladas, vivenciadas/denunciadas e escritas pelos indígenas.

As vivências propostas no capítulo visaram afirmar, defender e divulgar a temática indígena a partir de experimentos com o corpo e com a mente dos praticantes, evitando tarefas repetitivas, estimulando a liberdade criativa, estabelecendo diálogos e repensando os sentidos da “humanidade”, tendo em vista as possibilidades de observarem a si próprios, em diálogo com as vozes e escritas indígenas ancestrais/contemporâneas.

A partir dessas ideias, podemos perceber que há possibilidades de criação artística com o uso de novas tecnologias vinculadas ao convívio, por meio de estratégias metodológicas cênicas. Nessas, as práticas ampliam as criações artísticas e consequentemente o ensino cênico pelo uso das tecnologias, sendo multifacetado e proveniente do ambiente virtual. Nesse processo formativo, os estudantes assumem uma postura protagonista.

Referências

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 24 mai. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 24 mai. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2019.

CAMAS Nuria P. V.; FOFONCA, Eduardo; HARDAGH, Claudia C. Pesquisa Narrativa e Curadoria de Conhecimentos na Cultura Digital. **RE@D – Revista de Educação a Distância e Elearning**, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 115-130, 2020.

CANDAU, Vera. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

FUNAI. **Dicionário bilingue ilustrado de língua portuguesa e língua Tupi-Guarani**. 2022. Disponível em: <http://biblioteca.funai.gov.br/media/pdf/Folheto56/FO-CX-56-3589-2006.PDF>. Acesso em: 10 mar. 2022.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

MACEDO, Ana Vera Lopes da Silva. Estratégias pedagógicas: a temática indígena e o trabalho em sala de aula. *In*: DA SILVA, A. L.; GRUPIONI, L. D. B. (orgs.). **A Temática Indígena na Escola**: novos subsídios para professores de 1º e 2º grau. 4ª edição. São Paulo: Global, 2004.

PAVIS, Patrice. **A encenação contemporânea**: origens, tendências, perspectivas. São Paulo: Perspectiva, 2013.

Velhice e educação: novos saberes para novos fazeres

*Betânia de Assis Reis Matta
Cristiane da Silveira*

Introdução

Não podemos negar o fato de que a população idosa, ou seja, com 60 anos ou mais, vem aumentando em ritmo acelerado em nível mundial e, no Brasil, não é diferente. Em abril de 2002, a Conferência Mundial das Nações Unidas sobre Envelhecimento, realizada em Madri, com a participação de 160 países, concluiu que no ano de 2050 o número de pessoas idosas no planeta aumentará, aproximadamente, de 600 milhões para quase 2 bilhões (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2002).

O cenário brasileiro aponta que o crescimento da população idosa é relevante, tanto em números proporcionais como absolutos. De acordo com estatísticas levantadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população acima de 60 anos, em 2018, correspondia a 13,5 % de toda população brasileira. Em dez anos, estima-se que chegará a 17,4% do total de habitantes. Em 2042, a projeção da população idosa é ainda maior, chegando a 24,5%, isto é, teremos 57 milhões de pessoas idosas.

O crescimento econômico do país, o acesso à água tratada e esgoto, a ampliação do acesso à saúde por meio Sistema Único de Saúde (SUS), os programas de atenção à saúde da família, a concessão do benefício assistencial aos (as) idosos (as) e ao deficiente em situação de pobreza foram fatores que tiveram papel decisivo no aumento da longevidade. Assim, podemos deduzir que o aumento da expectativa de vida da população, acrescido da diminuição das taxas de fecundidade e mortalidade, traz como consequência o fenômeno compreendido como envelhecimento.

Todavia, cabe frisar que, no futuro, esses números poderão se alterar, visto que, nos últimos dois anos, o mundo foi acometido

por uma pandemia decorrente de uma doença infecciosa denominada Covid-19 (SARS-CoV-2), trazendo consequências devastadoras em termos de perdas de vidas humanas, sobretudo a morte precoce¹³ de pessoas idosas¹⁴. De acordo com Camarano (2020, p. 07), “a preocupação surge da constatação de que 73,8% das mortes registradas por Covid-19 até 1º de julho de 2020 ocorreram em indivíduos com 60 anos ou mais, dos quais 58,0% eram homens”.

Diante do contexto apresentado, consideramos que este seja um momento propício a reflexões que incitem mudanças necessárias para que nossa sociedade e instituições no âmbito público e privado ofereçam à população idosa condições de envelhecer com dignidade e com qualidade de vida.

Resumindo, apontamos para a importância de estudos e pesquisas voltados à temática em questão, pois, apesar de as pessoas velhas sempre se fazerem presentes na sociedade, foi somente a partir do aumento do contingente populacional de idosos que as questões relativas ao envelhecimento com qualidade de vida ganharam expressão e legitimidade no campo das preocupações sociais (DEBERT, 2012).

Ainda nesse sentido, evidenciamos a importância de estabelecermos diálogos permanentes e plurais, a fim de compreendermos as características e as necessidades desse segmento social e, sobretudo, fomentar novas referências sociais e culturais. Dessa forma, buscamos desconstruir percepções equivocadas e descontextualizadas da realidade social que, de modo geral, têm transformado as pessoas idosas em seres invisíveis.

Beauvoir (2018), considerando a França de 1970, apontou para a necessidade de quebrarmos a “conspiração do silêncio” quando se trata de velhice. Ainda de acordo com a autora, são irrevogáveis os novos paradigmas da velhice nas últimas décadas, marcados principalmente pela mobilização dos(as) idosos(as) que buscam maiores espaços nas distintas estruturas sociais.

¹³ Compreendemos por precoce o óbito que ocorre em uma idade em que a expectativa de vida é positiva e diferente de zero.

¹⁴ Estudos realizados pela Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz) demonstraram que, três em cada quatro óbitos por Covid-19, aconteceram com pessoas com mais de 60 anos de idade, totalizando 175.471 mortes (FIOCRUZ, 2021).

A partir dessa perspectiva, compreendemos que, não basta envelhecer, é preciso que esse envelhecimento esteja alicerçado por fatores como bem-estar físico e psicológico, nível de independência, relações sociais, ambientes de trabalho e lazer, educação, entre outros (SANTOS *et al.*, 2007).

Com relação ao exposto, Pacheco (2015, p. 234) afirma que:

Barreiras relacionadas à idade têm produzido ao longo do tempo uma forma de dividir as instituições eminentemente humanas em três segmentos: a educação para os jovens, o trabalho para os adultos e o descanso para os velhos. Hoje, mediante as pesquisas realizadas, podem-se avaliar as consequências negativas dessa rígida forma de periodização na organização do curso da vida, que particulariza atividades específicas para específicos estádios de desenvolvimento.

Nessa mesma direção, Debert (2012) pondera que a vida em sociedade é periodizada, ou seja, marcada por fronteiras entre idades. De acordo com a autora, a divisão da sociedade em diferentes grupos etários é uma prática observada nas sociedades ocidentais, a qual se orienta pela idade cronológica dos indivíduos como mecanismo de atribuição de status e de definições de papéis sociais.

Frisamos que essas teorias, ainda hoje, têm influenciado “o estabelecimento de políticas sociais, de organizações de trabalho e de formas da organização escolar que definem critérios etários de inclusão, de participação e a exclusão de pessoas” (PACHECO, 2015, p. 233).

Baseando-se nessas ideias, a escolha do tema parte de uma proposta que visa refletir acerca da importância da educação no processo de democratização do conhecimento, oportunizando novos caminhos no exercício genuíno da cidadania. Nesse sentido, corroboramos o argumento de Santos *et al.* (2007, p. 79), segundo o qual “educar os idosos, os adultos, os jovens e as crianças significa acreditar em seu contínuo processo de desenvolvimento e nas possibilidades de sua construção como sujeitos”.

Assim, este capítulo objetiva refletir sobre a educação enquanto uma possibilidade de empoderamento das pessoas idosas, pois entendemos que o conhecimento promove a transformação e a

inclusão social, além de contribuir com a superação da situação de vulnerabilidade da vida em sociedade. Dessa forma, a investigação se alicerça em três etapas: pesquisa bibliográfica, documental e pesquisa de campo.

O local de realização da pesquisa de campo foi o Centro Municipal de Convivência da Família (CMCF), no município de Tefé, localizado na região do Médio Solimões, estado do Amazonas (MATTA, 2021). A metodologia qualitativa se mostrou a mais adequada aos objetivos deste estudo, o qual está voltado para a reflexão sobre a educação enquanto possibilidade de empoderamento da pessoa idosa num espaço educacional não formal.

Foram entrevistadas 12 pessoas idosas na proporção de 06 mulheres e 06 homens, com idades entre 60 e 89 anos, todos inseridos numa realidade de pobreza, exclusão e dependentes de políticas públicas, como, por exemplo, o Benefício de Prestação Continuada (BPC)¹⁵.

Nunca é demais lembrarmos que, no Brasil, as contradições regionais e a desigualdade social conjeturam uma distribuição de renda injusta e desigual, que perpassa todos os ciclos da vida, isto é, a infância, adolescência, idade adulta e velhice. Isso “dificulta aos brasileiros o acesso à cidadania e aos direitos básicos como: emprego, educação, saúde, proteção social, dentre outros” (MATTA, 2021, p. 42).

Para melhor compreensão deste estudo, sua estrutura foi concebida em três subcapítulos. No primeiro, intitulado “Contextualizando a velhice na contemporaneidade”, discutiremos as atitudes, os estereótipos, as crenças, os mitos e os preconceitos em relação à pessoa idosa, à velhice. No subcapítulo posterior, abordamos “O papel da educação na gestão do envelhecimento”, tendo em vista a ideia de que a educação é libertadora, possibilitando à pessoa idosa novos caminhos enquanto atores sociais ou, quem sabe, o aproveitamento do tempo livre para aquisição de novos saberes. Para finalizarmos, apresentamos “A educação numa reali-

¹⁵ O Benefício de Prestação Continuada (BPC) da Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), correspondente a um salário mínimo, é concedido à pessoa portadora de deficiências, incapacitante para o trabalho e aos sujeitos maiores de 65 anos que comprovem possuir uma renda per capita mensal igual ou inferior a ¼ do salário mínimo (FALEIROS, 2015).

dade de adversidades: as experiências dos (as) idosos (as) de Tefé”, destacando os benefícios da educação no que tange ao processo de empoderamento da pessoa idosa, inclusão social, elevação da autoestima, conhecimento de direitos e deveres, entre outros.

O produto dessas análises gerou uma gama de conhecimentos que apontaram para a existência de diferentes gestões do envelhecimento, além de demonstrar os distintos caminhos trilhados no lento processo de transformação social para o exercício pleno da cidadania.

Contextualizando a velhice na contemporaneidade

O processo de transição demográfica, observado desde o século XX, impôs novas regras de convívio social entre a pessoa idosa e os demais segmentos da sociedade. Nesse sentido, a temática sobre as pessoas idosas tem sido foco de pesquisas e estudos nos quais se busca entender as diferentes interfaces da velhice e do envelhecimento, a fim de produzir um conhecimento mais efetivo e próximo da realidade, contribuindo, sobretudo, com reflexões pertinentes capazes de assegurar direitos, dignidade e respeito aos sujeitos que estão envelhecendo (BOARETTO; HEIMANN, 2015; D'ALENCAR *et al.*, 2007).

Para Beauvoir (2018), estudar a condição dos velhos na sociedade, considerando diversas épocas, não é uma tarefa fácil, pois apresenta variáveis incertas, confusas e contraditórias. Logo, podemos deduzir que a concepção de velhice é estabelecida culturalmente em determinado tempo e espaço, principalmente de sociedade para sociedade. Em síntese, a concepção de velhice é uma construção socialmente estabelecida a partir de interpretações culturais e sociais (NERI, 1991).

Baseando-se nessa ideia, destacamos que o conceito de velhice é mesclado de múltiplos significados. As variantes envolvidas no processo de envelhecimento são permeadas por questões biopsicossociais determinadas pelos diferentes contextos sociais e trajetórias de vida. Cada grupo social assimila, interpreta e modifica a realidade ao interagirem uns com os outros.

Desse modo, compondo um tecido social que reveste a sociedade, Lopes (2007, p. 141), com propriedade, considera que “a hete-

rogeidade do tema é determinante pelas peculiaridades socio-culturais e contingenciais dos percursos, implicando a definição de velhice como constante e inacabado processo de subjetivação”.

Nessa perspectiva, compreendemos que os sujeitos não experienciam a velhice de maneira semelhante. Os aspectos biológicos, psicológicos, sociais e culturais afetam a realidade dos sujeitos de forma singular. No caso brasileiro, o processo de envelhecimento populacional transcorre numa realidade de profunda desigualdade de classes, gênero, raça, educação, agravado por um quadro de crise econômica. Nessa mesma linha de raciocínio, Neri (2011) chama a atenção para o contingente de brasileiros na velhice que sofre com a precariedade de recursos econômicos, médicos, sanitários, nutricionais, habitacionais e educacionais, condenando-os a uma velhice de adversidades.

Como já dito, o Brasil é um país marcado por profundas desigualdades sociais e regionais, isto é, a concentração de renda e o alto índice de pobreza são fatores que determinam diferentes contextos de envelhecimento. Com isso, “as pessoas pobres e de baixa renda, entres eles, particularmente, os idosos, têm piores indicadores de saúde e de capacidade funcional” (NERI, 2011, p. 18).

Todavia, a Constituição Federal de 1988 expressa que a educação é um direito fundamental de todos os brasileiros, pois, é por meio da educação que o homem adquire os conhecimentos necessários à sua emancipação política, social, cultural e econômica (BRASIL, 1988).

Nesse sentido, de acordo com Freire (2021a, p. 66):

No momento em que os indivíduos, atuando e refletindo, são capazes de perceber o condicionamento de sua percepção pela estrutura em que se encontram, sua percepção muda, embora isso não signifique, ainda, a mudança de estrutura. Mas a mudança de percepção da realidade, que antes era vista como algo imutável, significa para o indivíduo vê-la como realmente é: uma realidade histórico-cultural, humana, criada pelos homens e que pode ser transformada por eles.

Com base nesse fragmento, podemos deduzir que a educação é uma ação política, pois incide no binômio ação/reflexão,

próprio do método pedagógico libertador freireano, que favorece a mudança na consciência humana em relação à estrutura social dos sujeitos a partir de uma leitura crítica da realidade na qual se encontra inserido (MATTA *et al.*, 2021).

De acordo com Monteiro (2005, p. 28), “o organismo dos mais velhos é sempre um organismo em processo de transformação, assim como de um jovem ou de uma criança”. A partir dessa perspectiva, enfatizamos que a educação é um processo fundamental ao longo das nossas vidas, pois o homem é um ser inconclusivo. Como destacado por Freire (2002, p. 55): “onde há vida, há inacabamento”.

Entretanto, a educação no Brasil historicamente se desenvolveu sob um preconceito velado no que se refere ao segmento idoso, ao passo que a pessoa idosa no âmbito da educação, em geral, é concebida como um sujeito incapaz de aprender, criar ou inovar.

Em decorrência desta realidade, observamos a disseminação de uma cultura com características preconceituosas e estigmatizadas, incorporadas ao cotidiano da velhice e reforçando uma ideologia pautada em padrões homogeneizados, com informações desconectadas da realidade da pessoa idosa. Nesse sentido, Lopes (2007, p. 144) adverte que “a cultura se torna corresponsável por boa parte dos sofrimentos dos mais idosos”.

É importante ressaltar que os estereótipos atribuídos à imagem dos mais velhos têm um efeito nocivo, haja vista serem representações sociais, muitas vezes atravessadas por sentimentos gerontofóbicos. Isso representa um convite ao desenvolvimento de quadros clínicos psicopatológicos, pois corresponsabiliza o sujeito pela sua própria condição, imputando-lhe um recolhimento antecipado (BOSI, 2004; LOPES, 2007).

Convém destacar que, ao subjugarmos uma categoria social, nesse caso da pessoa idosa, as características individuais passam a ser atribuídas a todos do grupo por meio da complexa rede de relações sociais estabelecidas entre os indivíduos.

Para Bosi (2004, p. 83), “o velho é alguém que se retrai de seu lugar social e este encolhimento é uma perda e um empobrecimento para todos”. Quando a autora utiliza o termo “encolhimento”, subentendemos que o idoso, ao ser tratado com indife-

rença, acaba por ter sua autoestima abalada, resultando no seu isolamento social. Essa solidão é percebida mesmo quando o (a) idoso (a), na companhia de outras pessoas, se sente invisível.

Atualmente, os estudos sobre velhice têm demonstrado uma maior sensibilidade social que ultrapassa a visão do biológico e do fisiológico. Contudo, concepções errôneas que associam o evento da velhice a visões negativas, ainda passeiam no imaginário social. Em suma, essas concepções contribuem para uma falsa analogia da pessoa idosa, criando um conjunto de imagens negativas associadas à velhice, desqualificando suas experiências e vivências (DEBERT, 2012).

Por último, mas não menos importante, inferimos que envelhecer é um desafio vivenciado por inúmeros brasileiros. Para envelhecer com qualidade de vida, é necessário lutar por mudanças em todas as estruturas da sociedade, com a adoção de estratégias que possam propiciar condições adequadas e efetivas ao segmento idoso.

Na perspectiva de Freire (2005), o processo de educação na Terceira Idade surge como um ato de libertação que implica ressignificação dos papéis sociais desempenhados pelas pessoas idosas e pobres, culminando na sua inclusão social, aquisição e transmissão de conhecimentos, elevação da autoestima, crescimento pessoal, informações sobre direitos e deveres, enfim, na sua emancipação plena enquanto protagonista de sua história.

O papel da educação na gestão do envelhecimento

Levando-se em consideração que o segmento idoso vem se tornando cada vez mais significativo na população brasileira, é justificável e legítima a preocupação da sociedade com a gestão do envelhecimento.

A partir dessa percepção, e como já foi dito anteriormente, é necessário romper com a “conspiração do silêncio” (BEAUVOIR, 2018) ante a velhice pobre. Desse modo, força-se a sociedade a estabelecer diálogos francos sobre a nova realidade social das pessoas idosas na contemporaneidade, abordando questões que resultem na melhoria da qualidade de vida.

As transformações assumidas pela velhice no final do século XX colaboraram para a edificação de novas percepções acerca da

velhice e do envelhecimento, tornando-se um campo privilegiado para pesquisadores, os quais se destinam a analisar os impactos que essa nova realidade gera na sociedade. A reivindicação por novos papéis sociais tem feito com que as pessoas idosas se tornem cada vez mais participativas em atividades relacionadas à política pública, à educação e às novas formas de lazer (DEBERT, 2012; BORGES, 2015).

Nesse sentido, “a apresentação dos mais velhos com um perfil de um potencial de desenvolvimento em constante processo de ajustamento aprimora-se na comunicação entre política social dos poderes públicos, a universidade e a sociedade civil” (BOTH, 2000, p. 138). O autor esclarece que as universidades como instituição de Pesquisa, Ensino e Extensão se configuram como um campo privilegiado para o fomento de debates, visando aprofundar “o conhecimento sobre a vida dos mais velhos, considerando alternativas para a efetivação de hábitos sociais que visem à conquista de uma expressiva identidade” (BOTH, 2000, p. 136).

Nesse aspecto, a pedagogia freiriana traz uma importante contribuição no que tange à inserção da pessoa idosa em ambiente educacional, ao afirmar que “a realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso” (FREIRE, 2005, p. 37). Resumindo, podemos deduzir que, como sujeitos da história, somos seus produtores, dessa forma, podemos modificá-la na luta contra a miséria, a violência e a profunda injustiça social que marca as populações sofridas e espoliadas, como no caso dos idosos e das idosas frequentadores do CMCF.

De acordo com Debert (2012), a visibilidade alcançada pela velhice nas últimas décadas permitiu ampliar espaços voltados para a socialização, educação e lazer da pessoa idosa. À guisa de exemplo, citamos as escolas abertas, as universidades da terceira idade e os centros de convivência.

Com base nos argumentos apresentados, compreendemos que o conhecimento – por intermédio da educação – é uma ferramenta eficiente e necessária para o empoderamento, em especial da pessoa idosa, oportunizando uma maior inclusão social, além de contribuir para a formação de cidadãos capazes de se mobilizarem para garantir seus direitos sociopolíticos.

Aprofundando o assunto, Gonh (2006) destaca o papel da educação não formal no que se refere às diferentes dimensões, tais como: a aprendizagem política dos direitos; a capacitação para o trabalho; a aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários; a aprendizagem de conteúdos que possibilite fazer uma leitura do mundo pela compreensão do que se passa ao seu redor etc.

Na mesma direção, Vieira (2017) aponta que as disciplinas ofertadas pelas universidades abertas da terceira idade são direcionadas mediante os interesses da pessoa idosa, abordando áreas do conhecimento como educação física, economia, empreendedorismo, gastronomia, belas artes, fotografia, entre outras. Assim sendo, “acredita-se em uma educação inclusiva que vá além da mera ferramenta da cultura letrada, [...] passando pelo convívio, pela sociabilidade, pelo desenvolvimento do senso crítico, além do resgate da autoestima, da autoconfiança e da ampliação da visão de mundo [...]” (PATROCÍNIO, 2015, p. 217).

Na compreensão de D’Alencar (2007, p. 114) “a existência das universidades abertas à terceira idade no Brasil, [...] estabeleceu objetivos que favorecem a saída do isolamento, a busca por interação social, [...] capacitação e reorientação dessas pessoas para uma nova fase da vida [...]”. Complementando essa ideia, Monteiro (2005, p. 36) cita que “somos sempre mobilizados em direção ao novo, em busca de conhecimento renovável”. Baseando-se nessas colocações, reiteramos nosso entendimento de que a educação oportuniza o conhecimento a todos os indivíduos, inclusive aos idosos, fazendo com que almejem novas e melhores perspectivas de vida.

Nesse sentido, conforme Delors (1999, p. 106):

A educação ao longo de toda a vida é uma construção contínua da pessoa humana, do seu saber e das suas aptidões, mas também da sua capacidade de discernir e agir. Deve levá-la a tomar consciência de si própria e do meio que a envolve e a desempenhar o papel social que lhe cabe no mundo do trabalho e na comunidade.

Na visão do autor, a educação é um processo contínuo e inacabado, que tem como estímulo o desafio da descoberta. Resumindo,

a educação tem um papel primordial na transformação social dos indivíduos, capaz de contribuir com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Não se trata de nenhum “remédio milagroso”, mas um caminho a ser percorrido para o desenvolvimento humano, de modo a diminuir as desigualdades sociais, a pobreza, a exclusão social, as opressões, enfim, possibilitando a tomada de consciência de si próprio e do ambiente que os rodeia, propiciando a formação do senso crítico no exercício do papel social que lhe cabe enquanto cidadão (DELORS, 1999).

De posse de todas essas informações, inferimos que a educação ocupa um lugar fundamental no desenvolvimento e na potencialização dos indivíduos, transformando sua capacidade de relacionar-se com o mundo, na interpretação das diversas realidades sociais, na construção do pensamento crítico e, até mesmo, na satisfação e elevação da autoestima. Para Oliveira (2012, p. 05), “a educação é um direito elementar de todo ser humano, [...] não somente como instrumentalização ou compensação, mas enquanto espaço de questionamento, decisões, capacitação e acima de tudo, diálogo”.

No caso específico das pessoas idosas, a Lei 8842/1994¹⁶ “aponta com clareza a necessidade de se formar pessoal de nível superior para o atendimento às demandas delas, de se produzirem conhecimentos sobre os processos de envelhecimento e de se criarem Universidades Abertas à Terceira Idade” (PACHECO, 2015, p. 231).

Contudo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 é omissa no que tange à educação voltada para a velhice, bem como na integração do tema envelhecimento aos currículos. Sob esse assunto, Oliveira (2012, p. 06) comenta que “há apenas uma indicação referente ao processo de envelhecimento e à velhice, nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental de Ciências Naturais, quando se trata do desenvolvimento humano”.

O Estatuto do Idoso (Lei n.º 10741/2003), no bojo do seu Capítulo 5 (Da Educação, Cultura, Esporte e Lazer), nos artigos 20 ao 25, estabelece, entre outros aspectos, que o idoso tem direito

¹⁶ Lei nº 8.842, de 04 de janeiro de 1994 dispõe sobre a Política Nacional do Idoso e cria o Conselho Nacional do Idoso (BRASIL, 1994).

à educação, cultura e lazer, observando a peculiar condição de sua idade (BRASIL, 2003). O Poder Público, por conseguinte, deve oportunizar o acesso à educação. O Estatuto pondera ainda a criação de cursos especiais, inclusive em instituições de ensino superior, com o objetivo de integrar o idoso às novas tecnologias da vida moderna.

Para que o direito à educação seja firmado, reconhecido, valorizado, sobretudo o da pessoa idosa, é necessário que a sociedade em geral, os responsáveis pela elaboração das políticas públicas e os responsáveis pela tomada de decisões se comprometam em assegurar o referido direito.

Para finalizar esta seção, a educação é o instrumento que possibilita aos homens experimentar-se, arriscar-se, transformar-se, construir novos caminhos de luta contra a discriminação, desigualdade, exclusão social, preconceitos, gerando aumento da renda e desenvolvimento de sua capacidade crítica e de seu capital intelectual.

A educação numa realidade de adversidades: as experiências dos (as) idosos (as) de Tefé

Levando em consideração que a educação é um processo contínuo e inacabado de aprendizagem que transcorre toda a vida, buscamos, mediante os depoimentos das pessoas idosas do CMCF, em Tefé, identificar as variáveis envolvidas no processo de crescimento pessoal, entendendo que essa compreensão é fundamental para embasar as discussões sobre as diferentes gestões de envelhecimento.

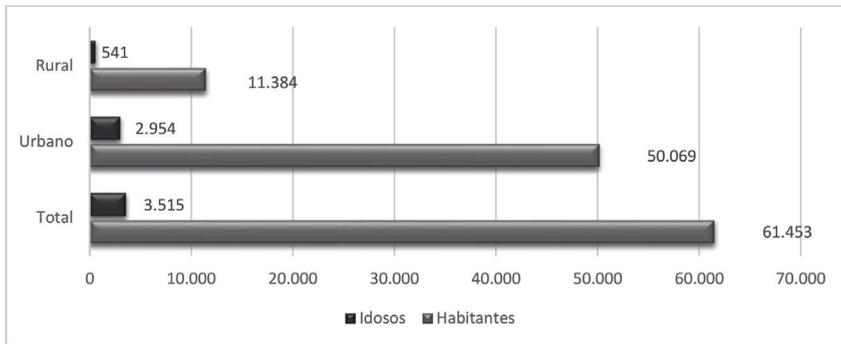
Tendo por pressuposto que a educação é um instrumento eficiente e necessário para o empoderamento dos indivíduos, em especial da pessoa idosa, vislumbra-se a superação das desigualdades sociais, econômicas e culturais ao promover no indivíduo uma postura crítica e consciente com relação a sua inserção social no exercício de sua cidadania, além de proporcionar a inclusão, socialização e o reconhecimento de si próprio como sujeito de direitos no enfrentamento das questões específicas do envelhecimento humano.

Segundo os dados do último censo do IBGE (2010), as pessoas idosas em Tefé totalizavam 3.515 da população do município,

ou seja, 5,7% dos habitantes. Desses, 2.974 residiam em espaços urbanos, representando um percentual de 84,7% do total delas. Constatamos ainda que, 541 dessas pessoas, residiam em área rural, equivalendo a 16,5%. No que se refere à questão de gênero, observamos que 1.839 são homens, enquanto 1.676 são mulheres, o que segue um caminho inverso ao das estatísticas que apontam para um número maior de mulheres idosas na comparação com homens idosos¹⁷.

O gráfico 1 estabelece uma comparação entre a população residente no meio urbano e a população rural do município.

Gráfico 1 – Distribuição de idosos (as) no município de Tefé



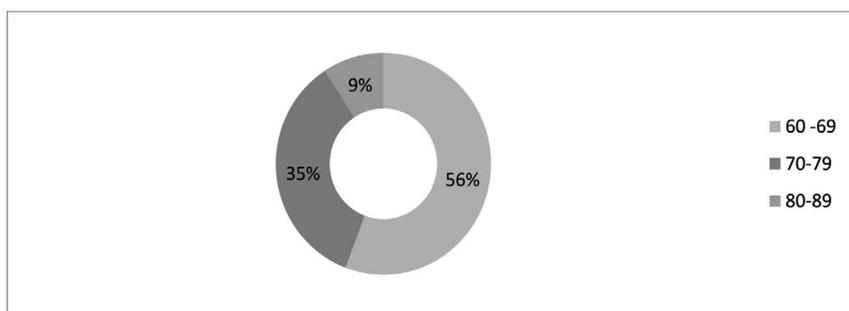
Fonte: Censo do IBGE (2010).

A análise do Gráfico 1 nos permite apontar que existe uma maior concentração da população idosa em meio urbano. A concentração desse segmento em áreas urbanas, em geral, está relacionada ao movimento migratório do campo para as cidades, na busca por melhores condições de trabalho, educação, moradia, oferta dos serviços públicos, entre outros fatores. Esse processo tem influenciado a mudança de pessoas idosas da área rural para a urbana, pois na sua grande maioria eles acompanham seus familiares no processo do fluxo migratório (LISBÔA, 2011).

¹⁷ Esse fenômeno pode estar relacionado ao fato de que, na Região Norte, a migração intensificou a concentração de homens, uma vez que entraram mais homens que mulheres (113,9 homens para cada 100,0 mulheres) e saíram mais mulheres que homens (95,9 homens por 100,0 mulheres). Tais informações constam do Sistema Nacional de Informações de Gênero (SNIG) que reúne dados dos Censos Demográficos 2000 e 2010 (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2010).

As características demográficas das pessoas idosas frequentadoras do CMCF, descrita no Gráfico 2, demonstram uma prevalência delas na faixa etária de 60 a 69 anos. Essa constatação nos permite estabelecer três importantes reflexões. Primeiramente, a de que nessa faixa etária a pessoa idosa ainda detém certa autonomia e independência. Segundo, pelo aumento significativo do tempo livre em decorrência da menor inserção no mercado de trabalho e da aposentadoria. Por fim, devido a uma maior consciência da importância de atividades cognitivas e físicas para um envelhecimento saudável e com qualidade de vida.

Gráfico 2 – Distribuição de idosos (as) frequentadores (as) do CMCF por idade (n= 131)

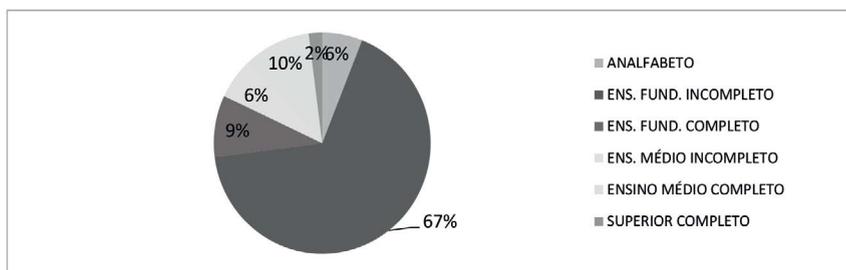


Fonte: Centro Municipal de Convivência da Família Tefé/AM (2020).

O Gráfico 3 faz referência ao grau de escolaridade das pessoas participantes. Nele, observamos que 67% dos idosos não concluíram o ensino fundamental, considerando um total de 32 homens e 99 mulheres. A baixa escolaridade é reflexo de um país marcado pelas desigualdades, em que o direito à educação é negado ou ofertado com restrição para as camadas mais pobres e vulneráveis da população brasileira.

Outro fator que explica a baixa escolaridade das pessoas idosas se refere às situações do passado, que não lhes permitiram conciliar trabalho com estudo, haja vista a maioria ser de origem pobre e, por conta da baixa renda, precisou desde muito cedo contribuir com o sustento da família. Desse modo, muitos deixaram de frequentar o ambiente escolar quando jovens por questões de sobrevivência (DOLL, 2007).

Gráfico 3 – Grau de escolaridade das pessoas idosas



Fonte: Centro Municipal de Convivência da Família Tefé/AM (2020).

As justificativas que auferem essa realidade foram observadas nos depoimentos dos participantes, os quais evidenciaram que a necessidade de trabalhar interferiu no tempo que seria destinado à educação. Desse modo, o trabalho passou a fazer parte do cotidiano de suas vidas, obrigando-os a deixarem precocemente o ambiente escolar.

Nessa esfera, apontamos para a urgência da demanda de políticas educacionais de caráter permanente voltadas para a pessoa idosa, pois acreditamos que a educação exerce um papel fundamental para que se alcance um envelhecimento ativo e consciente. Somente assim, teremos condições de minimizar os danos ocasionados pela saída precoce do ambiente escolar, como observado nos depoimentos a seguir:

Eu não estudei, desde pequena ajuda a mãe com a casa. Depois que casei, o marido tinha ciúmes e não deixava eu estudar (Idosa, 69 anos, CMCF. Em 06 ago. 2020).

Pois é... então, comecei a trabalhar muito cedo na roça, mas aquele trabalho pra mim foi diversão... o jeito, o giro do trabalho que mexe o corpo, tudo e a mente, aquilo a gente sente a firmeza, pra mim foi muito bom, foi um aprendizado pra mim, eu não estudei, eu aprendi sozinho a somar, a diminuir, eu coloquei na minha cabeça a matemática, diminuir, somar, multiplicar... aprendi com a vida... (Idoso, 75 anos, CMCF. Em 25 nov. 2020).

Estudei em criança, lá no horário que eu estudei era puxado, quando eu chegava em casa, a minha mãe falava: “Vamos para a roça?”. Nós só fazia deixar os livros e nós tirava atrás maninha,

quando nós chegava lá, ajudava... (Idosa, 73 anos, CMCF. Em 15 dez. 2020).

Desde quinze anos eu comecei a trabalhar em agricultura... Tive que deixar a escola. Meu pai morreu, eu tava com meus 12 anos... aí eu fiquei na frente do trabalho... Tinha que ajudar minha mãe no sustento da família... (Idoso, 80 anos, CMCF. Em 25 nov. 2020).

Os depoimentos revelam que as adversidades enfrentadas diante de um panorama de pobreza, exclusão social, ineficácia das políticas públicas, escassez de oportunidade, ao qual foram submetidos os sujeitos, resultaram no abandono precoce da vida escolar. Os significados construídos durante as narrativas evidenciaram que o tempo de estudo foi gradualmente sendo substituído pelo tempo de trabalho. No caso das mulheres, essa situação se agravou devido à exaustiva rotina das atividades domésticas associada aos cuidados com os filhos, papel culturalmente atribuído às mulheres.

Ainda nessa perspectiva, citamos Debert (2012, p. 144), ao expor que “as diferenças nas formas como homens e mulheres representam o que é velhice e percebem as mudanças ocorridas no envelhecimento [...] são elementos fundamentais para entendermos o uso sexualmente diferenciado desses espaços”. Para Lopes (2015), a feminilização da velhice conjectura a necessidade de novas formas de a sociedade lidar com essa etapa da vida, sobretudo com relação ao novo papel das mulheres idosas. Todavia, as características dessas mudanças podem variar de acordo com a classe social de pertencimento, as políticas públicas, a educação, o lazer, as relações de trabalho, familiares, entre outras.

A partir dessas informações, podemos inferir que existem razões diferentes para a evasão escolar entre homens e mulheres idosas, ou seja, as questões de gêneros exercem influência na trajetória escolar, pois a cultura predominantemente machista da sociedade define papéis sociais diferentes entre homens e mulheres.

Em muitos casos, observamos que o retorno ao ambiente escolar ocorreu quando as idosas se tornaram viúvas e/ou se

divorciaram. Como relatou uma entrevistada: “É... *eu já vim estudar depois que fiquei viúva. Porque antes não podia. Meu marido falava que ia ficar mal falada na rua. Então depois que ele morreu me botei pra estudar!*” (Idosa, 67 anos, CMCF. Em 26 ago. 2020).

Diante dessa constatação, podemos afirmar que os indivíduos não alfabetizados, ou com baixa escolaridade, sofrem com as limitações que lhe são impostas pelo cotidiano da vida moderna. Essas podem ser identificadas na dificuldade para expressar suas ideias, no medo de falar em público, na dificuldade de compreender certos temas, na aversão à tecnologia, entre outros aspectos que contribuem para a baixa autoestima, principalmente no que se refere às pessoas idosas.

Para Barroso (2018, p. 11), na história da educação brasileira, “os mais velhos nunca foram prioridade. E, a criança excluída da escola no passado, hoje, em consequência, compõem o segmento que possui as mais altas taxas de analfabetismo no país [...]”. Ainda de acordo com a autora, essa dívida histórica somente será paga quando houver de fato a universalização do direito à educação, conforme se vê no texto constitucional de 1988.

Sob essa ótica, os entrevistados interpretam o CMCF como um espaço dedicado ao lazer, às atividades físicas, à socialização, aos eventos culturais e, principalmente, ao aprendizado. Nesse contexto, o Projeto de Alfabetização Renascer Fonte do Saber¹⁸ foi elogiado pelos entrevistados pela qualidade do trabalho desenvolvido, assim como pelo empenho de toda a equipe técnica.

É importante ressaltar que as atividades do projeto foram suspensas em 2020, devido à Covid-19, doença causada pelo coronavírus, advindo do denominado Sars-CoV-2. Tal doença apresenta um espectro clínico que varia de infecções assintomáticas a quadros graves, sendo os idosos mais suscetíveis aos efeitos dela, estando eles no chamado grupo de risco.

¹⁸ O projeto Renascer Fonte do Saber, desenvolvido pelo CMCF, tem por objetivo alfabetizar idosos que nunca tiveram a oportunidade de estudar.

Figuras 1 e 2 – Projeto Renascer Fonte do Saber no ano de 2019



Fonte: arquivo do Centro Municipal de Convivência da Família (2019).

Por fim, evidenciamos que as experiências vivenciadas pelas pessoas idosas, com relação ao projeto de alfabetização, as palestras, os seminários e as oficinas são caracterizadas como algo de grande importância para a vida dos participantes. Em síntese, representa a oportunidade de viver o que lhe foi negado no passado diante de uma realidade marcada por adversidades sociais, econômicas e culturais. Os depoimentos destacados sintetizam bem essas questões.

Ah, o Centro de Convivência trouxe uma vida tão boa pra mim, porque eu conheci muitas amigas, né? Aprendi muitas coisas que não sabia. Agora já sei quais são os meus direitos de velho. (Idosa, 67 anos, CMCF. Em 26 ago. 2020).

Sabe depois que comecei a ir no Centro, eu comecei a entender muita coisa que não sabia. Para mim idoso não tinha valor nem direito. Agora eu sei que tem. Aprendi os meus direitos. Não é só entrar na fila de velho. Tem muito mais coisas para aprender. Todo dia eu aprendo um pouco. Velho também aprende minha fia (Idosa, 68 anos, CMCF. Em, 25 ago. 2020).

Diante dos argumentos expostos, podemos afirmar que os participantes dessa pesquisa são conscientes da importância do papel da educação como alicerce para o crescimento pessoal e a emancipação social dos indivíduos.

Dessa forma, o processo de aprendizagem representa o desenvolvimento de aspectos cognitivos do letramento, pois instiga a buscar o autoconhecimento, eleva a autoestima, fortalece os

vínculos sociais, possibilita a construção da consciência crítica e da realidade social. Com isso, superam-se os estereótipos e mitos sobre a incapacidade e improdutividade na terceira idade, além de promover a transformação de sua realidade social.

Considerações finais

O envelhecimento da população brasileira é uma realidade atual e irreversível. Esse novo cenário propiciou uma maior visibilidade das questões relacionadas à velhice e ao envelhecimento, sobretudo sob um enfoque heterogêneo, multidirecional e cultural.

Hoje, o envelhecimento vem sendo tema de discussões, considerando o crescimento demográfico de pessoas idosas. Nessa direção, frisamos que essas estão mais conscientes da sua participação no contexto social, por isso buscam maior inserção na dinâmica da sociedade e, conseqüentemente, maior reconhecimento por parte dos demais segmentos sociais.

Segundo Doll (2007), até 1960 predominava a concepção de que o curso da vida era estabelecido por etapas: infância, fase adulta e velhice, sendo a última fase marcada pela ideia do tempo livre e lazer. Contudo, nas últimas décadas, esse conceito foi questionado em face do envelhecimento da população e das transformações no mundo do trabalho. Desse modo, a educação, como um aprendizado contínuo, passou a fazer parte da vida não só na fase da infância, juventude e adulta, mas também na velhice.

Nesse contexto, a educação na velhice é o reconhecimento de uma dívida para com aqueles que tiveram seu direito de frequentar o ambiente escolar negado ou restringido. Reiteramos, aqui, nosso entendimento de que a educação é um caminho que permite a todos os indivíduos, independentemente da fase da vida, desenvolver suas habilidades e potencialidades intelectuais, cívicas, psicológicas, emocionais, culturais, mantendo, dessa forma, sua autonomia e sua autoestima, bem como usufruindo de um envelhecimento ativo e com qualidade de vida.

Para concluir, enfatizamos que as narrativas dos idosos vieram a confirmar o que os estudiosos abordados neste trabalho haviam inferido nas suas colocações, ou seja, que a educação é o passaporte para o crescimento pessoal, independentemente da idade.

Contudo, é necessário que o direito à educação, alicerçado constitucionalmente (BRASIL, 1988) e ratificado no Estatuto do Idoso (BRASIL, 2003), seja uma realidade efetivamente presente no cotidiano das pessoas idosas, e que a execução de políticas públicas contemple não somente o acesso à educação, mas também garanta a permanência dos indivíduos no ambiente escolar.

Referências

- BARROSO, Raimunda Eliana Cordeiro. **Narrativas de idosos alfabetizados na velhice**: o passado, o presente e o possível. 2018. 64f. Relatório (Pós-Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza (CE), 2018. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/38228>. Acesso em: 6 mar. 2021.
- BEAUVOIR, S. **A velhice**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2018.
- BOARETTO, Roberta C.; HEIMANN, Luiza S. Conselhos de Representação de Idosos e Estratégias de Participação. In: MORAES *et al.* (orgs.). **As Múltiplas Faces da Velhice no Brasil**. 3. ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2015.
- BORGES, Maria Claudia Moura. O idoso e as políticas públicas e sociais no Brasil. In: MORAES *et al.* (orgs.). **As Múltiplas Faces da Velhice no Brasil**. 3. ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2015.
- BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade**: lembranças de velhos. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- BOTH, Agostinho. **Identidade existencial na velhice**: mediações do Estado e da universidade. Passo Fundo: UPF, 2000.
- BRASIL. **Lei n. 10.741, de 03 de outubro de 2003**. Dispõe sobre o Estatuto do Idoso. Brasília: Senado Federal, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.741.htm. Acesso em: 03 mar. 2021.
- BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Lei n. 8.842, de 04 de janeiro de 1994**. Dispõe sobre a Política Nacional do Idoso. Brasília: Senado Federal, 1994. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18842.htm. Acesso em: 02 mar. 2021.
- BRASIL. **Lei n. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Senado Federal, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso: 03 mar. 2021.
- CAMARANO, Ana Amélia. **Os dependentes da renda dos idosos e o coronavírus**: órfãos ou novos pobres? Rio de Janeiro: Ipea, 2020. Disponível em:

https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=36198. Acesso em: 18 mar. 2022.

D'ALENCAR, Raimunda Silva *et al.* Ancoragem das representações sociais: o lugar do velho na percepção de estudantes de enfermagem. *In:* D'ALENCAR, Raimunda Silva *et al.* (org.). **A representação Social na construção da Velhice**. Ilhéus: Editora Editus. 2007.

DEBERT, Guita Grin. **A Reinvenção da Velhice**: socialização e processos de reprivatização do envelhecimento. 2. ed. São Paulo: Fapesp, 2012.

DELORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez, 1999.

DOLL, Johannes. Educação, cultura e lazer: perspectivas da velhice bem-sucedida. *In:* Neri, Anita Liberalesso (org.). **Idosos no Brasil**: vivências, desafios e expectativas na terceira idade. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2007.

FALEIROS, Vicente de Paula. Natureza e desenvolvimento das políticas sociais no Brasil. *In:* FALEIROS, Vicente de Paula. **Capacitação em serviço social e política social**. Brasília: UnB, Centro de Educação aberta, Continuada a Distância, 2015.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ. Fiocruz. **Estudo analisa registro de óbitos por Covid-19 em 2020**. 2021. Disponível em: <http://bigdata-covid19.icict.fiocruz.br/>. Acesso em: 19 mar. 2022.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal na pedagogia social. *In:* Congresso Internacional de Pedagogia Social, 1, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: USP, 2006. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000092006000100034&lng=en&nrm=abn. Acesso em: 19 mar. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Projeção da População das Unidades da Federação por Sexo e Idade para o Período 2000/2030**. 2020. Disponível em: <http://www.ftp.ibge.gov.br>. Acesso em: 12 fev. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Resultado do Censo – 2010**. 2010. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/am/tefe/panorama>. Acesso em: 09 set. 2020.

LISBÔA, Simone Moraes. **A Política Pública para Idosos na Cidade de Manaus**: um estudo sobre as demandas e os desafios na sua efetivação. 2011. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Instituto de Ciências Humanas e Letras, Manaus, 2011.

LOPES, Ruth Gelehrter da Costa. Imagem e auto-imagens: homogeneidade da velhice para a heterogeneidade das vivências. In: Neri, Anita Liberalesso (org.). **Idosos no Brasil: Vivências, desafios e expectativas na terceira idade**. São Paulo, SP: Editora Fundação Perseu Abramo, 2007.

MATTA, Betânia de Assis Reis *et al.* Paulo Freire: por que o mestre dos educadores se tornou alvo de ataques nas redes sociais? In: POLETO, Lizandro. **100 anos: vida, pensamento e obras de Paulo Freire**. Santo Ângelo: Metrics, 2021. Disponível em: <https://editorametrics.com.br/livro/100-anos>. Acesso em: 19 nov. 2021.

MATTA, Betânia de Assis Reis. **Envelhecimento e o Tempo em Tefé**. Rio de Janeiro, RJ: Editora Autobiografia, 2021.

MONTEIRO, Pedro Paulo. **Envelhecer: histórias, encontros, transformações**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

NERI, Anita Liberalesso. **Envelhecer num país de jovens: significados de velho e velhice segundo brasileiros não idosos**. Campinas: Editora da Unicamp, 1991.

NERI, Anita Liberalesso. Qualidade de vida na velhice e subjetividade. In: NERI, Anita Liberalesso (org.). **Qualidade de vida na velhice: um enfoque multidisciplinar**. Editora Alínea. Campinas, 2011.

OLIVEIRA, Rita de Cássia da Silva. **Políticas Públicas, Educação e a Pesquisa Sobre o Idoso no Brasil: Diferentes Abordagens da Temática nas Teses e Dissertações (De 2000 a 2009)**. [S. l.: S. n.], 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1845/243>. Acesso em: 02 mar 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Política e Plano de Ação Internacional para o Envelhecimento de 2002**. 2022. Disponível em: <http://www.observatorionacionaldoidoso.fiocruz.br/biblioteca/manual/5.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2022.

PACHECO, Jaime Lissandro. As universidades abertas à Terceira Idade como espaço de convivência entre gerações. In: MORAES *et al.* (orgs.). **As Múltiplas Faces da Velhice no Brasil**. 3. ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2015.

PATROCÍNIO, Wanda Pereira. O movimento abrindo portas e sua inserção na sociedade. In: MORAES *et al.* (orgs.). **As Múltiplas Faces da Velhice no Brasil**. 3. ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2015.

SANTOS *et al.* Escolaridade, raça e etnia: elementos de exclusão social dos idosos. In: SANTOS *et al.* (orgs.). **Idosos no Brasil: vivências, desafios e expectativas na terceira idade**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2007.

VIEIRA, Amanda Dias; POMPÉO, Wagner Hundertamarck. **Representação social e terceira idade: aspectos e (novas) perspectivas**. In: VIEIRA, Amanda Dias; POMPÉO, Wagner Hundertamarck. Ilhéus: Editora Editus, 2017.

As demandas por uma educação contextualizada e autônoma na Região do Médio Solimões – Amazonas

*Sandro Augusto Regatieri
Pedro Coelho Raposo
Kátia Viana Cavalcante*

Introdução

Os Centros Vocacionais Tecnológicos (CVT) sobrevivem como uma política pública do Ministério de Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) do Governo Federal do Brasil, em um contexto de demanda social por desenvolvimento regional, com ênfase na inclusão social e mediante a formação profissional e tecnológica. A implantação desses Centros ocorreu entre os anos 1990 e 2000, quando os índices de desemprego estavam em níveis elevados e não havia qualificação profissional necessária para um alavancamento produtivo ante as necessidades do mercado, respeitando e maximizando as vocações socioeconômicas dos territórios.

O “Tecnologias Sociais da Várzea Amazônica” (TSVA) parte do mesmo princípio, sendo criado pelo Instituto de Desenvolvimento Sustentável Mamirauá (IDSM), na região do Médio Solimões¹⁹, no estado do Amazonas. Esse território é ocupado por povos e comunidades tradicionais que desenvolvem inúmeras atividades extrativistas, realizando a gestão compartilhada ou cogestão²⁰ dos recursos naturais existentes nos ecossistemas locais.

¹⁹ O Médio Solimões é formado pelos municípios de Alvarães, Anori, Coari, Codajás, Fonte Boa, Maraã, Japurá, Juruá, Jutai, Tefé e Uarini. Contém nove Unidades de Conservação (UC) de uso sustentável (RESEX, RDS e FLONAs), duas UCs de proteção integral (ESEC) e 27 terras indígenas homologadas.

²⁰ O Sistema Nacional de Unidades de Conservação (SNUC) – Lei 9985/2000 –, nos artigos que estabelecem as categorias de UCs, determina que esses territórios são geridos por conselhos, consultivos ou deliberativos, que contam com a participação do órgão responsável por sua administração, por organizações da

Este artigo discute a ação socioeducativa do CVT/TSVA, a interlocução com as comunidades e as organizações, bem como as ações e processos educativos a partir do Centro Vocacional. Para tanto, os diversos agentes sociais que compõem o CVT (alunos, professores, técnicos e lideranças comunitárias das organizações de origem dos estudantes) foram entrevistados. Mediante formulários com perguntas semiestruturadas, eles discorreram sobre a relação do CVT com as comunidades, por meio da ação dos estudantes e da relação desses com suas bases. A técnica da Observação Participante foi utilizada durante as diversas atividades que os estudantes realizaram no âmbito do CVT.

Para contextualizar o território onde o CVT/TSVA atua, é necessária uma explanação sobre os processos de gestão territorial e ambiental e como eles interferem nas atividades comunitárias, quais sejam: ações de proteção ambiental e produção sustentável, que inclui os recursos, os processos e os produtos de suas atividades cotidianas, visando à sustentabilidade socioambiental. Para tal, apresenta os diferentes territórios de origem dos estudantes que frequentam ou frequentaram as turmas do CVT nos últimos oito anos.

Este amplo território, denominado Médio Solimões, possui forte atuação de diversas instituições de pesquisa, extensão e fomento, que promovem e executam projetos socioambientais de gestão territorial e manejo de recursos naturais em parceria com as comunidades locais. Tal espaço é permeado por Unidades de Conservação (UC) de uso sustentável, Terras Indígenas (TI) e áreas de extrativismo pesqueiro coletivo, denominadas Acordos de Pesca (AP).

As UCs foram criadas e oficializadas por meio de decretos que as estabelecem, tanto em nível federal quanto estadual. No processo de implementação dessas, as populações locais, em parceria com os órgãos gestores e cogestores, definiram normas por meio de plano de manejos e/ou planos de gestão. Para tanto, utilizam outros instrumentos, como os Regimentos Internos, deliberados pelas populações locais, como um de seus instrumentos

sociedade civil e pelas populações residentes ou/e usuárias. Territórios que não sejam UCs têm uma gestão mais simples, por meio de associações de classes, de moradores e instituições parceiras, quando couber.

de organização para normatizar e ordenar o manejo dos recursos naturais em suas áreas.

Esses territórios são geridos de forma conjunta entre os órgãos estatais e as populações residentes/usuárias, operacionalizando a cogestão, que é estabelecida na legislação ambiental. No caso das UCs, existem os conselhos que, dependendo da categoria da Unidade de Conservação, podem ser consultivos ou deliberativos. Os Acordos de Pesca estão estruturados em coordenações. Destaca-se ainda os empreendimentos e organizações comunitárias que trabalham com produtos e subprodutos ambientais, além de se estruturarem como associações ou cooperativas, lideradas e geridas por meio de coordenações e diretorias.

Para as funções de coordenação, gestão e representação em órgãos colegiados, os participantes dependem de habilidades inerentes aos cargos que ocuparão, que facilitarão sua participação em discussões e na interlocução com os diversos agentes locais, regionais, governamentais e privados. Essas funções e participação nos diversos colegiados conferem às populações tradicionais, moradoras e usuárias desses territórios, condições para fortalecer a continuidade de seu modo de vida nesses territórios.

Ao se referir ao bem viver, no sentido da coexistência, Gadotti (2010, p. 52) argumenta que este deve ser expandido a todas as pessoas, sem distinção, “em harmonia (equilíbrio dinâmico) com o meio ambiente: um modo de vida justo, produtivo e sustentável”, devendo ser vivenciado no dia a dia de maneira equitativa, intermediado pelos órgãos colegiados de decisão, seja em nível comunitário ou institucional.

Frente a esses princípios, que devem conduzir à participação social, a falta de uma visão mais crítica das lideranças, instituídas mediante sua realidade e parcerias, é um dos maiores problemas para as coletividades. Além de não corresponder aos anseios dos participantes de processos comunitários de organização e manejo que, por mais bem-intencionados que sejam, podem condicionar grupos inteiros a realidades opressivas e alienadas, comparadas a um fato destacado por Freire (2014, p. 45) sobre o sem-terra, que não quer a reforma agrária para se libertar, mas para ser proprietário, e em suas próprias palavras, “ser patrão de novos empregados”.

Compreendemos que uma liderança cooptada, alienada e opressora faz de seu grupo um feudo, agindo como déspota ou como bufão, de acordo com a situação. Sua postura acrítica torna-o cego à sua própria situação de opressão; é usado pelo opressor, e pior, em detrimento do próprio grupo do qual faz parte (FREIRE, 2014).

Nesse contexto, a educação é essencial para que os membros das comunidades tradicionais, associações e empreendimentos sociais assumam a gestão de suas comunidades e das atividades de manejo e conservação, com julgamento crítico, responsabilidade e eficácia, facilitando processos democráticos de troca geracional de comando. A formação de um corpo técnico próprio é primordial para essas organizações coletivas e para a sua autonomia.

Observando a realidade regional, percebe-se uma precariedade social, em que “a educação sempre foi inacessível para as populações excluídas que não ultrapassaram, em sua maioria, as séries iniciais do Ensino Fundamental” (CAMACHO; VIEIRA, 2018, p. 445), forçando a população a patamares de vulnerabilidade social e subalternidade. Somente os membros com uma maior escolarização, como o Ensino Médio, mesmo advindos das modalidades de Educação de Jovens e Adultos (EJA) ou Ensino Remoto, são considerados aptos para diversas funções, como atuar na docência das escolas municipais de suas próprias comunidades, ocupando funções nas diretorias e no monitoramento dos diversos manejos.

Embora tais funções sejam relevantes para as organizações comunitárias e para suas estruturas sociais e econômicas, esses indivíduos raramente são legitimados em funções de gestão e de tomada de decisão em seus territórios. Nesse contexto, seja por conta da pouca idade, seja pela falta de participação, os mais jovens, que ainda não possuem experiência, não podem assumir cargos de coordenação nas comunidades e empreendimentos comunitários.

Logo, este estudo busca destacar o quão é importante propor novos modelos socioeducativos que sejam participativos e inclusivos, favorecendo a autonomia dos discentes e proporcionando as ferramentas necessárias para multiplicar conhecimentos e aprendizados em suas organizações de origem, favorecendo a construção de uma gestão democrática nas organizações coletivas.

O CVT e sua experiência pedagógica e emergente: uma gota que “banzeirou” o Médio Solimões

Em 2013, o Instituto Mamirauá, buscando atender a uma demanda das associações comunitárias da região do Médio Solimões, especialmente das organizações comunitárias atuantes no espaço territorial das Reserva de Desenvolvimento Sustentável Mamirauá e Amanã, criou o CVT/TSVA para fortalecer e/ou qualificar os jovens a assumirem a gestão das atividades de manejo e sociais.

Inicialmente pensado como “Escola de Gestores”, transformou-se em um Centro Vocacional Tecnológico. Nesse sentido, cabe salientar que o IDSM é uma unidade de pesquisa do Ministério de Ciência, Tecnologia e Inovação, o que facilitou o acesso ao incremento de disseminação dos CVTs pelo país entre os anos de 2003 e 2015. Desse modo, o CVT/TSVA constitui-se como o primeiro centro alinhado a esse modelo no estado do Amazonas, tornando-se um espaço de capacitação de agentes e interlocutores de políticas públicas e de parcerias socioambientais.

Muitos estudantes e egressos do CVT/TSVA, assim como as lideranças políticas das organizações locais, consideram que o interesse maior de participar da formação proposta pelo CVT foi motivado pela busca de conhecimentos para apoiar as atividades e a gestão coletiva.

Tenho muitos planos para a minha comunidade, lá é meu lugar e vou lutar com os demais da diretoria para juntos conseguirmos benfeitorias e melhorias para a comunidade, com os conhecimentos que obtive no CVT (EBS, Estudante Egresso).

Nossa comunidade e o grupo de artesãos, indicamos esse comunitário para estudar no CVT para a melhoria da comunidade ajudando o grupo como empreendedores, em busca de empresários e outros órgãos que nos queria ajudar na articulação de fazer nosso produto ser conhecido nacionalmente (ABF, Liderança Comunitária).

As narrativas indicam que a busca pelo processo educativo e formativo do CVT/TSVA era motivado pelo entendimento de uma

proposta diferenciadora, bem como uma educação e formação que abrisse caminhos e favorecesse a oportunidade de um modelo de conhecimento libertador.

Portanto, o papel do CVT foi ressignificar o processo educativo, dando autonomia aos discentes que chegavam em busca de conhecimento, com o propósito de ampliar os horizontes e as oportunidades de sua própria organização. Primou-se por uma educação a partir da práxis e não da alienação. Freire (2014) expõe que a educação como prática de liberdade deve implicar reflexão e ação, sempre em um movimento cíclico e retroalimentador, para transformar seu espaço, seu território, o mundo.

Nessa perspectiva, o CVT/TSVA adota a prática de uma educação inclusiva para jovens oriundos de comunidades tradicionais ou membros de projetos sustentáveis de manejo. Com esse público, suscitou-se em cada educador do CVT a importância da relação e interação com o ambiente para essas populações. Assim, o modelo educacional implementado teve como premissa garantir que a relação dos alunos com sua organização não se perdesse no decorrer do curso e fosse legitimada após a formatura.

Sobre essa relação, Souza (2009, p. 140) argumenta que

Comunidades tradicionais cujo modo de vida é mais orientado pela natureza, têm sido descobertas práticas ecológicas respaldadas em mecanismos sociais cujos resultados antecedem, em séculos, as preocupações ocidentais sobre o uso sustentável dos recursos naturais. [...] isso decorre do fato que estas comunidades entendem, em sua visão de mundo, homem e natureza como constituintes inseparáveis do mesmo todo, ou seja, a Natureza, desde tempos imemoriais.

Neste contexto, a prática do CVT deve estar sempre conduzida para esse processo de interação das populações com o meio ambiente, respeitando os saberes trazidos pelos estudantes e realizando uma discussão dialética entre os saberes culturais e sociais das populações tradicionais e os conhecimentos científicos da academia.

Os conhecimentos prévios que os estudantes desenvolvem no contexto da interação familiar e no âmbito das organizações comunitárias ajudam na obtenção de novos conhecimentos, permitindo

dar “significados a estes conhecimentos, ao mesmo tempo em que foi ficando mais estável, mais rico, mais elaborado” (MOREIRA, 2011, p. 23). Esses conhecimentos são utilizados como alicerce e devem ser respeitados pelos membros docentes.

Apoiados em conhecimentos que foram construídos na base da observação, da prática, da interação, dos erros e acertos, os jovens estudantes vão se respaldando na ação comunitária do aprendizado, que se legitima à medida que os sujeitos são colocados na posição de aprendizes. Sim, é evidente que, mesmo para aprender, o aprendiz deve ser convidado para tal e legitimado pelo seu mestre, sendo seu pai, sua mãe, um idoso ou uma liderança comunitária.

Com isso, os processos de ensino-aprendizagem praticados no âmbito do CVT estão pautados nos conhecimentos tradicionais, e sua interface está relacionada com os conhecimentos científicos. O estudante é motivado a aprender a aprender, como defendem Weisz e Sanchez (2019, p. 25), ao argumentarem sobre os estudos que consideram o processo de aprendizagem como um resultado da ação do aprendiz, enquanto o papel do professor “é criar condições para que o aluno possa exercer a sua ação de aprender participando de situações que favoreçam isso”. Para as autoras, a escola deve ajudar o estudante a aprender, admitindo os conhecimentos prévios, ressignificando-os e usando-os como base para os novos conhecimentos. Assim, Weisz e Sanchez (2019, p. 37) defendem que

Para aprender a aprender o aprendiz precisa dominar conhecimentos de diferentes naturezas [...]. Precisa ter flexibilidade e capacidade de se lançar com autonomia nos desafios da construção do conhecimento. Há todo um saber necessário para poder aprender a aprender. Isso só se torna possível para quem já aprendeu muito sobre alguma coisa.

A perspectiva de ensino e formação no CVT agrega todos os conhecimentos prévios, considerando os saberes dos estudantes, com respeito e prudência, e ajuda-os na construção de uma crítica, fortalecendo-os ou ressignificando-os.

Uma das turmas do CVT afirmou se sentir humilhada quando os responsáveis por uma oficina menosprezaram o conhecimento dos discentes. Analisando o ocorrido, percebeu-se que os profes-

sores poderiam ter utilizado tais conhecimentos para discutir sobre o senso comum e como desmistificá-lo com o conhecimento científico, mas, permanecendo com uma postura arrogante, perderam a oportunidade de trabalhar conceitos e metodologias de abordagem com os discentes.

Nessa mesma perspectiva, Freire (2013, p. 32) diz que ensinar exige respeito aos saberes dos estudantes e cobra o estabelecimento de um ambiente com maior familiaridade “entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos”. Esse papel faz com que o aprendizado crie laços de afetividade e significado para os educandos.

Muitos estudantes classificaram como positiva a dinâmica de tratamento que alguns professores externos²¹ possuem. Em vista disso, esse novo modelo de relação entre professores e alunos propiciou o estabelecimento de uma relação mais próxima, pois os professores eram vistos mais como amigos e conselheiros do que como professores. Essa aproximação e familiaridade entre os membros docentes e discentes facilitou a aprendizagem dos conteúdos, tornando-os mais interessantes.

Neste sentido, para que o processo de ensino-aprendizagem realizado no CVT/TSVA seja libertador, é fundamental que ele se mostre o mais inclusivo e participativo possível, orientado para a construção da cidadania dos educandos e dos educadores, numa inter-relação de saberes e conhecimentos, algo que só a prática libertadora pode trazer. Nisso consiste a prática do educador de maneira constante, avaliada e ressignificada, tornando seu papel como docente e educador uma ação provocadora da busca pelo conhecimento e descoberta.

Seguindo essa perspectiva, a prática de manter a flexibilidade na matriz curricular, torna-se importante, levando sempre em consideração o perfil de cada turma, assim como o currículo e suas competências. Segundo Ramos (2009, p. 1):

Em vez de partir de um corpo de conteúdos disciplinares existentes, com base no que se efetuam escolhas para cobrir os conhecimentos considerados importantes, a elaboração do “currí-

²¹ Professores contratados para lecionar as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Contabilidade e Informática.

culo por competências” parte da análise de situações concretas e da definição de competências requeridas por essas situações, recorrendo às disciplinas somente na medida das necessidades exigidas pelo desenvolvimento dessas competências.

Assim, a flexibilidade do currículo que foi adequado a cada turma revela-se como uma estratégia pedagógica que o CVT/TSVA lançou mão para que os estudantes acessassem os conteúdos mais pertinentes no suprimento de suas demandas e das suas organizações. Sobre o currículo, Sacristán diz (2017, p. 28):

O currículo se traduz em atividades e adquire significados concretos através delas. Esses contextos são produtos de tradições, valores e crenças muito assentadas, que mostram sua presença e obstinação à mudança quando uma proposta metodológica alternativa pretende instalar-se em certas condições já dadas.

A proposta metodológica do CVT/TSVA está diretamente relacionada com a sua vocação, que oportuniza às organizações comunitárias conhecimentos práticos e a construção do senso crítico por meio da ação multiplicadora dos seus estudantes. Isso é importante, pois os estudantes do CVT são oriundos de diversos territórios, com diferentes vocações e necessidades.

Destacamos que a presença predominante no CVT de alunos indicados por vários Acordos de Pesca existentes na região do Médio Solimões deve ser considerada de maneira cuidadosa e adequada, uma vez que esses grupos podem estar em níveis e etapas diferentes de organização. Portanto, avaliar as demandas dos estudantes que são os interlocutores de suas organizações possibilita pensar numa formação diferenciada e que, ao final, atinja os propósitos de todos.

Essa educação cada vez mais participativa, com um diálogo mais próximo entre o CVT e as organizações que enviaram os estudantes para estudar no Centro, pode ser a tônica de uma educação verticalizada e cada vez mais contextualizada e representativa para os beneficiários, pois o processo educativo terá significado para os estudantes e maior aplicabilidade em seu retorno para as suas comunidades e organizações de origem.

Esse é um dos diferenciais que os professores externos apontam acerca da formação educacional no contexto do CVT/TSVA. No relato de alguns professores que atuaram e atuam no CVT, é mencionado que esses não tinham conhecimento de nenhuma instituição de ensino formadora de bases para lideranças ou membros de organizações com um conteúdo tão rico e adequado à realidade local. Os professores também compararam com outras instituições onde, na maioria das vezes, os estudantes têm que se encaixar na matriz curricular da escola. Por sua vez, no CVT/TSVA, uma de suas premissas consiste em adaptar o formato de seu ensino às necessidades/demandas dos estudantes e de suas organizações.

Os professores destacam ainda que a metodologia de ensino praticada no CVT facilita que o conteúdo seja trabalhado com calma e dentro do tempo dos estudantes, garantindo um processo de aprendizado exitoso. Uma professora destaca também que os conteúdos não eram somente para constar no relatório, mas partiam da demanda dos estudantes para serem aplicados no dia a dia de suas organizações.

Nessa perspectiva, Sacristán (2017) defende que o currículo é um conjunto de temas que podem ser abordados de forma interdisciplinar e “que serve de núcleo de aproximação para outros muitos conhecimentos e contribuições sobre a educação” (SACRISTÁN, 2017, p. 29). Não se trata de transmissão do conhecimento de forma tradicional, mas com objetivo de apoiar os estudantes com ferramentas que facilitem a compreensão dos conceitos e das ações de gestão e manejo de suas organizações.

Esse entendimento mostra o caráter inclusivo da prática educativa no CVT/TSVA, pois, além de ser praticado, considerando as necessidades do grupo de estudantes, tem uma metodologia que está atenta a cada discente do CVT, bem como à sua perspectiva e demanda de formação. Sendo assim, aqueles estudantes que demonstram dificuldades nas disciplinas básicas (matemática e língua portuguesa) são inseridos em aulas de reforço.

Sobre esse aspecto, os estudantes afirmam que as aulas de reforço não são motivo de vergonha, pois eles sabem das limitações e falhas na sua formação básica, já que não tiveram as mesmas oportunidades que alguns colegas, como é a realidade dos estu-

dantes mais velhos ou mesmo daqueles que estiveram muito tempo fora da escola. Desse modo, os discentes afirmam que a prática da aula de reforço propicia melhorias no seu desempenho, de várias formas, como por exemplo na sua oralidade, pois se sentem mais seguros para falar no contexto das reuniões e assembleias comunitárias.

Destacamos também que a disciplina de informática foi uma atividade de inclusão, haja vista vários estudantes nunca terem tido acesso a um computador. Seus relatos indicam como isso transformou suas vidas, fazendo-os perceber como a ferramenta computacional é importante no cotidiano da sua formação e qualificação. Acessar informações por meio da internet, digitar seus textos e entender a ferramenta foram ações que contribuíram para novas aprendizagens e oportunidades a esses jovens e adultos, tanto nas atividades de gestão, organização comunitária, como no manejo de recursos naturais e em suas vidas enquanto cidadãos.

A educação inclusiva e participativa incentiva a aquisição do conceito de democracia, ação e filosofia que deve ser aprendida e apreendida pelos indivíduos, assim como as organizações democráticas – do governo às associações populares – devem se empoderar dessa prática para garantir a participação e a cidadania plena para todos e todas.

Compreende-se que a aprendizagem é um dos fenômenos centrais da humanidade, que ocorre processualmente no decorrer da experiência do ser humano, quaisquer que sejam sua cultura, seu habitat e sua individualidade e em qualquer experiência, não precisando ser por meio de um processo educativo formal ou institucionalizado (JARVIS, 2015, p. 803).

Demo (2000, p. 38) discorre que a “educação não é propriamente ‘coisa’ do Estado, mas exigência da sociedade civil organizada”. Desse modo, quanto mais inclusiva e participativa ela seja, melhor serão os que passarem por ela, pois aprenderão que o senso crítico não é e não deve ser entendido como algo ruim, mas essencial para a melhoria da qualidade de vida e formulação de políticas públicas viáveis, equitativas e necessárias.

Por sua vez, seria uma postura ingênua acreditar que, por si só, a educação seja capaz de transformar todas as exigências sociais necessárias para se construir a cidadania ou criar as bases sociais

essenciais para a mudança social. Sabemos que a desigualdade na distribuição de renda e o sucateamento da educação reafirmam, cotidianamente, a desigualdade social e educacional entre o urbano e o rural, entre a periferia e o centro, entre a metrópole e o interior. Ainda é visível o recrudescimento das violências estruturais, simbólicas e reais, institucionalizadas nas escolas e que agravam ainda mais a situação de vulnerabilidade de grupos ou populações (BISSOTO, 2013, p. 93).

Por isso, a formulação de políticas públicas educacionais inclusivas e participativas são essenciais para superar os séculos de desigualdade entre populações, até hoje sem o direito garantido para debater ou participar de forma igualitária por renda, espaço e participação no mercado, de forma empoderada.

Analisando a situação da educação ribeirinha, consideramos que é primordial a inclusão dessas populações a uma educação mais contextualizadora, mesmo cercada de tantos desafios. Desse modo, Mendes *et al.* (2008, p. 81) afirmam:

[...] pensar a educação no contexto ribeirinho amazônico é tentar estabelecer uma relação desta com a realidade que circunda o aluno, pois este contexto se constitui como um lócus de desenvolvimento diferenciado, que pouco se tem conhecimento na literatura. É um contexto com diversas peculiaridades como o modo de vida extrativista, ausência de energia elétrica e falta de saneamento básico; e, principalmente, com precário acesso às políticas públicas, nas áreas de educação e saúde.

É preciso uma mudança estrutural na educação ribeirinha, adequando-a à realidade local e às especificidades econômicas e sociais, minimizando os desafios ou extinguindo os problemas. Por isso, espaços inclusivos surgem muitas vezes de maneira não formal, já que o Estado ainda não consegue articular políticas mais eficazes de inclusão e diminuição das diferenças entre a qualidade da educação urbana e rural/ribeirinha. A sociedade brasileira ainda marginaliza grupos, mantendo-os à margem, literalmente, no caso das populações ribeirinhas.

Gohn (2014, p. 38), falando sobre aprendizado e educação não formal, afirma que

a aprendizagem situa-se num plano de horizontes e perspectivas, envolvendo, necessariamente, a questão da educação, da cultura e formação dos indivíduos (e não apenas preparação), das redes de compartilhamento e como se dá o próprio processo de conhecimento. Na educação não formal, [...] o contexto tem um papel de alta relevância porque ele é o cenário, o território de pertencimentos dos indivíduos e grupos envolvidos.

Nessa perspectiva, na qual o processo educativo acontece entre os facilitadores e o aprendiz, a aprendizagem é “um processo de formação humana, criativo e de aquisição de saberes e certas habilidades que não se limitam ao adestramento de procedimentos contidos em normas instrucionais” (GOHN, 2014, p. 39).

Desse modo, o modelo educacional implementado no âmbito do CVT tem a importante tarefa de promoção e inclusão dos diversos jovens e adultos que chegam, mas também é uma necessidade entender que eles nem sempre chegarão com o mesmo nível intelectual ou de conhecimento, assim como de práticas sociais e de participação.

No CVT/TSPA, o processo de ensino-aprendizagem acontece por meio do compartilhamento de saberes entre os estudantes ou entre esses e os facilitadores (professores, técnicos e pesquisadores), com seus pares em suas organizações comunitárias em espaços e ações coletivas do dia a dia do centro e das atividades de campo e prática. Sendo assim, no CVT “trata-se de uma aprendizagem colaborativa” (MARQUES; FREITAS, 2017, p. 1096).

Por conseguinte, os processos de ensino-aprendizagem que ocorrem no CVT “extrapolam seus muros, abarcando diferentes espaços e pessoas” (OLIVEIRA; DIAS, 2017, p. 2), ajudando os estudantes a assimilarem diversas experiências que facilitarão a transformação do seu estado de senso comum para o senso crítico.

Nessa perspectiva, de acordo com Lave e Wenger (2002), a aprendizagem entendida como um processo social, e mesmo feita por um indivíduo autodidata, precisa do conhecimento prévio instaurado por terceiros, realizando e disseminando na sociedade “atividades, tarefas, funções e noções não existem em isolamento; são parte de sistemas de relações mais amplos nos quais elas têm significação” (LAVE; WENGER, 2002, p. 168-169).

A construção da emancipação social de um indivíduo ou de uma coletividade parte da oportunidade dada e do interesse em participar e aproveitar essa oportunidade, identificada por Demo (2000, p. 41) da seguinte forma:-

Emancipação social é, em seu âmago, descobrir-se capaz de realizar o processo emancipatório por si mesmo, dentro de circunstâncias dadas. Por isso, a participação é a alma da educação, compreendida, como, processo de desdobramento criativo do sujeito social. Porque educar de verdade é motivar o novo mestre, não repetir discípulos.

Pode-se analisar que a sentença “dentro das circunstâncias dadas” conota às práticas inclusivas que facilitam o processo emancipatório, artífice da participação que “é a alma da educação”. Uma educação inclusiva depende totalmente da possibilidade da participação consciente, não só do indivíduo, participante da educação, mas da coletividade, como artífice e propositora da educação.

Segundo as manifestações dos estudantes do CVT/TSVA, é possível analisar como sua participação apoiou a construção e o fortalecimento de sua autoestima. Expressões como “andar de cabeça erguida”, “sentar à frente das reuniões”, “poder dar opinião”, “ser ouvido”, “ser consultado” são demonstrativos de mudanças substanciais na sua forma de estar no mundo; percebem claramente as mudanças no antes e depois de sua estada no centro. Todavia, alguns estudantes ressaltam ainda que nem sempre são ouvidos pelas lideranças e, por vezes, são vistos como inexperientes. Nesse caso, os fatores são diversos, como a idade e a participação anterior à sua estadia no CVT/TSVA.

Lave e Wenger (2002, p. 170) afirmam que a participação dos membros mais jovens de uma comunidade acontece, inicialmente, de forma periférica, isto é, começam observando os membros veteranos, participando como aprendizes das atividades do grupo, as quais podem ser ações de manutenção ou direção da sociedade em questão. Para as autoras, a aprendizagem acontece quando esse novato é legitimado como membro-aprendiz da comunidade. Participando, na periferia, das atividades do grupo, fica claro que “a aprendizagem não é simplesmente uma condição para tornar-se membro, mas é em

si mesma uma forma em evolução do tornar-se membro”. Nessa direção, de acordo com Lave (2015, p. 135):

A aprendizagem é apenas uma parte de um continuum da prática. O aprendizado situado como participação periférica legitimada torna a participação inseparável dos participantes na prática e as práticas parcialmente incorporadas na mudança dos participantes. As práticas das quais os participantes fazem parte são condições necessárias para a aprendizagem.

Essa observação se consolida em uma participação, aproximando o indivíduo aprendiz do centro da comunidade de prática, até alcançar a esse novato aprendiz, com todas as suas faculdades humanas, pois “a aprendizagem envolve a pessoa inteira” (LAVE; WENGER, 2002, p. 169). Ele se torna um conhecedor, está no centro e, por fim, ele mesmo, sendo o agente do ensino, a partir de sua promoção na comunidade, “tornar-se capaz de estar envolvido em novas atividades, de desempenhar novas tarefas e funções, de dominar novas funções” (LAVE; WENGER, 2002, p. 169).

Para a maioria das comunidades de práticas, o aprendizado dos jovens faz parte do cotidiano. Os aprendizes ficam na periferia da ação, na distância do olhar, ajudando com pequenas tarefas e, progressivamente, aprendem outras tarefas que vão sendo incorporadas, até assumirem a atividade, ainda como aprendiz, e tomar o posto do veterano, realizando o protagonismo da pesca.

É na participação social em comunidades de prática, e na relação de gerações, que se favorece a construção do conhecimento pelos mais novos das comunidades. Logicamente, nem sempre essas negociações entre aprendizes e veteranos ocorrem de forma amistosa, e podem até mesmo nem ocorrer, isto é, o acesso dos aprendizes pode ou não se concretizar, assim como sua legitimação (GOMES *et al.*, 2019, p. 119).

Alguns estudantes do CVT afirmam que não são ouvidos no ano de estágio e até mesmo depois de formados. Suas percepções indicam que os veteranos ainda não conseguem confiar na capacidade dos novatos e não legitimam suas falas e ações, em razão da pouca idade ou porque suas participações são recentes.

Por outro lado, na percepção de uma liderança comunitária, os egressos devem, ao voltar, respeitar os processos já construídos

e serem cuidadosos ao assumirem posições de liderança. Devem procurar não agir de forma violenta com quem já está há mais tempo conduzindo processos políticos de gestão e cuja autoridade está mais legitimada. Em suas palavras, o egresso não deve “chegar chegando”, como se tudo na organização estivesse errado. Esse retorno deve ser permeado por uma negociação, ponderação e sabedoria.

Entendendo a aprendizagem como um processo dinâmico e constante na vida dos seres humanos, difuso e onipresente no tempo e no espaço, tanto os egressos, que voltam para suas bases organizacionais, quanto as lideranças, que já se encontram legitimadas, devem estabelecer uma relação de confiança e interação com transparência e respeito. Os primeiros, replicando os conhecimentos com responsabilidade e humildade; os últimos, possibilitando o acesso irrestrito, ajudando os novatos a serem inseridos, legitimando-os e oportunizando a maturação dos conhecimentos aprendidos na prática e no ambiente do CVT. Sabemos que essa negociação de ambos os lados não é uma tarefa simples, mas deve ser o caminho a ser percorrido e perseguido.

Considerações finais

A participação no CVT/TSPA possibilita aos estudantes a aquisição de diversas ferramentas que permitem apoiar suas organizações na emancipação e na mobilidade social, seja por meio de informações e técnicas, seja mediante a própria atuação dos egressos. Porém, sem a confiança e legitimidade desses pelas lideranças e demais membros das organizações, os estudantes/egressos podem ter sua atuação inviabilizada. Loureiro (2017, p. 352) afirma que

[...] Embora a pessoa detenha certa habilidade, se esta habilidade não for visualizada, reconhecida e legitimada socialmente como um valor pelos membros do campo, não pode ser considerada como um capital social, uma vez que seu possuidor não pode fazer dela um uso social em campo.

Em seu retorno às suas organizações, os estudantes precisam da anuência e do respaldo da coletividade, de modo que suas ações

desencadeiem um processo catalizador das forças operantes no âmbito da organização.

É importante destacar que é cada vez maior a prática de inclusão dos estudantes/egressos nos cargos de diretoria e/ou coordenações das organizações. Nesse contexto, apesar de algumas dessas não terem realizado substituição de membros da diretoria para incluírem os estudantes egressos, encorajam os estudantes a assumirem tarefas que exigem uma maior complexidade de técnicas e conhecimentos, como a criação de associação, negociação e relatoria das reuniões e assembleias. Outro aspecto positivo observado se referiu às organizações que absorveram estudantes formados pelo CVT/TSVA em cargos de direção, em que a inclusão de outros egressos se mostrou uma prática facilitada.

Tal prática mostra que a convivência e as vivências no âmbito do CVT promovem laços de proximidade e afeto que ultrapassam o espaço físico e formal do centro. Para reforçar essa afirmação, queremos narrar uma experiência emblemática ocorrida com uma das turmas em que um estudante levou seus colegas para participar e ajudar em reuniões e assembleias de sua organização.

Na ocasião, percebemos que a referida iniciativa se tornou um momento de aprendizado, interação e prática. Avaliamos que, além de revelar o grau de confiança entre eles, foi possível vislumbrar como a legitimidade coletiva facilita o processo de integração social e disseminação de conhecimentos e como esses podem ser aproveitados nos espaços coletivos. Tal participação dos estudantes em atividades das organizações dos colegas já delineia as futuras ações que podem ser realizadas quando os sujeitos estiverem em cargos de coordenação ou direção.

O CVT/TSVA se manifesta assim como um espaço de trocas, uma *comunidade de prática* onde se admite que as experiências, saberes e conhecimentos, sejam colocados, mutuamente, à disposição uns dos outros. Podemos concluir ainda que, além da inclusão digital, de conhecimentos e práticas, o CVT torna-se um espaço de construção e disseminação de relações, que supera as barreiras das turmas e da distância entre seus lugares de origem. Ele é um amálgama para esses estudantes, revelando sua manutenção no decorrer das suas atividades nas organizações.

Referências

- BISSOTO, Maria Luísa. Educação Inclusiva e Exclusão Social. **Educação Especial**, Santa Maria, v. 26, n. 45, p. 91-108, jan./abr., 2013.
- CAMACHO, R. S.; VIEIRA, J. M. Reflexões acerca da educação especial e da educação do campo numa perspectiva inclusiva. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 9, n. 27, p. 443-464, 2018.
- DEMO, Pedro. **Política Social, Política e Cidadania**. 3. ed. Campinas/SP: Papirus, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2013.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 57. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2014.
- GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- GOHN, M. G. **Educação Não Formal, Aprendizagens e Saberes em Processos Participativos. Investigar em Educação**, Braga/Portugal, série 2, n. 1, p. 35-50, 2014.
- GOMES, A. M. R.; FARIA, E. L.; BERGO, R. S. Aprendizagem na/da etnografia: Reflexões conceitual-metodológicas a partir de dois casos bem brasileiros. **Rev. FAEEBA**, Salvador, v. 28, n. 56, p. 116-135, set./dez., 2019.
- JARVIS, Peter. Aprendizagem humana: implícita e implícita. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 809-825, jul./set., 2015.
- LAVE, J. WENGER, E. Prática, pessoa, mundo social. In: DANIELS, Harry (org). **Uma introdução a Vygotsky**. São Paulo: Loyola, 2002.
- LAVE, Jean. Aprendizagem como/na prática. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 21, n. 44, p. 37-47, jul./dez., 2015.
- LOUREIRO, Violeta Refkalefsky. A educação como capital social e o papel da escola na reprodução da desigualdade. **Cocar**, Belém/PA, v. 11, n. 21, p. 344-371, jan./jul., 2017.
- MARQUES, J. B. V.; FREITAS, D. Fatores de caracterização da educação não formal: uma revisão da literatura. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 4, p. 1087-1110, out./dez., 2017.
- MENDES, L. S. A. *et al.* A prática docente e uma escola ribeirinha na ilha do Marajó: um estudo preliminar em contexto naturalístico. **Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 1, jan./abr., 2008.
- MOREIRA, M. A. **Aprendizagem significativa: A teoria e textos complementares**. São Paulo: Livraria da Física, 2011.

OLIVEIRA, B. C.; DIAS, C. S. Educação Não formal: instrumento de libertação e transformação? **Científica da FHO/UNIARARAS**, Araras, v. 5, n. 2, p. 1-9, 2017.

RAMOS, M. N. Currículo por competência. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz/Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2009. Disponível em: <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/curcom.html>. Acesso em: 16 jun. 2021.

SACRISTÁN; J. G. **O Currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

SOUZA, Rosemeri Melo. Concepções de Natureza e Tendências do Ambientalismo: Contribuições ao debate geográfico entre ambiente e paisagem no Brasil. **Geonordest**, São Cristóvão, ano 20, n. 2, p. 137-158, 2009.

WEISZ, Telma; SANCHEZ, Ana. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2019.

Epistemologias decoloniais: reflexões a partir da educação escolar indígena na cidade de Manaus – Amazonas

*Manoel Inácio de Oliveira
Jocilene Gomes da Cruz*

Introdução

A história da humanidade é marcada por momentos que afetaram o rumo de seu desenvolvimento, algumas vezes avançando de forma célere, outras a passos lentos. Nessa história, cabe destacar o processo de crescimento europeu, que viu a necessidade de explorar novos territórios, a partir do século XV, a fim de se recuperar do enfraquecimento do feudalismo, aventurando-se em descobrir novas rotas para o comércio e oportunidades de expansão. Para Balandier (2014, p. 33), “a ação colonial, ao longo do século XIX, é a forma mais importante, a mais repleta de consequências, tomada por esta expansão europeia”.

O autor, ora citado, chama a atenção para as consequências nefastas da ação colonizadora, que impôs/impõe um poder econômico, social, cultural e intelectual aos povos subjugados, tornando difíceis os esforços para uma reconfiguração e reconstrução coletiva num pós-guerra (pós-colonização). O Brasil, nesse contexto, foi um dos países colonizados por outros povos de origem europeia e que vivenciou a força da dominação em todas as esferas, entre as quais encontram-se: o genocídio, a exploração, a dominação e a “civilização” dos povos.

Esses danos, não se manifestaram apenas no campo territorial, mas sobretudo no cultural e intelectual, pois, ao dominarem os territórios, impuseram a cultura ocidental, subjugando todas as outras. No Brasil, podemos dizer que uma das consequências da colonização foi o sufocamento da construção de novos conhecimentos, condenados a uma “colonização epistêmica” (MIGNOLO, 2008).

Há uma miríade de estudos e fatos evidenciando que o processo de escolarização no nosso país foi baseado nos conhecimentos do colonizador, o que contribuiu para a invisibilização dos saberes dos povos indígenas ao longo dos séculos, sendo uma característica primária da colonização. No entanto, atualmente, é possível verificar uma mudança quanto à produção intelectual de saberes para além do eurocentrismo, mudança essa ocasionada em virtude de uma autoconsciência ontológica e do saber.

Pautando-nos em alguns conceitos, como os de colonialidade e decolonialidade, o objetivo deste capítulo é refletir sobre a Educação Escolar Indígena em Manaus, com a mobilização do movimento indígena na construção de uma escola indígena decolonial. Tal reflexão nos mostra a importância da descolonização da escola, favorecendo a construção de novas epistemologias e promovendo gradativamente o rompimento com a hegemonia intelectual de uma produção eurocêntrica do conhecimento.

Nesse sentido, este texto está dividido em dois tópicos, trazendo no primeiro uma reflexão sobre os conceitos acerca da colonialidade e decolonialidade, mediante autores latino-americanos; no segundo tópico, tem-se uma abordagem desses conceitos com a temática da Educação Escolar Indígena à vista da perspectiva decolonial da escola.

A reflexão crítica à colonização faz parte do pensamento decolonial, que implica uma luta contínua para a ruptura com a colonialidade. Nessa perspectiva, torna-se imperiosa a temática ora posta no contexto da Educação Escolar Indígena, com possibilidades de novas reflexões em vista da produção de novas epistemologias. Nesse sentido, o questionamento que se torna presente para esta discussão é: a Escola Indígena conseguiria ser descolonizada a ponto de não reproduzir um conhecimento que reforça uma mentalidade eurocêntrica de hierarquização de saber?

Diante disso, cabe destacar que este trabalho é parte da dissertação de mestrado em Ciências Humanas, da Universidade do Estado do Amazonas, cujo título é “Educação Escolar Indígena no município de Manaus (2011-2021): percursos e desafios em torno das políticas públicas municipais”, realizada entre os anos de 2020 a 2022. Nesse sentido, as reflexões aqui empreendidas pautam-se nas discussões levantadas por autores que nas últimas décadas têm

se debruçado sobre os efeitos da colonialidade, ao mesmo tempo que buscam caminhos capazes de conduzir à decolonialidade, como Maldonado-Torres (2007), Walsh (2009), Santos e Menezes (2009), Mignolo (2017), entre outros.

Para a escrita deste trabalho, utilizamos a pesquisa bibliográfica, acessando artigos científicos, teses, livros, dissertações, com o intuito de obtermos um panorama sobre a temática e, assim, correlacionar as reflexões acerca da Educação Escolar Indígena na cidade de Manaus, alinhando teoricamente nosso estudo. Dessa forma, utilizamos a base de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), bem como artigos publicados em variados sites da internet.

A pesquisa bibliográfica, segundo Gil (2002, p. 44), “[...] é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. O autor expõe algumas vantagens da pesquisa bibliográfica, sendo que, para ele, “a principal vantagem [...] reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (GIL, 2008, p. 45). Essa foi a base para a interpretação das informações obtidas, com leituras orientadas a alcançar os objetivos propostos da pesquisa, pois, de acordo com Lakatos e Marconi (2003), a pesquisa bibliográfica favorece ao pesquisador o estudo de um tema com um olhar diferente do que já foi abordado em trabalhos anteriores, buscando somar novas contribuições e conclusões.

As categorias de análise abordadas são essencialmente as levantadas nos estudos de Mignolo (2008), Grosfoguel (2006) e Luciano (2013), a saber: colonialidade, decolonialidade e descolonização. Como contribuição, trazemos algumas reflexões sobre as ações do movimento indígena na cidade de Manaus, as quais apontam a construção de uma escolarização indígena a partir de um pensamento decolonial, ou seja, que imprime novas epistemologias destacadas como essenciais no fortalecimento da identidade étnica e cultural dos diferentes povos indígenas.

Descolonizando o pensamento: considerações sobre a colonialidade e decolonialidade

A que se refere colonialidade e decolonialidade? Segundo Mignolo (2017), o termo *colonialidade* foi apresentado por Aníbal Quijano, no final da década de 1980, quando esse refletia criticamente sobre a noção de modernidade e sua retórica de progresso, a partir das quais, e uma vez estabelecido o discurso salvacionista, surge a dominação. O autor apresenta a colonialidade como “[...] o lado mais escuro da modernidade” (MIGNOLO, 2017, p. 2). Afirma ainda que modernidade e colonialidade estão intrinsecamente ligadas, chegando a dizer que “a colonialidade [...] é constitutiva da modernidade – não há modernidade sem colonialidade” (MIGNOLO, 2017, p. 2).

É praticamente impossível falar do colonialismo desvinculado da Europa, pois ocorre num espaço de tempo em que este continente estava em situação de expansão territorial, alargando seu poder hegemônico sobre os demais territórios ainda não “colonizados”. Para Maldonado-Torres (2007, p. 131):

la colonialidad se refiere a un patrón de poder que emergió como resultado del colonialismo moderno, pero que en vez de estar limitado a una relación formal de poder entre dos pueblos o naciones, más bien se refiere a la forma como el trabajo, el conocimiento, la autoridad y las relaciones intersubjetivas se articulan entre sí, a través del mercado capitalista mundial y de la idea de raza.

A colonialidade não é o colonialismo disfarçado; é uma nova forma de colonialismo, com novos mecanismos, pois não há soberania de uma nação sobre outra, mas há forte influência de poder de uma nação sobre outra, vale lembrar a influência dos Estados Unidos sobre os países da América Latina, referente à moda, poderio militar, propagação da língua etc.

Apesar de o período colonial no Brasil (ou colonialismo) ter ocorrido por um período longo, do século XVI ao XIX, pode-se dizer que a colonialidade tem uma duração maior, que se estende até a atualidade, sendo imposta à sociedade principalmente por um discurso de tempos modernos com o avanço da globalização,

da ideia de progresso, constituindo-se como novas formas de poder que englobam praticamente todas as dimensões da sociedade.

Maldonado-Torres (2007, p. 131) fala da colonialidade quase como uma extensão do colonialismo, presente no dia a dia como algo que faz parte da nossa vida:

Así, pues, aunque el colonialismo precede a la colonialidad, la colonialidad sobrevive al colonialismo. La misma se mantiene viva en manuales de aprendizaje, en el criterio para el buen trabajo académico, en la cultura, el sentido común, en la auto-imagen de los pueblos, en las aspiraciones de los sujetos, y en tantos otros aspectos de nuestra experiencia moderna. En un sentido, respiramos la colonialidad en la modernidad cotidianamente.

A colonialidade se mantém em todos os segmentos sociais, indo desde a educação até as relações interpessoais, realizadas sob as condições de dominação, de superioridade-inferioridade-subalternidade. O processo de descolonização se torna a ruptura com a forma de organização político-administrativa do colonizador nos territórios colonizados, ou nas colônias, visando à autonomia política, epistemológica, social e cultural.

Esse rompimento é profícuo para a construção de um campo epistemológico que evidencie o conhecimento local em detrimento do conhecimento legado da colonização, contribuindo para uma emancipação das diferentes formas de dominação, seja política, cultural, econômica e outras (REIS; ANDRADE, 2018). No entanto, esse processo torna-se laborioso, tendo em vista a profundidade com que a colonização penetrou nas culturas, principalmente indígenas. Desenraizar-se desse modelo de poder na modernidade é ainda mais difícil devido à influência capitalista na sociedade, que funciona como elemento das relações de poder, influenciando uma mentalidade individualizada, de acúmulo de bens, que fragmenta a força da coletividade étnica.

A colonialidade, como bem assinala Mignolo (2017, p. 8), passou por três etapas:

A etapa inicial dispôs a retórica da modernidade como salvação. A salvação era focada em salvar almas pela conversão ao

cristianismo. A segunda etapa envolveu o controle das almas dos não europeus através da missão civilizatória fora da Europa, e da administração de corpos nos Estados-nações emergentes através do conjunto de técnicas que Foucault analisou como a biopolítica. A terceira etapa – a etapa que continua hoje – começou no momento em que as corporações e o mercado se tornaram dominantes, a biotecnologia substituiu a eugênica, e a publicidade (bombardeando a TV, as ruas, os jornais e a internet) deslocou o rádio.

Tendo a reflexão sobre as etapas da colonialidade, citada pelo autor, a decolonialidade é um projeto que precisa ser concretizado, não apenas refletido, pois “es un proceso accional para pedagogicamente andar” (WALSH, 2013, p. 67), suscitando possibilidades de pensar, sentir e escutar o outro, dando visibilidade aos conhecimentos produzidos em contextos de práticas de marginalização.

A concretização está, também, na busca de alternativas autônomas do processo educacional, questionando as pretensões de objetividade dos instrumentos de legitimação dos saberes que conhecemos, desde a implementação da escola. Nesse sentido, a decolonialidade visa romper com a lógica de uma modernidade capitalista hegemônica e abre novos caminhos para a pluralidade, questiona bases científicas que o pensamento eurocêntrico incutiu durante o período de colonização e denuncia as formas de dominação.

Grosfoguel (2006, p. 28) fala que a colonialidade revela “la continuidad de las formas coloniales de dominación después del final de las administraciones coloniales, producidas por culturas y estructuras coloniales en el sistema mundo capitalista moderno/colonial”. Esse é um dos pontos-chave trabalhados pelo autor a respeito do pensamento decolonial.

O termo *descolonial* (descolonização) faz referência à superação histórica do colonialismo; por sua vez, *decolonial* (decolonialidade) é tido como uma estratégia político-ideológica de uma crítica à dominação eurocêntrica, na tentativa de superação, também, da colonialidade (“do Poder”, “do Saber” e “do Ser”), normalmente mais indicado em relação a novas epistemologias (BALLESTRIN, 2013; WALSH, 2009). Os autores que se dedicam ao estudo dessa temática preferem usar o termo decolonialidade, mas cada autor

pode dar sua própria explicação para a utilização de um dos termos em detrimento do outro.

A ideia por trás do uso do termo “decolonial” é de uma insurgência, de luta (WALSH, 2009), de uma transcendência (BALLESTRIN, 2013). É uma ideia política, epistemológica e social frente à colonialidade. Os dois termos são aceitos, dependendo da intencionalidade do(s) autor(es). Segundo Ballestrin (2013), “decolonialidade” foi um termo criado pela Rede Modernidade/Colonialidade, que tentou trazer para o centro das discussões a América Latina, enquanto o termo descolonização faz referência à superação histórica do colonialismo.

Por uma escola decolonial: perspectivas a partir da educação escolar indígena de Manaus

O processo de introdução da escola na vida dos povos indígenas se deu com a colonização europeia, a qual desconsiderou os valores étnicos, os métodos de aprendizagens de cada povo, como por exemplo as narrativas, sendo essas uma das formas de transmitir os conhecimentos ancestrais.

O negacionismo cultural causado pela influência da escola e pelo modelo de escolarização imposto pela colonização é reconhecido por grande parte daqueles que militam em prol da causa indígena. Por outro lado, alguns estudiosos da temática apontam que não há como negar a importância da escola, que permite acesso a outros conhecimentos, novas tecnologias desejadas por indígenas, as quais podem ser utilizadas como instrumentos para “aperfeiçoar seus próprios conhecimentos e modos de vida” (LUCIANO, 2013, p. 127).

A escola não somente instrumentaliza tecnicamente, como também insere novos valores e hábitos que se somam aos dos povos indígenas. Reconhecer as consequências negativas da escola não se trata, pois, de desqualificar ou negar sua importância, ainda que seja “o principal instrumento de reprodução, expansão e transmissão dos modos de vida e de pensamento das sociedades europeias” (LUCIANO, 2013, p. 129).

Para o autor, a escola é ressignificada por seus sujeitos e

reorientada de acordo com seus objetivos a serem alcançados. Assim, a Educação Escolar Indígena aproxima comunidade e escola, gerando partilha de conhecimentos, contribuindo para a revitalização cultural e, conseqüentemente, para a descolonização escolar. Por esse prisma, podemos ampliar a visão que temos acerca da Educação Escolar indígena para além do espaço físico da sala da escola.

Nesse sentido, o potencial libertador do pensamento decolonial propicia situar o sujeito que fala no seu lugar epistêmico, rompendo com a ideia de um conhecimento universal verdadeiro. Para Grosfoguel (2008, p. 119):

O lugar epistêmico étnico-racial/sexual/de gênero e o sujeito enunciador encontram-se, sempre, desvinculados. Ao quebrar a ligação entre o sujeito da enunciação e o lugar epistêmico étnico-racial/sexual/de gênero, a filosofia e as ciências ocidentais conseguem gerar um mito sobre um conhecimento universal Verdadeiro que encobre, isto é, que oculta não só aquele que fala como também o lugar epistêmico geopolítico e corpo-político das estruturas de poder/conhecimento colonial, a partir do qual o sujeito se pronuncia.

Nessa visão que o autor menciona, em referência ao lugar epistêmico do sujeito, podemos citar como exemplo as organizações e o movimento indígena de Manaus, que tiveram/têm papel fundamental no processo de reivindicação da Educação Escolar Indígena para criação das Escolas Indígenas e na regularização jurídica dos Centros Municipais de Educação Escolar Indígena (CMEEI)²². Segundo Luciano (2019), as organizações indígenas da região, como a Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN), em 1987, a Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB), em 1989, e a Comissão de Professores Indígenas do Amazonas, Acre e Roraima (COPIAR), em 1988, foram fundamentais (e ainda são) para a organização

²² Atualmente, pela Lei municipal (de Manaus) n.º 2.781, de 16 de setembro de 2021, os CMEEIs são denominados Espaços de Estudos da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas (EELCTI). Esses se constituem em espaços culturais onde as comunidades fazem suas reuniões, festividades etc. Como a referida lei é recente, as comunidades indígenas ainda continuam a chamar de CMEEI.

dos povos indígenas e para a implantação de um processo escolar diferenciado e intercultural.

Santos (2012, p. 71) destaca a participação de organizações indígenas nesse processo, entre elas a Organização de Desenvolvimento e Sustentabilidade Econômica dos Povos Indígenas (ODESPI), que esteve à frente da intermediação entre indígenas e poder público. Para Santos (2012, p. 71):

A ODESPI, ao observar que a educação escolar indígena [...] não utilizava e nem reconhecia a língua indígena [...], articulou com as lideranças indígenas do Rio Cuieiras, de Manaus e adjacências a discussão sobre a situação desses povos, especificamente, a oferta de educação pelo poder municipal [...].

Sendo a escola um aparelho ideológico do Estado (ALTHUSSER, 1983), que contribui para a manutenção das ideologias políticas, capitalistas e de dominação social, também pode funcionar como instrumento de quebra de universalização epistemológica e de reafirmação cultural e identitária dos povos que a desejam, de forma mais libertadora, lutando contra ideologias estatais de imposição e integração. Logo, de acordo com Althusser (1983, p. 71):

Os aparelhos ideológicos do Estado podem não apenas ser os meios, mas também o lugar da luta de classes [...]. A classe (ou aliança de classes) no poder não dita tão facilmente a lei nos AIE como no aparelho repressivo do Estado, não somente porque as antigas classes dominantes podem conservar durante muito tempo fortes posições naqueles, mas porque a resistência das classes exploradas pode encontrar o meio e a ocasião de expressar-se neles, utilizando as contradições existentes ou conquistando pela luta posições de combate.

Partindo dessa ótica, a escola é vista como instrumento de luta para os povos indígenas, os quais podem se apropriar dela e reestruturá-la, segundo seus interesses coletivos, para atender as necessidades da comunidade. De acordo com Reis e Andrade (2018, p. 7), “apropriar-se dos recursos utilizados pelo colonizador tornou-se necessidade premente para a construção de um projeto decolonial verdadeiramente emancipatório”.

Essa luta tem como pano de fundo a autonomia étnica das escolas indígenas, contribuindo para a consolidação de uma nova realidade educacional, partindo dos anseios e desejos dos povos indígenas, tendo como resultado dessas lutas a descolonização da sua formação escolar.

Um dos instrumentos que favoreceram a luta do movimento indígena de Manaus foi a I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (CONEEI), realizada em 2009, em Luziânia/GO. “A I CONEEI foi organizada em três momentos – Conferências nas Comunidades Educativas, Conferências Regionais e Conferências Nacionais” (CONFERÊNCIA DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA, 2009). As reflexões e estratégias, segundo o Documento Final da I CONEEI (2009, p. 3-4), voltaram-se para a superação dos desafios da efetivação da Educação Escolar Indígena.

A I CONEEI serviu como um termômetro que mediu as condições de existência da educação escolar oferecidas aos povos indígenas ou praticadas por eles em todas as regiões do Brasil. Serviu também para visibilizar os pontos fortes e os pontos fracos do movimento indígena, [...] para que se possam pensar novos rumos frente às novas demandas colocadas pelas conquistas alcançadas ou pelas lutas frente ao que se almeja alcançar.

A realização das Conferências pode ser pensada/associada ao que Mignolo (2008) chama de “desobediência epistêmica”, pois, para o autor, só é possível iniciar um projeto decolonial (da escola) se rompermos com os domínios do pensamento eurocêntrico, enraizados em epistemologias marxistas, freudiana etc. Nesse sentido, Mignolo (2008, p. 288) afirma que:

Sem tomar essa medida e iniciar esse movimento, não será possível o *desencadeamento epistêmico* e, portanto, permaneceremos no domínio da oposição interna aos conceitos modernos e eurocentrados, enraizados nas categorias de conceitos gregos e latinos e nas experiências e subjetividades formadas dessas bases, tanto teológicas quanto seculares.

Ainda que com a legislação em vigor e com os povos indígenas acessando à Educação Escolar, os Movimentos, Organizações e Associações Indígenas, as reivindicações não pararam, prova disso

é que, em Manaus/AM, as ações indígenas no período de 2005 a 2011, de acordo com Santos (2012, p. 83):

[...] possibilitam a premência do início da implantação da modalidade educação escolar indígena no sistema municipal de ensino de Manaus, por meio da qual se concretizará o direito dos índios de poderem utilizar suas línguas maternas e seus processos de aprendizagem em contexto escolar, diferenciado e específico, contribuindo, ainda, para o processo de afirmação da identidade étnica.

Portanto, segundo a autora, o Movimento Indígena teve/tem um papel significativo nas reivindicações de uma Educação Escolar Indígena descentralizada, baseada em princípios como a interculturalidade e o bilinguismo. As reivindicações ganharam destaque no Brasil com o envolvimento de professores indígenas, mesmo antes da Constituição Federal de 1988, no Amazonas, com a Comissão dos Professores Indígenas do Amazonas e Roraima (COPIAR). Essa fez frente às reivindicações por uma Educação Escolar Indígena diferenciada.

Parafraseando Mignolo (2008), todo processo de descolonização implica desobediência, seja política, econômica, social e/ou epistemológica. Portanto, descolonizar a escola representa um exercício de desobediência, algo presente na mobilização das organizações indígenas.

Atualmente, em Manaus, movimentos como o Fórum de Educação Escolar Indígena do Amazonas (FOREEIA), Coordenação dos Povos Indígenas de Manaus e Entorno (COPIME), entre outros, estão à frente de discussões sobre uma Educação Escolar Indígena de qualidade e autônoma que, em suma, é diferente da educação escolar colonizadora.

Podemos afirmar que aprovação do Projeto de Lei nº 2.781/2021, que cria a Escola Indígena Municipal, os cargos dos profissionais do magistério indígena e regulariza os Espaços de Estudos da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas, é um forte exemplo da luta desses movimentos, em que pese os inúmeros paradoxos a ela intrínsecos.

A descolonização do saber passa por um processo de apro-

priação e reestruturação da escola, uma vez que ela existe em função da ideologia do Estado e do sistema capitalista. Esse processo de autonomia/apropriação, pode ser acolhido pelo que Chates (2011, p. 128) chama de “domesticação da escola”, ou seja, “práticas indígenas em relação ao espaço escolar, mantendo-o ou transformando-o a partir do ponto de vista indígena”.

A visão indígena do que vem a ser “educação”, “escola”, “educação escolar indígena” e “escola indígena” é fundamental para a prática decolonial e o surgimento/reconhecimento de novas epistemologias, ou mesmo as epistemologias indígenas. Para Luciano (2013, p. 109), “o que os índios querem da escola é *parte* do que ela produz, e não o como e o onde ela o faz”. Por sua vez, Mignolo (2008, p. 290) atesta que:

A opção descolonial é epistêmica, ou seja, ela se desvincula dos fundamentos genuínos dos conceitos ocidentais e da acumulação de conhecimento. Por desvinculamento epistêmico não quero dizer abandono ou ignorância do que já foi institucionalizado por todo o planeta (por exemplo, veja o que acontece agora nas universidades chinesas e na institucionalização do conhecimento). Pretendo substituir a geo- e a política de Estado de conhecimento de seu fundamento na história imperial do Ocidente dos últimos cinco séculos, pela geo-política e a política de Estado de pessoas, línguas, religiões, conceitos políticos e econômicos, subjetividades, etc., que foram racializadas (ou seja, sua óbvia humanidade foi negada). Dessa maneira, por “Ocidente” eu não quero me referir à geografia por si só, mas à geopolítica do conhecimento. Consequentemente, a opção descolonial significa, entre outras coisas, *aprender a desaprender* [...].

Essa desvinculação, como fala o autor, não significa necessariamente uma desvalorização do pensamento ocidental, mas uma forma de construção e valorização de novas epistemologias. Nesse sentido, as “Epistemologias do Sul”, segundo Santos e Menezes (2009, p. 09), abraçam a Educação Escolar Indígena, valorizando principalmente o lugar onde o conhecimento é produzido (contexto cultural), pois “[...] qualquer conhecimento válido é sempre contextual”, ou seja, pensando em epistemologia decoloniais a partir da Educação Escolar Indígena, o lugar onde se produz

o conhecimento é relevante, pois implica instrumento de luta, de reconhecimento e autonomia.

A “Declaração de Princípios”, elaborada no IV Encontro dos Professores Indígenas do Amazonas e Roraima, em seus primeiros tópicos, aponta para essa autonomia da escola indígena, tendo as comunidades, os professores e as organizações indígenas o poder de decisão, ratificado por Luciano (2001, p. 124), da seguinte forma: “logo também as escolas começarão a elaborar seus currículos e regimentos escolares, o que dará maior autonomia política e administrativa às escolas assumidas pelas próprias comunidades”.

Com a constituição de uma nova mentalidade à própria epistemologia dissociada do saber ocidental e mais contextualizado na realidade, tem-se um resultado descolonizado do saber, pois todas as formas de conhecimentos são construídas epistemicamente a partir do lugar do sujeito, sem neutralidade, tornando visível os sujeitos falantes. Assim, a produção epistêmica com perspectivas decoloniais, que vem dos povos subalternizados, produz uma crítica aos conhecimentos eurocêntricos.

Há significação no espaço do sujeito que fala. “Todo o conhecimento se situa, epistemicamente, ou no lado dominante, ou no lado subalterno das relações de poder, e isto tem a ver com a geopolítica e a corpo-política do conhecimento” (GROSFUGUEL, 2008, p. 119). Esse espaço de fala, segundo o autor, precisa ligar a dimensão étnica/racial/sexual e o sujeito que fala, para que não abra possibilidades de construção de conhecimentos que esconda o sujeito falante.

Japiassu (1977, p. 35) enfatiza que “os conhecimentos não são considerados construções autônomas e individuais, mas atividades sociais inseridas num determinado contexto sociocultural”, situado no tempo e no espaço de uma sociedade. Localizar, identificar quem fala/produz conhecimento é imprescindível nesse processo de decolonialidade. Nesse sentido, a Escola Indígena seria um espaço educativo no qual a comunidade é presente no processo pedagógico, não separando educação e vida, o que já vem sendo feito pelos povos indígenas, mesmo antes do nascimento da criança.

São de grande relevância as reflexões trazidas por Luciano (2017), intelectual indígena, do povo Baniwa, que muito tem

contribuído com o processo de construção de uma escola descolonizada. Em seus estudos sobre a temática, faz uma crítica à instituição escolar enquanto idealização do colonizador, que serve como garantia para manter a estrutura social, econômica, política e cultural, e reforça o valor da Escola Indígena como parte intrínseca dos povos indígenas, tendo a participação da comunidade na orientação de formar seus cidadãos com valores do bem viver, intrínsecos às suas culturas. Nas palavras de Luciano (2017, p. 15):

A escola sendo parte orgânica e estratégica da coletividade assume então a tarefa de orientar e formar sujeitos individuais conscientemente orgânicos e corresponsáveis pelo bem viver de todos, que só será alcançado com a superação da cultura colonial destruidora, dominadora, negadora e excludente.

De acordo com o autor, todo o processo de educação escolar, realizado na/pela Escola Indígena Diferenciada, gira em função de características essenciais – como memórias, identidade étnica, língua, território – e contribui para que os povos indígenas adquiram os conhecimentos da sociedade não indígena como estratégias políticas. Isso faz com que os povos indígenas tenham autonomia na produção de conhecimentos localizados a partir da realidade da comunidade, seja na floresta ou na cidade. Luciano (2001, p. 117) assinala ainda que “a educação escolar deve basear-se nos princípios educativos e métodos próprios de aprendizagem dos povos indígenas [...] para só então acrescentar outros conhecimentos necessários”.

A criação das Escolas Indígenas, reivindicadas pelos professores indígenas, interliga dois mundos de saberes, constituindo instrumento necessário para a descolonização da escola. Essa interligação de saberes soma-se à interculturalidade na/da Educação Escolar Indígena, constituída como um dos seus princípios. Pensada dentro da ótica de uma educação escolar libertadora, torna-se forte aliada no processo decolonial da escola, superando a ideia de um conhecimento universal e verdadeiro; em outras palavras: questionando a colonialidade do saber. Nessa direção, segundo Walsh (2008, p. 141):

Pensar la interculturalidad desde la particularidad de este lugar político de enunciación –es decir desde un movimiento social-político-epistémico– contrasta con aquel que encierra el concepto de la multiculturalidad, la lógica y la significación de aquello que por ser pensados desde «arriba» (y con el afán descriptivo), tende a sostener los intereses hegemónico-dominantes y mantener los centros del poder.

Diante do exposto, é importante refletir a Educação Escolar Indígena em Manaus/AM a partir da decolonialidade, situando social e epistemicamente os sujeitos à frente da reivindicação de uma educação escolar autônoma, diferenciada, que atenda às necessidades dos povos indígenas que a exigem.

Considerações finais

A partir do objetivo proposto neste capítulo, refletimos sobre a educação escolar indígena em Manaus, bem como sobre a mobilização do movimento indígena na construção de uma Escola Indígena decolonial, relacionando a temática com a discussão da decolonialidade, que está em curso no interior da Educação Escolar Indígena, com perspectivas emancipadoras nos processos pelos quais as Escolas Indígenas foram reivindicadas, problematizadas e estruturadas.

O capítulo também mostrou que, por meio da atuação do movimento indígena, a Educação Escolar Indígena em Manaus vem ganhando forma cada vez mais diferenciada, descolonizada e descentralizada, no entanto, reconhecemos que há um longo caminho a percorrer para consolidar o processo de uma Escola Indígena decolonial, devido à intencionalidade ideológica que a escola adquiriu ao longo dos anos.

Ao atribuir aos indígenas (ou à Escola Indígena) a esperança de uma descontinuidade colonial, consagra-se a mentalidade e importância de novas epistemologias a partir de uma autonomia do saber, que rompe com a tarefa da escola de transmitir não somente conhecimentos, mas a cultura daquele que se impõe superior. Nesse sentido, o principal obstáculo à descolonização da escola é a descolonização do pensamento. Ou seria o inverso:

o princípio da eficácia de um está intrínseco no outro? Ou o primeiro não é, senão, o próprio campo do outro? Esses são questionamentos que ficam abertos para novas reflexões.

Ao correlacionarmos autores latino-americanos com autor(es) indígena(s), apontamos para a necessidade e importância do reconhecimento de novas epistemologias que surgem com a realização de uma educação decolonial, não eurocêntrica e supostamente universal, o que nos leva a refletir que a Educação Escolar Indígena e a Escola Indígena dentro de uma perspectiva da decolonialidade não é apenas um direito conquistado pela Constituição Federal de 1988, ela se constitui em um instrumento de luta pela sobrevivência (em diferentes contextos), resistência e autonomia dos povos indígenas.

A interligação de saberes dos diversos autores(as) soma-se à interculturalidade na/da Educação Escolar Indígena, constituída como um dos seus princípios, pois, pensada dentro da ótica de uma educação escolar libertadora, torna-se forte aliada do processo decolonial da escola, superando a ideia de um conhecimento universal e verdadeiro, em outras palavras, questionando a colonialidade do saber.

De acordo com o questionamento apontado no início deste capítulo: a Escola Indígena conseguiria ser descolonizada a ponto de não reproduzir um conhecimento que reforça uma mentalidade eurocêntrica de hierarquização de saber?

Podemos dizer que a Escola Indígena pode ser uma escola descolonizada e pode não reforçar uma mentalidade eurocêntrica de um conhecimento que se deduz superior, mas, para que possa haver essa efetivação, é necessário que ela seja baseada em princípios pedagógicos dos povos indígenas, na forma mais adequada dentro de suas realidades culturais.

Além disso, é preciso pensar em um sistema educacional (ou subsistema) administrado pelos indígenas, tendo em vista a objetivação da Escola Indígena decolonial, na qual se evidencie a riqueza e a complexidade dos povos indígenas. Os efeitos dessa objetivação rompam com a função reprodutora da escola, do poder, de mecanismos de poder, de “aparelhos ideológicos”.

Referências

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**: notas sobre os Aparelhos Ideológicos de Estado. Tradução de Walter José Evangelista e Maia Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

BALANDIER, Georges. A Situação Colonial: abordagem teórica. Tradução de Bruno Anselmi Matangrano. **Cadernos Ceru**, v. 25, n. 1, dez., 2014. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ceru/article/view/89147/92023>. Acesso em: 07 out. 2020.

BALLESTRIN, Luciana Maria de Aragão. **Para transcender a colonialidade**. [Entrevista cedida a] Luciano Gallas e Ricardo Machado. Edição 431. 2013. Disponível em: <http://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/5258-luciana-ballestrin>. Acesso em: 25 jun. 2021.

CHATES, Taíse de Jesus. **A domesticação da escola realizada por indígena**: uma etnografia histórica sobre a educação e a escola Kriri. 2011. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

CONFERÊNCIA DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA. **Documento Final da conferência de Educação Escolar Indígena**. Luziânia-GO: 2009. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/deliberacoes_coneei.pdf. Acesso em: 13 dez. 2021.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GROSFOGUEL, Ramón. La Descolonización de la Economía Política y los Estudios Postcoloniales: transmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global. **Revista Tabula Rasa**, Bogotá, n. 4, p. 17-48, Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca Bogotá, Colombia, enero-junio, 2006.

GROSFOGUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, [S. l.], n. 80, p. 115-147, 2008.

JAPIASSU, Hilton Ferreira. **Introdução ao Pensamento Epistemológico**. 2. ed. Rio de Janeiro: F. Alves, 1977.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LUCIANO, Gersem dos Santos. Desafios para a execução de uma política pública municipal de educação escolar indígena: dois anos de experiência em São Gabriel da Cachoeira-AM. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Marina Kawall Leal (orgs.). **Antropologia, História e Educação**: a questão indígena e a escola. 2. ed. São Paulo: Global, 2001.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos** / Gersem Baniwa. Rio de Janeiro: Mórula/Laced, 2019.

LUCIANO, Gersem dos Santos. Educação Intercultural: direitos, desafios e propostas de descolonização e de transformação social no Brasil. [Entrevista cedida a] Daniela Bueno de Oliveira e Américo de Godoy. **Cadernos CIMEAC**, Uberaba-MG, v. 7, n. 1, 2017. Disponível em: <http://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/cimeac/article/view/2216>. Acesso em: 19 nov. 2020.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **Educação para o manejo do mundo: entre a escola ideal e a escola real no Alto Rio Negro**. Rio de Janeiro: Contracapa/Laced, 2013. (Os primeiros Brasileiros, v. 4).

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidade del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GOMES, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón (orgs.). **El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Universidad Javeriana/Instituto Pensar/Universidad Central-IESCO/Siglo del hombre Editores, 2007.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. Tradução de Marco Oliveira. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, [S. l.], v. 32, n. 94, jun., 2017.

MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF**, [S. l.], n. 34, p. 287-324, 2008.

REIS, Maurício de Novais; ANDRADE, Marcilea Freitas Ferraz de. O pensamento decolonial: análise, desafios e perspectivas. **Revista Espaço Acadêmico**, [S. l.], v. 17, n. 202, p. 1-11, 2018.

SANTOS, Boaventura de Souza; MENEZES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do Sul**. Edições Almedina S. A. Coimbra, 2009.

SANTOS, Jonise Nunes. **Educação Escolar Indígena no município de Manaus (2005-2011)**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2012.

WALSH, Catherine (ed.). **Pedagogías Decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2013.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, Estado, Sociedade: luchas (de) coloniales de nuestra época**. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2009.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidade: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. **Tábula Rasa**, [S. l.], n. 9, p. 131-152, julio-diciembre, 2008. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39600909>. Acesso em: 12 jul. 2021.

Palavras sementes para amenizar a crise do clima: vozes ancestrais, línguas e literatura nas escolas indígenas

Ananda Machado

Este texto parte das experiências e das reflexões que vivi com os pesquisadores e professores, nas escolas e comunidades indígenas em Roraima. Gostaria que aqui minhas palavras fossem interpretadas como forma de ecoar resistências na direção de ressaltar a importância da diversidade linguística de cada uma das línguas e literaturas indígenas, das políticas culturais, ambientais e sociais. Essas ideias foram brotando enquanto caminhava pelas comunidades indígenas, ouvia as vozes dos sábios, lia os versos e os textos de escritores indígenas.

Neste contexto, tenho como objetivo trazer algumas falas oriundas da ancestralidade indígena e evidenciar como essas sementes germinam nos territórios. Quero ainda refletir sobre como e se essas vozes ecoam nas escolas indígenas.

O texto faz referência também a alguns problemas referentes às mudanças climáticas, com breve revisão do que vem sendo produzido por especialistas no diálogo com organizações e povos indígenas. Então, tento aqui com eles “beijar as cicatrizes do mundo”, como disse Potiguara (2018, p. 60).

Palavras, saberes e sementes nas vozes ancestrais

Cada uma das lideranças e línguas indígenas faladas dentro de seus territórios tem sua história e seu valor, mas até que ponto as escolas têm contribuído da forma que poderiam para fortalecer a diversidade linguística indígena e semear esses conhecimentos?

As lideranças e as línguas indígenas têm forte ligação com o território. Potiguara (2018) fala de Gaia, da Mãe Terra, e associa o ventre da mulher indígena ao território, explicando: “território é

vida, é biodiversidade, é um conjunto de elementos que compõem e legitimam a existência indígena. Território é cosmologia que passa inclusive pela ancestralidade” (POTIGUARA, 2018, p. 119).

Para Baniwa (2020, p. 76):

[...] a comunicação entre os seres é o segredo para o equilíbrio do mundo cósmico. A escassez de caça, por exemplo, pode ser resultado de um equívoco, uma falta ou uma ineficiência de comunicação entre os pajés e os espíritos superiores das caças. Mas, essa comunicação com o universo não é exclusividade dos pajés.

Historicamente, cada uma das lideranças e línguas nasce em determinado território e, ao morrerem, tradicionalmente voltam a ele. Percebo que a ancestralidade indígena continua presente no decorrer das gerações, que nascem e fazem ecoar essas vozes, falando, plantando e fazendo germinar o que seus anciões ensinam.

Além de biodiversos, grande parcela dos territórios indígenas guarda lugares que fazem parte de sua memória coletiva. Basta ver os nomes dos rios, dos estados e cidades no Brasil. Potiguara (2018, p. 28) lembra que, com a destruição de seus cemitérios sagrados, as famílias indígenas perderam o “elo com os ancestrais, causando desintegração cultural e espiritual”, provocando a insegurança vivida há séculos pelos povos indígenas “não sabendo se aquele local em que são enterrados seus mortos será o território de seus filhos!” (POTIGUARA, 2018, p. 28). Considero essa dinâmica de “genocídio legislado” (XAKRIABÁ, 2021) muito triste, e luto com os povos indígenas para que aconteça diferente.

O sepultamento das populações indígenas, quando respeitadas suas tradições, acontece dentro do território. Mas, infelizmente, de forma injusta, durante a pandemia de Covid-19, houve sepultamentos de indígenas fora de seu território ancestral.

Há discursos que destacam os muitos saberes que já foram perdidos, mas mesmo que muitos já tenham sido esquecidos, há o que está adormecido, e muito ainda continua vivo na memória dos anciões. Os discursos nostálgicos são frequentes entre as lideranças indígenas com as quais convivo em Roraima.

A partir do nosso diálogo com orientandos(as) indígenas, aprendemos que há, por exemplo, tradições de enterrar o umbigo

perto do local de nascimento, próximo a uma árvore, deixando junto à família, depois de acrescentar ali perto o corpo de quem se vai. Sobre esses e muitos outros saberes, a população está deixando de falar abertamente, por conta das influências da igreja, das próprias escolas, entre outras instituições “controladoras” fortemente presentes nos territórios indígenas.

Desde março de 2020, devido à pandemia, muitas famílias indígenas vivenciaram as mortes de seus anciões, vendo partir várias pessoas importantes. Cada um levando embora muito conhecimento, mas também deixando relevantes legados.

Nessa parte do texto, nos dedicaremos a destacar quem foram aqueles (referindo-me a quem morreu) que falaram o Macuxi, Wapichana, Wai Wai, Mawayana, Taurepang, entre outros povos em Roraima, e deixaram o legado para a posteridade. Quero ressaltar que, diferentemente de mim, que sou brasileira e falo português, eles também são da mesma nacionalidade e falam Ingarikó, Patamona, Ye'kwana, valorizando o repertório nas narrativas orais, músicas e movimentos dos corpos indígenas.

Muitos dos avós indígenas sabem conversar com o rio, outros conhecem e ensinam sobre as plantas e os nomes dos peixes. Para tanto, deixaram vídeos, viabilizando a transmissão de conhecimentos mesmo após a sua partida e, por essa razão, eram procurados pelos pesquisadores. Nesse caso, como alguns dos indígenas não falavam português, os pesquisadores eram obrigados a aprender suas línguas ou pedir auxílio de intérpretes. Usava-se, assim, essa sábia estratégia para motivar o aprendizado de sua língua indígena pelo pesquisador.

E como as escolas indígenas trabalham esses saberes? Os professores utilizam quais materiais? Há livros nas línguas indígenas? Há propostas pedagógicas que contemplem visitas às casas dos(as) anciões(ãs)?

Muitas vezes, na educação escolar, primamos pela técnica, nos debruçamos sobre os números/percentuais, o que também é importante; contudo, esquecemos que nossa natureza humana tem necessidade de vida, de poesia, de intuição, de sentidos e significados que qualifiquem nossas relações, construindo mais respeito e saúde para o planeta Terra.

Segundo Graúna (2013, p. 55), “apesar da falta do seu reconhecimento na sociedade letrada, as vozes indígenas não se calam. O seu lugar está reservado na história de um outro mundo possível”. Ressalto aqui esse desejo indígena de continuar a construir e a viver outros mundos possíveis.

Entretanto, infelizmente, nas escolas indígenas, circulam poucos livros, sobretudo livros de autoria indígena, e menos ainda obras escritas nas línguas indígenas. Nas escolas que visitamos, não há bibliotecas e são raríssimas as salas de leitura. Os alunos então recebem muita informação de fora para dentro, mas poderiam expressar, registrar e ler ali mais de suas próprias memórias.

Aqui, minha forma de escrever na primeira pessoa tem forte inspiração nos textos de Graúna (2018, s. p.), quando ela afirma: “a releitura vinda da oralidade e transfigurada na escrita se transforma em *escrivivência*, no sentido de que estão vivas (em mim) a poesia, a história e a memória dos antigos”. Nesse caso, ela observa um dos aspectos da memória, que é estar viva dentro de quem lembra.

Por mais que essa memória continue viva internamente, circule pela oralidade nas comunidades e em pequena parte tenha sido escrita, historicamente houve a presença de missionários, padres e pastores que foram e são responsáveis por muita imposição religiosa, forçando a tradução e o estudo da bíblia, livro escrito com bastante prestígio no mundo inteiro. Em muitos casos, ainda hoje existe a catequização dentro das escolas indígenas, algo que considero bastante complicado, pois infringe a legislação (Lei n.º 9.475) da educação pública que por princípio é laica (BRASIL, 1997).

Muitos professores indígenas que conhecemos nasceram no berço católico ou evangélico, tendo recebido muita influência dessas instituições. Assim, as rezas e processos de cura e conexão com outros mundos, que antes seus ancestrais vivenciavam, foram sendo substituídos pelo cristianismo. Antes, os povos indígenas em Roraima viviam livres em seus territórios, que eram bem mais amplos do que as atuais Terras Indígenas.

A crise do clima e a *urihi* “terra-floresta”

Os Yanomami usam a palavra *urihi* “terra-floresta”, que para eles é uma entidade viva, possuidora do “sopro vital” e de um “princípio de fertilidade”. *Urihi* é habitada e animada por diversos espíritos, entre eles os dos pajés.

Observamos de perto a luta dos Yanomami e Ye’kwana contra a destruição de seus territórios. No dia 19 de abril de 2019, eles estiveram reunidos e escreveram uma carta (posicionamento das lideranças, Xamãs, Pajés e associações da Terra Indígena Yanomami), respondendo a um depoimento do atual presidente do Brasil. Na carta, as lideranças afirmam que não vivem pobres como disse o chefe do Poder Executivo (INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL, 2019):

Nossa riqueza é viver bem na nossa terra, a floresta, ter os rios limpos, a saúde do povo. Somos contra legalizar o garimpo no nosso território. O ouro para nós deve ficar embaixo da terra. Queremos renda que vem dos nossos próprios projetos que respeitam nossas florestas, como estamos fazendo em nossas comunidades.

As lideranças Yanomami sempre lembram que os pajés antes controlavam as chuvas, o tempo, o sol. Com as invasões e a transformação do clima, o mundo está sofrendo, mas, mesmo assim, eles ainda conseguem proteger a natureza.

Desde o início de 2019, acompanhamos, por vivermos em Roraima, as invasões na Terra Indígena Yanomami. Foram mais de 20 mil garimpeiros ameaçando os Yanomami e Ye’kwana. Em relação a isso, Davi Kopenawa Yanomami afirmou, *in loco*, que: “o garimpo não traz benefício para ninguém, só traz doença e degradação ambiental. Não tem dinheiro que pague as nossas florestas, os rios e a vida do nosso povo”.

Os garimpeiros, além de trabalharem de modo ilegal, poluem os rios com mercúrio, derrubam as florestas, forçam o trabalho dos indígenas, os alcoolizam, violentam as mulheres indígenas, causam o assoreamento dos rios, diminuem a caça e praticam a violência. Nesse contexto, destaca-se também que, desde 2020, muitos garimpeiros estão levando a Covid-19, contaminando os indígenas.

Cabe lembrar que esses povos continuam usando suas línguas indígenas, narrando os elos entre povo e natureza e fazendo poesia. A diversidade de espécies e de conhecimentos associados a eles continua a ser repassada de geração a geração, porque são fundamentais. Reconhecemos que esses povos guardam grande parte desses conhecimentos em suas línguas, nomeando até o que não existe mais fisicamente, já que foi destruído pela invasão²³.

O Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA) considera que muitos recursos naturais em extinção foram conhecidos apenas pelos povos com línguas em perigo. Em Roraima, é bastante comum encontrarmos espécies que são conhecidas apenas pelos indígenas e que foram nomeadas apenas em suas línguas.

Por outro lado, ao olhar a paisagem dos pastos e de monoculturas de soja e de arroz no lavrado de Roraima, lembramos os discursos desenvolvimentistas, que não se cansam de tomar o modo de os povos indígenas protegerem seus territórios como um atraso, um impedimento do progresso.

Nuguak (2003), um Ashaninka do Peru, coautor do livro “Sueños amazónicos”, afirmou que eles, os indígenas, não são um obstáculo e sim uma alternativa para o desenvolvimento. Segundo Nuguak (2003), enquanto eles mantiverem a semente (o conhecimento dos seus antepassados), certamente continuarão a lutar pelos seus sonhos.

Ao visitar as comunidades, percebemos que as Terras Indígenas em Roraima também são responsáveis pela maior parte das nascentes e mananciais de água do estado, portanto, respeitar esses territórios e seus olhos d’água é contribuir para que os rios sejam mantidos saudáveis.

O Conselho Indígena de Roraima (CIR), instituição que conhecemos de perto pela convivência aqui no estado, vem trabalhando na coletividade com as comunidades, no sentido de prepará-las para reconhecer e enfrentar os problemas causados pelas mudanças climáticas.

Um dos primeiros impactos é visível na produtividade agrícola e na sobrevivência das sementes tradicionais indígenas que estão

²³ Observamos isso em campo, pois visitamos com certa frequência muitas comunidades indígenas em Roraima.

ameaçadas. As comunidades vêm solicitando o replantio, a troca de variedades das sementes tradicionais entre si e a criação de um banco de sementes intercomunitário.

Ao longo de séculos, segundo as falas dos anciões e a efetivação de nossas observações em campo, os povos indígenas desenvolvem práticas de manejo de baixo impacto ambiental, garantindo a produção de alimentos e outros recursos necessários à sobrevivência, como madeira, remédios, artesanato e especialmente a alimentação em sistemas agrícolas de pequena escala. Segundo Aragon (2018, s. p.):

Os desafios associados à mudança do clima devem ser assumidos e enfrentados pelos atores locais. Nenhuma meta vai ser atingida se não houver envolvimento e compromisso de quem está na ponta. Os estados têm um papel fundamental e os estudos que estão sendo concluídos por diversos parceiros globais mostram que a redução de emissões só será possível com o engajamento geral dos estados.

Ainda a partir desse problema, que é a crise climática em nível global e seus sinais por toda parte, os indígenas vivenciam o impacto sobre os peixes e as caças. As comunidades indígenas de Roraima planejam promover o manejo da pesca, inclusive nos períodos de piracema. Sobre a caça de animais silvestres, eles pensam que é necessário preservar os animais que não são para o consumo, destacando o manejo da caça, inclusive replantando árvores frutíferas para atrair os animais (CONSELHO INDÍGENA DE RORAIMA, 2018).

As lideranças indígenas consideram que há descontrole em relação ao desmatamento, por isso desejam vigiar e monitorar os limites das Terras Indígenas. Nesse contexto, eles têm razão, porque em 2018 o desmatamento atingiu um espaço de 7.900 quilômetros quadrados, a maior área desde 2008, de acordo com Brito (2018).

Dentro dessa ótica, Bensusan (2019, s. p.) afirma: “Por conhecerem tão intimamente as florestas, eles têm uma percepção muito antecipada, antes de todos, das mudanças ambientais. Sabem como lidar com isso [...] param de caçar em uma área durante um tempo [...] e assim aliviam o impacto [...]”. A espe-

cialista ainda considera que os povos indígenas conservam a integridade das terras em que vivem, conseguindo evitar que entrem madeireiros, garimpeiros, grileiros, os quais são a maior ameaça às espécies, tendo em vista a deterioração do meio ambiente (BENSUSAN, 2019). Contudo, como essas questões vêm sendo ensinadas nas escolas?

Devido também às mudanças climáticas, os invernos, tempos de muita chuva em Roraima, têm sido muito rigorosos. Com isso, o acesso às comunidades fica mais difícil, sendo necessário a manutenção das estradas e das pontes antes do período inicial das chuvas (CONSELHO INDÍGENA DE RORAIMA, 2014). Essas comunidades desejam valorizar seus conhecimentos e práticas tradicionais atuais, visto que são sustentáveis, mas começam também a discutir novas formas de manejo dos agroecossistemas, de acordo com as dificuldades que vão enfrentando em cada contexto. Logo, conforme Medeiros (2018, s. p.):

A questão mais preocupante é que os direitos indígenas possam ser garantidos e assegurados. O direito à terra, à segurança alimentar, o fortalecimento da gestão desses territórios para que eles possam ter bem-estar, qualidade de vida e serem indivíduos que estarão cuidando do seu próprio desenvolvimento. A partir do momento em que eles estão bem, toda a sociedade também é fortalecida, porque são eles que mantêm os recursos naturais, eles que cuidam, são os próprios guardiões da floresta.

Dessa forma, como os direitos indígenas estão sendo trabalhados nas escolas? Muitos autores não indígenas chamam de recursos naturais, mas será que povos indígenas consideram a natureza como um recurso? Se as escolas indígenas seguirem a epistemologia não indígena, o que deixam de viver e pensar?

“A Mãe Terra já não está em um período de mudança climática, mas na crise climática. Por isso insistimos em um fim imediato para a destruição e a profanação dos elementos da vida” (ASSEMBLEIA GERAL DOS POVOS INDÍGENAS DE RORAIMA, 2018, s. p.). Nesse contexto, as lideranças reunidas reafirmam: “os Povos Indígenas são guardiões da Terra e da Natureza e têm soluções

para enfrentar as Mudanças Climáticas!” (ASSEMBLEIA GERAL DOS POVOS INDÍGENAS DE RORAIMA, 2018, s. p.). Logo, de acordo com Guimarães (2018, s. p.):

As populações tradicionais vivem um paradoxo. As terras indígenas da Amazônia estocam o equivalente a um ano de emissões globais de carbono, então esse é o tamanho do papel e da importância desses territórios na preservação do clima do planeta. Ao mesmo tempo, essas mesmas populações que vivem nesses territórios, estão extremamente vulneráveis à mudança climática.

É, portanto, urgente buscar soluções de autovalorização e enfrentamento de situações que comprometam e dificultem as condições de sobrevivência alimentar, cultural e econômica das comunidades indígenas. Esses problemas são discutidos e deliberados pelos povos indígenas no coletivo, o que é também muito importante para que o individualismo não avance nas sociedades indígenas.

Em que medida esses problemas estão sendo discutidos nas escolas indígenas? De que formas? Quais áreas de conhecimento podem trabalhar essas questões? Há materiais didáticos nas línguas indígenas sobre o tema?

Vozes ancestrais e as escolas indígenas

Como o conhecimento dos lugares e as questões aqui debatidas entram na escola? Muitos líderes indígenas já conheceram inúmeros lugares, porque andavam em todo território, todavia, o desafio hoje é, com o território invadido, continuar a conhecê-lo e assim defendê-lo.

Potiguara (2018) compara os territórios indígenas com o ventre feminino fecundo, pronto à germinação, à renovação da vida e à continuidade das sementes. A poesia de Eliane Potiguara, com trecho que inspira o título deste artigo, fala do poder e da perseverança de seus parentes indígenas.

Não se seca a raiz de quem tem sementes

Espalhada pela terra para brotar.

Não se apaga dos avós- rica memória

Veia ancestral: rituais para se lembrar

Não se aparam largas asas [...]

Dai-nos luz, fé, a vida nas pajelanças [...]

Num lugar sagrado junto ao igarapé [...] (POTIGUARA, Trechos do poema Oração pela libertação dos Povos Indígenas, 2018, p. 31).

Assim como tantas escritoras indígenas o fazem, Potiguara (2018) relaciona em seus versos o papel das mulheres indígenas, o universo das plantas, dos animais, dos rios, das serras com a vida e as ações dos seres humanos.

Porque ela é capaz

De beijar as cicatrizes do mundo

Em um ato de caridade

E a palavra dela é sagrada

Como a terra que dá o alimento

Alimento da CURA em todos os sentidos (POTIGUARA, 2018, p. 60).

Com base na poesia da autora, escrevo essas palavras num momento difícil na história do Brasil, quando vejo todo tipo de violência socioambiental aumentando; mas alternativas podem ser construídas, a fim de unir esses povos na continuidade da luta para manter suas raízes no chão e assegurar a vida no planeta.

Oré moarukar ume iepé pupé, oré pysyrôte iepé mba'eaiba sui, que significa “pedindo proteção às divindades indígenas” (POTIGUARA, 2018), é uma das formas de trazer proteção à vida indígena e continuar a viver os rituais. A autora (2018, p. 122) conta sobre quando dançava o Toré com seus parentes:

O som das maracas, da flauta, dos tambores, das batidas dos pés, que levantavam uma poeira como se fosse uma nuvem encantada, uma grande força tomava minha existência e me revelava fatos, histórias, lembranças, imagens cuja razão eu mesma não conseguia entender.

De que são feitas as maracas? O que há dentro delas? E os tambores? Os instrumentos usados no Toré são construídos com elementos do próprio território, e quando esses deixam de ser usados, voltam a terra, sem poluir, mostrando que as culturas indígenas são exemplares também em relação à preservação ambiental.

As escolas indígenas estão trabalhando os poemas de Eliane Potiguara? De que forma os rituais indígenas acontecem nas escolas? Quais estratégias são possíveis na direção de fortalecer a presença dessas vozes, línguas, cantos e danças nas escolas indígenas?

O poder das mulheres indígenas de guardar as sementes e de fazer as roças é também ressaltado na fala de Paye (2018), liderança indígena Tiriyo Kaxuyana, que vive na Terra Indígena Tumucumaque, nos estados do Pará e Amapá: “As mudanças climáticas para nós têm impacto muito grande, porque as mulheres indígenas é que são as guardadoras das sementes da diversidade que temos nos nossos territórios, nas nossas roças”.

Concordamos com Paye (2018) nessa afirmação e com Inglod (2012, p. 29), em palestra realizada em 2011, quando sugere a relação com os povos indígenas: “ouvir e sermos aconselhados com o que eles nos contam e cicatrizar a ruptura entre o ser o saber. Essa cicatrização deve ser o primeiro passo rumo a uma forma mais aberta e sustentável de viver”. Inglod (2012) preconiza o ouvir na nossa relação com os povos indígenas. Chamo atenção para pensarmos: como os cursos de formação de professores indígenas e as escolas indígenas estão ouvindo as vozes de seus ancestrais?

Santos (2005) defende que o futuro da humanidade está atrelado à necessidade de um equilíbrio que conseguiremos alcançar na encruzilhada entre os conhecimentos indígenas com os de outros povos. Ele defende que precisamos viver a descolonização do corpo a partir das noções de saberes sensíveis, das experiências e dos saberes incorporados.

À guisa de uma (in)conclusão

Em que medida o ensino nas escolas indígenas vive a descolonização? As formações de professores indígenas estão caminhando nessa direção? Se por princípio já se segue essas bases, como potencializar tais ideias na prática?

Sabemos que o mundo muda a cada dia com a crise do clima, que já impactou os recursos hídricos, a biodiversidade e os serviços ecossistêmicos (fenômenos identificados cientificamente). Todavia, ainda é possível minimizar alguns problemas nos envolvendo nas redes e modificando a forma como nos relacionamos com o mundo, já que o uso insustentável da natureza vem comprometendo a vida.

Esses dias, meu filho de treze anos me perguntou o seguinte: o que vai acontecer se romper a camada que existe entre o céu e a terra? Eu disse que ninguém sabe, mas omiti que provavelmente acabará a vida no planeta. Os pajés Yanomami temem esse rompimento entre céu e terra (com sentido diferente do mencionado pelo meu filho), sentem-se responsáveis, por isso cantam e dançam, contribuindo para segurar o céu onde está. Contar histórias, de acordo com Krenak (2019), é uma forma de adiar o fim do mundo. Há contação de histórias nas escolas indígenas? Lá é lugar de cantar e dançar?

Então urge respeitar quem renova o ar e as águas, dando a mão para os povos que, mesmo envenenados, se dispõem a, como afirma Potiguara (2018, p. 60), “beijar as cicatrizes do mundo”. Devemos, pois, como fazem as mulheres e demais líderes indígenas, que continuam plantando suas sementes, contribuir com a promoção de prosperidade socioeconômica e com a inserção do Brasil nas “novas economias”.

Como podemos observar, para os povos indígenas, a sustentabilidade dos aspectos culturais são tão importantes quanto os aspectos sociais, ecológicos e ambientais, sendo eles indissociáveis. Assim, vamos fazer parte do movimento em defesa do clima, construindo um mundo mais igualitário, menos poluidor e mais humano? Como potencializar esses trabalhos nas escolas indígenas?

Em Roraima, conforme observamos em nosso trabalho de campo, as abelhas estão morrendo; no Xingu, as cigarras deixaram de cantar. Será que os 86 milhões de toneladas de soja e o bilhão de litros de agrotóxico derramados sobre as plantações trarão a segurança alimentar no futuro? Ou será que as monoculturas de soja, 98% transgênicas no Brasil, apenas enriquecerão o bolso de latifundiários, envenenando as águas, o solo e aqueles que as consomem? Até quando continuarão contaminando as águas dos

rios, provocando a morte dos animais e nos deixando doentes? E até quando as escolas continuarão alienadas a essas questões?

Diante disso, defendemos que todas as crianças no Brasil precisam aprender pelo menos uma língua indígena, contar suas histórias, cantar, dançar, plantar árvores e acompanhar esses debates em defesa da vida.

Referências

ARAGON, Carlos. Indígenas afetados por mudança climática querem políticas de prevenção. [Entrevista concedida a] Débora Brito. **Agência Brasil**, Brasília, set., 2018. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2018-09/indigenas-afetados-por-mudanca-climatica-querem-politicas-de-prevencao>. Acesso em: 01 set. 2020.

ASSEMBLEIA INDÍGENA DE RORAIMA. Carta da 47ª Assembleia Geral dos Povos Indígenas de Roraima. **Conselho Indígena de Roraima**, Roraima, mar., 2018. Disponível em: <http://cir.org.br/site/wp-content/uploads/2018/03/Carta-47-AGPIRR-2018-Oficial.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2020.

BANIWA, Gersem. **Educação escolar indígena no século XXI**: encantos e desencantos. Rio de Janeiro: Mórula/Laced, 2020.

BENSUSAN, Nurit. Por que os indígenas são a chave para proteger a biodiversidade planetária. **El país**, maio, 2019. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2019/05/07/politica/1557255028_978632.amp.html. Acesso em: 01 jun. 2020.

BRASIL. **Lei n.º 9.475, de 22 de julho de 1997**. Dá nova redação ao art. 33 da Lei n. 9.394, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal, 1997.

BRITO, Débora. Indígenas afetados por mudança climática querem políticas de prevenção. **Agência Brasil**, Brasília, set., 2018. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2018-09/indigenas-afetados-por-mudanca-climatica-querem-politicas-de-prevencao>. Acesso em: 01 set. 2020.

CONSELHO INDÍGENA DE RORAIMA. Carta da 47ª Assembleia Geral dos Povos Indígenas de Roraima. **Conselho Indígena de Roraima**, Roraima, mar., 2018. Disponível em: <http://docplayer.com.br/77532892-Conselho-indigena-de-roraima.html>. Acesso em: 01 jun. 2019.

GRAÚNA, Graça. Dos saberes indígenas: o nosso papel também é fazer arte. **Art'palavra**, abril, 2018. Disponível em: <https://ggrauna.blogspot.com/2018/01/dos-saberes-indigenas-o-nosso-papel.html?m=1>. Acesso em: 09 maio 2019.

GRAÚNA, Graça. **Contrapontos da literatura indígena contemporânea no**

Brasil. Rio de Janeiro: Mazza Edições, 2013.

GUIMARÃES, André. Indígenas afetados por mudança climática querem políticas de prevenção. [Entrevista concedida a] Débora Brito. **Agência Brasil**, Brasília, set., 2018. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2018-09/indigenas-afetados-por-mudanca-climatica-querem-politicas-de-prevencao>. Acesso em: 01 set. 2020.

INGLÓD, Tim. Caminhando com dragões: em direção ao lado selvagem. In: STEIL, Carlos; CARVALHO, Isabel Cristina de Moura (orgs.). **Cultura, Percepção e Ambiente**. Diálogos com Tim Ingold. São Paulo: Editora Terceiro Nome, 2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Os indígenas no Censo Demográfico 2010**. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: https://indigenas.ibge.gov.br/images/indigenas/estudos/indigena_censo2010.pdf. Acesso em: 01 jun. 2019.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. PIB dos Povos Indígenas no Brasil. Localização e extensão das TIs. **Povos Indígenas no Brasil**, abril, 2016. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/c/terras-indigenas/demarcacoes/localizacao-e-extensao-das-tis>. Acesso em: 21 nov. 2016.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. Povo Yanomami solicita apoio do governo para combater maior invasão desde demarcação. **Programa Rio Negro**, maio, 2019. Disponível em: <https://site-antigo.socioambiental.org/pt-br/noticias-socioambientais/povo-yanomami-solicita-apoio-do-governo-para-combater-maior-invasao-desde-demarcacao>. Acesso em: 01 jun. 2019.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. Yanomami respondem a Bolsonaro: “Não somos pobres e não queremos garimpo”. **Programa Rio Negro**, maio, 2019. Disponível em: <https://site-antigo.socioambiental.org/pt-br/blog/blog-do-rio-negro/yanomami-respondem-bolsonaro-nao-somos-pobres-e-nao-queremos-garimpo>. Acesso em: 01 jun. 2019.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

MEDEIROS, Magali. Indígenas afetados por mudança climática querem políticas de prevenção. [Entrevista concedida a] Débora Brito. **Agência Brasil**, Brasília, set., 2018. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2018-09/indigenas-afetados-por-mudanca-climatica-querem-politicas-de-prevencao>. Acesso em: 02 jun. 2019.

PAYE, Valéria. Indígenas afetados por mudança climática querem políticas de prevenção. [Entrevista concedida a] Débora Brito. **Agência Brasil**, Brasília, set., 2018. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2018-09/indigenas-afetados-por-mudanca-climatica-querem-politicas-de-prevencao>. Acesso em: 01 set. 2020.

- POTIGUARA, Eliane. **Metade cara, metade máscara**. Lorena: UK'A, 2018.
- SANTOS, Boaventura Sousa. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.
- SANTOS, Boaventura Sousa. **Semear outras Soluções**: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.
- XAKRIABÁ, Célia. **Atualmente nós vivemos um momento do genocídio legislado** [...]. 2021. Twitter: @SurvivalBrasil. Disponível em: <https://twitter.com/SurvivalBrasil/status/1259892213766590464>. Acesso em: 11 maio 2021.

Entrando no rio: fonte de criação e de vida

Romy Guimarães Cabral

Introdução

A inspiração desse recorte narrativo ancora-se nas realidades que se apresentaram diante das lentes da autora. O capítulo nomeado reflete a memória de várias atividades diárias que confluem nos hábitos Munduruku e nas suas formas de viver em total relação com a Natureza (rios, lagos, igarapés, nascentes, fauna e flora), no que compreende à aldeia Kwatá²⁴.

Nesse delineamento, percebemos que, para dar forma à cerâmica, é necessário que se busque água para molhar as mãos e acariciar o barro e, às vezes, sem pestanejar, as águas do rio acabam por nos induzir ao banho, tão natural e tão refrescante. Em tal banho, tendo o céu, as aves e tudo mais à volta, a comunidade Munduruku²⁵ é percebida como uma comunidade educativa e de aprendizagem, onde os saberes desse povo se perpetuam a cada dia, em cada criança que aprende os ensinamentos transmitidos pelos mais velhos (parentes, lideranças, professores e visitantes), durante as atividades do dia a dia, e que acabam recriando-os à velocidade que o tempo (vida) permite e impõe.

Sob essa concepção, objetivamos mostrar e desmistificar o que é ser indígena, o que é ser Munduruku e, principalmente, que o povo Munduruku se constitui como uma comunidade educativa mediante seus modos de educar-se para a vida, com os propósitos de fortalecimento identitário e valorização cultural, alicerçando-se na escola e nas associações indígenas que surgem desse movimento. Nessa conjuntura, evidenciamos o cotidiano do povo Munduruku

²⁴ Aldeia central, situada no Rio Canumã. É uma das 19 aldeias da Terra Indígena Kwatá-Laranjal, localizada no município de Borba no estado do Amazonas - Região Norte do Brasil.

²⁵ Neste trabalho, a Aldeia Kwatá será referida como comunidade Munduruku, definição escolhida por conta dos aportes teóricos usados neste.

da aldeia Kwatá, destacando atividades relacionais desenvolvidas como processos educativos importantes para a organização social desse povo.

A comunidade educativa Munduruku

O relato de experiência é o desdobramento das anotações do diário de campo que escrevi entre os anos de 2003 a 2005, durante a feitura de minha dissertação de mestrado²⁶, e que foi adensado por informações atuais sobre pessoas e processos ocorridos na aldeia ao longo desses anos. Esses correspondem aos exatos dias em que vivenciei o cotidiano Muduruku, seus costumes, criações e ocupações imediatas diante das necessidades do dia a dia. Tais dados também foram usados para visualizar, através dos olhos da pesquisadora, a Comunidade Educativa dentro da comunidade Munduruku, que reside na aldeia Kwatá, na Terra Indígena Kwatá-Laranjal, localizada no município de Borba, no estado do Amazonas.

Primando zelar por esta abordagem, Morin (1992, p. 25-26) indica a precisão de se considerar:

[...] Dois paradigmas opostos acerca da relação homem/natureza. O primeiro inclui o humano na natureza, e qualquer discurso que obedeça a esse paradigma faz do homem um ser natural e reconhece a “natureza humana”. O segundo paradigma prescreve a disjunção entre estes dois termos e determina o que há de específico no homem por exclusão da idéia de natureza. Estes dois paradigmas opostos têm em comum a obediência de ambos a um paradigma mais profundo ainda, que é o paradigma de simplificação, que, diante de qualquer complexidade conceptual, prescreve seja a redução (neste caso, do humano ao natural), seja a disjunção (neste caso, entre o humano e o natural).

Embora se tenha a concepção de ter como guia o primeiro paradigma, pode-se incorrer por outros caminhos, posto que há

²⁶ Dissertação defendida em 2005, por meio do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

de se levar em conta o traçado humano, ou seja, dissertar sobre este assunto requer sensibilidade e racionalidade, ligadas de tal maneira que não se deixe incorrer pelo reducionismo e simplificação das “coisas”.

Cabe ressaltar que se vê a possibilidade de apontar a comunidade Munduruku como um espaço educativo, por notar nuances e verdades, contidas e incontidas, a partir do movimento que se faz a cada dia no espaço da aldeia Munduruku. Assim, verifica-se como se percebem, como envolvem a natureza, como são envolvidos por ela e como se educam, sem que se deixem marginalizar pela sociedade que os envolve, de forma a garantir o processo de (re)adaptação, evolução e atualização desse povo perante a vida. Logo, “é preciso situar as informações e os dados em seu contexto para que adquiram sentido. E para ter sentido, a palavra necessita do texto, que é o próprio contexto, e o texto necessita do contexto no qual se enuncia” (MORIN, 1992, p. 36).

Diante disso, entendemos que, para assimilar um processo educativo, é importante buscar todo o processo sociocultural compreendido e vivido por um determinado povo. Como uma espécie de complementação às colocações de Morin (1992), no sentido de perceber a cultura Munduruku como um todo educativo – forma singular e complexa de educar e ao mesmo tempo semelhante a dos outros povos de mesma expressão vital –, compartilhamos o postulado de Schaden (1976) citado por Meliá (1979, p. 11-12):

A educação de cada índio é interesse da comunidade toda. A educação é o processo pelo qual a cultura atua sobre os membros da sociedade para criar indivíduos ou pessoas que possam conservar essa cultura. [...] A educação indígena é ensinar e aprender cultura, durante toda a vida e em todos os aspectos. Por isso, a análise do sistema educativo de um povo indígena vem a confundir-se com o estudo total da sua cultura. “[...] Educar é, enfim, formar o tipo de homem ou de mulher que, segundo o ideal válido para a comunidade, corresponda à verdadeira expressão da natureza humana. De acordo com a definição deste ideal e na medida em que o admite e exige a cultura, a educação age no sentido de tornar semelhantes os indivíduos. Por outro lado, os diversifica na medida em que o

impõe o funcionamento normal do sistema, em correspondência com sua maior ou menor complexidade”.

Nesse sentido, o processo de comunicação, de aprendizagem e, conseqüentemente, de educação comunitária, se dá por meio do fazer e do diálogo entre o fazer. As trocas mútuas são fecundas, não só em relação aos afazeres ditos domésticos para os não índios, como também para as novas concepções necessárias da atualidade, que ocorrem por meio da escola, das reuniões voluntárias, das festas, da televisão, da radiofonia, dos acertos socioeconômicos entre organizações, liderança local e dos não índios, enfim, das inúmeras situações inseridas nesse contexto intercultural.

Almejamos mostrar a simplicidade da complexidade do(s) modo(s) de educar Munduruku sem rotular etapas, situações, atitudes e opiniões, por entender a inteligibilidade cultural indígena como um processo sempre em andamento, que valoriza o conhecimento do que sabe, bem como o não saber daquele que quer aprender, num devir cultural intenso. Nessa direção, podemos perceber que as colocações dos mais velhos sempre são consideradas, por esses terem vivido mais tempo e, portanto, por saberem mais sobre a vida.

Consideramos também a concepção Kantiana, retomada por Gadotti (2000), de poder dar vida ao real, ou seja, de ver a complexidade do real através do pensamento/comportamento popular. Assim, o enfoque será dado segundo minhas próprias lentes – o meu real, o que pude ver e registrar, explicitando o jeito de apreender, ensinar e aprender do povo Munduruku, o que trouxe filigranas (FERREIRA, 2011, p. 321) de vida a esta análise-narrativa. Evidencia-se, pois, o modo de educar desse povo, articulado à sua relação com a natureza.

Assim:

Amanheceu chovendo ²⁷ (fevereiro de 2004).

Veja-se, inicialmente, a não possibilidade de se efetuar levantamento de dados para a pesquisa em função do “tempo chuvoso”.

²⁷ As partes do diário de campo que serão reproduzidas aparecerão com fonte diferenciada em itálico.

Por outro lado, vê-se a possibilidade de vivenciar outras situações que viriam a enriquecer a proposta.

Justo hoje que pretendia visitar a escola do Kwatá (Kasopta I), ao lado do posto. Para não perder o dia, resolvi visitar o sr. Manuel (tuxaua), para lhe agradecer a acolhida e para esclarecer alguns pontos da pesquisa que ainda não tinham sido expostos quando da sua estada em Manaus para o “Fórum Permanente dos Povos Indígenas da Amazônia” (ocorrido na UFAM nos dias 3, 4, 5 e 6 de novembro de 2003). Como havia encontrado o tuxaua e o Alexandre no meio do caminho, protegidos da chuva na entrada de uma casa, seguimos, eu e Shirley (técnica em enfermagem da COIAB/FUNASA), à casa do Sr. Manuel (eu, Shirley, Alexandre e o sr. Manuel).

Lá, bebemos café durante a conversa (não tive coragem de dizer que não bebo café, pois sempre são tão simpáticos e acolhedores comigo), e é costume servir café preto para as visitas. Seu Manuel apresentou sua esposa e filhos. Conversamos sobre assuntos diversos: a próxima eleição e seu candidato a vereador; a situação da UPIMS; o I Festival Cultural, que acontecerá nos dias 17, 18 e 19 de abril de 2004, em comemoração ao Dia do Índio; possíveis projetos para a aldeia (os mesmos citados por Raimundo Viana), e minha disponibilidade de atuar em algum; a implantação do Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série e a construção de mais uma escola; a formatura dos(as) professores(as) pelo Projeto Kabia'rá; entre outros assuntos.

Durante a conversa, surgem não somente histórias casuais, mas uma interlocução a favor do povo Munduruku, apresentando interesses socioeconômicos e culturais, vislumbrando um potencial por vir, no qual a expressão “qualidade de vida” (GADOTTI, 2000, p. 62)²⁸ é mais que um conceito usual, é um conjunto de metas a serem alcançadas a cada tempo oportuno.

E para que os projetos de vida citados sejam uma possibilidade real, o tuxaua, legítimo representante do povo Munduruku, articula seu jeito de viver, bem como os projetos de vida, às questões externas mediante o diálogo – fonte mágica de potenciais realizações.

²⁸ O autor afirma que a qualidade de vida “faz referência à satisfação do conjunto das necessidades humanas: saúde, moradia, alimentação, trabalho, educação, cultura, lazer. Significa ter a possibilidade de decidir autonomamente sobre seu próprio destino”.

Logo chegaram mais visitas. Nesse momento, Shirley já tinha ido embora, pois tinha que visitar alguns “doentes”. Entre as visitas, estavam: dona Ester, de 85 anos, (professora de língua Munduruku do curso de formação e mãe do seu Manuel), seu Agapito²⁹ (filho da dona Antônia e pai de Rosana, Rosângela, Joseane e Rosenete – todas elas professoras e cursistas) e outros parentes. Falavam sobre o tempo que, de tão chuvoso, não dava nem para caçar direito, quanto mais para cuidar da roça. De vez em quando mudávamos de assunto, que pareciam intermináveis. Depois, me apresentaram “mocinha” – uma anta de estimação. Isso sem deixar de lembrar que já haviam criado outra anta, e que quando chegavam em casa, depois de algum passeio, “sempre assobiava antes de entrar. Ela sempre dormia junto de nós”.

Dona Ester fez questão de falar sobre os casamentos Munduruku na atualidade, que já não eram como no seu tempo – por exemplo: “o Manuel esperou dois anos pra casar e é a mesma mulher até hoje. Antes desse tempo, os homens iam viver junto da mulher que tinham escolhido. Hoje, não é mais assim não”.

Em meio a tantas histórias, foram surgindo outros assuntos, como: o ciclo do tempo (inverno e verão); o melhor período para pescar determinados peixes (irari, jiju); a época da desova nas cabeceiras (atividade conhecida como “arribar”); plantio e remédios caseiros (como o cozimento de uma leguminosa chamada “batatão”, que serve para curar coceiras, micoses – “piras”).

De volta para o posto, fui convidada a entrar na casa do Sr. Manuel Rolim (conhecido como seu Duca³⁰), responsável pela fonia e pela manutenção do posto da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), juntamente com seu Zé Arara. Em sua casa, conheci sua esposa, dona América, também conhecida como Maria, e suas filhas Alcirema (candidata à rainha do Festival Cultural) e Maricilda. Falaram sobre os demais filhos e mostraram álbuns de fotografias, falando um pouco de suas histórias de vida. Saí de lá com convite de retorno e presenteada com cupuaçu e tapioca.

²⁹ Faleceu de Covid-19 em 29/05/2020, aos 84 anos, no Hospital de Nova Olinda do Norte, município próximo da T.I. Kwatá-Laranjal.

³⁰ Seu Duca, marido de dona América, faleceu em 14/03/2020, acometido por pneumonia e vitimado por uma parada cardíaca. Apesar de estar em pleno período da pandemia por coronavírus, nenhum teste foi realizado para saber se a pneumonia decorreu por contágio de Covid-19.

O importante dessas conversas – e que me parece singular, pois difere do que é visto em minha sociedade –, é a naturalidade como falam de seu cotidiano e, conseqüentemente, de todo um saber histórico-cultural e ambiental/local. Também é relevante registrar a conversa entre os mais velhos (ainda na casa do tuxaua), em relação ao comportamento dos jovens de hoje e o casamento, no qual o homem é que rege a política matrimonial e familiar, ou seja, a mulher é quem geralmente vai morar onde mora o marido. Não é mais como diziam alguns historiadores.

Almocei jaraqui frito, feito por Shirley. Após o almoço, cortei o cupuaçu para fazer suco, lavei a louça, enquanto conversava com as mocinhas (Kassiane – 12 anos –, Esterlita – 12 anos – e Daniela – 9 anos –, neta de dona Ester e filhas do tuxaua, respectivamente), que vez por outra estavam às voltas conosco. Depois, pus-me a registrar essas...

Também fiz visita à dona Isabel (filha de dona Antônia e mãe do professor Ivanildo, cursista). Quando nos vimos, nos abraçamos saudosamente, pois fazia dois anos que não a via. Ela falou um pouco sobre o dia a dia, a morte de seu sobrinho “Andorinha” (que foi morto durante os festejos de Santo Antônio de Borba, em Borba), sobre a história de seu filho Ivanildo, que até chegar a ser professor foi expulso do Colégio Rainha dos Apóstolos (escola interna agrícola), por questões de adaptação. Nisso, chegou Adriano, seu filho mais novo, que havia acabado de chegar da caça.

Falei um pouco sobre mim e meus estudos. Durante a conversa, saboreei um delicioso mingau de jerimum com castanha. Saí de lá com uma panela cheinha de castanhas, além de ser convidada para conhecer seu roçado, tão logo a chuva cessasse.

Voltei ao posto e recebi a visita de Kátia³¹ (comerciante, conselheira do Conselho Estadual de Educação Indígena – CEEI –, cursista, suplente e esposa do professor Valcimar), que veio acompanhada de Tiago (4 aninhos), filho de Marta (filha de criação de dona Isabel, que estava em Manaus por motivo de trabalho). Enquanto conversávamos, eu ia separando o material (apostilas) que havia trazido para que alguns(mas) professores(as) pudessem fazer trabalhos para cobrir carga horária referente a 5ª e a 7ª etapa do curso de formação.

³¹ Na atualidade, Kátia Barbosa Coutinho Munduruku é professora na Escola Estadual Ester Caldeira Cardoso.

Cabe aqui salientar a importância do diálogo como ferramenta de trabalho, que *in loco* encaminha trocas fundamentais para as partes envolvidas na pesquisa, pois potencializa o saber entre dois mundos distintos: o indígena e o não indígena, nos quais o “desafio é conseguir manter um certo equilíbrio nesse complexo processo de inter-relações entre as diferentes culturas” (SILVA, 1998, p. 208). Além desse aspecto, o diálogo propicia a complementação de atividades intra e extra dissertação, e ainda contribui com a formação continuada dos professores Munduruku, Sateré-Mawé e Mura, podendo melhor adaptar situações formais, como é o caso de ter que fazê-los cumprir carga horária referente ao curso de formação no tempo previsto pela Secretaria Estadual de Educação e Qualidade do Ensino (SEDUC/AM).

Na Visita à Escola Kasopta I, primeiramente falei com a professora Leomar, responsável pelas turmas de 1ª e 2ª séries. Apesar de ela ter quinze (15) alunos(as), muitos faltaram por conta da época de coleta da castanha. Na sala, uns faziam avaliação (História e Geografia) e outros apenas acompanhavam a correção de exercícios no quadro. Logo chegou dona Ester³², que veio para dar uma breve apreciada na aula e para falar comigo, disponibilizando-se para quando eu quisesse fazer visita às outras escolas, contando com ela como companhia.

A chegada de dona Ester motivou Leomar a aproveitar sua presença para dar aula sobre a língua Munduruku. Também chamou a outra turma da professora Joseane, para desenvolver um trabalho melhor em termos de escola. Ainda em sala, Joseane (suplente de Rosana, que estava afastada por motivo de licença-maternidade) contava histórias sobre os antigos para as turmas de alfa e 1ª série, utilizando o livro de autoria dos(as) próprios(as) professores(as) Munduruku³³. Ela dava ênfase às gravuras pois, apesar de as crianças estarem no término do ano letivo de 2003, a maioria não sabia ler. Escrever? Escrevem, quando copiam de algum lugar – lousa ou livro.

Quando alguém chega à escola, o pai, a mãe, o tuxaua, ou alguma outra visita, geralmente a professora aproveita para incluir

³² Lembrando que dona Ester Cardoso foi professora de Língua Indígena do Curso de Formação de Professores – Projeto Kabia'rá.

³³ O livro em questão é referente ao autor: BELEZA, Adalberto Rodrigues *et al*, cuja obra é intitulada: Kwata-Laranjal: história e reconquista da Terra.

em sua aula essa participação curricular, isto é, o visitante acaba por tornar-se, também, um professor diante da turma, pois lhes é solicitado a exposição de algo que seja relevante ou mesmo que distraia a turma; as histórias engraçadas, com fundo moral, são muito bem-vindas.

Nesse sentido, pode-se afirmar que “a educação indígena é fortemente comunitária e não-formal, baseada no consenso, na solidariedade e no senso do coletivo” (GADOTTI, 2000, p. 21), e as adaptações temporárias são encaradas com um valor indescritível. Tais situações não são vistas como uma interrupção abrupta do processo educativo, mas simplesmente incluídas com leveza no currículo da escola Munduruku, apesar das muitas dificuldades enfrentadas pela comunidade educativa³⁴, dificuldades essas que não diferem muito das nossas.

Entendemos que esta escola não é, ao olhar de qualquer pessoa que observe o espaço físico e as condições para algum processo de aprendizagem, a escola dos sonhos. No entanto, as pessoas que estão inseridas naquele contexto fazem acontecer, com o pouco que tem, o aprendizado possível. Avaliamos esse como um processo contínuo, enquanto construção de uma pedagogia do porvir – uma pedagogia exercitada com a vontade de que se possa deixar algo para aquele que vem, ou como se diz, para as gerações futuras.

Ainda neste caminho, ousamos afirmar, como muitos estudiosos da área de educação indígena, que essa postura educativa é singular em relação às nossas escolas urbanas. Singularidade essa que tem por alicerce um passado histórico, que era tido como um atraso educativo, na concepção de muitos historiadores, que “pintavam” os índios como selvagens e não civilizados.

Essa postura educativa, pertinente aos desafios da educação hoje, mostra um cuidado com o humano, demonstra o valor do caráter comunitário, do que se pode depreender que “todo desenvolvimento verdadeiramente humano significa o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana” (MORIN, 1992, p. 55).

³⁴ Como exemplo, tem-se: a falta de material escolar adequado, a deterioração da estrutura e dos materiais que compõem o prédio escolar, a falta de merenda escolar. Situação essa ocasionada pela falta de compromisso por parte das prefeituras e governos, do sistema local ao federal.

Durante a aula de língua indígena, com a presença de dezesseis (16) alunos(as) (contando com os alunos da professora Joseane), a professora Leomar escrevia duas famílias silábicas no quadro (dja, dj, dji, djo, dju, dj+; txa, txe, txi, txo, txu, tx+), pedindo para que os(as) alunos(as) pronunciassem em voz alta.

Depois, os(as) alunos(as), com maior participação da 2ª série – pelo grau de desinibição e conhecimento teórico do assunto abordado –, foram convocados a falar em voz alta palavras compostas pelas sílabas que estavam listadas no quadro, além de outras que eram faladas fora do solicitado, mas eram aproveitadas para exercitar o vocabulário.

As palavras listadas e citadas eram:

ytxu (paneiro), radje (porco), rapsem (veado), pixanha (gato), wira (onça), kaxi (sol), tapixawa (vassoura), p+sur+ (andorinha), apat (jacaré), karu (arara), rairu (tatu), m+ri (cutia), ay (paca), waxi (lua), parawa (papagaio), p+kasu (pombo), p+ixirib+ (cobra), biw"p+tep (tucunaré), wacuba (banana), kwbe (canoa), kuikui'ap (remo), sarakita (tapioca), iribi (água), warematxuriri (jacaré-açu), m+suk'ta, wāsā (passarinho), p+rure, biw (anta), kaperi (café), araxa, karasu (terçado), xik'ã, bek'txat (criança), kisen (faca), weta (olho), arap (cabelo), nã'b+ (nariz), wbi, wikon, rai (dente).

Leomar solicitava as palavras com perguntas que os estimulavam a falar sobre o seu dia a dia, tais como: “quais os peixes que vocês pegam quando vão pescar? Quero a resposta na língua indígena, hein! ‘Saracura’, tu pesca sozinho?” (normalmente a professora chamava os/as alunos/as pelo apelido na língua Munduruku ou que tem nome de algum bichinho que vive na mata. Como a resposta era negativa, Leomar comentava: “Olha, meu filho vai lá pra beira do rio sozinho, ele tem 5 anos, e pega aqueles carazinhos assim, bem pequeninhos (mostra uma falange do dedo indicador), e dá de comer pro tracajazinho. O tracajazinho já tá viciado em comer carazinho. Então, vamos falar o nome daquele peixe que dá na beira? – “É charuto!” (dizem uns). “Mas eu quero na língua” (diz a professora).

Como se pode perceber, nesta sala de aula, a professora não se preocupa se está exagerando ou mesmo agindo com discriminação ou falta de respeito em relação ao aluno, pois eles não se importam quando são chamados pelo apelido que lhes foi dado por alguma semelhança com um “bichinho”, por simples gracejo de sua própria família ou por autoidentificação.

De acordo com Meliá (1979, p. 12), “a autodenominação de muitos povos indígenas reflete claramente que eles se considerem a verdadeira expressão da natureza humana, que eles são ‘a gente’, ideal de toda educação”, ou seja, a situação apresentada (re)afirma a relação íntima da comunidade Munduruku com a natureza, sendo esta relação assimilada naturalmente ao longo dos anos.

Depois, Leomar pronunciou várias das palavras listadas e chamou um(a) a um(a) para identificá-las no quadro e repetirem em voz alta de frente para a classe. Feito esse exercício, ela solicitou aos(as) alunos(as) que escolhessem e escrevessem uma palavra do quadro no caderno e fizessem um desenho que representasse a palavra escolhida. Em seguida, pediu para que cada um(a) apresentasse seu desenho. Geralmente, os desenhos eram de bichos e frutas. As exposições eram acompanhadas de perguntas como: tem na nossa região? Pra que serve? Como ele(a) é? O que come?

Para terminar a aula, Leomar solicitou que Esterlita e Estélio cantassem músicas na língua Munduruku – Rairu (tatu) e Apat (jacaré). Estélio cantou um cântico de igreja, também em Munduruku, além da música do jacaré (tanto Estélio quanto Esterlita, estavam se preparando para apresentar músicas antigas Munduruku e de própria autoria no Festival Cultural). Dona Ester resolveu contar e cantar a história do jacaré (uma das histórias da mitologia Munduruku).

Em seguida, dona Ester³⁵ falou umas frases que são muito usadas no dia a dia e pediu que todos repetissem: “traz a vassoura para mim varrer a casa” (traduz para Munduruku e pede para que todos/as repitam). Como as crianças estavam dispersas, Leomar registrou as frases na lousa e pediu para que todos(as) lessem acompanhando suas mãos ao apontar cada palavra.

³⁵ Na atualidade, dona Ester está com 104 anos, completados em 18 de março de 2021. Dona Ester já tem uma vida limitada, fica sob os cuidados de sua família, pois já não enxerga mais e a memória falha em meio às suas limitações de saúde.

É importante lembrar que, apesar de dona Ester ser professora do Kabia'ra³⁶, ela não sabe decodificar letras e palavras, nem na língua Munduruku, portanto a aula sempre é oralizada. Reforçando esta análise, Silva (1998, p. 210) expõe que:

a escolarização não substitui as formas próprias de educação, representa sim um outro momento educativo, com novos conteúdos e formas, partindo, porém, da base cultural de cada povo. Nesse sentido, vemos, por exemplo, a conservação do valor da oralidade como meio principal de comunicação e expressão, seja na vida diária, seja na sala de aula.

Leomar solicitou três alunos(as) para dançar o Rairu³⁷, porque estavam brincando e tirando a atenção do grupo. Mesmo que fosse uma espécie de punição, de maneira alguma ela levantou o tom de voz ou disse que a dança e a música eram para servir de “exemplo” ou de chacota para a classe. Ao contrário, fez de uma forma tão natural que não se deram conta de que era para não desviar o curso da aula. Em seguida, as crianças acompanhavam as aulas como antes, com atenção.

É comum dizerem que as crianças aprendem por meio da brincadeira. A brincadeira, dentro e fora da escola, é base para qualquer aprendizagem educativa. Aspecto interessante e admirável é perceber o quão natural é o grau de liberdade de expressão do qual as crianças da comunidade gozam, bem como os adultos.

Esse tipo de aprendizagem se dá porque “o adulto considera o papel da criança com muita seriedade. O que não quer dizer que as relações entre eles sejam tensas ou tristes. Adulto brinca com criança e criança brinca com adulto” (MELIÁ, 1979, p. 20).

³⁶ Projeto decorrente do Programa de Formação de Professores Indígenas da SEDUC-AM – projeto Pirayawara, que recebe nome diferente conforme o atendimento a cada povo indígena no estado.

³⁷ Dança típica do povo Munduruku, que representa a história do Tatu (*Rairu*), que também é parte da mitologia Munduruku.

Ainda trabalhando com as frases listadas no quadro, Leomar perguntou: “O que vocês plantam nas roças de vocês? Olha, vocês não vão fazer que nem o Badico que, no mês de setembro, foi lá no mato, tirou uma sacola cheia de açaí. Mais adiante, trocou por quatro cordões ‘de ouro’. Com três dias os cordões estavam pretos. Tá vendo? por isso que apelidaram ele de ‘Cordão de Ouro’”.

Depois, contou uma história do Povo Mura. Na realidade um conto, uma espécie de piada de povo para povo. Ao final desta atividade, ganhei de dois alunos os desenhos que haviam feito sob a orientação de Leomar, quando abordava o conteúdo de língua indígena.

Após a aula, Leomar e Joseane pediram para que eu “olhasse” seus cadernos de plano de aula e as orientasse quanto ao plano de curso, pois haviam feito o plano para o ano letivo de 2004 – em reunião realizada no dia 10 de janeiro com a participação do tuxaua, representantes da União dos Povos Indígenas e Sateré-Mawé (UPIMS)³⁸ e alguns comunitários –, mas não sabiam se estava correto.

Nesse mesmo dia, liguei para a minha irmã Roseane. Falamos sobre minha situação atual (na aldeia), de que tudo estava muito bem. Tão bem, que eu chegaria em casa mais gorda do que havia saído, devido às frutas que me davam todos os dias, algum peixe e alguma carne de caça (frutas: abacate, castanha, pupunha, tucumã, uixi, banana, cacau, jaca, limão; carne de caça: paca, catitu e veado; peixe: jaraqui e pirarucu).

Durante minha conversa ao telefone, algumas crianças se aproximaram e uma menina perguntou-me, mostrando um bonito colar, se eu gostaria de comprar. Ela disse de quem era filha e que sua mãe havia feito somente aquele colar e que ela gostaria de vender. Comprei o colar.

Na comunidade, não se vê crianças ou adultos pedindo dinheiro a forasteiros, sabe-se, contudo, que muitos passam algumas limitações, como a de não poder adquirir determinada mercadoria para consumo próprio quando essa só é vendida e não trocada. Também não produzem artesanato em escala para venda. Quando precisam de dinheiro, oferecem algo que possam ter feito com as próprias mãos, e me parece que é para que se crie um valor afetivo também, e que não fique como forma de favor entre comprador (porque pode...) e vendedor (porque precisa...).

³⁸ Esta era a organização principal do povo Munduruku da T.I. Kwatá-Laranjal.

Tomei café, tendo como companhia seu Manuel Rolim (seu Duca). Ele falava sobre o tempo (“tá chovendo muito”), que devido ser inverno, tinha pedido para dona América (sua esposa) ir a Nova Olinda comprar pregos para que ele pudesse consertar a canoa, já que o tempo não favorecia as atividades de caça, pesca e roça.

Entre outras conversas, acabamos por falar em leis e punições. Seu Duca falou sobre algo que eu não sabia de fato: quando “os índios são aculturados, a punição para algum malfeito segue a lei do branco, porque se esse índio é formado, já sabe ler e escrever e conhece muitas outras coisas, é porque já tá civilizado, por isso, depois da ordem do Capitão (Tuxaua), esse malfeitor pode ser preso pela lei do branco. É uma lei do Ministério” (segundo seu Duca).

Sobre esse assunto, Meliá (1979, p. 31-32) aponta que:

Todos os conhecimentos e capacidades de um indivíduo são considerados bons e prestigiados como tais na medida em que redundam em benefício da comunidade. O comportamento mau é sancionado, não tanto para corrigir o indivíduo, quanto para proteger a comunidade das conseqüências negativas de um tal comportamento, já que o mau comportamento pode enfadar a divindade em prejuízo da comunidade. É a comunidade toda que está comprometida com os seus membros, nenhum deles é inteiramente alheio. A comunidade se sente inclinada a prestar ajuda na solução dos problemas pessoais, sobretudo quando essa ajuda é solicitada. Os casos graves de comportamento podem provocar a expulsão do indivíduo da comunidade, e até do conjunto das comunidades.

Ao término da aula, Leomar me convidou para almoçar em sua casa. Disse ela: “e aí, bora com a gente. Mande fazer uma broca lá pra gente”. Quase ao mesmo tempo, Letícia perguntava: “a senhora já comeu nambu³⁹? Outro dia a gente comeu jacamim. Tu já pegou patinho do mato?”. Em meio a tantas respostas negativas de minha parte, Letícia continuou com uma expressão facial e verbal – “ichi!” – que parecia dizer: “essa daí tem muito que aprender”.

³⁹ Pássaro que canta à noite. Sei disso porque fui carinhosamente apelidada de *HOD-JORORO* (nambu em Paumari – pássaro que canta à noite –, pois diziam que as minhas

Em seguida, Leomar perguntou: “a senhora já comeu gavião real?”. Não, disse eu. “Meu irmão matou um”. Ah, que pena! (disse eu). “Que pena?! Ora, ele tava matando as guaribas. Eu sei professora, eu também disse pra ele que não era certo, eu disse assim: só por causa disso tu matou ele? Só porque ele tava com fome? Sabe o que ele me disse? Ora, eu também tava”. Então perguntei de novo: “mas, Leomar, e como é que fica a questão dos animais em extinção?”. “Ah, tá em extinção, é? Só se for pra lá (quis dizer cidade de Manaus), porque aqui tem de rolos!”.

Aceitei o convite para o almoço. No caminho da casa de Leomar, paramos (eu, Leomar e Joseane) na casa de Rosana (a professora titular, responsável pelas turmas iniciais de alfa e 1ª série), para fazer-lhe uma visita por conta da licença maternidade, e também para conhecer seu filho Sairu (nome de origem marroquina que, segundo seu esposo André, significava: “vi num filme”). Tomamos café acompanhados de tucumã e farinha (eu, Leomar, Joseane e as filhas de Rosana), enquanto André tecia uma malhadeira.

Na casa de Leomar, encontrava-se uma prima sua que cuidava de seus filhos menores e preparava o almoço. No mesmo tempo que conversávamos, Leomar me mostrava a palha que estava preparando para fazer cestos e outros tecumes para o Festival Cultural (17, 18 e 19 de abril de 2004). Também me mostrou as sementes que coletou para fazer os colares. Tudo para a época do festival. Leomar disse como tingir a palha, utilizando genipapo, cajiru e beterraba, e uma batata da terra que chama “mangarataia-tauá” – que também serve para fazer remédio para curar dor de cabeça. Nisso, aproveitei para encomendar um cesto grande para quando eu retornasse.

Após o almoço, bebíamos suco de limão, enquanto eu lia parte dos escritos de Leomar para a monografia, que era sobre “Organizações Indígenas que atuam e que são próprias do povo Munduruku, da Terra Indígena Kwata-Laranjal”, pois ela havia me pedido para ler e opinar sobre suas ideias. Assim que terminei de ler e orientá-la acerca da estrutura da monografia solicitada pelo programa (Projeto Kabiaˆra/ Projeto Pira-Yawara), fomos caminhando até a Casa de Forno ou de Farinha de sua família.

aulas eram como música, até no período da noite), durante a 1ª etapa do “Curso de Formação de Professores Indígenas Jarawara, Paumari e Apurinã”, ocorrida na Aldeia Ilha Verde, situada no rio Ituxi do município de Lábrea, no ano de 2001.

No caminho à Casa de Farinha, Leomar me mostrava sua plantação: pés de mandioca, limão, pimenta, mangarataia tauá, entre outras espécies. Chegando à Casa de Farinha, acompanhei-a(s) numa “meiada” (segundo Leomar: a divisão do trabalho na fabricação de farinha para posterior divisão do produto em partes iguais. Espécie de mutirão para fazer farinha). Participaram desta “meiada”: eu, Leomar, duas de suas cunhadas, um dos cunhados (Gabriel) e, vez por hora, uma ou duas crianças a mais. Além desses, nessa fase de descascar a mandioca, contou com a ajuda de mais duas sobrinhas de Leomar.

A participação das crianças durante essa farinhada era de encantar a qualquer pessoa. Elas ficavam ali, em meio às mandiocas, ora ajudando a descascar, ora brincando de correr no terreiro, a mexer com as galinhas, a rolar na areia, sem que fosse preciso a mãe pedir ou mesmo mandar.

Destaca-se aqui o modo de ensinar e aprender de forma clara, sem tensões e aborrecimentos de ambas as partes – tanto para o educador como para o educando, no caso das mães e das crianças. Esse aprendizado se dá sem método e formato específicos, mostrando que: “quem brinca de trabalhar, depois vai trabalhar brincando. O seu jogo é brinquedo, não lhe deu ilusões, que depois a vida lhe negará” (MELIÁ, 1979, p. 19).

Enquanto uma de suas cunhadas (Malica) lavava as mandiocas já descascadas na “gamela”⁴⁰, e em seguida passava-as para a “gareira”⁴¹, a fim de sevar a massa, passando as mandiocas, anteriormente no motor, para poder fazer a massa, Gabriel buscava água no rio para encher a “gamela”. Enquanto isso, Leomar varria o chão colhendo os restos (cascas de mandioca) numa “pêra”⁴² para jogar um pouco mais adiante para que as galinhas pudessem se alimentar (o tanto de cascas que foi coletado dava para alimentar as galinhas por pelo menos umas duas semanas – olha o reaproveitamento aí). Como ficava tarde, pois já era quase 18h, resolvi voltar para o posto, antes que escurecesse.

⁴⁰ Espécie de canoa preparada para esta serventia. “Vasilha de madeira ou de barro” (FERREIRA, 2001, p. 341).

⁴¹ Outra espécie de canoa – um grande tronco de árvore com as extremidades abertas.

⁴² Espécie de cesto para carregar produtos de roça.

Cabe aqui analisar esse processo educativo que, de acordo com alguns teóricos da área de educação e meio ambiente (GADOTTI, 2000; LEFF, 2001; HUTCHISON, 2000; SANTOS, 2000, entre outros), é como “uma pedagogia para a **promoção da aprendizagem do sentido das coisas a partir da vida cotidiana**” (GADOTTI, 2000, p. 79, grifos meus), em que as questões de cunho educativo-ambiental, como o (re)aproveitamento, têm papel fundamental na formação do homem e da mulher Munduruku.

Domingo, dia de missa e de culto, recebi muitas visitas, até de pessoas que não conhecia, senhoras mães de alguns(mas) professores(as), como: dona Joana (mãe de Vanderlei Rodrigues Cardoso – cursista e professor da escola do Kayawe); dona Inês (mãe do cursista e professor Jorge Marinho da aldeia Cobra) e dona Maria (mãe das professoras Rosana, Rosângela, Rosenete e Joseane). Também recebi a visita de Marinilza (cursista e suplente), Rosenete (cursista e professora) e dona Ester. Marinilza aproveitou para pedir remédio (de Shirley) para seu filhinho Rogério que estava gripado. Rosenete levou consigo cinco (5) de seus(suas) sete filhos(as) para me apresentar os que eu ainda não conhecia. Ela saiu de lá com a “promessa” de me convidar para tomar mingau de jerimum na casa de seus pais (dona Maria e seu Agapito). Antes de irem embora, Rosenete pediu para que eu fotografasse seus (suas) filhos(as). Albaíza, uma de suas filhas me trouxe tucumãs.

O fato de essas pessoas se fazerem tão solícitas me faz pensar no caráter educativo-familiar de nossa sociedade, pois, certamente, se este tipo de visita acontecesse em contexto urbano, seria tomada com desconfiança e insegurança. Imaginem, uma pessoa ser visitada na casa alheia, ou seja, quem lhe visita são os mesmos que lhe acolhem. O bem-estar sentido será guardado na “memória sensível” para a vida toda. São momentos como este, rico em valores os quais não se pode mensurar, que tornam nossos dias melhores e recompensam a jornada de quem quer aprender fazendo pesquisa.

De acordo com essa concepção de saberes, Gadotti (2000) problematiza: “o que aprendemos tem a ver com nosso projeto de vida?”. E ele mesmo responde, afirmando que sim, mas que “apenas aqueles que sentem a alegria de viver e têm o prazer da existência podem fazer da vida um espaço de aprendizagem” (GUTIÉRREZ, 1999, p. 97). A vida é aprendizagem e aprendi-

zagem é vida (GUTIÉRREZ, 1999).

Nessa perspectiva, Gadotti continua sua reflexão afirmando que esta concepção de saberes é a apreensão de uma “consciência ecológica”, ou seja, significa olhar o mundo de outra forma, pensar diferente: pensar em termos de relações e encadeamentos, das hierarquias para as “redes cooperativas (**comunidades de aprendizagem**), das estruturas para os processos” (CAPRA, 1993 *apud* GADOTTI, 2000, p. 79, grifo do autor). Com esses diversos autores, então, entendo a comunidade Munduruku como uma “comunidade de aprendizagem” (CAPRA, 1993 *apud* GADOTTI, 2000, p. 80), aprendente (GUTIÉRREZ, 1999), de “identidade de resistência a uma identidade de projeto” (CALDART, 2002), para uma continuidade de Comunidade Educativa (MELIÁ, 1979).

À guisa de conclusão, afirmo que as categorias escolhidas para reconhecer a comunidade Munduruku, da aldeia Kwatá, como comunidade educativa, à luz das ideias de Meliá (1979), que inspirou esta análise, indicam que o povo Munduruku, feito outros povos, desenvolve momentos de aprendizagens distintas, ora para formar esse homem e essa mulher Munduruku – conhecimentos tradicionais –, ora para buscar conhecimentos formais, como o processo de escolarização, momentos esses que, aliados, refletem seus projetos de vida, seus projetos de futuro.

Nessa perspectiva, a Comunidade Educativa Munduruku vai se estabelecendo como uma comunidade propositiva, em valores educativos fundamentais das suas lógicas e projetos de vida, alicerçando o compromisso (de pertença) de proteger e ampliar os limites e possibilidades de se fazer reconhecer como parte de uma construção global de saberes.

Afirmamos, com base nessa rica experiência de campo, é que a comunidade Munduruku exerce seus modos de educar em sintonia com as perspectivas mundiais de novas apreensões de saberes perante a vida do planeta. Assim, “aprender a estar aqui significa: aprender a viver, a dividir, a comunicar, a comungar; é o que se aprende somente nas – e por meio de – culturas singulares” (MORIN, 1992, p. 76).

Diante dessa propositura moriniana, podemos replicar: certamente aprendemos com a cultura Munduruku. E vemos que, de fato, é possível e se faz necessário sentir, perceber e respeitar a Terra

a partir de nossas experiências pessoais com a Natureza. Esperamos que, fundamentalmente, além de termos aprendido com seus Modos de Educar, possamos ter contribuído para o reconhecimento dos valores Munduruku como alimento fortalecedor para novos ensinamentos e aprendizagens em prol da vida planetária.

Referências

CALDART, Roseli Salete. Formação de Identidade e Identidade de Formação. **Cadernos ITERRA**, ano 2; n. 6, dez., 2002.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio Século XXI Escolar**: o minidicionário da língua portuguesa. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Terra**. 3. ed. São Paulo: Petrópolis, 2000.

GUTIÉRREZ, Francisco. **Ecopedagogia e Cidadania Planetária**. Tradução de Francisco Gutiérrez, Cruz Prado e Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 1999. (Guia da Escola Cidadã; v. 3).

HUTCHISON, David. **Educação Ecológica**: idéias sobre consciência ambiental. Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 2000.

LEFF, Enrique. **Saber Ambiental**: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder. Tradução de Lúcia Mathilde Endlich Ort. Petrópolis: Vozes, 2001.

MELIÁ, Bartomeu. **Educação Indígena e Alfabetização**. São Paulo: Loyola, 1979.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

SANTOS, Luís Henrique Sacchi dos (org.). **Biologia dentro e fora da Escola**: meio ambiente, estudos culturais e outras questões. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

SILVA, Rosa Helena Dias da. **A Autonomia como Valor e Articulação de Possibilidades**: um estudo do movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre, a partir de seus encontros anuais. Quito: Abya-Yala, 1998.

Sobre os autores e as autoras

Organizador e organizadoras

Ana Claudeise Silva do Nascimento

Doutora em Sociologia, Mestre em Agricultura Familiar e Desenvolvimento Sustentável e Graduada em Ciências Sociais/Sociologia, todos pela Universidade Federal do Pará/UFPA. Professora adjunta da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), lotada na Faculdade de Saúde Coletiva-FASC. Pesquisadora Associada do Instituto de Desenvolvimento Sustentável Mamirauá (IDSM-OS/MCT). Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade do Estado do Amazonas - PPGICH/UEA. Atuo na área de Sociologia Rural e Saúde Coletiva na Amazônia, com experiência em pesquisas nos temas: Povos e Comunidades Tradicionais; Dinâmicas demográficas e socioeconômicas; Tecnologias Sociais e Territórios e Saúde na Amazônia. E-mail: anaclaudeise@unifesspa.edu.br

Cristiane da Silveira

Doutora em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC/SP. Professora da Universidade do Estado do Amazonas e do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade do Estado do Amazonas – PPGICH/UEA. Coordenadora do Núcleo de Pesquisa e Estudos Amazônicos, NUPEAM-UEA. E-mail: csilveira@uea.edu.br

Luiz Francisco Loureiro

Mestre em Ciências Humanas pelo Programa de Pós-graduação Interdisciplinar da Universidade do Estado do Amazonas – PPGICH/UEA. Graduado em História pela Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL/MG). Pesquisador bolsista do Instituto de Desenvolvimento Sustentável Mamirauá (IDSM-OS) pelo Programa de Capacitação Institucional do CNPq. E-mail: luiz.loureiro@mamiraua.org.br

Marília de Jesus da Silva e Sousa

Pós-Doutoranda PROCAD Amazônia (UFPA/UEA/UFSC). Doutora e Mestre em Antropologia Social pela Universidade Federal do

Amazonas (PPGAS/UFAM). Especialista em Teoria Antropológica e Graduada em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Pará/UFPA. Professora Permanente do Programa de Pós Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade do Estado do Amazonas (PPGICH-UEA). Pesquisadora Associada do Instituto de Desenvolvimento Sustentável Mamirauá (IDSMS-OS/MCT).

E-mail: mariliasousa2006@gmail.com

Patrícia Torme de Oliveira

Mestre em Ciências Humanas pelo Programa de Pós-graduação Interdisciplinar da Universidade do Estado do Amazonas – PPGICH/UEA. Pós-Graduada em Ciências Humanas: História, Sociologia e Filosofia área de Educação pela PUC-RS. Licenciada em Educação Física pela PUC-RS. Licenciada em História (2ª licenciatura) pelo Centro Universitário Jorge Amado/BA. Pesquisadora do Núcleo de Pesquisas e Estudos Amazônicos, NUPEAM-UEA.

E-mail: patriciacancio@hotmail.com

Autores e autoras

Ana Caroline Gomes de Lima

Mestra em Ensino das Ciências Ambientais pelo Programa de Pós-graduação em Rede Nacional para Ensino das Ciências Ambientais – PROFCIAMB, Associada – Universidade Federal do Amazonas/UFAM. Especialista em Meio Ambiente, Desenvolvimento e Sustentabilidade. Licenciada em Ciências Biológicas pelo Centro de Estudos Superiores de Tefé (CEST/UEA). Professora na rede estadual de ensino SEDUC/AM.

E-mail: acg.lima14@gmail.com

Ananda Machado

Doutora em História Social (PPGHIS-UFRJ/UFRR). Mestra em Memória Social pela Universidade do Rio de Janeiro (PPGMS/UNIRIO). Especialista em Educação Indígena pela Universidade Federal Fluminense (UFF); Professora no Programa de Pós-Graduação em Letras do Profhistória UFRR. Licenciada em Artes Cênicas pela Universidade do Rio de Janeiro (CCLA/UNIRIO). Professora do Curso de Gestão Territorial Indígena, no Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena, da Universidade Federal de Roraima (UFRR).

E-mail: ananda.machado@ufac.br

Antonio Rogério dos Santos

Mestre em Artes Cênicas pela UFAC- Universidade Federal do Acre (PPGAC). Pós-Graduado pela UNIASSELVI-Centro Universitário Leonardo Da Vinci em Arte Educação. Atualmente é professor pela Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino SEDUC-AM. E-mail: antonio.rogerio@sou.ufac.br

Betânia de Assis Reis Matta

Mestra em Ciências Humanas pelo Programa de Pós-graduação Interdisciplinar da Universidade do Estado do Amazonas - PPGICH/UEA. Especialista em criança e adolescente pela Universidade Franciscana de Santa Maria-RS (UNIFRA). Assistente Social formada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) . Pesquisadora do Núcleo de Pesquisas e Estudos Amazônicos (NUPEAM-UEA). E-mail: betaniamatta@hotmail.com.

Carine Rossane Piassetta Xavier

Doutoranda em Artes Cênicas- UDESC. Mestra em Teatro pela Universidade Estadual de Santa Catarina UDESC. Pós-graduada em Arte, Educação e Tecnologias Contemporâneas pela Universidade de Brasília e Pós-graduada em Fundamentos do Ensino da Arte pela Faculdade de Artes do Paraná- FAP. Graduada em Educação Artística licenciatura em Artes Cênicas pela FAP. Atualmente é docente de Teatro no Ensino da Arte do Instituto Federal do Paraná (IFPR- Campus Curitiba), membra do NEABI- IFPR Colombo e Campus Curitiba. Núcleo de Pesquisa Interdisciplinar de Direitos Humanos(NIEPIDH). Conselheira Estadual de Promoção da Igualdade Racial do PR- CONSEPIR. Coordenadora das PLP (Promotoras Legais Populares) de Curitiba e Região Metropolitana. Narradora de histórias de povos originários. E-mail: carine.xavier@ifpr.edu.br

Claudina Azevedo Maximiano

Doutora em Antropologia Social pela Universidade Federal do Amazonas. Mestra em Sociedade e Cultura na Amazônia pela Universidade Federal do Amazonas. Graduada em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Pará, e Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. Coordenadora do Minilaboratório de Cartografia Social e Técnicas de Gestão Territorial do IFAM/campus Lábrea. Coordenadora da equipe de elaboração da proposta de Mestrado em Antropologia Rural e Tecnologias Sociais do IFAM/campus Zona Leste. Coordenadora do projeto

Observatório em Educação do Campo/Floresta e Indígena da Região do Médio Purus – OECFIMP.

E-mail: claudina.maximiano@ifam.edu.br

Daniele Rodrigues da Costa

Graduada em Artes Visuais pela Faculdade da Amazônia Ocidental-FAAO. Especialista em Gestão Cultural pela Universidade Federal do Acre-UFAC. Graduanda em música, pelo curso de Música da Universidade Federal do Acre-UFAC. Atriz, dramaturga e diretora do Grupo Experimental de Teatro Vivartes.

Gabriel de Lima e Silva

Doutorando em Física no Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas. Mestre em Física pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Graduado em Licenciatura e Bacharelado em Física pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Professor de Física e Ensino de Física da Universidade do Estado do Amazonas.

E-mail: gdlSilva@cbpf.br

Jocilene Gomes da Cruz

Doutora em Ciências do Ambiente e Sustentabilidade na Amazônia pela Universidade Federal do Amazonas/UFAM. Mestra em Sociedade e Cultura pela Universidade Federal do Amazonas/UFAM. Graduada em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Amazonas/UFAM. Professora de cursos da Graduação e do Programa Interdisciplinar em Ciências Humanas da Pós-Graduação na Universidade do Estado do Amazonas. Coordenadora do Núcleo de Estudos Interdisciplinares da Cultura Amazônica (Neicam).

E-mail: jgcruz@uea.edu.br

Kátia Viana Cavalcante

Doutora em Desenvolvimento Sustentável, área de Política e Gestão Ambiental pelo Centro de Desenvolvimento Sustentável da Universidade de Brasília CDS/UnB. Mestra em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC-SP. Especialista em Ciência da Computação pelo Convênio Técnico da Universidade Federal do Amazonas e IBM Brasil - Indústria, Máquinas e Serviços Ltd. Professora da Universidade Federal do Amazonas -UFAM. Atualmente coordena o Mestrado Profissional em Rede Nacional para Ensino das Ciências Ambientais - PROFCIAMB- Associada/UFAM.

E-mail: katiavc29@gmail.com

Manoel Inácio de Oliveira

Mestre em Ciências Humanas pelo Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade do Estado do Amazonas - PPGICH/UEA. Especialista em Ensino Religioso Escolar pela Clarentiano (Rede de Educação). Graduado em Licenciatura em Filosofia pela Faculdade Católica de Rondônia. Bacharel em Teologia pelo Instituto de Teologia Pastoral e Ensino Superior da Amazônia. Atualmente é Pesquisador do Núcleo de Estudos Interdisciplinares das Culturas Amazônica-NEICAM/UEA e pesquisador do Laboratório de Análises Socioeconômicas do Centro Universitário Augusto Mota, do Rio de Janeiro (LANSOC/UNISUAM).

E-mail: manoelfides@gmail.com

Maria de Nazaré Silveira de Oliveira

Especialista em Educação do Campo, professora da zona rural do Município de Lábrea/AM.

E-mail: lsilveiradeoliveiranazare@gmail.com

Marianne Salomão Kriebel

Mestranda do PPGAC da Universidade Federal do Acre. Graduada em Licenciatura Plena em Artes Cênicas/ Teatro, pela UFAC. Pesquisadora do Núcleo de Estudos das Performances Afro-Ameríndias. (NEPAA), atuante como arte-educadora na rede estadual de ensino.

Núbia Litaiff Moriz Schwamborn

Doutora em Ciências da Educação (Doctorado en Ciencias de la Educación) pela Universidad San Carlos - USC. Mestre em Ciências da Educação (Masterado en Ciencias de la Educación) reconhecido pela Universidade Federal do Amazonas - UFAM (Resolução 015/2017-CONSEPE). Pós-graduada em Língua Portuguesa e Linguística do Texto-Visão Atual, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ e pós-graduada em Gestão Escolar, pela Universidade do Estado do Amazonas - UEA. Licenciada em Letras, pela Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF. Professora no Centro de Estudos Superiores de Tefé - CEST, unidade acadêmica da Universidade do Estado do Amazonas (UEA).

E-mail: nmoriz@uea.edu.br

Pedro Rapozo

Doutor em Sociologia - Desenvolvimento e Políticas Sociais pela Universidade do Minho/UM. Mestre em Sociologia pela Universi-

dade Federal do Amazonas/UFAM. Graduado em Ciências Sociais/Sociologia. Professor da Universidade do Estado do Amazonas/UEA. Professor do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas - PPGICH/UEA. Professor do Programa de Pós-Graduação em Rede Nacional para o Ensino das Ciências Ambientais PROF-CIAMB. Professor do Programa de Pós-Graduação Doutorado em Saúde Pública na Amazônia - FIOCRUZ.

E-mail: phrapozo@uea.edu.br

Romy Guimarães Cabral

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social (PPGAS). Mestre em Educação-FACED. Especialista em Gestão em Etnodesenvolvimento ICHL/Fundação Ford/Museu Nacional, pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Graduada em Pedagogia - Complemento de Habilitação em Supervisão e Orientação Educacional pela Faced. Professora do quadro efetivo do Centro de Estudos Superiores de Tefé (CEST) da Universidade do Estado do Amazonas (UEA).

E-mail: profa.romy@gmail.com

Rute Mendes Nogueira

Graduada em Licenciatura em Física pelo Centro de Estudos Superiores de Tefé, Universidade do Estado do Amazonas, CEST/UEA.

E-mail: rmn.fis16@uea.edu.br

Sandro Augusto Regatieri

Mestre em Ensino das Ciências Ambientais pelo Programa de Pós-Graduação Profissional em Rede Nacional para Ensino das Ciências Ambientais - PROFCIAMB, Associada - Universidade Federal do Amazonas/UFAM. Graduado em Tecnologia Têxtil - FATEC. Especialista em Educação Ambiental - UCAM, e em Conservação dos Recursos Naturais pela Universidade do Estado do Amazonas - UEA. Licenciado em Geografia, e em Pedagogia (2ª licenciatura), pela instituição Graduamais, Extensionista do Instituto de Desenvolvimento Sustentável Mamirauá.

E-mail: sandro@mamiraua.org.br

Soraia Melissa Failache Soares

Mestra em Agricultura Familiar e Desenvolvimento Sustentável e Graduada em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Pará/UFPA. Antropóloga e Servidora Pública da Secretaria de Estado de Justiça e Direitos Humanos do Pará.

Silvia Regina Sampaio Freitas

Doutora e Mestre em Genética Humana pela FIOCRUZ. Graduada em Ciências Biológicas pela UFRJ. Pós-doutorado em Genética pelo INCOR/FMUSP. Professora adjunta do Centro de Estudos Superiores de Tefé, Universidade do Estado do Amazonas, CEST/UEA.

E-mail: srfreitas@uea.edu.br

Thaila Bastos da Fonseca

Mestra em Ciências Humanas pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH-UEA). Especialista em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e suas Literaturas (CEST/UEA). Licenciada em Letras-Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Amazonas (CEST/UEA). Licenciada em Letras-Língua Inglesa (CEST/UEA/PARFOR). Professora colaboradora do Curso de Letras-Língua Portuguesa do Núcleo de Ensino Superior de Eirunepé (NESEIR-UEA). Integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Ambientes Amazônicos (NEPAM/UFAM). Professora na Rede Estadual de Ensino (SEDUC-TEFÉ).

E-mail: thailabastos@yahoo.com

Willian Rodrigues Carvalho

Mestre em Ciências Humanas pelo Programa de Pós-graduação Interdisciplinar da Universidade do Estado do Amazonas – PPGICH/UEA. Graduado em Ciências Biológicas pela Universidade do Estado do Amazonas –UEA.

E-mail: willian.rc16@gmail.com

LETRAPITAL

