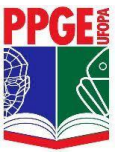
Gilberto César Lopes Rodrigues
Edilan de Sant'ana Quaresma
Neila dos Santos
(Orgs)

EDUCAÇÃO
E REALIDADE AMAZÔNICA

Volume 9

2025



DIAGRAMAÇÃO

Neila dos Santos

CAPA

Neila dos Santos

FOTOGRAFIAS

Anselmo Alencar Colares

Gilberto César Lopes Rodrigues

Raimunda Lucineide Gonçalves Pinheiro

CONSELHO EDITORIAL

Anselmo Alencar Colares (UFOPA)

Denilson Dias Pereira (UFAM)

Eliana da Silva Felipe (UFPA)

Maria Lilia Imbiriba Colares (UFOPA)

Rafael Fonseca de Castro (UNIR)

Samai Serique dos Santos Silveira (IFPA)

Publicação viabilizada pela Universidade Federal do Oeste do Pará - Programa de Pós- graduação em Educação (PPGE/UFOPA), por meio do componente curricular Educação e Realidade Amazônica do PPGE/UFOPA.

O conteúdo é de exclusiva responsabilidade dos autores.

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/Ufopa

E24 Educação e realidade amazônica [livro eletrônico]./ Gilberto César Lopes Rodrigues, Edilan de Sant'ana Quaresma e Neila dos Santos [*Org*.]. – Santarém, 2025.
333 p. : il. Índice:
v.9.

Disponível em: https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/
ISBN: 978-65-83897-24-4 (E-book).

Publicação viabilizada pela Universidade Federal do Oeste do Pará – Programa de Pós-graduação em Educação/PPGE-UFOPA por meio do componente curricular Educação e Realidade Amazônica do PPGE-Ufopa.

1. Educação-Amazônia. 2. Políticas educacionais - Amazônia. 3. Pós-graduação - Amazônia. I. Rodrigues, Gilberto César Lopes (*org*.). II. Quaresma, Edilan de Sant'ana (*org.)*. III. Santos, Neila dos (*org*.). IV. Título.

CDD: 23 ed. 370.7098115

Bibliotecária - Documentalista: Renata Ferreira – CRB/2 1440

Gilberto César Lopes Rodrigues
Edilan de Sant'Ana Quaresma
Neila dos Santos
(Organizadores)

EDUCAÇÃO E REALIDADE AMAZÔNICA

Volume 9

2025

SUMÁRIO

PREFÁCIO..... 8

Maria Lilía Imbiriba Colares

APRESENTAÇÃO 10

Gilberto César Lopes Rodrigues

LINHA 1 - HISTÓRIA, POLÍTICA E GESTÃO EDUCACIONAL NA AMAZÔNIA

Capítulo 1 16

O NOVO ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO AMAZÔNICO

Samara Roberta Glória de Albuquerque

Edilan de Sant'Ana Quaresma

Capítulo 2 31

POLÍTICAS DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR E SEUS REFLEXOS NA AMAZÔNIA

Leilane de Aguiar Silva

Edilan de Sant'Ana Quaresma

Capítulo 3 48

A PESQUISA EM EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA E A FORMAÇÃO INTELECTUAL DO PESQUISADOR

Maurício Vasconcelos Pereira

Juliana Matos Martins

Capítulo 4..... 64

INVISIBILIZAÇÃO INDÍGENA NA AMAZÔNIA COMO ESTRATÉGIA DE SOBREVIVÊNCIA E O PAPEL DA ESCOLARIZAÇÃO FEMININA NO FORTALECIMENTO DE RETOMADA ÉTNICA.

Neila dos Santos

Gilberto César Lopes Rodrigues

Capítulo 5 75

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA E A IMPORTÂNCIA DA INCLUSÃO DO SABER TRADICIONAL NOS CURRÍCULOS ESCOLARES NO BAIXO AMAZONAS

Civalda Ferreira Sousa,

Gilberto César Lopes Rodrigues

LINHA 2 – CONHECIMENTO E FORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

Capítulo 6 103

EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS NO CONTEXTO AMAZÔNICO: LIMITES E POSSIBILIDADES NA REDE PÚBLICA

Ana Flávia Cipriano Silva

Eleny Brandão Cavalcante

Capítulo 7 120

A INCLUSÃO DE SURDOS NO ENSINO SUPERIOR: UM PANORAMA DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS EM INSTITUIÇÕES AMAZÔNICAS

Cleiciane Araújo dos Reis

Daiane Pinheiro

Capítulo 8 137

O CURRÍCULO NA PRÉ-ESCOLA EM JURUTI-PARÁ: EXPLORANDO AS SINGULARIDADES DO TERRITÓRIO AMAZÔNICO E SUAS IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DAS CRIANÇAS

Ivanilza Fernandes do Nascimento

Sinara Almeida da Costa

Capítulo 9 152

CIÊNCIA, GÊNERO E SILÊNCIO: A EXCLUSÃO HISTÓRICA DAS MULHERES NA CIÊNCIA E SUAS REPERCUSSÕES NA AMAZÔNIA

Iwanna Kennen Freitas Ferreira

Glauco Cohen Ferreira Pantoja

Capítulo 10 171

FORMAÇÃO LEITORA NA AMAZÔNIA PARAENSE: O LEVAR A LER E AS BIBLIOTECAS ESCOLARES

Maria José Silva Sousa

Miriã Campos Meireles Fernandes

Zair Henrique Santos

Capítulo 11 194

OLHAR, REGISTRAR E REFLETIR: A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA COMO ELO ENTRE INFÂNCIA E TERRITÓRIO NA AMAZÔNIA

Marlene Yuki Suzuki Freitas

Sinara Almeida da Costa

Capítulo 12 211

EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO ESCOLAR COMO EIXOS FORMATIVOS DE PROFESSORES EM UM CONTEXTO AMAZÔNICO

Michella Garcês Camurça Maciel

Daiane Pinheiro

Capítulo 13 231

ALFABETIZAÇÃO NA AMAZÔNIA: JEITOS DE PENSAR, FORMAS DE FAZER

Raquel de Jesus da Silva

Virna Beatriz Jorge dos Santos

Luiz Percival Leme Britto

LINHA 3 – FORMAÇÃO HUMANA EM CONTEXTOS FORMAIS E NÃO FORMAIS NA AMAZÔNIA

Capítulo 14 250

FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM UMA PERSPECTIVA MULTICULTURAL: CAMINHOS PARA A FORMAÇÃO NA AMAZÔNIA.

Aline Daniele Mousinho Moda

Solange Helena Ximenes-Rocha

Capítulo 15 273

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA AMAZÔNIA À LUZ DA LEI 10.639/03: UMA REVISÃO DE ESCOPO NA REDE EDUCANORTE

Dion Lennon Garcia Pereira

Solange Helena Ximenes Rocha

Capítulo 16 296

MAPEAMENTO DAS PESQUSAS EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA DESENVOLVIDAS NAS UNIVERSIDADES PARAENSES

Sandrielem Correa Vieira

José Ricardo e Souza Mafra

Capítulo 17 317

A DANÇA NO CONTEXTO ESCOLAR NA AMAZÔNIA: CORPOREIDADE, CULTURA E RESISTÊNCIA NA FORMAÇÃO EDUCACIONAL

Débora Aryane de Oliveira Monteiro

Hergos Ritor Fróes

PRÉFACIO

Maria Lília Imbiriba Sousa Colares/ Ufopa

Recebi com alegria o convite dos professores Gilberto César Lopes Rodrigues e Edilan de Sant'Ana Quaresma para escrever o prefácio desta nona edição da coleção *Educação e Realidade Amazônica*. Além da honraria, é um momento afetivo e simbólico, pois essa disciplina, ao lado do professor Anselmo Alencar Colares, ministrei por cinco vezes, sempre com o entusiasmo de ver nascer, a cada turma, novas inquietações e projetos de pesquisa voltados para a realidade amazônica sem perder de vista a perspectiva nacional e internacional.

Voltar-me a esse percurso é também revisitar uma história da qual tive a oportunidade de ser pioneira: a proposta de organizar os textos produzidos na disciplina em um livro coletivo. Ao longo dos anos, organizei essa coletânea em oito edições. Esta é a primeira vez que não estou à frente da organização e isso me deixa profundamente feliz, pois compreendo que a iniciativa se consolidou como uma prática do PPGE.

A primeira edição foi organizada em 2016 por Maria Lília Imbiriba Sousa Colares e Anselmo Colares; a segunda, por Maria Lília Imbiriba Sousa Colares, José Roberto Rus Perez e Ivinete Tamboril; o terceiro volume, por Maria Lília Imbiriba Sousa Colares, José Roberto Rus Perez e Maria José Pires Barros Cardozo; a quarta edição, por Maria Lília Imbiriba Sousa Colares e Anselmo Colares; a quinta, por Maria Lília Imbiriba Sousa Colares, Anselmo Colares e Gilberto César Lopes Rodrigues; a sexta, por Maria Lília Imbiriba Sousa Colares, Anselmo Colares e Leandro Sartori; a sétima, por Maria Lília Imbiriba Sousa Colares, Anselmo Colares e Elenise Arruda; e a oitava edição, por Maria Lília Imbiriba Sousa Colares, Anselmo Colares, Elenise Arruda, Edilan Quaresma e Denilson Diniz Pereira.

A iniciativa surgiu do desejo de valorizar os primeiros textos acadêmicos dos estudantes, reconhecendo que eles carregam sementes das futuras dissertações. Portanto, se trata de escritas oriundas de análises iniciais que

podem ser desconstruídas ou validadas e aprimoradas ao longo do percurso formativo. Ainda quanto a série *Educação e Realidade Amazônica*, de 2016 a 2024, sempre procurei incluir outros docentes na organização dos livros, entendendo que o caráter coletivo é parte essencial desta iniciativa. Hoje, ao ver a coleção alcançar sua nona edição, sinto que o esforço inicial floresceu em um espaço consolidado de formação crítica e partilha de saberes. Importante destacar que todos os volumes encontram-se publicados com acesso irrestrito e gratuito no portal do PPGE/UFOPA, disponível em: https://sigaa.ufopa.edu.br/sigaa/public/programa/secao_extra.jsf?lc=pt_BR&id=850&extra=-1225941986.

Este volume confirma que o Programa de Pós-graduação em Educação da UFOPA articula formação acadêmica e compromisso social. Composto nas três linhas de pesquisa que estruturam o mestrado, reúne análises que refletem a riqueza e a complexidade da realidade amazônica: políticas de financiamento, inclusão, saberes tradicionais, práticas curriculares e culturais. Cada capítulo traduz o diálogo entre professores e mestrandos, entre ciência e vida, entre universidade e território, tendo por referência central a Amazônia.

O componente curricular *Educação e Realidade Amazônica* é, para os estudantes, um dos momentos importantes na construção de suas dissertações. É o espaço onde se fortalece o rigor acadêmico, a escrita científica e a reflexão crítica sobre a região. Por isso, cada obra desta coleção é o registro de um processo pedagógico, bem como um testemunho de compromisso com a Amazônia e com a defesa da educação pública, gratuita, laica e socialmente referenciada.

Prefaciar e ver nascer a nona edição é, portanto, reconhecer que a semente lançada se tornou árvore frondosa. Desejo que este volume ajude a formar novas gerações de pesquisadores e fortaleça a convicção de que compreender a realidade amazônica é também contribuir para o debate universal sobre o direito à educação e sobre a construção de uma sociedade na qual prevaleça a justiça social, o respeito à diversidade e a defesa intransigente da educação emancipadora, *omnilateral*.

APRESENTAÇÃO

É com imenso prazer que publicamos os artigos resultantes da disciplina Educação na Realidade Amazônia ministrada aos acadêmicos do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará ingressantes no ano de 2025 para compor o volume 9 da coleção Educação e Realidade Amazônica.

O volume foi dividido em três seções cujos títulos identificam as três linhas de pesquisa do Programa. No interior das seções as produções foram elencadas em capítulos que apresentam cada um dos textos produzidos pelos pesquisadores e seus orientadores.

Na primeira seção **"HISTÓRIA, POLÍTICA E GESTÃO EDUCACIONAL NA AMAZÔNIA",** o primeiro capítulo, de autoria de Samara Roberta Glória de Albuquerque sob orientação de Edilan de Sant'Ana Quaresma, aborda **O NOVO ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO AMAZÔNICO** discutindo as principais alterações curriculares e a implementação da Lei nº 14.945/2024 que institui a Política Nacional do Ensino Médio.

O segundo capítulo, **POLÍTICAS DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR E SEUS REFLEXOS NA AMAZÔNIA,** de autoria de Leilane de Aguiar Silva orientada por Edilan de Sant'Ana Quaresma, aborda questões relativas às estratégias para a implementação do programa de alimentação escolar à luz da legislação e do mercado global de alimentos.

O terceiro capítulo, **A PESQUISA EM EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA E A FORMAÇÃO INTELECTUAL DO PESQUISADOR**, produzido por Maurício Vasconcelos Pereira sob orientação de Juliana Matos Martins, analisa a formação de pesquisadores na Amazônia, destacando a importância da formação de intelectuais críticos para a consolidação de uma postura investigativa comprometida com a produção de conhecimento rigoroso, ético e socialmente transformador, capaz de responder às complexas demandas educacionais contemporâneas.

O quarto capítulo, **"INVISIBILIZAÇÃO INDÍGENA NA AMAZÔNIA COMO ESTRATÉGIA DE SOBREVIVÊNCIA E O PAPEL DA ESCOLARIZAÇÃO FEMININA NO**

FORTALECIMENTO DE RETOMADA ÉTNICA, produzido por Neila dos Santos sob orientação de Gilberto César Lopes Rodrigues, oferece uma breve análise do contexto de ocupação da Amazônia e do Baixo Tapajós, no oeste do Pará destacando a estratégia de invisibilização dos povos indígenas da região e como a escolarização diferenciada tem se mostrado um forte elemento de retomada étnica, por meio da valorização culturais e linguísticas.

O quinto capítulo **HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA E A IMPORTÂNCIA DA INCLUSÃO DO SABER TRADICIONAL NOS CURRÍCULOS ESCOLARES NO BAIXO AMAZONAS**, produzido por Civalda Ferreira Sousa sob orientação de Gilberto César Lopes Rodrigues, analisa o papel da inserção do saber tradicional indígena nas escolas indígenas do baixo Tapajós.

A segunda seção **CONHECIMENTO E FORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR,** envolve os artigos produzidos pelos acadêmicos da Linha 2 do Programa. A seção é iniciada com o sexto capítulo **EDUCAÇÃO BILINGUE PARA SURDOS NO CONTEXTO AMAZÔNICO: LIMITES E POSSIBILIDADES NA REDE PÚBLICA**, escrito por Ana Flávia Cipriano Silva sob orientação de Eleny Brandão Cavalcante, analisando os limites e as possibilidades da implementação da Educação Bilíngue para surdos na rede pública do estado do Pará, com foco nas realidades amazônicas interioranas.

O sétimo capítulo **A INCLUSÃO DE SURDOS NO ENSINO SUPERIOR: UM PANORAMA DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS EM INSTITUIÇÕES AMAZÔNICAS,** produzido por Cleiciane Araújo dos Reis sob orientação de Daiane Pinheiro, versa sobre aspectos educacionais de Surdos em contextos de ensino superior com atenção a regiões amazônicas no sentido de conhecer percursos educacionais desses Sujeitos surdos no ensino superior narrados em produções acadêmicas desenvolvidas em regiões amazônicas nos últimos cinco anos.

O oitavo capítulo **O CURRÍCULO NA PRÉ-ESCOLA EM JURUTI-PARÁ: EXPLORANDO AS SINGULARIDADES DO TERRITÓRIO AMAZÔNICO E SUAS IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DAS CRIANÇAS**, escrito por Ivanilza Fernandes do Nascimento sob orientação de Sinara Almeida da Costa, apresenta uma reflexão sobre o currículo na Educação Infantil, com ênfase na etapa da pré-escola, no município de Juruti, no oeste do Pará, tendo como eixo central a

valorização das singularidades socioculturais e ambientais da Amazônia. O objetivo é analisar de que forma o currículo pode ser organizado para reconhecer e integrar a realidade amazônica como elemento estruturante da formação humana na infância.

O nono capítulo **CIÊNCIA, GÊNERO E SILÊNCIO: A EXCLUSÃO HISTÓRICA DAS MULHERES NA CIÊNCIA E SUAS REPERCUSSÕES NA AMAZÔNIA**, escrito por Iwanna Kennen Freitas Ferreira sob orientação de Glauco Cohen Ferreira Pantoja, aborda a questão da invisibilidade histórica das mulheres na ciência ao refletir criticamente sobre os desafios enfrentados por elas ao longo do tempo, dando um destaque especial ao contexto amazônico.

O décimo capítulo **FORMAÇÃO LEITORA NA AMAZÔNIA PARAENSE: O LEVAR A LER E AS BIBLIOTECAS ESCOLARES**, escrito por Maria José Silva Sousa e Miriã Campos Meireles Fernandes sob orientação de Zair Henrique Santos, desenvolve reflexões acerca da leitura e da formação de leitores, na heterogeneidade de povos e saberes que compõem o vasto território amazônico a luz de percepções fundamentais sobre programas de leitura, formação de leitores, levar a ler e bibliotecas escolares, dando ênfase para o fato de que a leitura é crucial no desenvolvimento integral do ser humano.

O décimo primeiro capítulo **OLHAR, REGISTRAR E REFLETIR: A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA COMO ELO ENTRE INFÂNCIA E TERRITÓRIO NA AMAZÔNIA**, escrito por Marlene Yuki Suzuki Freitas sob orientação de Sinara Almeida da Costa, propõe uma reflexão teórica sobre a documentação pedagógica como ferramenta de mediação entre as experiências da infância e o território amazônico, em especial nas realidades urbanas e ribeirinhas analisando os desafios enfrentados por educadores na implementação de registros significativos, destacando a importância de um currículo vivo, construído a partir das vivências culturais, sociais e ambientais das crianças.

O décimo segundo capítulo **EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO ESCOLAR COMO EIXOS FORMATIVOS DE PROFESSORES EM UM CONTEXTO AMAZÔNICO**, escrito por Michella Garcês Camurça Maciel sob orientação de Daiane Pinheiro, apresenta e analisa as iniciativas formativas da Universidade

Federal do Oeste do Pará (UFOPA) voltadas à formação de professores nas áreas da Educação Especial e da Educação Inclusiva, considerando as especificidades sociais e geográficas da região amazônica, bem como os processos históricos de exclusão que a atravessam apontando o papel estratégico da UFOPA na promoção de políticas educacionais inclusivas e na qualificação de profissionais da educação básica, contribuindo para a construção de um modelo educacional mais equitativo e contextualizado na Amazônia.

O décimo terceiro capítulo **ALFABETIZAÇÃO NA AMAZÔNIA: JEITOS DE PENSAR, FORMAS DE FAZER**, escrito por Raquel de Jesus da Silva e Virna Beatriz Jorge dos Santos sob orientação de Luiz Percival Leme Britto, analisa as bases em que se sustentam as ideias de uma alfabetização específica na Amazônia, questionando o que tem sido proposto e as concepções que fundamentam as formas de pensar o ensino do Sistema de Escrita Alfabética nesta região.

Na terceira seção **FORMAÇÃO HUMANA EM CONTEXTOS FORMAIS E NÃO FORMAIS NA AMAZÔNIA, o capítulo de abertura FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM UMA PERSPECTIVA MULTICULTURAL: CAMINHOS PARA A FORMAÇÃO NA AMAZÔNIA**, escrito por Aline Daniele Mousinho Moda sob orientação de Solange Helena Ximenes-Rocha, analisa as produções da revista ERA – Educação e Realidade na Amazônia sobre a formação dos professores e docentes buscando compreender e refletir sobre o que está sendo pesquisado e discutido a respeito dos profissionais na Amazônia paraense e sua importância como sujeito transformador diante das problemáticas e especificidade que a região oferece.

O capítulo décimo quinto **A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA AMAZÔNIA À LUZ DA LEI 10.639/03: UMA REVISÃO DE ESCOPO NA REDE EDUCANORTE**, escrito por Dion Lennon Garcia Pereira sob supervisão de Solange Helena Ximenes Rocha, analisa a formação de professores na Amazônia em consonância com a Lei nº 10.639/2003, que torna obrigatória a inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar, revelando dificuldades na implementação plena da lei, incluindo a insuficiência de materiais didáticos adequados, a formação insuficiente dos

professores e a falta de debates sistemáticos sobre a questão racial nas escolas da região.

O capítulo décimo sexto **MAPEAMENTO DAS PESQUISAS EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA DESENVOLVIDAS NAS UNIVERSIDADES PARAENSES**, escrito por Sandrielem Correa Vieira sob orientação de José Ricardo e Souza Mafra, objetiva mapear e analisar as produções acadêmicas em História da Educação Matemática (HEM) desenvolvidas nas universidades públicas do Pará, com foco nas instituições UFPA e UFOPA revelando a diversidade de abordagens metodológicas e a influência de políticas educacionais na formação docente e nas práticas de ensino na região amazônica apontando lacunas acerca de pesquisas que tratam da historiografia no ensino de matemática no contexto local.

Fechando o volume, o capítulo décimo sétimo **A DANÇA NO CONTEXTO ESCOLAR NA AMAZÔNIA: CORPOREIDADE, CULTURA E RESISTÊNCIA NA FORMAÇÃO EDUCACIONAL**, escrito por Débora Aryane de Oliveira Monteiro sob orientação de Hergos Ritor Fróes de Couto, propõe uma reflexão sobre o papel da dança no contexto escolar amazônico, compreendendo-a como linguagem sensível, prática formativa e expressão cultural a partir das especificidades históricas, territoriais e socioculturais da região amazônica, argumentando que ao ser incorporada criticamente ao currículo escolar, a dança pode tornar-se uma ferramenta potente de valorização dos corpos, das memórias e das identidades regionais, contribuindo para a construção de uma escola mais justa, plural e conectada com seu território.

Os organizadores

Capítulo 1

O NOVO ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO AMAZÔNICO

Samara Roberta Glória de Albuquerque[1]

Edilan de Sant'Ana Quaresma[2]

Introdução

A região amazônica, com sua vasta biodiversidade e complexa formação social, é um território de particularidades que historicamente desafiam a implementação de políticas públicas nos diversos campos da sociedade. Desde os primeiros europeus presentes no final do século XV, a Amazônia tem sido palco de intensas transformações econômicas, sociais e culturais, moldando uma realidade complexa que, inevitavelmente, se reflete no campo educacional. Nas últimas décadas, a educação tem sido profundamente impactada pelas transformações econômicas, políticas e sociais impostas pela lógica neoliberal. No âmbito das reformas, essas refletem em sua essência a reconfiguração das políticas educacionais, nas diretrizes curriculares e nas práticas pedagógicas, que cada vez mais se orientam por princípios de eficiência, produtividade e responsabilização individual.

O presente estudo se organiza em dois eixos principais: primeiramente, será abordado em um breve contexto histórico a formação social da Amazônia desde a chegada de Duarte Pacheco na região do Grão-Pará no ano de 1498 até os dias atuais, examinando sua influência e impactos nas políticas educacionais desenvolvidas para a região. Em seguida, será analisado o Novo Ensino Médio a partir da promulgação da Lei nº 13.415/2017, discorrendo sobre seus pressupostos e os potenciais impactos para a

[1] Mestranda em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE). Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). E-mail: samaragloriaalbuquerque@gmail.com

[2] Professor Doutor, no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE). Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). E-mail: edilan.quaresma@ufopa.edu.br

educação pública, com um enfoque nos desafios enfrentados pelos jovens estudantes e comunidades amazônicas.

Educação na realidade Amazônica: breve contexto histórico

A formação social e econômica da Amazônia brasileira é marcada por uma complexa interação entre fatores históricos, políticos e culturais que moldaram a realidade social dos povos tradicionais existentes. Dentre os diferentes grupos sociais resultantes do processo de colonização e miscigenação, destacam-se nessa pluralidade étnico-cultural, os indígenas, quilombolas, ribeirinhos, seringueiros e outros.

Desde os primeiros registros da chegada dos europeus no final do século XV na região do Grão-Pará, a Amazônia enfrenta profundas transformações que afetam com agressividade década após década todas as áreas em sociedade, gerando nesse processo uma dinâmica de disputas de interesses hegemônicos pelo desenvolvimento e progresso econômico de determinados grupos que buscam o domínio e exploração desse espaço.

Historicamente a chegada dos europeus no Brasil, acontece em 1498 na atual região amazônica do Estado do Pará. Segundo Loureiro (2011), Duarte Pacheco [3]chega na Ilha de Marajó dois anos antes de Pedro Álvares Cabral e, por meio dos seus relatos, inicia a fase de invasão portuguesa pelas novas terras e domínio dos habitantes nativos.

O período da Amazônia colonial representa um processo de conhecimento e influência dos saberes e das culturas indígenas na construção das estruturas sociais da região. Esse processo foi determinante para a formação sócio-histórica da sociedade amazônica contemporânea, marcada por cenário de violência, resistência e pela imposição de modelos socioculturais europeus aos povos originários.

> A contribuição indígena-cabocla para a ocupação e desenvolvimento da Amazônia foi, no entanto, considerável e sem ela a tarefa de descoberta e exploração teria sido impossível. Submissos, subordinados, adaptados ou integrados,

[3] Duarte Pacheco Pereira foi um destacado navegador, cartógrafo e escritor português do século XV. Nascido em 1460, em Lisboa, ele se tornou uma figura proeminente nas explorações marítimas que marcaram a história de Portugal.

> eles ensinaram aos novos senhores e imigrantes os segredos do rio, da terra e da floresta. (Benchimol, 2009, p. 26)

As experiências indígenas e o rico conhecimento dessas populações sobre a biodiversidade da floresta voltado a alimentação, aos remédios, aos manejos de instrumento para caça e pesca, contribuíram para a consolidação e expansão europeia no Brasil. Esses recursos foram sendo apropriados pelos invasores sob violenta dominação física e ideológica, acompanhado da desagregação cultural, territorial e de identidade dos povos nativos.

Com as múltiplas violências vivenciadas desde o período colonial até os dias atuais, os povos indígenas e seus descendentes enfrentam com mais dificuldades as diversas desigualdades que assolam a realidade amazônica e brasileira. Por meio da contribuição desses sujeitos houve um desenvolvimento regional, no entanto como afirma Benchimol (2009), os indígenas constituem, hoje, um grupo étnico empobrecido e discriminado que luta contra o projeto genocida instaurado pelos ideais neoliberais.

A partir do século XVI a Amazônia passa por um processo intenso de formação sociocultural decorrente da interação entre povos indígenas, colonizadores, europeus, asiáticos, africanos, migrantes e outros povos que influenciaram diretamente nos impactos econômicos, sociais e culturais da região amazônica. Um acontecimento relevante para o entendimento das disparidades étnico raciais na região, se configura com a forma e propósito da presença africana na Amazônia.

Segundo Benchimol (2009) os africanos chegaram em território amazônico no século XVII por meio do tráfico negreiro comandado pela Companhia Geral de Comércio do Grão-Pará e Maranhão, que traziam os escravos para trabalhar na construção de fortalezas, na agricultura e serviços domésticos. Durante o ciclo da cana-de-açúcar, a mão de obra africana foi o principal instrumento para o desenvolvimento da produção de açúcar no país, período em que, devido ao crescimento do extrativismo da borracha,

ocorre o fenômeno de tráfico interno de escravos, onde muitos são transferidos do Nordeste para a Amazônia.

O ciclo da borracha (1870-1920) marca um período de modernização com desenvolvimento urbano e infraestrutura, além da ascensão do comércio nas cidades de Manaus e Belém, que provocou um grande fluxo de migrantes nordestinos e imigrantes europeus em busca de emprego e investimentos no comércio do látex.

No início do século XX a fase de exportação da borracha entra em declínio em virtude da concorrência comercial, fruto do contrabando da semente brasileira para colônias asiáticas. Com a crise econômica instaurada os centros comerciais foram fechados, ocasionando um fluxo intenso de trabalhadores migrantes para as áreas urbanas. De acordo com Fernandes e Moser (2021) acontece um crescimento desordenado das cidades e os serviços básicos precarizados, junto a falta de emprego, intensificou as más condições de vida desses trabalhadores.

O período da Ditatura Militar marca um novo processo de ocupação na região amazônica, por meio da implementação de programas governamentais que impulsionaram o avanço da fronteira agrícola no país na década de 1970. Muitas medidas foram adotadas visando a integração da Amazônia no processo de desenvolvimento econômico internacional, com destaque para os grandes investimentos feitos na construção de estradas e rodovias.

A década de 1980 foi um período de grandes transformações no cenário político brasileiro, marcado pelo fim da ditatura militar e o início da redemocratização, ligados a uma intensa expansão capitalista na Amazônia, resultando na exploração de recursos naturais, avanço da pecuária, extração madeireira, implantação de mineradoras e o aumento do garimpo ilegal, além do desmatamento e degradação ambiental.

Essas mudanças ao mesmo tempo que produziram riquezas e crescimento econômico a determinado grupo social, também gerou o crescimento de diversos conflitos e consequências ambientais, sociais e

culturais aos povos tradicionais, reflexo do atual processo de violência, exclusão e ausência de políticas públicas voltadas a população.

É notório o movimento de marginalização das comunidades tradicionais no caminhar do desenvolvimento da Amazônia, bem como a ausência do Estado e a carência de políticas públicas voltadas para esses grupos sociais. Além disso, a região tem sido marcada por intensa exploração dos seus recursos naturais, inclusive de formas ilícitas, para fins lucrativos, riqueza essa que não é socialmente distribuída, adensando as desigualdades sociais e os conflitos socioambientais (Fernandes; Moser, 2021).

Compreender a trajetória dos períodos históricos da formação social da Amazônia é essencial para se pensar as políticas públicas e sociais no âmbito do desenvolvimento democrático, considerando o modo de vida das populações tradicionais, a diversidade cultural e étnica, frente ao avanço do projeto hegemônico e das intensas desigualdades produzidas e reproduzidas pelo modo de produção capitalista.

A Amazônia está no centro dos debates e discussões internacionais por seu espaço rico em biodiversidade e recursos naturais, despertando o interesse de países hegemônicos pelo controle e exploração da natureza e da força de trabalho. Ela é um território com muitas contradições inerentes à lógica capitalista e configura-se como local de grandes disputas, especialmente no campo educacional.

Nesse sentido, a compreensão da educação no contexto amazônico parte da necessidade do reconhecimento da complexidade da Amazônia, tendo em vista se tratar de um conceito arbitrariamente construído, carregado de intencionalidades, relacionado ao processo de formação social e político das comunidades tradicionais da região (Colares, 2022).

A educação na Amazônia está inserida no processo histórico-social, marcado por transformações significativas ao longo dos séculos, revelando uma realidade repleta de problemas sociais, entre os quais se destacam as questões educacionais. Para uma melhor compreensão, é fundamental analisarmos de maneira totalizante as interações que estruturam as políticas

educacionais, levando em consideração tanto os aspectos universais quanto as especificidades da região amazônica brasileira.

> Compreender as relações entre o universal e o singular é fundamental para que sejam pensadas políticas públicas que considerem a diversidade, as lutas e resistências, assim como a importância do estabelecimento de relações interculturais que promovam melhorias na qualidade de vida dos povos que habitam a Amazônia, o que implica pensar a formação de professores e gestores aptos a enfrentar os desafios que se colocam diante do avanço inexorável da exploração da natureza, gerando acúmulo de capitais para poucos, e destruindo relações milenares de subsistência, cujo reflexo é a intensificação das desigualdades sociais e conflitos no campo e nas cidades. (Colares, 2022, p. 32)

A educação pública na Amazônia exige abordagens pedagógicas específicas que contemplem sua complexidade socioambiental e cultural. Entretanto, a lógica capitalista de exploração dos recursos naturais e da força de trabalho inviabiliza que o sistema educacional, quando analisado isoladamente, seja suficiente para atender as demandas das populações locais. É crucial que as estratégias educacionais considerem as particularidades ambientais, econômicas e sociais da região, promovendo um ensino que vá além da mera transmissão de conhecimento e que prepare os indivíduos para enfrentar os desafios impostos por um modelo de desenvolvimento predatório. A insuficiência do sistema educacional isolado ressalta a necessidade de mecanismos que articulem a educação com outras áreas, como a saúde, o saneamento básico e o desenvolvimento sustentável, para garantir um atendimento integral às comunidades amazônicas.

Para Colares (2022), o Estado brasileiro tem sido muito ausente na Amazônia, e isso tem se expressado na falta de infraestrutura educacional, onde as escolas carecem de recursos básicos como acesso à internet, material didático, saneamento, eletricidade e outros.

Outro desafio enfrentado é a desvalorização da carreira docente que tem gerado muita insatisfação e desmotivação entre os profissionais da educação. A distribuição desigual de recursos públicos entre as diferentes regiões do país contribui ainda mais para as disparidades na qualidade do

ensino. Nesse contexto, torna-se urgente que o poder público priorize investimentos não apenas na formação inicial e continuada dos professores, mas também na valorização da carreira docente por meio de melhores salários, condições de trabalho adequadas e políticas de incentivo ao desenvolvimento profissional.

Além disso, a elaboração dos projetos pedagógicos estão cada vez mais se adequando as demandas globais, os currículos escolares apresentam frequentemente padrões ligados à lógica de preparação para o mercado de trabalho, ou ao atendimento meritocrático da qualidade fundamentada em indicadores educacionais. Dessa maneira, ao implementar políticas educacionais submetidas a um modelo universal que não considera a realidade dos indivíduos, seus costumes e tradições, a educação passa a reproduzir as desigualdades criadas pelo sistema capitalista.

Nesse cenário de mudanças impulsionadas pelo projeto econômico neoliberal, encontra-se a educação básica e superior pública no cerne das contrarreformas executadas por um discurso hegemônico que se materializa nas instituições escolares mediante propostas pedagógicas conservadoras e autoritárias. Nas últimas décadas a fase do ensino médio é a etapa de ensino que mais sofreu alterações para adequar as legislações instituídas aos interesses dos grupos empresariais, políticos e das organizações nacionais e internacionais que visam a privatização dos setores públicos do país.

O grande marco para o fortalecimento das políticas da classe dominante no ensino médio brasileiro, foi a promulgação da lei nº 13.415 de 2017 do Novo Ensino Médio e da Base Nacional Comum Curricular para educação básica que vamos apresentar melhor no próximo tópico de discussão.

A Política Nacional do Ensino Médio: conceito e discussão

A educação pública brasileira está inserida no processo sócio-histórico de transformações políticas, sociais e culturais, agudizadas pelo avanço

hegemônico do modo de produção capitalista. Na estrutura moldada pela lógica do capital as políticas educacionais consolidam-se por meio das conquistas históricas no campo das disputas de interesses presente da relação contraditória entre capital x trabalho.

Nas instituições escolares as relações de poder manifestam-se a atender as causas dos diferentes grupos sociais, como afirmam Colares e Colares (2011) ao ressaltarem que o sistema educacional e as instituições escolares são produtos sociais historicamente construídos, são espaços que podem contribuir com a reprodução das desigualdades produzidas por meio do modelo econômico, político e cultural da classe dominante, assim como promover a resistência contra esse modelo e propor a transformação.

Com a abertura e consolidação do projeto neoliberal no Brasil a partir da década de 1990, o campo das políticas públicas enfrenta medidas centrais acerca do desenvolvimento capitalista, o que vem sendo feito por meio das iniciativas de redução dos gastos públicos, privatizações e intervenção mínima do Estado na economia e setores públicos. A implementação dessas políticas provocara mudanças impactantes para educação básica e superior, sobretudo em ações que visam a mercantilização desse direito, onde o ensino médio torna-se ponto fundamental nas discussões entorno das reformas e articulações políticas.

O neoliberalismo está no centro das grandes reformas na educação pública, sobretudo na fase do ensino médio. A criação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1996) por meio da Lei nº 13.415/2017, refletem os interesses de forças ideológicas que se organizam para fragmentar as políticas educacionais, priorizando a privatização e mercantilização do ensino.

> A força ativa desse projeto é constituída por uma complexa rede de interesses, reunindo agentes públicos e privados, instituições do Estado e organizações empresariais em torno de uma agenda que elegeu a educação como maior instrumento para o desenvolvimento econômico e social, mas que não pode produzir resultados econômicos sem uma agenda de reformas que a conecte com os valores da competitividade econômica e seus padrões de utilidade restrita. (Felipe, 2023, p.3)

A educação pública não constitui um fenômeno isolado no âmbito da sociedade capitalista. As iniciativas dos reformadores educacionais articulam-se com diversos agentes sociais que operam segundo interesses políticos e econômicos. Dessa forma, consolida-se a concepção da educação como instrumento para o desenvolvimento do país, subordinada, entretanto, à lógica do Estado mínimo e à valorização do setor privado. Tal orientação contribui para a ausência de responsabilização do Estado e para a mercantilização do ensino, que passa a priorizar a formação técnica em detrimento de uma abordagem crítica e emancipatória.

Na conjuntura política brasileira pós-impeachment presidencial de Dilma Rousseff, ocorrido em 2016, observa-se a consolidação de um novo arranjo na formulação e execução das políticas educacionais. Esse cenário é caracterizado por tensões democráticas e por uma reconfiguração das ações governamentais aos serviços públicos, o que impacta diretamente os rumos da educação no país, evidenciando um deslocamento de compromissos históricos com a universalização do acesso ao ensino.

A alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1996) por meio da Lei nº 13.415/2017 foi o ponto inicial das diversas mudanças instituídas pelo governo federal que fragmentou a oferta e o currículo do ensino médio, estimulando a privatização e a mercantilização das matrículas e da gestão escolar pública. A implementação do Novo Ensino Médio trouxe impactos irreparáveis aos estudantes e toda classe trabalhadora no âmbito político e socioeconômico.

A Reforma do Ensino Médio foi estruturada para atender à lógica dominante, com seu projeto pedagógico e curricular fundamentado nos princípios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), buscando qualificar mão de obra a fim de atender às exigências do setor econômico, especialmente no fornecimento de trabalhadores com formação técnica. Nesse contexto, a flexibilização curricular apresentada como uma medida de autonomia e escolha para os estudantes, revela-se, na prática, como um mecanismo estratégico para consolidar os interesses empresariais nos projetos

educacionais das escolas, subordinando a formação crítica dos alunos às demandas imediatas do mercado de trabalho. Nesse sentido, a flexibilização é entendida como:

> a condição para a garantia da maior participação do setor privado na oferta de serviços educacionais e na orientação política e pedagógica das escolas, sustentada ideologicamente pela retórica da baixa atratividade do ensino médio que seria resultante do descompasso entre o currículo, os interesses dos estudantes e as exigências do mundo do trabalho (Felipe, 2023, p.6)

No que se refere à Base Nacional Comum Curricular de 2017, ela surge como uma estratégia para alcançar as metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), estruturada em competências gerais e especificas relacionada às habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes durante a educação básica. As competências e habilidades apresentadas no documento da BNCC/2017 do Ensino Médio são o marco principal proposto para as mudanças no currículo pedagógico, definindo os objetivos de aprendizagem a serem desenvolvidos por profissionais e estudantes nas escolas.

Atualmente o Conselho Nacional de Educação através das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio de 2024, define em seu Art 5º as competências e habilidades, respectivamente como:

> mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (Brasil, 2024, p. 4)

Habilidade:

> prática cognitiva e socioemocional, estruturada em relação a determinados objetos de conhecimento e descrita na forma de comportamentos ou ações observáveis; e a combinação e mobilização de diferentes habilidades e conhecimentos expressam uma competência. (Brasil, 2024, p.4)

As competências e habilidades regulamentadas, sobretudo em 2017 refletem para educação pública o fortalecimento do projeto neoliberal frente

as transformações no mundo do trabalho, alterando a prática pedagógica dos currículos centrados nos conteúdos para valorização do modelo fundamentado em competências e habilidades, adaptando as políticas educacionais às exigências do mundo globalizado.

A Política Nacional do Ensino Médio, instituída pela Lei nº 14.945/2024 revoga parcialmente a nº 13.415/2017 e estabelece mudanças importantes para a etapa final da educação básica, buscando alinhar as demandas educacionais a fatores centrais para o desenvolvimento dos estudantes no cenário marcado por retrocessos e autoritarismo.

O Conselho Nacional de Educação por meio da resolução CNE/ceb nº 2, de 13 de novembro de 2024, instituiu As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) destacando os principais pontos da política nacional frente à Lei nº 13.415/2017.

As DCNEM/2024 em seu Art. 9º determina:

> A organização curricular do Ensino Médio, estruturada de modo a promover a Formação Integral e Integrada dos educandos, está organizada a partir da articulação e integração entre a Formação Geral Básica e os Itinerários Formativos de Aprofundamento e de Itinerário de Formação Técnica e Profissional. (Brasil, 2024).

A Formação Geral Básica (FGB) trata da parte comum curricular presente nos direitos e objetivos de aprendizagem da BNCC do Ensino Médio que deverá ser cursada ao longo dos três anos de ensino obrigatoriamente nas áreas do conhecimento em linguagens e suas tecnologias, matemática, ciências da natureza e ciências humanas e sociais aplicadas, considerando o aumento da carga horária mínima de 1.800 horas para 2.400h. É importante destacar que os componentes curriculares obrigatórios na lei de 2017 estabeleciam apenas Português e Matemática como disciplinas obrigatórias, gerando muitas críticas ao Novo Ensino Médio.

Além da FGB, os Itinerários Formativos também apresentaram mudanças na carga horária, com redução de 1.200 horas para 600h com oferta de pelo menos dois itinerários de aprofundamento, exceto no ensino técnico. Essa alteração visa assegurar que os estudantes da rede pública,

muitas vezes sem acesso a outras fontes de conhecimento, recebam uma educação mais abrangente e equilibrada.

Considera-se no Art. 5º das DCNEM/2024, Itinerários Formativos de Aprofundamento:

> a) percursos educacionais estruturados, de livre escolha dos estudantes, que permitem aos educandos o aprofundamento de suas aprendizagens e de seu desenvolvimento em uma ou em mais áreas do conhecimento; e
> b) realiza-se por meio da oferta de projetos interdisciplinares e integradores, organizados com ênfase nos componentes curriculares que compõem a(s) área(s) de conhecimento eleitas, de modo a ampliar o diálogo entre as dimensões teóricas e práticas dos conteúdos, a consideração e valorização da diversidade territorial e cultural do Brasil e as escolhas estabelecidas na proposta pedagógica de cada unidade escolar. (Brasil, 2024, p.5)

Itinerário de Formação Técnica e Profissional:

> percursos educacionais destinados à educação profissional técnica de nível médio, desenvolvidos preferencialmente com oferta integrada ou concomitante intercomplementar, de modo integrado à Formação Geral Básica, observando a indissociabilidade entre a preparação para o mundo do trabalho, a preparação para a cidadania e a preparação para a continuidade dos estudos em nível superior; (Brasil, 2024, p.5)

Outra mudança importante é o Art. 30 em seu § 5º das DCNEM/2024 que aborda sobre a elaboração do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, considerando somente os conteúdos das disciplinas da formação básica para aplicação da prova.

A oferta dos itinerários ainda que reduzidas as horas, permanecem como um ponto de conflito na execução das políticas, considerando as múltiplas desigualdades presentes no país e suas regiões. A valorização das diferentes áreas nas políticas educacionais que visam a construção de uma educação de qualidade para todos precisa considerar fatores importantes para o desenvolvimento educacional como a formação profissional centrada na articulação entre teoria e prática, além de melhores condições de trabalho e remuneração, elaboração da base curricular e projetos pedagógicos voltados a transformação social dos indivíduos.

Para Felipe (2023) o Novo Ensino Médio configura-se como uma política excludente ao desconsiderar as particularidades dos municípios brasileiros, especialmente das regiões Norte e Nordeste, caracterizados por intensas desigualdades socioeconômicas. Nesses contextos, as escolas situadas em áreas de vulnerabilidade social geralmente enfrentam limitações na oferta de componentes curriculares.

Dessa maneira, é fundamental que os sistemas de ensino atuem para que a flexibilidade curricular não se transforme em um mecanismo de exclusão e segregação social, mas que trabalhe pela democratização do ensino, sobretudo em áreas onde a educação pública enfrenta diversos desafios e impactos profundos nas dimensões da sociedade.

As contrarreformas educacionais em curso na Amazônia manifestam-se como uma extensão das estratégias coloniais de dominação. Isso se evidencia pela sistemática negação e silenciamento das culturas, línguas, saberes, valores e modos de vida dos povos amazônicos. Tais políticas públicas e educacionais são concebidas por agentes do capital, cujo objetivo é perpetuar a hegemonia de classes e impedir a ascensão social e intelectual da classe trabalhadora.

A educação na Amazônia brasileira enfrenta muitos desafios históricos e estruturais que se expressam em diversos fatores que cercam as instituições escolares, em consequência ao avanço neoliberal e ausência do Estado, fazendo com que ocorra um aprofundamento nas questões sociais produzidas pelo capital e a fragmentação das políticas educacionais, as dificuldades de acesso e infraestrutura precarizadas, a falta de valorização profissional, altos indicies de evasão escolar e as reformas de natureza educacional, administrativa e previdenciária.

Considerações Finais

Ao analisar a formação social da região desde o século XVI, ficou evidente como as dinâmicas históricas, econômicas e culturais moldaram e continuam a influenciar as políticas educacionais. A complexa rede de

fatores, que inclui desde a colonização até as realidades contemporâneas de desenvolvimento e preservação, cria um ambiente educacional com necessidades e características muito específicas, que muitas vezes não são contempladas em legislações de caráter nacional.

A análise do Novo Ensino Médio revelou que, embora a proposta vise flexibilizar e modernizar a educação, seus impactos na educação pública amazônica são motivo de preocupação. A heterogeneidade territorial, a infraestrutura precária em muitas comunidades, a falta de formação adequada para os professores e a escassez de recursos didáticos são obstáculos significativos. A imposição de um modelo que não considera as particularidades socioculturais e ambientais da Amazônia pode aprofundar desigualdades, limitando o acesso a um ensino de qualidade e comprometendo a formação integral dos estudantes.

Dessa forma, percebe-se a urgência de se repensar a aplicação de políticas educacionais no cenário nacional em regiões complexas como a Amazônia. É essencial que as diretrizes do Novo Ensino Médio sejam adaptadas e contextualizadas, garantindo que as especificidades locais sejam consideradas e que a educação se torne, de fato, um instrumento de desenvolvimento e inclusão para os povos amazônicos, e não um fator de perpetuação de disparidades.

O futuro da educação na Amazônia depende de ações e medidas que valorizem suas particularidades histórica, sociopolíticas, promovendo um ensino que seja verdadeiramente democrático e inclusivo, com perspectivas transformadoras, valorizando a diversidade cultural e social do povo amazônico.

Referências

BENCHIMOL, S. **Amazônia:** formação social e cultural. 3. ed. Manaus: Editora Valer, 2009.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação

nacional, para dispor sobre a organização dos itinerários formativos do ensino médio, criar a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, e instituir a Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 12 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução cne/ceb nº 2, de 13 de novembro de 2024**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM. Brasília, 2024. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes-ceb-2024. Acesso em: 28 jun. 2025.

COLARES, A. A. A inserção da amazônia no modo de produção hegemônico e no projeto educacional da modernidade. **Revista Exitus**, *[S. l.]*, v. 12, n. 1, p. e022043, 2022. DOI: 10.24065/2237-9460.2022v12n1ID2003. Disponível em: https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/2003. Acesso em: 26 jun. 2025.

COLARES, A. A.; COLARES, M.L.I.S. **Diversidade cultural:** desafios educacionais no contexto amazônico. 25º simpósio brasileiro de política e administração da educação, p. 1-10, 2011. Disponível em: https://anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0068.pdf. Acesso em 26 jun. 2025.

FELIPE, E. S. Estratégias para a implementação do novo ensino médio no Brasil: feições e contradições. **Formação em Movimento**, v. 5, n. 11, 2023. Disponível em: https://periodicos.ufrrj.br/index.php/formov/article/view/719. Acesso em: 26 jun. 2025.

FERNANDES, J. S. N.; MOSER, L. Comunidades tradicionais: a formação socio-histórica na Amazônia e o (não) lugar das comunidades ribeirinhas. **Revista Katálysis**, v. 24, n. 3, p. 532–541, set. 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rk/a/3jFxmCxy4FVJ4Cj8W3Grt9w/?lang=pt. Acesso em: 12 jul. 2025.

PACHECO, D. P. Quem é: Duarte Pacheco Pereira. *In:* FESTER, H. **Historictext**. 10 set. 2024. Disponível em: https://historictext.com/glossario/quem-e-duarte-pacheco-pereira-navegador-portugues/. Acesso em 07 ago. 2025.

LOUREIRO, V. R. **Introdução aos Estudos Amazônicos**. In: Estudos Integrativos da Amazônia. Santarém, PA: UFOPA, 2011.

Capítulo 2

POLÍTICAS DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR E SEUS REFLEXOS NA AMAZÔNIA

Leilane de Aguiar Silva[4]

Edilan de Sant'Ana Quaresma[5]

Amazônia: diversidade e desigualdade

A Amazônia , definida como maior bioma brasileiro, extrapola as fronteiras do Brasil, para além das questões de ecossistema, a concepção política de desenvolvimento por meio da Lei 1.806/53 criou a Amazônia legal que engloba estados do Acre, Amapá, Amazonas, Mato Grosso, Pará, Roraima, Rondônia e Tocantins e, parcialmente, o Estado do Maranhão, conta com 27,8 milhões de habitantes, ocupa 61% do território nacional e é dotada da maior floresta tropical e importante província mineral (Brasil, 2023; Brasil, 1953; Marques, 2019).

A região é composta de múltiplas correntes e grupos culturais, tendo suas marcas sociais étnicas e biológicas uma sociedade diversa em tradições e costumes que conversa com diferentes contextos naturais, sendo possível a designação do termo "Amazônias" para caracterizar tamanha diversidade de interações (Colares,2022; Benchimol 2009)

Esta diversidade foi construída historicamente por influências de diversas ações governamentais e ciclos econômicos, considerando a história mais recente, Loureiro (2011) descreve quatro momentos importantes: no primeiro anterior a década de 1960 a maioria das terras eram públicas, a produção em sua maioria extrativista, a terra era cultivada pelos povos tradicionais, com cidades funcionando como centros de comércio e serviços, bem como para o trânsito de mercadorias com o restante do país e *locus* de pequenas indústrias de beneficiamento dos produtos extrativistas, móveis e

[4] Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação

[5] Professor Doutor, no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE). Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). E-mail: edilan.quaresma@ufopa.edu.br

refrigerantes. No segundo momento marcado pela abertura da Belém – Brasília até a ditadura militar a Amazônia começa a receber migrantes e se inicia o processo de apropriação das terras a beira da estrada, a migração nordestina vem em busca de terra férteis para cultivo, o mercado local se enfraquece com a concorrência dos produtos oriundos do Sul/sudeste fechando as pequenas fábricas locais. O terceiro momento é marcado pelas políticas desenvolvimentistas da ditadura militar, onde destaca-se a abertura de novas estradas, a grilagem de terras dos povos tradicionais gerando conflitos, o incentivo a exploração madeireira e pastos e a Zona Franca de Manaus. Como consequência, houve a aglomeração desordenada dos povos expulsos de suas terras nas cidades, formando numerosas periferias sem o mínimo de condições sanitárias. Em um quarto momento pós ditadura militar a Amazônia é ofertada novamente como fronteira agrícola para a expansão e produção de comodities por representantes do agronegócio que migram para a região para explorá-la (Loureiro, 2011).

O cenário acima aprofundou a desigualdade na Amazônia Legal, haja vista não foram executadas políticas de reordenamento nos centros urbanos ou reforma agrária, resultando, em uma renda per capita de R$ 1300,00 distante que que a média nacional que é de R$ 1936,00 e em saneamento básico existente em apenas 29,50% dos municípios, sendo o percentual nacional de 74,60%, de acordo com dados oriundos do IBGE, compilados no site Amazônia Legal em Dados referentes ao ano de 2023.

Maior parte constituinte da Amazônia Legal a região norte concentra a maior insegurança alimentar com índice de 39,7 %, enquanto nacionalmente a aparcela da população com insegurança alimentar foi de 27,6%. Vale ressaltar que alimentação é um direito descrito na constituição que garante o direito à alimentação escolar universal aos alunos do Ensino Fundamental, com um programa suplementar de alimentação escolar, sendo responsáveis o governo federal, estados e municípios. Mesmo tentando afastar a ideia de assistencialismo considerando os dados expostos, pode-se presumir que a refeição obtida na escola assume um caráter importante para a subsistência do educando. (IBGE, 2024; Brasil, 1988)

Políticas de Alimentação Escolar e sua inserção no espaço amazônico

As políticas de alimentação escolar constituem a mais longeva política pública do Brasil, perfazendo este ano 70 anos de existência ininterrupta. As primeiras ações formalizadas para a construção de uma política em pública para o combate a fome foram realizadas durante o Estado Novo (1937-1945), sendo, portanto, parte do processo de transição do Estado liberal-oligárquico para o Estado intervencionista-burguês.

No cenário dos anos trinta, começaram a ter destaque os estudos do médico Josué de Castro o qual em 1932 correlacionou a fome ao observar que a baixa produtividade de operários em Recife (Pernambuco) estava associada a questões alimentares que consumiam a época 71,6% do salário. Desta forma, a problemática da fome interferia na produtividade e dificultava a transição do Estado liberal-oligárquico para o Estado intervencionista-burguês. (Castro,1980; Vasconcelos,2005)

Neste contexto, durante a Ditatura Vargas surgiram duas políticas importantes: o Serviço de Alimentação da Previdência Social (SAPS) em 1940 vinculado ao ministério do Trabalho indústria e Comércio que tinha como público alvo os trabalhadores vinculados a previdência social e visava assegurar condições favoráveis e higiênicas a alimentação dos segurados dos Institutos e Caixas de aposentadorias e pensões, e a Comissão Nacional de Alimentação (CNA) no ano de 1945, sob gestão do Ministério da Educação e Saúde direcionado ao público materno infantil, escolar e trabalhador que tinha como principal objetivo estudar o estado de nutrição da população e acompanhar pesquisas nesta área (Vasconcelos, 2005).

A agenda pela alimentação escolar estava posta e o então Presidente João Fernandes Campos Café Filho, sancionou no dia o Decreto nº 37.106/55, que instituía no âmbito da Divisão de Educação Extra Escolar do Ministério da Educação e Cultura, a "Campanha de Merenda Escolar" seguida pela lei 40.052/56 quanto o então presidente Juscelino Kubitschek inclui um fundo

para gerenciamento de recursos e alterou o nome para "Campanha Nacional de Merenda Escolar". (Brasil, 1955 e Brasil, 1956)

Este "nascimento" da política de alimentação escolar ocorreu no bojo do programa intermediado pela ONU/ Unicef denominado *food for peace* por meio do qual os Estados Unidos doavam seus excedentes da indústria alimentícia para regular o mercado interno, os alimentos distribuídos incluíam predominantemente produtos industrializados, entre os quais, óleo de soja, farinha de soja e leite em pó. Com investimento ínfimo governamental, a alimentação escolar era subordinada aos interesses estrangeiros na formação deste novo mercado mundial para produtos processados. A partir de 1965, a CNME passou a ser chamada de Campanha Nacional de Alimentação Escolar (CNAE), tendo com adendos a possibilidade de inclusão de almoço aos estudantes e educação nutricional. O apoio externo a CNAE foi diminuindo gradativamente até 1970, quando os militares no poder começaram a subsidiar as indústrias de alimentos nacionais e do agronegócio para se tornarem novos fornecedores da alimentação escolar. (Silva, 2019).

Ante o exposto as "amostras grátis" da Indústria alimentícia influenciaram o paladar de milhares de crianças no decorrer dos anos e quando o Estado brasileiro assumiu esta demanda, nos anos 70, de imediato concedeu ao agronegócio monocultor e indústria alimentícia nacional e multinacionais entregando os subsídios financeiros para manter um estilo alimentar muito próximo ao anterior (De Arruda; Almeida, 2005).

Os anos 80 as políticas de alimentação como todos os programas sociais sofreram uma diminuição de financiamento ante a crise econômica vigente, entre 1993 e 1995 houve o início da implementação descentralizada por parte da Fundação de Assistência ao Estudante que geria os recursos da alimentação escolar, haja vista a compra e distribuição centralizada apresentava dificuldades logísticas em um país continental de maneira que a partir desta estratégico ocorreu gradativamente a municipalização para os municípios que atendessem os critérios e a estadualização para os que não atendessem. A partir de 1997 a FAE foi extinta e substituída pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que até o presente

financia e controla os recursos para a alimentação escolar (Santos et al, 2008; Spinelli e Canesqui, 2002).

Na contemporaneidade a Lei nº 11.947, de junho de 2009 instituiu as diretrizes e regulamentação do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). Dentre as quais destacamos o Art. 2 inciso I:

> O emprego da alimentação saudável e adequada, compreendendo o uso de alimentos variados, seguros, que respeitem a cultura, as tradições e os hábitos alimentares saudáveis, contribuindo para o crescimento e o desenvolvimento dos alunos e para a melhoria do rendimento escolar, em conformidade com a sua faixa etária e seu estado de saúde, inclusive dos que necessitam de atenção específica (Brasil, 2009)

A lei preconiza que os alimentos com alto valor nutricional e diversidade alimentar devem ser o cerne da alimentação para a formação dos alunos e combate à evasão, incluindo destaque para a inserção da cultura alimentar local na promoção da sustentabilidade, utilizando insumos locais, privilegiando pequenos agricultores locais que encontram consumo para sua produção assegurando a sustentabilidade. Para tanto, o FNDE regulamenta que no mínimo 30% dos recursos devem ser empregados em insumos provindos da agricultura familiar (Brasil, 2013; Brasil, 2009).

A partir da descentralização, uma mudança notável poderia ser vislumbrada, perpetuando a cultura instalada até 2009, ano em que a legislação se propõe a um passo ousado de estímulo aos pequenos agricultores, reafirma a alimentação como direito, estimula seu patamar educacional e de construção social priorizando a alimentação saudável, este movimento, embora ainda não completamente implementado, encontra-se em evolução no que tange a resolução FNDE 03/2025 que foi promulgada estabelecendo um mínimo de 80% de alimentos *in natura* e minimamente processados a ser cumprida nos próximos anos.

Considerando o histórico acima e dadas as dimensões e dificuldades integrativas do país não ocorreu de forma homogênea entre todas as unidades da federação, neste artigo vamos desvelar os cenários desta política pública na Amazônia.

Conforme explicitado, a sistematização das questões de alimentação por parte do governo teve seu início na década de 50, dentre estas ações destacamos além das primeiras incursões acerca da merenda escolar, o inquérito nutricional que serviu como embasamento para a formulação de políticas públicas para o combate a fome. Enquanto enviada ao norte e nordeste a nutricionista Maria Teresa Teixeira Marques, fez seus registros em diário de campo, recebidos pela pesquisadora Peixinho (2011) que compartilha as experiências da profissional, escritas no período de 1954 a 1957. Os relatos destacam a percepção da desnutrição como maior fonte de doenças do Brasil a época, ao ponto que atestar a improdutividade em tentar educar as crianças vulneráveis, pois o nível de assimilação era baixo, tendo como consequência a repetência e sendo a merenda uma forma de minimizar este processo. Em suas viagens pela Amazônia a nutricionista descreve passagens pela cidade de São Caetano de Odivelas no Pará, onde descreve os gêneros alimentícios locais e as orientações a alimentação de gestantes. Outra cidade pela qual a nutricionista teve passagem no Pará foi Santarém, em 07/11/1954 onde são destacadas palestras envolvendo nutrição e merenda escolar com enfoque em alimentos regionais, contando ainda com a participação do Instituto InterAmericano (EUA), que realizava pesquisas em vários países sobre deficiências nutricionais.

O período anterior a Lei 11.947/2009 , embora contasse com recursos advindos do FNDE no contexto da descentralização, carecia de meios de controle para a política pública e diretrizes objetivas com relação ao alimento em si e para a fiscalização de recursos, desta maneira a ação do poder público nem sempre era satisfatória, a exemplo disso os pesquisadores do Grupo de estudos e Pesquisa em Educação Rural na Amazônia ao investigar escolas multisseriadas em 2005, mencionam problemáticas acerca da alimentação escolar que incluem: evasão e baixa frequência quando a alimentação se encontrava indisponível; Irregularidades de fornecimento de insumos; Dificuldade aferida pelos discentes em permanecer na escola durante o tempo integral das aulas sem nenhum tipo de alimento, enquanto participam do processo de ensino aprendizagem; exploração inadequada do

trabalho docente que recebia os mantimentos e por vezes participava até do preparo além de sua atividade. (Hage et al, 2005)

Dentre as variadas diretrizes legais que regem a política pública os conceitos de alimentação saudável, inclusão da agricultura familiar e valorização da cultura alimentar local são as que mais encontram resistências ou dificuldades cumprimento na região. Tais questões foram observadas em análise realizada na cidade de Belém – Pará, em 2012, onde o incipiente processo de inclusão de alimentos regionais abrangia um mingal a base de tapioca e peixes de água doce embora ainda com a predominância de industrializados (Gabriel et al, 2012). Em escolas públicas do Amazonas, Maciel (2023) considerando o período de 2014 a 2022, destacou a regionalização do cardápio com alimentos como peixes e frutos da região amazônica e subprodutos da mandioca, embora a presença de alimentos industrializados seja significativa nas refeições planejadas. Em Santarém Pará os alimentos regionais têm se firmado como de boa aceitabilidade, nas escolas municipais pesquisadas os mais destacados na análise sensorial foram o vatapá paraense (85%) e o arroz com feijão e charque (73%), em contraponto aos de menor aceitação que foram a Bolacha com suco e a sopa. (Pereira e Rego, 2020). O estudo demonstra que a regionalização pode ser um caminho possível, de maneira que além de estimular e manter a cultura alimentar local, gera identificação e memórias afetivas, haja vista o vatapá é um simbólico festivo no Pará, um diferencial no contexto da alimentação escolar. Por outro lado, quando consideramos a bolacha com suco, além de não ser rica em nutrientes não se faz atrativa como comida indulgente.

Os argumentos dos gestores para a o uso de industrializados vão desde a economia voltada para a exportação até o relato de que não se teria produção regional suficiente, esta segunda hipótese era preconizada pela gestão do PNAE nas cidades de Macapá e Santana no Amapá, quando Vilhena (2021) detectou o não cumprimento da cota de 30% da agricultura familiar, resultando em industrializados em massa, o autor em suas entrevistas e análises quantitativas aponta a fragilidade do argumento, propondo caminhos para o cumprimento deste importante ponto do Programa.

Em cenário diverso entre centros urbanos precarizados e regiões de difícil acesso, os desafios da execução de qualquer política pública se interpõe, principalmente em populações tradicionais no campo, onde a alimentação escolar atua para além de suas atribuições habituais como indutora de hábitos alimentares e componente da subsistência, desta forma além dos desafios citados anteriormente o desafio logístico ganha espaço.

Com relação aos ribeirinhos do Rio Xingú/ Região de Belo Monte, Pará Giese e Formigosa (2019) encontraram alimentação escolar com irregularidade e escassez, além da abundância de alimentos industrializados que não condizem em nada com a cultura alimentar do local. O cenário se repete em aldeias indígenas e territórios quilombolas, em investigação acerca dos hábitos alimentares dos indígenas Xavante, no Mato Grosso, pesquisadores identificaram a introdução de alimentos industrializados a partir da alimentação escolar e ressaltam os produtos lácteos como importantes para a nutrição das crianças. (Da Silva e Garavello, 2009)

Por meio de pesquisa no Território Raposa Serra do Sol em Roraima, Oliveira (2013) entrevistou a comunidade escolar e agricultores indígenas obtendo como resultado a grande presença de alimentos como como a sardinha, o macarrão e o charque, que detém o apreço dos alunos. O autor evidencia a alteração de gosto e cultura alimentar dos alunos, fato também constatado por Corrêa (2020) junto território quilombola Umarizal -Pará, a autora descreve a alimentação escolar como fomentadora de industrializados e uma das responsáveis pela transição da alimentação tradicional e saudável para a alimentação com produtos processados na comunidade.

Os alimentos industrializados são bastante palatáveis e tem entre seus vários apelos, o fato de ser uma "novidade", Pilnik e Argentim (2024), observando as dinâmicas da alimentação escolar do povo indígena Huni Kuin do Jordão (Acre) descreveram que o alimento industrializado até poucos anos atrás era regra, de maneira que eram considerados especiais, de maneira que a alimentação que deveria demorar um mês na escola se esgotava em poucos dias, com o passar do tempo os indígenas perceberam que esse

processo era nocivo também a terra, levando em conta a grande quantidade de resíduos gerada e alterando o bem-viver naquele espaço.

O uso abundante de industrializados, geralmente tem como justificativas questões de infraestrutura das comunidades que por vezes não tem energia elétrica ou ainda demoram muitos dias de viagem no rio para o acesso. Pinheiro (2022) menciona o ritmo diferenciado das águas em cada microrregião como sendo um dos desafios para o cumprimento da entrega da alimentação escolar, pois na estiagem com a seca de canais as embarcações não conseguiam chegar as localidades, sendo esse um dos desafios da gestão o fornecimento regular na região de Santarém, Pará.

Dado o elevado nível de insegurança alimentar na região amazônica, a exemplo da comunidade de Curicaca (Santarém- Pará) a alimentação escolar é por vezes a principal refeição do dia, em ausência desta, é rotineira nas escolas pesquisadas a diminuição das horas de ensino efetivo pela metade, prejudicando o conteúdo curricular (Vieira 2024). Concomitantemente, em pesquisa acerca da alimentação escolar na Aldeia indígena Açaizal em Santarém, Castro e Campos (2024) reforçam a irregularidade do fornecimento da alimentação escolar com ausência de itens do cardápio a depender da sazonalidade, contatando a quase unanimidade e alimentos industrializados, incluindo proteínas.

A questão está presente em vários lugares da Amazônia, Maia (2021) em uma incursão à comunidade de Canauini – Roraima questionou sobre as ausências mais sentidas na escola e 20% dos discentes relataram a ausência de alimentação escolar com ponto principal. O autor aponta para a precariedade das instalações na qual a alimentação era preparada, principalmente no que diz respeito ao local que guardava os alimentos.

A alimentação escolar é percebida como fundamental para o desenvolvimento do aluno, e o educador em escolas do campo ao perceber a ineficiência do Estado por vezes se revolta, em Guajará – Mirim/ RO após passar meses em espera de uma alimentação que propiciasse as crianças condições de aprendizado, professores relatam ter chegado ao ponto de juntamente aos líderes comunitários buscar os alimentos diretamente na sede

da secretaria municipal, o docente entrevistado mostra frustração e descontentamento (Santos, 2014)

A solução, levando em consideração que muitas destas comunidades tem disponibilidade para produção de pelo menos parte dos itens, seria formalizar o agricultor familiar para que possa concorrer a chamada pública, haja vista, muitos agricultores têm dificuldade devido as questões burocráticas para acessar ao programa. Pilnik e Argentim (2024) demonstram que a ação de fomento da própria prefeitura junto as comunidades, por meio de processos formativos para que estes acessassem ao programa, mudando o quadro de alimentação a base de ultraprocessados.

Neste contexto, Castro e Campos (2024) e Corrêa (2020) explicitam que os agricultores das aldeias pesquisadas se ressentem por produzir e não ter meios de acessar o programa e fornecer alimentos in natura para a própria comunidade, ao vislumbrar a possibilidade estes mostram disponibilidade em compor a cadeia produtiva; Em cenário santareno atividades extensionistas da Universidade Federal do Oeste do Pará constataram uma oscilação de compras dos percentuais mínimos de 30%, com quase inexistente participação dos grupos prioritários, tendo como consequência a baixa qualidade nutricional do que é ofertado, entretanto a Prefeitura de Santarém realizou a Chamada 01/2025 preconizando diversos alimentos orgânicos e da agricultura familiar tais como abacaxi regional, alface, açaí, banana regional, banana verde , batata doce, bolo de macaxeira, cará roxo, cheiro verde, couve, farinha de mandioca, farinha de tapioca, entre outros para suprir esta lacuna (Santarém,2025; Lirio, 2023).

Estas dificuldades demandam soluções criativas, em uma proposta inovadora em em Silves – Amazonas, onde foi executado um modelo centralizado de cozinha em uma comunidade satélite produzindo para cinco escolas de comunidades mais distantes, de forma que os alimentos são transportados de lancha/ carro já preparados e embalados, diariamente em todos os turnos, o principal benefício desta medida foi uma cozinha mais equipada de treinamento e monitoramento melhor dos funcionários, além de

maior espaço para conservação de alimentos in natura, porém a logística de transporte precisa estar muito bem ajustada. (Rabelo et al, 2012)

Uma alternativa a ser pensada, inclusive como estratégia pedagógica no contexto de educação alimentar e nutricional (EAN) é a horta escolar citada na Resolução nº 06/2020/FNDE. Esta ação foi realizada em Porto Velho, Rondônia, onde a horta produziu de alimentos in natura e estimulou a educação ambiental e vários temas transversais. Experiência análoga ocorreu em comunidades ribeirinhas de Rondônia afetadas pelas Usinas Hidrelétricas de Jirau e de Santo Antônio, a construção e manutenção de uma horta comunitária escolar composta por diversas espécies utilizadas diariamente no preparo da alimentação escolar, incrementando nutricionalmente o cardápio. Como parte relevante da iniciativa os estudantes sugerem e trazem mudas para compor a horta, bem como ajudam nos cuidados, estimulando as culturas alimentares locais. (Lacerda et al 2024; De Barba et al 2020).

Considerações Finais

A escola enquanto espaço de organização social no sistema capitalista atende a diferentes deficiências sociais através dos mecanismos da chamada "educação compensatória" descrita por Saviani (2022 p. 97), ao promover especificamente a alimentação, minimiza a fome gerada pelo próprio sistema econômico gera um mercado consumidor para as grandes indústrias, enquanto garante que os escolares permaneçam nestes espaços para a adequada ordem social, tudo mediado pelo Estado, atendendo aos interesses da burguesia.

Historicamente, no "capitalismo dependente"[6]em vigor no país, a alimentação escolar foi pensada como vazão para as "ajuda do mercado externo" promovendo assistencialismo para evitar as transformações em

[6] Termo cunhado por Florestan Fernandes que o descreve como: "(...) uma economia satélite ou dependente não possui as condições estruturais e dinâmicas para sobrepujar nacionalmente pelos esforços de sua burguesia (isto é, lato sensu, os setores dominantes das classes alta e média), o subdesenvolvimento e suas consequências. Como ocorre com os interesses privados externos, os interesses privados internos estão empenhados na exploração do subdesenvolvimento em termos de orientações de valor extremamente egoístas e particularistas(..) "Fernandes, 1981)

plena guerra fria, regulava seu mercado interno, e tinha como efeito colateral a geração de um mercado consumidor para inúmeros industrializados que fora do contexto de segunda guerra não tinham a demanda necessária para a manutenção da sociedade de classes (De Arruda; Almeida, 2005). O alimento então torna-se um produto de mero consumo, desprovido de simbolismo, pensamento refutado por Polain (2004) que evidencia o alimento participando física e simbolicamente da construção da identidade do indivíduo, sendo o alimento industrializado desprovido alma, de identidade, dessocializado.

Ante o exposto a Amazônia como região dilapidada e periférica depende substancialmente de políticas de segurança alimentar, dentre as quais alimentação escolar. Conforme demonstrado, quanto mais distante dos centros urbanos muito maior é o impacto desta alimentação ou falta dela, em sentidos fisiológicos e sociais que influenciam até mesmo no tempo de conteúdo ministrado durante as aulas, tornado a formação no campo ainda mais deficitária. Como se não bastasse, o alimento quando presente compõe os processos de introdução de alimentos industrializados principalmente em comunidades tradicionais sem tantas outras influências de alimentação externas, promovendo a desconstrução da identidade cultural dos sujeitos e o apagamento em nome de uma cultura de massa para geração de lucros.

Neste sentido consideramos a inclusão do agricultor familiar e povos tradicionais como uma medida contra hegemônica que privilegia a produção sustentável do alimento e fomenta a economia local de forma solidária, em diversas comunidades e escolas urbanas amazônidas abordadas neste artigo a alimentação poderia desempenhar um papel educativo e colaborativo para mais alimentos in natura, por meio de incentivo do poder público a hortas ou aquisição de alguns itens localmente de produção dos comunitários, resultando na manutenção das raízes culturais e tradições, contrapondo individualismo neoliberal, reforçando as identidades bioculturais da população no território amazônico.

Como perspectivas futuras para o avanço das políticas alimentares, novas pesquisas precisam ser realizadas para compor o cenário na região

amazônica, principalmente considerando a recentes normativas que avançam no sentido de regionalização e qualidade alimentar.

Referências

Amazônia legal em dados. Disponível em: https://amazonialegalemdados.info/home/home.php?regiao=Amaz%C3%B4nia%20Legal. Acessado em: 06/06/2025.

BENCHIMOL, Samuel. **Amazonia: formação social e cultural**. Manaus: Valer, 2009.

BRASIL, I. B. G. E. **Censo Demográfico 2022**. Dados nacionais. Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Brasil, 2023.

BRASIL. **Decreto no 37.106, de 31 de março de 1955**. Institui a Campanha da Merenda Escolar. Disponível em: https://bit.ly/4lsg2Rj. Acesso em: 01/04/2025.

BRASIL. **Decreto no 40.052, de 01 de outubro de 1956**. Altera a redação do art. 4º do Decreto n° 37.106, de 31 de março de 1955. Disponível em: https://bit.ly/4il2pjP. Acesso em: 01/04/2025.

BRASIL. **Lei nº 1.806, de 6 de Janeiro de 1953**. disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei1806-6-janeiro-1953-367342-publicacaooriginal-1-pl.html.Acessado em 02/06/2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Políticas de Alimentação Escolar / Lorena Gonçalves Chaves Medeiros**. 4. ed. atual. rev. Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso, Rede e-Tec Brasil, 2013. ISBN 85-86290

BRASIL. Presidência da República**. Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009**. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica. Disponível em: https://bit.ly/3EySKIC. Acesso em: 12/01/2025.

BRASIL.1988. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-normaatualizada-pl.pdf. Acessado em: 29/05/2025

BRASIL. **Resolução Cd/FNDE Nº 3, De 4 de Fevereiro de 2025**. Altera a Resolução CD/FNDE nº 6, de 8 de maio de 2020, que dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE. Disponível em: https://bit.ly/42xq1vM Acesso em: 09/04/2025.

CASTRO, Josué de. **Geografia da fome: o dilema brasileiro: pão ou aço**. 10.ed. Rio de Janeiro: Antares; 1980

CASTRO, Felicidade Carolaine da Silva. CAMPOS, Jessica Daniely Santos **Alimentação Escolar na Aldeia Indígena Açaizal no Planalto Santareno - Pará: Desafios para a Sociobiodiversidade do Sistema Alimentar Amazônico**. 2024. Universidade Federal do Oeste do Pará.

COLARES, Anselmo Alencar. A inserção da Amazônia no modo de produção hegemônico e no projeto educacional da modernidade. **Revista Exitus**, n. 12, p. 77, 2022.

CORRÊA, Nádia Alinne Fernandes; CARDOSO, Luis Fernando Cardoso; SILVA, Hilton Pereira. Comida de quilombo na merenda escolar: interfaces entre a cultura alimentar e o Programa Nacional de Alimentação Escolar. **Revista de Antropologia**, Belém, v. 12, n. 1, p. 145-163, 2020.

DA SILVA, Rafael José Navas; GARAVELLO, Maria Elisa de Paula Eduardo. Alterações nas estratégias de subsistência: o caso dos índios brasileiros xavantes. **Segurança Alimentar e Nutricional**, v. 16, n. 1, p. 32-48, 2009.

DE ARRUDA, Elcia Esnarriaga; ALMEIDA, Camila Moreira. A mercantilização do programa nacional de merenda escolar**. InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação-UFMS**, v. 11, n. 22, 2005.

DE BARBA, Clarides Henrich; DA SILVA LIMA, Mathêus Sampaio; DA SILVA NOBRE, Renata. Práticas de educação ambiental em escolas ribeirinhas de Porto Velho, RO. **Ambiente & Educação: Revista de Educação Ambiental**, v. 25, n. 2, p. 207-232, 2020.

FERNANDES, Florestan. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1981.

GABRIEL, Cristine Garcia *et al*. Planejamento de cardápios para escolas públicas municipais: reflexão e ilustração desse processo em duas capitais brasileiras. **Revista de Nutrição**, v. 25, p. 363-372, 2012.

GIESE, Jhennifer Lorenna Freitas; FORMIGOSA, Marcos Marques. **Práticas Matemáticas com Alunos Ribeirinhos do Rio Xingu**. In: Encontro Nacional de Educação Matemática.

HAGE, Salomão Mufarrej et al. **Educação do campo na Amazônia: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará**. Belém: Gráfica e Editora Gutemberg Ltda, v. 1, 2005.

IBGE. Pesquisa Nacional Por Amostra de Domicílios Contínua, 2023. Disponível em: https://sidra.ibge.gov.br/tabela/9552. Acessado em 01/06/2025.

LACERDA, Bárbara Rios, *et al*. Relato de Experiência: Produção de Uma Horta Comunitária De Um Projeto De Extensão Universitário Em Uma Escola Municipal De Porto Velho, Rondônia. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, 2024, 10.3: 2231-2247.

LÍRIO, Claudiana Sousa. **Fortalecimento da Catrapovos Pará no Tapajós: a extensão universitária atuando na promoção da segurança alimentar, sociobiodiversidade e geração de renda.** 2023. Universidade Federal do Oeste do Pará.

LOPES, Raquel da Silva. PARENTE, Francilene de Aguiar. Recomendações para a educação escolar dos ribeirinhos: entre o rio e a rua. **A expulsão de ribeirinhos em Belo Monte: relatório da SBPC**, 2017.

LOUREIRO, R. Violeta. **Introdução aos Estudos Amazônicos**. In: Estudos Integrativos da Amazônia. Santarém-PA: UFOPA, 2011.

MACIEL, Luciana Muniz; LIMA, Verena Silva. A Alimentação Escolar em Escolas Públicas do Amazonas: Uma Revisão Integrativa. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 9, n. 11, p. 143-154, 2023.

MAIA, Rafael Oliveira da Silva et al. **Ribeirinhos da Amazônia: dinâmica territorial na Comunidade Canauini no Baixo Rio Branco-Roraima**. 2021.Universidade Federal de Roraima.

MARQUES, Gilberto de Souza. **Amazônia: riqueza, degradação e saque**. São Paulo: Expressão Popular, 2019.

OLIVEIRA, Zelandes Alberto. **Segurança alimentar nas escolas indígenas do centro Willimom da terra indígena Serra Raposa do Sol - RR**. 2013. 73 f., il.Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

PEIXINHO, Albaneide Maria Lima. **Um resgate histórico do Programa Nacional de Alimentação Escolar–PNAE**. São Paulo, v. 133, 2011.

PEREIRA, Larissa Luana Silveira; REGO, Raíssa Vasconcelos. **Avaliação da segurança alimentar e nutricional em escolas do Eixo Forte, Santarém, Pará**.2020.

PILNIK, Málika Simis; ARGENTIM, Tarik. **Etnoculinária do povo indígena Huni Kuin do Jordão, Acre: conhecimentos, práticas e transformações alimentares na Amazônia ocidental brasileira. Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi**. Ciências Humanas, v. 19, n. 2, p. e20210078, 2024.

PINHEIRO, Raimunda Lucineide Gonçalves. **Impactos socioambientais de cheias e secas nas comunidades escolas de várzea de Santarém.** 2022. Universidade Federal do Oeste do Pará.

SANTARÉM. **Chamada pública 01/2025**. Disponível em: https://transparencia.santarem.pa.gov.br/storage/attachments/edital-357267b8873bb036e.pdf. Acessado em 28/03/2024.

POULAIN, Jean-Pierre. **Sociologias da alimentação**. Florianópolis: UFSC, 2004.

RABELO, Ana Lohanna Damasceno *et al*. A merenda chegou! Uma estratégia inovadora na produção e distribuição de merenda escolar em uma realidade ribeirinha amazônica. **Saúde & Transformação Social/Health & Social** Change, v. 3, n. 3, p. 52-56, 2012.

SANTOS, Lígia Amparo et al. Programa Nacional de Alimentação Escolar no contexto da municipalização. **Santos, Sandra Maria Chaves; Santos, Leonor Maria Pacheco, organizadores. Avaliação de Políticas de Segurança Alimentar e Nutrição no Estado da Bahia.** 2a Ed. São Paulo: Prol Editora Gráfica, p. 185-226, 2008.

SANTOS, Maria Aparecida Siqueira. **As políticas educacionais e seus impactos na educação indígena: um estudo nas comunidades pertencentes ao município de Guajará-Mirim/RO**. Universidade de Rondônia, 2014.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**.44ed. Campinas: Autores associados, 2022.

SILVA, Sandro Pereira. **Trajetória e padrões de mudança institucional no Programa Nacional de Alimentação Escolar**. 2019.

SPINELLI, Maria Angélica dos Santos; CANESQUI, Ana Maria. O programa de alimentação escolar no estado de Mato Grosso: da centralização à descentralização (1979-1995). **Revista de Nutrição**, v. 15, p. 105-117, 2002.

VASCONCELOS, Francisco de Assis Guedes de. Combate à fome no Brasil: uma análise histórica de Vargas a Lula. **Revista de Nutrição**, v. 18, p. 439-457, 2005.

VILHENA, Manoel Ricardo. **O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) no Amapá: fatores condicionantes e desafios para a implementação**. 2021. Universidade Federal de Viçosa.

VIEIRA, Diogo dos Santos *et al*. **Saberes socioculturais, escola e comunidade na várzea amazônica: etnografia de uma escola em Curicaca-Pará**. Universidade Federal do Oeste do Pará, 2024.

Capítulo 3

A PESQUISA EM EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA E A FORMAÇÃO INTELECTUAL DO PESQUISADOR

Maurício Vasconcelos Pereira[7]

Juliana Matos Martins[8]

A Amazônia: território de disputa e resistência

A Amazônia, sendo a região com a maior floresta tropical do mundo, é um território de dimensões continentais cuja importância transcende fronteiras nacionais. Com uma área aproximada de 7 milhões de km², a chamada Pan-Amazônia ou Amazônia Internacional abrange nove países sul-americanos sendo eles: Brasil, Bolívia, Peru, Colômbia, Equador, Venezuela, Guiana, Suriname e Guiana Francesa. Essa vastidão territorial representa cerca de 40% da América do Sul e abriga uma biodiversidade única, além de desempenhar um papel estratégico na regulação climática global.

No Brasil, o território amazônico ocupa aproximadamente 60% do território nacional e é oficialmente definido como Amazônia Legal, conforme o conceito criado pela Lei nº 1.806/1953. É uma região administrativa composta por nove estados sendo eles: Acre, Amapá, Amazonas, Maranhão, Mato Grosso, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins, totalizando mais de 5 milhões de km². Essa delimitação visa a integração de políticas públicas de desenvolvimento regional, considerando não apenas critérios ecológicos, mas também sociais e econômicos.

Segundo Bertha Becker (2005), a constituição da Amazônia Legal fez parte de um projeto político de integração nacional, especialmente intensificado durante o regime militar. Nesse sentido, a região foi concebida

[7] Mestrando do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE/UFOPA. Graduado em Licenciatura em História pela Universidade Federal do Oeste do Pará – Ufopa. Orcid 0009-0005-0414-9894. Endereço eletrônico: mauriciovasp13@gmail.com

[8] Doutora em Direito (UFPA). Docente do Programa de Ciências Jurídicas (PCJ) e do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da UFOPA. Orcid 0009-0004-3514-2807. Endereço eletrônico jmm.profa@gmail.com.br

como uma fronteira estratégica de recursos naturais, cuja exploração seria viabilizada por meio de grandes empreendimentos de infraestrutura e políticas de incentivo à ocupação territorial, frequentemente desconsiderando as populações locais e os impactos socioambientais decorrentes. Essa visão, centrada em um paradigma desenvolvimentista, desconsiderava as especificidades culturais e territoriais da população amazônica, intensificando conflitos fundiários, degradação ambiental e desigualdades sociais.

A Amazônia legal, geralmente apresentada como um imenso território natural e inexplorado, é, na realidade, uma construção histórica, social e política. Essa percepção mítica e simplificadora tem servido a interesses coloniais, capitalistas e geopolíticos que, ao longo da história, contribuíram para o apagamento das múltiplas identidades que compõem a região. Pois Segundo a autora Loureiro (2011).

> A maior riqueza da Amazônia talvez esteja em sua multiculturalidade, mas os estudos sobre as diversas etnias, do ponto de vista do respeito à diferença como um direito humano, bem como o valor cultural que as diversas etnias brasileiras carregam consigo, são muito recentes. (Loureiro, 2011)

Conforme observa Colares (2018), *na mistura de etnias e de culturas, foi se constituindo a Amazônia humana, para além do exuberante território [...]* (Colares, 2018), ou seja, a Amazônia deve ser compreendida para além de sua dimensão geográfica e natural, pois é resultado de um complexo processo histórico de encontros, misturas e interações entre diferentes etnias e culturas. Trata-se, portanto, de um espaço socialmente construído, vivo e dinâmico, que abriga múltiplas identidades e formas de existência.

Loureiro (2011), afirma que compreender a Amazônia exige romper com a imagem hegemônica de um "vazio demográfico e civilizatório", e reconhecer as relações de poder, exploração e resistência que a constituem. Na perspectiva crítica, Benchimol (2009), destaca que a identidade amazônica resulta de uma complexa diversidade de etnias, processos históricos e estruturas econômicas. Segundo o autor, a Amazônia não pode ser compreendida fora de suas contradições internas, nas quais convivem o

tradicional e o moderno, o local e o global, a resistência e a dominação. Benchimol (2009) salienta, ainda, a importância de reconhecer as contribuições culturais indígenas, africanos e caboclos na formação da sociedade amazônica, geralmente desconsiderados pelos modelos de análise centrados no eixo sudeste.

Gondim (2007), ao abordar a concepção de uma "invenção da Amazônia", denuncia esse processo simbólico de construção do imaginário amazônico que iniciou no período colonial e permanece atualmente como uma visão estereotipada. Para a autora, Amazônia foi "inventada" por discursos externos europeus, sulistas e metropolitanos, que a enquadraram ora como paraíso verde, ora como inferno verde, sempre à margem da racionalidade moderna. Esse processo de invenção opera apagamentos, ou seja, invisibiliza os saberes tradicionais, os povos originários e as formas autônomas de organização social da floresta, submetendo tudo a uma lógica de exploração. A autora argumenta, ainda, que essa "invenção" serve à perpetuação de uma lógica de dominação e silenciamento dos povos originários e tradicionais, reiterando desigualdades históricas e epistemológicas (Gondim, 2007).

Nesse mesmo sentido, Colares (2022), destaca a urgência de repensar os processos educativos a partir da realidade concreta da região. Assim, a educação, deve partir das vivências, das necessidades e dos saberes locais, rompendo com o modelo colonial de ensino que ainda predomina nas escolas da Amazônia Legal. Defende-se uma educação comprometida com a justiça social, com a valorização das culturas indígenas, ribeirinhas e afrodescendentes, e com a formação crítica e emancipatória dos sujeitos amazônicos.

A análise de Colares (2022) converge para a constatação de que a Amazônia é um território marcado por desigualdades estruturais, espoliação territorial e resistência cultural. É necessário reconhecer que o modelo desenvolvimentista imposto à região, seja pelo extrativismo predatório, pelas grandes obras de infraestrutura ou pela financeirização da natureza, não contempla as realidades locais, nem respeita os modos de vida

historicamente estabelecidos. A Amazônia, como defendem os autores Loureiro (2011), Gondim (2007) e Colares (2018; 2022), deve ser pensada a partir de dentro, em diálogo com suas gentes, culturas e territórios.

Portanto, qualquer proposta de política pública e projeto educacional, voltados à Amazônia, que ignorem sua complexidade histórica e sociocultural corre o risco de reforçar as lógicas coloniais, reforçando os estereótipos sobre a Amazônia. O desafio é romper com o olhar utilitarista e homogêneo e promover uma perspectiva plural, crítica e comprometida com a justiça territorial, a diversidade epistêmica e os direitos dos povos da floresta.

Em síntese, a Amazônia, seja em sua configuração global ou na Amazônia Legal brasileira, é um território estratégico, complexo e plural. A superação dos desafios que a envolvem passa por uma abordagem interdisciplinar, que una ciência, políticas públicas eficazes e escuta ativa das populações locais. A construção de um futuro sustentável para a região depende, sobretudo, da substituição de uma lógica colonial e extrativista por uma racionalidade ecológica, solidária e democrática.

A formação do pesquisador em educação na Amazônia.

Ao conduzir pesquisas sobre educação na Amazônia, torna-se indispensável apreender a magnitude da região em toda a sua diversidade e complexidade. É algo que Colares (2022) destaca, para esses casos de estudos.

> Conhecer o processo de formação dos povos da Amazônia é também imprescindível para entendermos nossa história, para que não haja dúvidas de que as desigualdades não decorrem de fatores naturais e para identificarmos perspectivas de superação de problemas que afligem tanto a indivíduos isoladamente quanto, principalmente, a estes tomados em sua coletividade. (Colares, 2022)

Faz-se necessário, segundo o autor, entender a história da região, que está ligada aos problemas e ao processo da colonização. Para isso, fazer uma análise sobre questões universais que influenciaram a educação no Brasil, em especial na Amazônia, partindo dessa análise, levanta reflexões a respeito das

questões singulares existente no processo de colonização e histórico desta vasta região, pois

> Trata-se, portanto, de reflexões relativas ao movimento universal e singular, considerando as especificidades do Brasil e da Amazônia no processo de colonização e nas fases posteriores, tendo em vista as permanências que são marcas de nossa história educacional, decorrentes de como foram tratados os indígenas, os caboclos (forma regionalizada para designar a maioria da população da Amazônia, resultante da miscigenação indígena) os africanos escravizados e seus descendentes, bem como outros povos que fazem parte de nossa composição populacional, na condição subalterna. (Colares, 2022)

Colares e Nogueira Lima (2021) enfatizam a relevância de compreender a Amazônia em sua complexidade, a qual resulta de uma multiplicidade de fatores históricos, sociais, culturais e econômicos. Segundo as autoras, é fundamental conhecer os sujeitos que habitam a região — povos indígenas, caboclos, ribeirinhos, quilombolas, entre outros — bem como analisar criticamente os processos históricos que moldaram a economia, a cultura e a conformação social da Amazônia, elementos essenciais para a construção de uma compreensão mais ampla e situada da realidade amazônica. Pois segundo as autoras:

> As questões que constituem exigências para estudos da educação da Amazônia é conhecer a história e trazer para compreensão analítica do objeto estudado. Cabe ao pesquisador identificar as singularidades, ao mesmo que compreenda os preconceitos, os equívocos e os impactos vdos olhares, das abordagens e das explicações desde a colonização até a atualidade. Buscar compreender os acontecimentos em sua totalidade, pelo entendimento que a educação é um fenômeno social inserido na sociedade e os problemas da educação estão interligados com os demais problemas. (Colares; Nogueira Lima, 2021)

As autoras também destacam a dimensão internacional da Amazônia, cuja diversidade é amplamente reconhecida em âmbito global. Nesse sentido, ressalta-se que a pesquisa em educação na Amazônia, assim como a formação de pesquisadores voltados para essa realidade, demanda um olhar crítico, sensível e profundamente contextualizado. É fundamental evitar a reprodução de estereótipos oriundos de leituras reducionistas ou

generalizantes, que desconsideram a complexidade histórica, social, cultural e política da região. A investigação comprometida com a Amazônia requer rigor teórico-metodológico, aliado a uma postura ética e dialógica, que reconheça e valorize as especificidades locais como elementos constitutivos do processo de produção de conhecimento. Portanto, para o pesquisador, faz-se necessário compreender a Amazônia em sua complexidade sociocultural e histórica, é condição fundamental para a elaboração de estudos que respeitem as especificidades locais e contribuam para uma abordagem epistemologicamente comprometida com a realidade amazônica.

Destaca-se a relevância da formação de pesquisadores, entendidos como intelectuais críticos no campo da Educação, cuja atuação é essencial para o desenvolvimento e a consolidação do conhecimento científico. Esses sujeitos desempenham um papel central na produção de saberes que ampliam a compreensão das diversas áreas do conhecimento, contribuindo de forma significativa para o aprofundamento teórico, metodológico e para a transformação das práticas educacionais.

Conforme argumenta Percival (2019), a fim de que um projeto de pesquisa não se dilua em abordagens relativistas, pragmáticas ou meramente empiristas, é imprescindível que, no âmbito da pós-graduação, o pesquisador em educação receba uma formação sólida e qualificada. Tal preparação é fundamental para a elaboração de projetos de investigação academicamente relevantes e socialmente comprometidos. Nesse percurso formativo, os pesquisadores são continuamente instigados a desenvolver posicionamentos críticos, analíticos e criativos, consideradas essenciais para a compreensão e a resolução de problemas complexos que permeiam a sociedade contemporânea.

Nesse contexto, o autor propõe quatro eixos fundamentais para a elaboração de um projeto de pesquisa, algo essencial, durante a formação acadêmica do pesquisador. O primeiro eixo refere-se à delimitação do problema de pesquisa, o qual deve apresentar um ponto de partida e de chegada claramente definidos, envolvendo uma questão de natureza

científica, passível de investigação sistemática e desenvolvimento rigoroso. Percival (2019) enfatiza que a escolha do problema deve possibilitar a produção de novos conhecimentos, *o fundamento da primeira acepção é o de que pesquisar relaciona-se com produção de conhecimento novo – científico, filosófico, artístico* (Percival, 2019), ou seja, contribuindo de forma efetiva para o avanço científico na área da Educação.

O segundo eixo diz respeito à construção do corpo conceitual, sendo imprescindível que o desenvolvimento do problema de pesquisa se sustente em um referencial teórico consistente e devidamente articulado com o objeto de estudo, pois segundo o autor *um problema não existe sem teoria*, acrescenta ainda que "*o pesquisador deve entender que o problema de pesquisa, dentro de seu campo, supõe inserção científica e interesse social, contribuindo com a compreensão do fenômeno geral em que ele se põe*. (Percival, 2019), ou seja, é imprescindível que o objeto de pesquisa esteja articulado a estudos anteriores de natureza similar, de modo a assegurar a relevância científica da investigação. A ausência dessa articulação pode resultar em abordagens pautadas por interesses particulares, desvinculadas das discussões já consolidadas no campo, o que compromete a contribuição efetiva da pesquisa para o avanço do conhecimento científico. (Percival. 2019)

O terceiro eixo refere-se ao estado da questão, que exige a realização de uma revisão bibliográfica criteriosa, pois *implica reconhecer que não há como desenvolver um trabalho consistente que desconheça o que já se investigou – das várias perspectivas conceituais* (Percival, 2019), ou seja, *a pesquisa exige a humildade de buscar o que já se estudou, o que demanda contextualização do problema em diálogo com a produção relevante a ele associada* (Percival, 2019) para assim tendo como objetivo de delimitar e caracterizar o campo investigativo, identificando lacunas e contribuições existentes na literatura.

Por fim, o quarto eixo envolve as estratégias de investigação, ou seja, a produção e a análise de dados, etapa na qual, segundo Percival (2019) faz-se necessária a adoção de uma estratégia metodológica rigorosa e

adequada aos objetivos da pesquisa. Tal metodologia deve assegurar a coerência entre o problema investigado e o corpo conceitual adotado, evitando que eventuais fragilidades do projeto sejam encobertas por abordagens metodológicas insuficientes ou inadequadas.

Conforme destaca Duarte (2006), a formação de intelectuais críticos constitui um dos pilares essenciais para a construção de uma sociedade mais justa e democrática. Para o autor, a resistência e a capacidade de luta de uma sociedade estão intrinsecamente vinculadas aos conhecimentos científicos produzidos no interior do sistema educacional. Nesse sentido, a pós-graduação assume um papel estratégico ao formar sujeitos intelectualmente comprometidos, capazes de contribuir para uma educação que transcenda a mera reprodução de saberes consolidados, promovendo, assim, processos formativos voltados à transformação social e à emancipação humana.

A presença de abordagens pragmáticas e tecnicistas na pós-graduação têm contribuído para o esvaziamento do papel crítico da universidade, reduzindo a pesquisa a uma prática meramente instrumental e desvinculada de uma reflexão mais ampla sobre a realidade social. Nesse sentido, Duarte (2006), defende a necessidade de que a pós-graduação retome seu compromisso com uma formação teórica sólida, sustentada por uma perspectiva crítica de mundo, da sociedade, capaz de orientar a produção de conhecimentos que contribuam efetivamente para a transformação social e a emancipação humana.

Duarte (2006), defende que a formação dos pesquisadores críticos na área da educação, representa uma estratégia fundamental para a compreensão e o enfrentamento das contradições inerentes ao sistema capitalista, bem como para a construção de alternativas orientadas por princípios de justiça e igualdade social. Nesse caso, o papel da formação intelectual dos pesquisadores críticos não deve restringir-se à reprodução de saberes estabelecidos, porém deve, sobretudo, estabelecer uma formação solida de sujeitos capazes de problematizar e intervir criticamente nas estruturas sociais vigentes, promovendo sua transformação.

No âmbito da pesquisa em educação, torna-se fundamental adotar uma perspectiva interdisciplinar, que transcenda os limites tradicionais entre as áreas do conhecimento. Segundo Frigotto (2010) *A necessidade da interdisciplinaridade na produção do conhecimento funda-se no caráter dialético da realidade social [...]*, ou seja, concebe a interdisciplinaridade educacional como um processo dinâmico, diverso e em permanente transformação, orientado pelas demandas e contradições da realidade social, pois a articulação entre diferentes saberes configura-se, assim, como um elemento essencial para a compreensão crítica e a formulação de respostas efetivas aos desafios complexos que permeiam o campo educacional.

O diálogo entre distintas áreas do conhecimento, por meio da interdisciplinaridade, possibilita uma compreensão mais ampla e profunda da realidade, permitindo uma análise mais abrangente e enriquecedora dos fenômenos sociais, o que contribui significativamente para a produção de novos saberes. Nesse sentido, Frigotto (2010) enfatiza que é necessário delimitar um tema de pesquisa sem, contudo, dissociá-lo de sua totalidade, ou seja, o objeto investigado deve ser compreendido a partir de suas múltiplas determinações, reconhecendo-se a complexidade que o constitui.

A adoção de abordagens integradas no campo da Educação fundamenta-se na compreensão dialética da realidade social, reconhecida por sua complexidade e por suas múltiplas determinações. Frigotto (2010) enfatiza que esse tipo de construção do saber deve ser entendido como um processo crítico e reflexivo, marcado por constantes questionamentos. Segundo o autor, a produção de conhecimento sobre a própria realidade representa um desafio significativo, uma vez que o indivíduo, inserido em uma sociedade estruturada pela divisão de classes, encontra-se frequentemente alienado em relação às determinações que conformam sua existência social. Essa alienação, por sua vez, limita sua capacidade de compreender criticamente a realidade, o que repercute diretamente na dificuldade de produzir conhecimento significativo e emancipador.

Ao tratar da formação intelectual dos pesquisadores e da produção acadêmica desenvolvida nos cursos de pós-graduação, Goergen (2022) chama atenção para um problemático presente na conjuntura atual de diversas universidades: a tensão entre a maquinização do processo formativo e a efetiva formação humana. Segundo o autor, essas duas dimensões encontram-se profundamente interligadas no contexto das sociedades contemporâneas, revelando contradições que impactam diretamente a qualidade e o sentido da formação acadêmica. Tal discussão propõe uma reflexão crítica sobre os rumos da formação de pesquisadores em educação, especialmente no que se refere à centralidade da dimensão humana na produção de conhecimento.

A maquinização, compreendida como a crescente dependência de tecnologias e sistemas automatizados que substituem atividades tradicionalmente desempenhadas por seres humanos, assume, segundo Goergen (2022), contornos preocupantes quando aplicada ao campo educacional. Para o autor, esse processo tem orientado a formação humana a partir de uma lógica voltada à competitividade e à adaptação às exigências do mercado de trabalho, reduzindo o sujeito a uma função instrumentalizada em prol dos interesses do sistema econômico-político. Nessa perspectiva, a educação deixa de priorizar a formação integral e emancipadora do indivíduo, passando a operar como engrenagem de reprodução das dinâmicas e demandas impostas pelo modelo hegemônico de desenvolvimento econômico.

Goergen (2022) destaca que, com o avanço do processo de maquinização da educação, os recursos que poderiam ser direcionados à promoção de uma formação livre, humanista e solidária acabam sendo alocados em projetos de pesquisa alinhados aos interesses políticos do próprio sistema econômico. Nesse cenário, observa-se que o sistema capitalista tende a desvalorizar a formação humana, crítica e acadêmica, priorizando investimentos em modelos educacionais voltados à lógica da eficiência, da produtividade e da instrumentalização do conhecimento, em detrimento de

uma educação comprometida com a emancipação social e o desenvolvimento integral do sujeito.

No contexto da Amazônia, os impactos desse modelo educacional instrumentalizado tornam-se ainda mais evidentes, uma vez que as políticas públicas frequentemente desconsideram as especificidades históricas, culturais, sociais e geográficas da região. A lógica da tecnocratização, ao priorizar a formação voltada para o mercado e a produtividade, acaba reforçando desigualdades já existentes e inviabilizando a valorização dos saberes tradicionais e das realidades locais. Como consequência, os programas educacionais implantados na Amazônia tendem a reproduzir padrões universais descontextualizados, ignorando as demandas concretas das populações amazônidas. Isso fragiliza a formação crítica de educadores e pesquisadores, comprometendo o papel emancipador da educação e dificultando a construção de alternativas pedagógicas que promovam justiça social e respeito à diversidade regional.

O sistema capitalista, de natureza comercial e excludente, promove uma concepção de educação de caráter utilitarista, voltada predominantemente à formação de indivíduos — especialmente das camadas sociais mais vulneráveis — para atender às demandas do mercado de trabalho. Em contraposição, a perspectiva de uma formação humanista propõe o desenvolvimento integral do ser humano, abrangendo suas dimensões intelectuais, emocionais, éticas e sociais, com vistas à constituição de sujeitos autônomos, críticos, livres e responsáveis. Nesse contexto, impõe-se, sobretudo para os programas de formação intelectual de pesquisadores em educação, o desafio de articular, de forma equilibrada, os avanços tecnológicos com o fortalecimento das capacidades humanas, tornando-se essa uma condição essencial para a construção de um futuro mais justo, solidário e humanizador.

Dias (2023), em suas análises, levanta um questionamento pertinente acerca da efetiva contribuição das produções acadêmicas oriundas dos cursos de pós-graduação para a transformação social. Para a autora, a pesquisa científica deve constituir-se como instrumento de resistência e de

promoção de mudanças significativas na sociedade. Nesse sentido, critica o modelo de universidade pautado por princípios neoliberais, voltado majoritariamente para as demandas do mercado e para a lógica do capital, o que resulta na mercantilização da educação e no esvaziamento de seu caráter formativo, crítico e emancipador.

Para o autor, a principal função das pesquisas acadêmicas voltadas à sociedade deve ser a de promover um espaço ativo de reflexões críticas, autônomas e não subordinadas às influências do sistema político dominante. Enfatiza que a universidade deve ser compreendida como um lugar privilegiado de produção de conhecimento crítico, cuja finalidade é contribuir efetivamente para o desenvolvimento social. Nesse sentido, defende que os resultados das pesquisas não devem permanecer restritos ao meio acadêmico, mas precisam alcançar e dialogar com a sociedade. Adverte, ainda, para os riscos da apropriação da universidade por ideologias neoliberais, destacando a necessidade de resistir às influências do Estado neoliberal e dos interesses político-econômicos que tendem a subordinar o conhecimento às lógicas de mercado.

Para o desenvolvimento de pesquisas em educação na e para a Amazônia, torna-se imprescindível considerar a diversidade sociocultural e a complexidade histórica que caracterizam a região, bem como reconhecer a influência das estruturas de poder político que permeiam o sistema educacional. Nesse sentido, para a formação do pesquisador em educação na Amazônia. é importante o resgate e a compreensão do processo histórico da Amazônia como fundamento para a análise crítica da realidade educacional local (Colares. 2022). Também há a necessidade de se considerar a conjuntura contemporânea, especialmente no que se refere às políticas educacionais em vigor, como elemento essencial para a construção de uma pesquisa comprometida com os contextos específicos e as demandas reais da região amazônica. (Colares; Lima. 2021).

A formulação de questionamentos e o desenvolvimento de projetos de pesquisa sobre a educação na Amazônia exigem uma prática coletiva e colaborativa voltada à construção do conhecimento. Tal abordagem

pressupõe o compromisso com uma formação humanizada e crítica, orientada por princípios democráticos. No entanto, conforme destacam as autoras, esse tipo de formação encontra-se frequentemente desvalorizado nas políticas educacionais vigentes, reflexo de uma sociedade marcada por profundas desigualdades e por uma lógica individualista que dificulta o fortalecimento de práticas educativas emancipatórias.

Estereótipos na educação Amazônica: ferramentas pedagógicas para uma prática crítica e contextualizada.

A formação de pesquisadores na pós-graduação exige a adoção de ferramentas pedagógicas que contribuam para romper com as generalizações derivadas de concepções universalizantes, muitas vezes descoladas das realidades locais. Com base nas reflexões de autores como Percival (2019), Colares (2022), Colares & Nogueira Lima (2021), Loureiro (2011) e Gondim (2007), torna-se evidente que a pesquisa desenvolvida na Amazônia, e especialmente sobre ela, deve partir de uma postura crítica e comprometida com as especificidades históricas, sociais, culturais e geográficas da região.

Para isso, educadores na pós-graduação podem recorrer a ferramentas de ensino que valorizem a investigação ativa, o diálogo interdisciplinar e o vínculo com a realidade concreta dos territórios amazônicos.

Metodologias como a pesquisa participante, a análise crítica do discurso, os estudos de caso situados e a cartografia social tornam-se estratégias eficazes na construção de um conhecimento científico que respeite a diversidade e enfrente os limites impostos pelas narrativas hegemônicas.

A incorporação de fontes históricas regionais, o estímulo à produção de dados empíricos em contextos locais e a valorização dos saberes tradicionais e comunitários devem integrar o repertório metodológico dos programas de pós-graduação em educação, especialmente na Amazônia. Essas práticas fortalecem uma abordagem epistemológica situada, sensível às

especificidades sócio-históricas da região. Além disso, o fortalecimento das relações entre universidade e sociedade, por meio da extensão universitária e de projetos de pesquisa colaborativos, constitui uma estratégia fundamental para romper com uma concepção de ciência neutra e desvinculada das realidades sociais.

Nesse sentido, Dias (2023) problematiza a efetividade das produções acadêmicas oriundas da pós-graduação, questionando em que medida elas têm contribuído para a transformação social. Para a autora, a pesquisa deve assumir um caráter de resistência, promovendo uma prática científica crítica e comprometida com a construção de uma sociedade mais justa. Assim, a universidade deve consolidar-se como um espaço de reflexão ativa, não submetido às imposições de um sistema político e econômico hegemônico, mas orientado pela busca de emancipação e justiça social.

Desse modo, formar pesquisadores na Amazônia requer mais do que capacitação técnica; exige um compromisso ético, político e epistêmico com a transformação da realidade. Essa formação crítica deve ser orientada por uma pedagogia que compreenda a Amazônia não como um "objeto exótico" de pesquisa, mas como um espaço vivo de produção de conhecimento, resistência e invenção coletiva.

Considerações finais

A formação intelectual de pesquisadores em educação na Amazônia deve ir além da mera capacitação técnica ou da adequação às demandas do mercado. Diante das particularidades históricas, sociais, culturais e políticas que marcam a região, é indispensável que a pesquisa acadêmica esteja fundamentada em uma postura crítica, ética e comprometida com a transformação da realidade local. A Amazônia não pode ser tratada como objeto apático de investigação, mas como território dinâmico, habitado por indivíduos históricos, com suas diversidades culturais, cujas vozes e experiências devem ser reconhecidas e valorizadas no processo de produção do conhecimento pelo pesquisador.

Formar pesquisadores na Amazônia significa, portanto, investir na construção de uma consciência crítica pautadas na compreensão das determinações estruturais da desigualdade, da exclusão e da colonização dos saberes. Exige romper com a lógica utilitarista e fragmentada imposta por ideais de uma classe burguesa, ou seja, modelos neoliberais de universidade, que reduzem a pesquisa à função produtivista, afastando-a de sua atuação transformadora dentro da sociedade. Portanto, é preciso resgatar a centralidade da formação humanista, que articule teoria e prática, rigor acadêmico e compromisso social.

Formar intelectuais críticos na Amazônia é um imperativo para que a educação cumpra seu papel emancipador. Trata-se de uma tarefa coletiva e estratégica, que requer a valorização das especificidades regionais, o incentivo à interdisciplinaridade, e, sobretudo, o reconhecimento de que o conhecimento produzido na e para a Amazônia pode e deve contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, plural e democrática. A pós-graduação, nesse sentido, deve ser não apenas um espaço de produção acadêmica, mas um instrumento de luta, resistência, diálogo e ação transformadora, contribuindo para a sociedade.

Referências

BENCHIMOL, S. AMAZÔNIA: **Formação social e cultural.** 3 ed. Manaus: Editora Valer, 2009.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **Pesquisa em Educação e formação pela pesquisa – nada é tão simples quanto quer parecer.** Quaestio, Sorocaba, SP, v. 21, n. 3, p. 807-827, set./dez. 2019. DOI: https://doi.org/10.22483/2177-5796.2019v21n3p807-827

COLARES, A. **A. A inserção da Amazônia no modo de produção hegemônico e no projeto educacional da modernidade**. Exitus, v. 12, n. 1, 2022. DOI: https://doi.org/10.24065/2237-9460.2022v12n1ID2003

COLARES, A. A. **História da educação na Amazônia. Questões de Natureza Teórico-metodológicas: Críticas e Proposições**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, SP, v. 11, n. 43e, p. 187–202, 2012. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639960.

COLARES, A. **A. Prefácio**. IN: COLARES, M. L. I. S; PEREZ, J. R. R.; CARDOZO, M. J. P. B. Educação e realidade amazônica. Volume 3. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018. (p. 1-15).

DIAS, R. O. **A publicação científica e a pós-graduação em educação para instituir o conhecimento como comum**. Exitus, Santarém/PA, Vol. 13, p. 01 -12, e023083,2023. DOI: https://doi.org/10.24065/re.v13i1.2558

DUARTE, N. **A pesquisa e a formação de intelectuais críticos na Pós-graduação em Educação.** Perspectiva, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 89-110, jan./jun. 2006. DOI: https://doi.org/10.5007/%25x

FRIGOTTO, G**. A Interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais.** Ideação, [S. l.], v. 10, n. 1, p. p.41–62, 2010. DOI: 10.48075/ri.v10i1.4143. https://doi.org/10.48075/ri.v10i1.4143 https://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4143

GOERGEN, Pedro. **Pós-graduação hoje: entre maquinização e formação humana**. Exitus, Santarém/PA, Vol. 22, DOI: https://doi.org/10.24065/2237-9460.2022v12n1ID1899

GONDIM, N. **A invenção da Amazônia**. 2 ed. Manaus: Editora Valer, 2007

LOUREIRO, R. Violeta. **Introdução aos Estudos Amazônicos**. In: Estudos Integrativos da Amazônia. Santarém-PA: UFOPA, 2011.

NOGUEIRA LIMA, G. S.; COLARES, M. L. I. S. **A pesquisa em educação na Amazônia: desdobramentos da pós-graduação**. Revista Cocar, v. 15, n. 32, 2021. https://doi.org/10.31792/rc.v15i32 https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4398

Capítulo 4

INVISIBILIZAÇÃO INDÍGENA NA AMAZÔNIA COMO ESTRATÉGIA DE SOBREVIVÊNCIA E O PAPEL DA ESCOLARIZAÇÃO FEMININA NO FORTALECIMENTO DE RETOMADA ÉTNICA

Neila dos Santos[9]

Gilberto César Lopes Rodrigues[10]

Introdução

O processo de ocupação e exploração da região amazônica é caracterizado por um processo de intencionalidade e historicidade contraditórias, dinamizadas pelo processo de "conquista territorial" e de lutas e resistências dos povos que aqui já residiam. No Baixo Tapajós, região oeste do Estado do Pará, os primeiros contatos entre populações indígenas e europeias ocorreram inicialmente por volta de 1541, com a intensificação de expedições na região. A "conquista" colonial nas terras amazônicas promoveu mudanças no perfil étnico e demográfico dos diferentes grupos indígenas. Uma historicidade marcada por luta e resistência de populações inconformadas com a invasão e exploração dos recursos naturais e territoriais de sua região. Neste contexto, a cabanagem, representou um dos maiores manifestos populares e sociais contra a ocupação e exploração na Amazônia.

O processo de saída da invisibilização indígena apresenta uma significativa movimentação em 1988, com a promulgação da Constituição Federal que instituía o direito à diferença e o reconhecimento dos povos indígenas no Brasil, não mais com uma visão integracionista de

[9] Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação -PPGE / UFOPA. Integrante do grupo de pesquisa Indigenismo, Sociedades e Educação na Amazônia (ISSEAM) e História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR). ORCID: https://orcid.org/0009-0009-0346-3469

[10] Professor Doutor, no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE). Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). E-mail: gilbertocesar@gmail.com

homogeneização dos povos, mas com o reconhecimento de suas culturas, línguas, crenças e tradições, bem como o direito originário à suas terras.

A fundação de escolas em 1549 marcou o início da educação formal no Brasil e promoveu o desenvolvimento da leitura, da escrita, do canto, da gramática e de outras habilidades. Contudo, essas habilidades permaneceram restritas as classes mais abastadas, sendo que o acesso das mulheres a educação só se tornou possível a partir do século XX. Conforme, Andrade (2017), durante 327 anos, de 1500 a 1827, o sistema educacional brasileiro foi reservado aos homens. Mulheres, brancas, negras, indígenas, ricas ou pobres, de todas as idades, tiveram o acesso à educação negado.

A educação como um direito obrigatório para todos só foi consagrada pela primeira vez na Constituição Federal de 1988. O compromisso com a igualdade de gênero foi enfatizado no Artigo 5º, Seção I: "Homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição " (Brasil, 1988).

Nessa perspectiva, objetivamos compreender como a invisibilização funcionou como uma estratégia de sobrevivência, em decorrência de restrições sociais e culturais em períodos históricos específicos. Assim como, argumentamos como a escolarização tem sido uma poderosa aliada na retomada de grupos étnicos e na emancipação das mulheres, tanto dentro quanto fora das aldeias.

Breve Histórico de ocupação amazônica

Marcada por um conceito construído e arbitrário, carregado de intencionalidade e historicidade, a Amazônia sofreu e continua sofrendo diversas transformações que correspondem aos contextos de investimento na busca de riquezas na região (Colares, 2011).

O período colonial, conhecido como era da expansão mercantilista, marca o início da aquisição e acumulação de riquezas no Brasil pela burguesia lusitana, num contexto em que a Igreja (Católica) e o Estado (português) estavam intimamente ligados. E movidos pela ganância de

descobrir e conquistar os recursos naturais e humanos do que mais tarde se tornaria o Brasil, iniciaram o processo de ocupação e exploração das terras brasileiras, por meio de várias expedições. Nesse processo, ordens religiosas que serviam aos interesses da Coroa começaram a se estabelecer em todo o território para conquista e/ou aumentar o maior número possível de fies católicos, tendo em vista a revolução protestante na Europa (Colares, 2011; Rodrigues, 2016).

Na região amazônica, ao contrário do que a história oficial costumava nos contar no momento da 'descoberta', a população indígena durante a ocupação não era pequena nem frágil, mas sim composta por sociedades fortes e bem-organizadas, situadas em um ambiente extremamente próspero (Pacheco 1999, Apud Rodrigues, 2016). Havia, "centenas de nações e etnias indígenas, divididas pelas falas, linguajares e rivalidades" (Benchimol. 2009, p.25).

Diante dessa diversidade étnica e cultura, as missões religiosas correlacionadas aos interesses da coroa, por meio da catequização, buscaram homogeneizar os povos indígenas aos ideários Europeus. E essas missões religiosas não só propagavam a conversão dos indígenas a "santa fé católica", como também condenava qualquer conduta que fosse contrária aos modos de vida europeu, considerando-os 'atrasados e primitivos'[11]. Segundo Colares (2011, p. 194), as ordens religiosas seguiam as "diversas bulas papais promulgadas no século XV", que promoviam "a expansão das terras católicas e a escravização dos pagãos considerados 'inimigos do nome de Cristo'".

Com esse viés de "instrui-los" e a "civilizá-los" conforme as normas culturais europeias, uma homogeneização social, cultural e religiosa foi sendo propagada, o que levou a uma tentativa de aculturação das populações, no qual os indígenas que viviam no centro das matas passaram a viver às

[11] Essa representação está refletida em muitos mapas da época que "apresentam o indígena sob uma luz favorável, como homens e mulheres fortes, belos e altivos" (Idem). Porém, ela se modifica com o passar do tempo, passando a representá-los como atrasados e primitivos, justificando, assim, e do ponto de vista do colonizador, a necessidade dos empreendimentos postos em movimento para a "melhora" do nativo. Rodrigues (2016, p.32)

margens dos rios, em decorrência da formação de uma sociedade "civil' que adentrasse os modos e os costumes europeus (Oliveira, 1988). A Língua Geral Amazônica (Nheengatu) fez parte desse processo de homogeneização cultural e se estabeleceu como língua franca entre os povos indígenas e os colonizadores.

Ressalta-se que a as ações missionaria, na Amazônia, foi realizada em razão das ordens portuguesas, "permitia" a esses missionários uma intensa e vasta área territorial para incursões de catequese espiritual, e em troca ficava com campo livre dos "ataques" indígenas, o que facilitava, a vasta invasão e expansão nas terras amazônicas. O discurso religioso, alimentou o impulso colonizador, as ordens religiosas por meio das suas atividades reforçavam os modelos que convinham aos interesses dos grupos de poder dominante (Portugueses), (Oliveira, 1988; Colares, 2011).

A expansão e ocupação da Amazônia brasileira estiveram ligadas a uma série de eventos que incluíram a defesa e a posse do território, a expansão econômica das drogas do Sertão e a atividade missionária na região, incluindo o ensino de catecismo à população indígena. Dando origem a uma tentativa hostil e massiva de aculturação social, pois, enquanto as ordens religiosas ensinavam os fundamentos da educação e dos conceitos religiosos, a ideologia do colonialismo português também se disseminava. Estima-se que as transformações culturais no período colonial ocorreram de diferentes maneiras, dependendo de variáveis como o momento histórico, a natureza dos contatos, a atividade das missões religiosas, o fortalecimento das intervenções estatais, a perda do isolamento, a estrutura interna dos grupos, a disseminação de doenças epidêmicas, especialmente durante os primeiros séculos da colonização portuguesa (Oliveira, 1988).

Invisibilização e Sobrevivência no Baixo Tapajós

Para analisar o processo de invisibilidade, é necessário, primeiramente, desconstruir a representação das vítimas como objetos de contemplação e esquecimento, como se a Amazônia fosse de pouca importância para os

detentores do poder. É preciso, antes, analisar as produções estatais no jogo das categorizações, desde a era colonial até os dias atuais, examinar os objetivos e o desenho de seus programas e analisar como isso tende a obscurecer as estratégias e as formas de resposta e resistência de grupos locais aos poderes que lhes são impostos (Iores, 2009).

As primeiras expedições de ocupação da região amazônica se intensificaram no século XVII com o início da conquista colonial, que, segundo Carvalho (2013), foi caracterizada por inúmeros confrontos, incluindo guerras, alianças, conversões religiosas e negociações. No Baixo Tapajós, os primeiros encontros entre as populações indígenas e europeias ocorreram inicialmente por volta de 1541 e 1542 com a expedição de Francisco Orellana[12], o qual relata a existência de uma numerosa população indígena na região. Mas foi somente a partir do século XVII que se intensificam as expedições ao longo dessa região, impulsionadas por Teixeira em 1637-39, um dos primeiros europeus a adentrar a foz do Tapajós, e a fazer contato "amistoso" com as populações nativas que residiam na região (Rodrigues, 2016).

Porém, o cenário de um contato aparentemente "amistoso" entre os indígenas e os europeus começa a se modificar com as expedições subsequentes. Os portugueses que aqui chegaram e invadiram esse território, foram financiados pelo nascente capitalismo comercial europeu, e se apoderaram do território valendo-se de duas táticas: cooptação e repressão (Amado, 2015). Nesse contexto colonial povos indígenas da região sofreram com a hostilidade, violência, abusos e saqueamentos dessa repressão expansionista, particularmente durante o governo de Bento Maciel Parente (1638-1642), quando o terror foi imposto aos povos amazônicos e ocorreram extermínios em larga escala. As mudanças no perfil étnico e populacional dos agrupamentos indígenas da região, começam a se alterar e se instaurando

[12] A história dos primeiros encontros entre as populações indígenas do baixo Tapajós e as populações da Europa remonta à expedição de Francisco de Orellana que, entre 1541 e 1542, percorreu toda a extensão do 'rio das Amazonas' a partir de Quito, no atual Equador. Sua frota teria chegado no período da tarde, na embocadura do Tapajós com o Amazonas e o Capitão determinado parada e dormida por ali entendendo tratar de local seguro. Porém, inesperadamente, depois da atracagem foram visitados por "grande quantidade de canoas e pirogas19" (REIS, 1979, apud, Rodrigues, 2016, p.29)

uma nova estrutura social marcada pelas imposições do contato e da "conquista" colonial (Rodrigues, 2016),

A Coroa portuguesa, por meio de atos normativos, tratou da posse dos indígenas e dos territórios que ocupavam, por meio de atos normativos, conforme estipulado pela Carta Régia de Filipe III de 30 de junho de 1609. Tal implementação, permitia que a coroa portuguesa através da "concessão do uso" da terra, tivesse o direito hereditário sobre as terras indígenas, que sob leis do capitalismo comercial, apropriavam-se dos recursos naturais, transformando-as em mercadorias e encaminhando-as para as metrópoles europeias (Amado, 2015).

As expansões durante o século XVII foram tão grandes e dizimistas que além dessa tragédia intencional e a escravização da mão de obra indígena, doenças trazidas pelos europeus também causaram muitas mortes entre os indígenas que não possuíam defesas orgânicas contra estas doenças, um cenário de terror que se intensificou ainda mais, com contexto econômico e laboral que a Amazônia viera a viver, impulsionadas pelas tropas de resgate e guerras justas, decorrentes das expansões comerciais (Oliveira, 1988; Rodrigues, 2016).

(Oliveria, 1988) destaca como, durante o período das tropas de resgate e das guerras justas, os povos indígenas foram vítimas de trabalho escravo, o que demandava trabalho em serviços públicos e domésticos, que, segundo o autor, iam desde trabalhos na construção de casas e igrejas até a servidão à Coroa como soldados e remadores nas tropas conquista. A letalidade de doenças, armamentos e de escravização sobre as populações indígena, fez com que alguns povos que nesta região residiam, buscassem alternativas de sobrevivência, isolando-se em meio as matas, pois devido ao processo de descida promovido pelas ações missionárias, as populações indígenas da região, que antes viviam no centro das matas, passaram a viver em um ambiente aldeado. O processo de invisibilização dos povos indígenas nesta região é resultado desse processo hostil de extermínio e violência contra populações que resistiram à expansão territorial de suas terras.

O cenário repressivo e extremamente hostil começou a se configurar de forma "organizacional" com a exploração dos recursos naturais da região amazônica, quando nos anos de 1750-77 entraram em vigor na colônia brasileira as Reformas Pombalinas sob a liderança do Marquês de Pombal, que assumiu naquele momento o "compromisso" de promover o "desenvolvimento" da colônia em conformidade com as reformas de Portugal, que trouxeram mudanças e implementações econômicas, sociais e culturais na administração do território brasileiro, incluindo a separação entre Igreja e Estado, com a expulsão dos jesuítas da região.

O Diretório dos Índios, também conhecido como Diretório Pombalino, estabeleceu uma nova abordagem em relação aos povos indígenas no contexto do desenvolvimento econômico racional e organizado das "drogas do sertão". Essa nova abordagem não estava mais presa a preceitos religiosos, mas propagava uma falsa liberdade promovida pelo governo secular da época. Segundo Oliveria e Mesquita (2019), as ideias contidas no Diretório Pombalino incluíam a emancipação dos povos indígenas da autoridade religiosa e sua submissão ao governo laico, modificando as sedes missionarias para vilas ou povoados, implementada pela Lei n°06 de julho de 1755, denominada "Lei das Liberdade", regulada somente no dia 03 de maio de 1757 e destinava-se inicialmente aos assentamentos indígenas do Pará e do Maranhão.

Com a expulsão dos jesuítas e com a criação do diretório pombalina, a região do Baixo Tapajós passa a ter modificações em sua estrutura local, nos modos de vida e na forma como são reconhecidos diante do governo laico. Segundo (Rodrigues, 2016), com a criação do diretório pombalino, ocorre nesta região a elevação das missões dos Tapajós, Arapiuns, Tupinambás e Borari à categoria de vilas, contexto em que os indígenas começam a ser classificados entre "índios mansos", "civilizados", "tapuios" ou "caboclos", termo apresentado por Vaz Filho (2010) como uma categoria social que vivia às margens dos rios e da sociedade amazônica, descendentes de povos indígenas, que haviam sido catequizados pelos jesuítas nos séculos XVII e XVIII.

Neste contexto, também são promovidos casamentos interétnicos na tentativa de assimilar a população indígena à sociedade branca, por meio da concepção "caboclo" e da obrigatoriedade do uso da língua portuguesa para indígenas (Oliveira; Mesquita, 2019), uma estratégia dominante, que objetivava facilitar a imposição cultural integracionista e assim, adentrar territórios e apaziguar possíveis confrontos que viera acontecer.

Após as fases do domínio dos jesuítas nas missões e do Diretório, uma parte dos povos indígenas continuava vivendo às margens dos rios, porém, já não sob o padrão pré-contato. Às margens dos grandes rios não mais existiam povos específicos, mas tapuios, cujas línguas, sistemas de parentesco, meios de subsistência e crenças ligadas aos seus povos indígenas específicos estavam profundamente alterados, mas não inexistente. (Rodrigues, 2016)

Com o término do período colonial, iniciou-se a era imperial, coincidindo com o estabelecimento da família real brasileira. Nesse dado momento, a província do Grão Pará ainda não integrada ao recém império e resistente a essa integração, enfrentam um dos maiores extermínios que dizimou a população amazônica entre 1835 e 1840. A Cabanagem[13], simbolizou uma mobilização social expressiva, marcada pelo descontamento e abandono regencial em relação aos povos amazônicos. Os cabanos se consideravam "patriotas", mas patriotismo não significava necessariamente ser brasileiro. Esse sentimento levou a uma identidade comum entre populações de diferentes etnias e culturas na região amazônica. Povos indígenas, afrodescendentes e pessoas de diferentes origens compartilhavam lutas e problemas comuns. Essa identidade baseava-se no ódio ao domínio branco e português e na luta por direitos e liberdades (Ricci, 2006).

Conforme Rodrigues (2016) na região do Baixo tapajós a Cabanagem contribuiu no processo de invisibilização indígena, em razão da participação ativa dos indígenas do Baixo Tapajós ao lado dos cabanos contra as forças oficiais, os quais em resposta a está participação, empreenderam um

[13] A revolução social dos cabanos que explodiu em Belém do Pará, em 1835, deixou mais de 30 mil mortos e uma população local que só voltou a crescer significativamente em 1860. (Ricci, 2006, p. 6)

verdadeiro extermínio, e os poucos sobreviventes, mais uma vez, procuraram abrigo nos centros das matas[14].

> A revolta da Cabanagem teve fortes implicações para os grupos nativos do Baixo Tapajós, onde se conformou um dos principais focos de resistência contra as forças oficiais. A massiva participação daquela população indígena recém-saída das políticas coloniais tornou-a alvo central das forças de combate e da repressão que se seguiu, cujas ações fizeram perecer grande número desses indígenas causando intensos movimentos de fugas que deixaram esvaziadas as terras ao longo das margens do Tapajós. (Rodrigues, 2016, p. 37)

Com o desenvolvimento da borracha no final do século XIX, esses povos retornaram às margens dos rios, onde gradualmente tentaram se reassentar entre as ruínas da Cabanagem. Agora passando a serem identificados não como indígenas, mas como caboclos, devido a organização sociocultural que se apresentava.

Esse movimento de retorno ao centro das matas só foi alterado com o desenvolvimento da economia da borracha, no final do século XIX, quando começaram a restabelecer uma relação com as áreas da beira do Tapajós. Até então, reconstruindo-se sob os estilhaços da Cabanagem, esses grupos interiorizados foram estabelecendo e consolidando um padrão de organização sociocultural e de ocupação da terra que se reproduz, apesar de variações, até os dias atuais (Iores, 2009).

Rodrigues (2016), enfatiza que durante a Primeira República o processo de invisibilização por meio da caboclização dos povos indígenas permaneceu como política de Estado, sem qualquer mudança na situação. As Constituições do período republicano enfatizaram a assimilação e a integração, considerando-as uma progressão natural das sociedades menos desenvolvidas para as mais desenvolvidas, ou seja, aquelas representadas pelos indígenas e a outra por não indígenas.

[14] As fugas para as áreas mais centrais decorrentes dos níveis de crueldade dos confrontos da Cabanagem promoveram o que se pode chamar de uma 'reinteriorização' das populações indígenas, depois de dois séculos em que grande parte havia sido 'descida' para residir nas Missões dos Jesuítas. (Rodrigues, 2016).

A partir da década de 1970 o Baixo Tapajós começou a enfrentar significativas mudanças, promovidas pelas políticas de incentivos ao desenvolvimento de uma indústria madeireira regional, criadas pelos governos militares no âmbito do projeto geopolítico para expansão das fronteiras econômicas na Amazônia, que visava ampliar a ocupação e acelerar o desenvolvimento econômico. A modernização da indústria regional, assegurava o mercado exportador para a produção, sob disponibilidade de grandes investimentos do governo, para a construção de uma extensa rede viária e portuária, para a elaboração de programas de incentivos fiscais e para a produção de conhecimento técnico e científico (Iores, 2009).

Durante o período republicano, três instrumentos legais se implementam ao direito dos povos indígenas: o Estatuto do Índio de 1973, a Constituição Federal de 1988 e a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) (Amado, 2015). Desses três instrumentos, no entanto, apenas a Constituição Federal de 1988 rompeu verdadeiramente com a visão integracionista que caracterizava as relações do Estado com os povos indígenas. A chamada Constituição Cidadã trouxe inovações com a introdução de um capítulo específico intitulado "Dos Índios". A Constituição de 1988 consagra o direito à diferença, pondo fim às políticas integracionistas. Também reconhece o direito de todo povo e/ou comunidade indígena à organização social. São eles que devem decidir seu próprio futuro e definir suas próprias prioridades.

Saída da invisibilização

Desde os tempos coloniais, os povos da Amazônia são perseguidos pelas imposições culturais europeia em relação ao seu modo de vida, origens e organização social. Contra esse processo impositivo, resistiram, lutaram e travaram conflitos em defesa territorial contra os "conquistadores territoriais". Contudo, tais movimentos de lutas foram reprimidos pelas forças oficiais, que os rotulavam como criminosos, como aconteceu na Cabanagem (Vaz Filho, 2010). A violência extrema e a forte imposição cultural ocasionaram uma série

de mudanças em seu reconhecimento histórico, tanto como povos indígenas como legítimos donos do território amazônico.

O processo de descida e subida culminante do processo de "integração" /imposição social branca, levaram a profundas mudanças na organização social e modos de vida dos grupos indígenas da então populosa e etnicamente diversa região do Baixo Tapajós, de modo que chegaram a ser considerados extintos, evento também decorrente da caboclização generalizada dessa população (Iores, 2009).

Segundo (Rodrigues, 2016), a caboclização dos povos tradicionais, se apresentava como uma categoria social, atribuída e incentivada pelo governo, como "tipos" regionais do Brasil, reconhecendo o caboclo como uma característica humana da população rural amazônica, resultante da miscigenação de indígenas e brancos. "Para sobreviver como povo, essa gente teve que assimilar vários costumes dos colonizadores, passando a negar sua história, identidade e sua cultura indígena e a se comportar como "civilizados" (Vaz Filho, 2010, p. 30).

Excluídos como categoria social, os caboclos teriam sido negligenciados pelos programas governamentais. Patologicamente, eram apresentados como o "elo perdido" entre a civilização e a natureza, desconectados das sociedades pré-coloniais e incapazes de construir uma nova sociedade. Estavam imbuídos de estereótipos que sugeriam que esses amazônicos eram preguiçosos, inertes, passivos e desconfiados, o que era considerado evidência de inferioridade e desqualificação (Vaz Filho, 2010; Iores, 2009; Rodrigues, 2016).

Rodrigues (2016), considera que a rejeição dos grupos indígenas à caboclização desempenhou um papel importante no desencadeamento de um processo de saída da invisibilização e, consequentemente, de ressurgimento étnico. Em outras palavras, pode-se supor que parte do movimento de etnogênese[15] tenha sido motivado pela resistência a essa

[15] conceito de etnogênese, definida neste campo como um termo designado aos diferentes processos sociais protagonizados pelos grupos étnicos ao longo da história, resultado de migrações, invasões, conquistas, fissões ou fusões, cunhados de patrimônio linguístico, social ou cultural que consideram ou é considerado exclusivo (Rodrigues, 2016).

imposição, embora seja necessário reconhecer que alguns grupos também se submeteram a essa categoria. A emergência de identidades indígenas no Baixo Tapajós é considerada um estimulante fenômeno político, que têm assumido uma atitude combativa contra essas imposições culturais e de exploração econômica na região. Um movimento que tem conquistado importância, reconhecendo esses povos como agentes de seus próprios objetivos, incluindo a segurança de seus territórios. (Peixoto; Arenz; Figueiredo, 2012).

O movimento de oposição à desenfreada exploração econômica da Floresta Amazônica entra em choque com a ditadura militar no Brasil na década de 1960 e, especialmente, na década de 1970, com a intensificação das mudanças na região do Baixo Tapajós. Essas mudanças foram resultado de um projeto geopolítico de expansão das fronteiras econômicas da Amazônia, promovido pelo governo em nome do "desenvolvimento" econômico. Nesse período, surgiram inúmeros conflitos identitários e territoriais, decorrentes da criação da Floresta Nacional do Tapajós em 1974 e a entrada de empresa madeireiras. Isso foi acompanhado de uma rejeição explícita da identidade caboclo pelos povos indígenas da região, em um contexto em que os povos indígenas "apoderaram-se" da legislação e sabiam o que os beneficiava e o que os prejudicava (Rodrigues, 2016).

Essas populações rejeitavam essa categorização cabocla e tendiam a se identificar como membros de suas respectivas "comunidades", que Iores (2009) caracteriza como unidades familiares extensas com uso comunitário dos recursos de um determinado território, cujos membros tinham autonomia sobre as decisões internas e o espaço territorial. Uma espécie de democracia decisória que caracterizou o fortalecimento da luta e o reconhecimento da identidade, consolidando-se no campo da lei como 'populações tradicionais', predicação intermediaria, que adequava à nova legislação das florestas nacionais que passara a permitir as práticas coletivas tradicionais dos moradores da FLONA (Rodrigues, 2016).

O movimento cresce e se fortalece graças à coesão entre as diferentes comunidades, em busca do controle exercido exclusivamente pelas

comunidades tradicionais dos territórios historicamente constituídos. Nesse contexto, o STTR (Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Santarém) representa a primeira forma de organização intercomunitária dedicada a garantir o reconhecimento oficial dos direitos territoriais dos povos indígenas. É neste contexto de associações sindicalistas que surge o movimento da criação da Reserva Extrativista Tapajós-Arapiuns em 1990, mas estabelecida somente em 1988, denunciando os abusos e os descontentamentos da população com a exploração madeireira na região, que assim como na Flona, eram incentivadas pelo governo militar para a exploração de recursos.

Sobre esse período de intensa movimentação das comunidades tradicionais pelo reconhecimento dos direitos territoriais, Iores (2009, p. 238) destaca:

> Os efeitos mais amplos do movimento de reconhecimento dos direitos territoriais das 'populações tradicionais' se estenderam também sobre os grupos sociais na região do baixo Tapajós, em ambas as margens do rio. Entre eles registraram-se dois movimentos que significaram mudanças substanciais na condução da luta pela terra: de um lado, na margem direita do rio, na área da Flona, com a mudança na legislação das Florestas Nacionais, que passou a admitir a permanência dessas populações na reserva; e, de outro lado, na margem esquerda, com a criação da Reserva Extrativista Tapajós-Arapiuns e a consequente retirada das madeireiras.

O movimento cresce não apenas em virtude da possibilidade de se obter direitos devidos aos povos indígenas, respaldados por legislações internacionais e pela Constituição de 1988. O indígena, antes envergonhado, por causa do processo impositivo, que inferiorizava sua cultura e ancestralidade étnica, sente-se orgulhoso de pertencer a um povo e a um movimento que busca afirmar identidades, direitos e territórios, (Peixoto, Arenz, Figueiredo, 2012).

A saída da invisibilização, ocorre através dessas mobilizações por identidade e direitos, inclusive de território, sustentada por valores coletivos. Movida pela atitude combativa de caboclos convertidos em indígenas, já que eles, os indígenas, por um longo tempo classificados como caboclos, sempre estiveram lá. E nas beiras do Tapajós e do Arapiuns, continuaram as tradições indígenas (Peixoto, Arenz, Figueiredo, 2012).

O processo de emergência étnica se enquadra antropologicamente no conceito de etnogênese, definida neste campo como um termo designado aos diferentes processos sociais protagonizados pelos grupos étnicos ao longo da história, resultado de migrações, invasões, conquistas, fissões ou fusões, cunhados de patrimônio linguístico, social ou cultural que consideram ou é considerado exclusivo, (Rodrigues, 2016). E o que ocorre na região do Baixo Tapajós corresponde a um processo de ressurgimento de tradições por grupos étnicos, que antes eram considerados extintos. Grupos que têm sido alvo de ataques, violência e descriminalização há séculos devido à ganância das estruturas de poder. Mas, contudo, resistiram e lutaram (e continuam lutando) por seu reconhecimento étnico e pelo direito à sua terra.

O papel da escolarização feminina no fortalecimento da retomada étnica

As mudanças significativas nos direitos dos povos indígenas, e particularmente no campo da educação, só foram legitimadas a partir da Constituição Federal de 1988, o qual forneceu a base legal e conceitual para mudar a visão colonial ao introduzir a perspectiva da cidadania indígena, seu papel e autonomia, possibilitando pensar em um novo espaço e uma nova função social para a escola, que agora tem o potencial de ser um instrumento de valorização e fortalecimento da identidade étnica dos povos indígenas, suas tradições, culturas, línguas e valores (Baniwa, 2010).

Segundo (Rodrigues, 2016), o reconhecimento e a preservação das diferenças postulados na nova Constituição em relação aos Povos Indígenas foram reconhecidos e reafirmados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)67 promulgada em 1988. Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional reafirmou alguns dispositivos já contidos na Constituição Federal. Pela primeira vez, previu a instituição da educação bilíngue e intercultural para os povos indígenas, com currículo, plano pedagógico, material didático e formação específica para professores (Bergamaschi; Medeiros, 2010).

A importância da identidade étnica dos povos indígenas para suas comunidades estabelece, no artigo 78 da referida lei, como um dos objetivos desta educação diferenciada, o resgate da sua memória histórica, a afirmação da sua identidade étnica, a promoção das suas línguas e das suas ciências (Bergamaschi; Medeiros, 2010). Diante desse novo cenário educacional indígena, a escolarização de mulheres mostrou-se uma poderosa força motriz nos movimentos sociais em prol da preservação histórica, cultural, territorial e social na igualdade de gênero.

Sabe-se que a educação de mulheres no Brasil só ganhou impulso no início do século XX, quando se abriram oportunidades de educação e formação, bem como o acesso à universidade. Embora o arcabouço legal tenha sido estabelecido no século XIX, foi somente no século XX que o acesso das mulheres à educação começou a progredir. Os movimentos de educação feminina que surgiram no Brasil no século XX contribuíram significativamente para a emancipação de muitas mulheres, especialmente o movimento feminista, que lutou por seu acesso ao ensino superior e ao mercado de trabalho, conforme ressalta (Santos; Colares; Sousa-Tapajós, 2025), a luta por espaços acadêmicos, à formação de professores e à igualdade salarial teve impacto na emancipação intelectual e social de muitas mulheres na sociedade brasileira.

A escolarização feminina tornou-se uma importante aliada para a emancipação/empoderamento feminino no Brasil. Através da educação escolar, espaços antes predominantemente masculinos estão assumindo novas formas. As mulheres estão ocupando espaços sociais e liderando movimentos pela igualdade de gênero. A escolarização, historicamente fortalece esse movimento de luta, sendo o primeiro lugar a possibilitar um cenário de vida diferente as mulheres que almejavam mais do que a constituição de uma família, desejavam uma profissão, a priori, através da formação escolar/ magistério, conforme destaca, (Santos; Colares; Sousa-Tapajós, 2025, p. 12):

> Durante este período muitas mulheres viram na educação uma oportunidade para não se casar, bem como uma possibilidade de ingresso no mercado de trabalho. Era uma oportunidade de seguir caminhos diferentes do conceito atribuídos a elas, que as concebiam apenas como esposas e mães, e a maternidade como ápice da vida de uma mulher.

Segundo (Cardoso, 2022), até em meados da década de 1990, as mulheres passavam despercebidas no processo histórico e de lutas dos povos indígenas da região do Baixo Tapajós, que embora não fosse registrado, havia uma presença numérica de mulheres indígenas nas mobilizações e atuação na defesa dos territórios. Para a referida autora, esse processo de invisibilização provém de uma longa história documentada a partir de uma perspectiva ocidental e paternalista, que enfatiza um sistema de chefia que prevalecia por meio do papel dos homens no processo de tomada de decisões nas aldeias.

Ainda sobre essa construção social, é importante destacar a matéria divulgada pela Universidade do Estado do Pará (UEPA), em 2017, a respeito do papel da mulher na sociedade indígena. Com o título "Educação é arma das guerreiras indígenas" a redatora Fernanda Martins, apresenta depoimentos de algumas mulheres indígenas acerca da estrutura social indigenista. No texto, a autora destaca que por séculos a organização social indígena, também relegava às mulheres as tarefas do lar e rotina social, e que muitos dos problemas enfrentados por elas foram causados pelo contato com a cultura ocidental, como relata Roberta Cabá, indígena Munduruku:

> "Antigamente, no nosso povo, não se tinha essa visão de que o masculino seria privilegiado. Existia uma divisão de tarefas e saberes. Todos eram valorizados, o pensamento era diferente. Entretanto, o contato alterou a dinâmica nas aldeias, tanto por problemas sociais que nos alcançaram quanto pelas ideias"

Segundo a autora, esses desafios estruturais se refletiram inclusive no acesso à educação. Em um contexto que para avançar nos estudos muitos indígenas precisavam deixar as aldeias, sob autorização dos seus caciques.

No entanto, a resistência em relação a permissão da mulher era maior, como enfatiza Concita Sompre, indígena da etnia Gavião: "Havia resistência para ambos, mas percebíamos que com as mulheres o problema era muito maior, pois eles acreditavam que iriamos casar-se com o 'homem branco' e nunca retornar" (MARTINS, UEPA, 2017).

Para as mulheres indígenas, os impactos do processo de colonização foram particularmente conflitantes e exigiram muita luta e resistência. Visto que, além de serem indígenas, tiveram que lutar contra estereótipos e conquistar espaços sociais, dentro e fora do contexto indigenista. A segregação de gênero que ainda persiste em alguns grupos étnicos é resultado de mudanças culturais provocadas pelo intenso processo de catequese na região, onde o universo patriarcal ainda domina certos papéis e posições de liderança nas aldeias.

Conforme Cardoso (2022), as mulheres indígenas por suas formas de organização têm sido aguerridas e bastantes politizadas, tanto na forma como reivindicavam seu lugar no movimento quanto na forma como afirmavam seu papel de lideranças dentro e fora das comunidades. Fenômeno impulsionado pelo processo de escolarização que de acordo com Martins, (2017), tem simbolizado uma porta de entrada para uma nova realidade de vidas para mulheres indígenas.

Essa afirmação se baseia no papel de liderança das mulheres nas comunidades indígenas. Elas participam dos movimentos políticos de suas comunidades, o que, segundo Faustino, Novak e Rodrigues (2020), apesar das experiências excludentes e desiguais, por meio da linguagem oral, do trabalho e demais atividades cotidianas, as mulheres indígenas desempenham um papel fundamental na transmissão de identidade e elementos linguísticos para as gerações futuras por meio da língua falada, do trabalho e de outras atividades cotidianas essenciais à preservação de sua história e cultura.

A escolarização das mulheres demonstrou ser um elemento-chave do movimento indígena e do processo de retomada étnica. Ao integrar sua educação formal e experiências, tanto dentro quanto fora das aldeias, as

mulheres adquirem as habilidades necessárias para desempenhar um papel político em suas comunidades e assumir a liderança comunitária, um papel anteriormente reservado aos homens indígenas. Nesse sentido, a escolarização fortalece as lutas dos povos indígenas, como ferramenta de emancipação, compreensão crítica e valorização dos valores culturais, étnicos e ancestrais.

Considerações Finais

Dada a ocupação violenta e hostil das terras e populações amazônicas, é possível compreender como as estruturas de poder, em suas dinâmicas temporais, influenciaram o processo de invisibilização da população indígena em determinados momentos da história. A aquisição e acumulação de riquezas pela burguesia portuguesa durante o período colonial oferece insights fundamentais sobre o foco de interesses na região amazônica, desde as expedições até a exploração e exportação dos recursos naturais ali presentes. As missões religiosas a serviço da coroa portuguesa, engendraram a homogeneização dos povos, através da catequização, que por sua vez, ocasionou mudanças nos modos de vida e nas organizações espaciais desses sujeitos.

Com a introdução do Diretório Pombalino, aldeias foram transformadas em vilas, ocorreram mudanças linguísticas e o sistema de parentesco foi alterado devido à união interétnica promovida pelo governo pombalino da época. Por meio dessas uniões, o governo buscava manter o controle e "integração assimilacionista" do indígena a cultura europeia, chegando-o a classificá-los como "Caboclos", populações oriundas de regiões rurais da Amazônia. Posteriormente, a cabanagem representou marco da inconformação da população amazônica contra o domínio branco e português, que por meio de luta e resistência buscaram por direitos e liberdades, mas que resultaram em muitas mortes. Neste contexto, a invisibilização se constituiu como uma estratégia de sobrevivência, pois para

sobreviver como povo, essas populações tiveram que assimilar vários costumes dos colonizadores.

Embora as variáveis mencionadas tenham sido fortemente impositivas, os povos indígenas com resistência preservaram suas tradições, suas linguagens e etnias, e hoje lutam pelo reconhecimento destas. Neste processo de retomada étnica a escolarização tem se tornado um forte aliado dos movimentos étnicos. A introdução de uma Educação Escolar diferenciada, bilingue e intercultural representa uma conquista fundamental nos direitos indígenas, por meio desta, os saberes indígenas e suas formas de representação e organização social são agora valorizados.

A Constituição Federal de 1988 afirma o valor da diversidade e da cidadania indígena e representa um dos avanços jurídicos mais significativos no campo dos direitos dos povos indígenas. A educação como direito universal, independentemente de gênero, também marca um marco na história da educação de mulheres. A vista, que mulheres lideram movimentos de retomada étnica dentro e fora de suas comunidades, e através da escolarização espaços sociais e políticos, antes dominados pelos homens, estão assumindo novas formas. Em alguns grupos étnicos, líderes femininas lutam pela igualdade de gênero e contra a marginalização e a desigualdade. As mulheres indígenas têm desempenhado um papel fundamental na transmissão de sua identidade e elementos linguísticos para as gerações futuras, o que é essencial para a preservação de sua história e cultura.

Refêrencias

AMADO, Luiz Henrique Eloy. Terra indígena e legislação indigenista no Brasil. **Cadernos de Estudos Culturais**, v. 7, n. 13, 2015.

BANIWA, Gersem. Educação escolar indígena: estado e movimentos sociais. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, v. 19, n. 33, p. 35-49, 2010.

BENCHIMOL, S. Amazônia: Formação social e cultural. 3 ed. Manaus: Editora Valer, 2009.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; MEDEIROS, Juliana Schneider. História, memória e tradição na educação escolar indígena: o caso de uma escola Kaingang. **Revista Brasileira de História**, v. 30, p. 55-75, 2010.

BRASIL. Constituição da república federativa do Brasil. Brasília. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 22 de mai de 2025.

CARVALHO JÚNIOR, Almir Diniz de. A ordem da missão e os jogos da ação: conflitos, estratégias e armadilhas na Amazônia do século XVII. Tempo, v. 19, p. 23-41, 2013.

COLARES, Anselmo Alencar. História da Educação na Amazônia – questões de Natureza Teórico-Metodológicas: Críticas e Proposições. Rev. Histeder on – line. Unives. Fed. do Oeste do Pará (UFOPA)- Campinas. P. 187-202. Outubro, 2001.

DOS SANTOS, N.; ALENCAR COLARES, A.; DE VASCONCELOS TAPAJÓS SOUSA, E. C. Educação de Mulheres: Contexto Histórico-Educacional de Instituição Confessional em Santarém-Pa. **Cadernos do GPOSSHE On-line**, *[S. l.]*, v. 8, n. 2, 2025. DOI: 10.33241/cadernosdogposshe.v8i2.14424. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/CadernosdoGPOSSHE/article/view/14424. Acesso em: 03 jul. 2025.

FAUSTINO, Rosângela Célia; NOVAK, Maria Simone Jacomini; RODRIGUES, Isabel Cristina. O acesso de mulheres indígenas à universidade: trajetórias de lutas, estudos e conquistas. **Revista Tempo e Argumento**, v. 12, n. 29, p. 01-30, 2020.

IORIS, Edviges Marta. Identidades negadas, identidades construídas: processos identitários e conflitos territoriais na Amazônia. **Ilha Revista de Antropologia**, Florianópolis, v. 11, n. 1,2, p. 219–264, 2009. DOI: 10.5007/2175-8034.2009v11n1-2p219. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/ilha/article/view/2175-8034.2009v11n1-2p219. Acesso em: 29 abr. 2025.

MARTINS, Fernanda. Educação é arma das guerreiras indígenas. 2017. Disponível em: https://www.uepa.br/pt-br/content/educacao-e-arma-das-guerreiras-indigenas. Acesso em: 12 jul. 2025.

OLIVEIRA, Adélia Engrácia de. Amazônia: modificações sociais e culturais decorrentes do processo de ocupação humana (séc. XVII ao XX). Boletim do Museu Paraense Emilio Goeldi, Série Antropologia, v. 4, n. 1, p. 65-115, 1988.

OLIVEIRA, Valéria Maria Santana; DE MESQUITA, Ilka Miglio. O projeto assimilacionista português: o diretório pombalino sob um olhar decolonial. **Roteiro**, v. 44, n. 1, p. 9, 2019.

PEIXOTO, Rodrigo Correa; ARENZ, Karl; FIGUEIREDO, Kércia. O Movimento Indígena no Baixo Tapajós: etnogênese, território, Estado e conflito. Novos cadernos NAEA, v. 15, n. 2, p. 279-313, 2012.

RICCI, Magda. Cabanagem, cidadania e identidade revolucionária: o problema do patriotismo na Amazônia entre 1835 e 1840. **Tempo**, v. 11, p. 5-30, 2007.

RODRIGUES, Gilberto Cesar Lopes. **Surara Borari, Surara Arapium: a educação escolar no processo de reafirmação étnica dos Borari e Arapium da terra indígena Maró. 2016. 216 f.** Tese de Doutorado. Disponível em: https://sucupira. capes. gov. br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoconclus.

SAVIANI, Dermeval. A pedagogia histórico-crítica. **Revista Binacional Brasil-Argentina: Diálogo entre as ciências**, *[S. l.]*, v. 3, n. 2, p. 11–36, 2020. Disponível em: http://periodicos2.uesb.br/rbba/article/view/1405. Acesso em: 23 jun. 2025.

Capítulo 5

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA E A IMPORTÂNCIA DA INCLUSÃO DO SABER TRADICIONAL NOS CURRÍCULOS ESCOLARES NO BAIXO AMAZONAS

Civalda Ferreira Sousa[16]

Gilberto César Lopes Rodrigues[17]

Introdução

O presente artigo resulta da análise e reflexão desenvolvidas na disciplina Educação e Realidade Amazônica (ERA), ofertada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), no ano de 2025. A disciplina nos proporcionou uma imersão crítica e contextualizada sobre a realidade amazônica, abordando aspectos históricos, epistemológicos, filosóficos e sociais que estruturam a formação dos sujeitos e das práticas educativas na região.

Entre os principais objetivos do componente curricular, destacaram-se: Conhecer as bases epistemológicas, históricas, filosóficas e teóricas da educação e sua pertinência para a Amazônia, compreendendo-a como uma construção social específica; entender a Amazônia no contexto nacional e internacional, identificando os desafios para a formação dos sujeitos sociais que constituem os povos originários e atuais como ocupantes do território amazônico; reconhecer várias "Amazônias" dentro da Amazônia, os sentidos vitais profundos que nos aproximam do seu vasto patrimônio natural, social, cultural e educacional. Na Unidade I da disciplina, trabalhamos temas como: Visões gerais sobre a Amazônia: olhares externos ontem e hoje. Educação e realidade Amazônica: aspectos introdutórios.

[16] Mestranda em Educação (PPGE/UFOPA); Universidade Federal do Oeste do Pará; Indígena da Etnia Arapiun; e-mail civaldaferreira17@gmail.com

[17] Doutor em Educação; Professor Associado na Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA); e-mail: gilberto.rodrigues@ufopa.edu.br; ORCID: https://orcid.org/0000-0002-3960-5440

Formação social e cultura da Amazônia. História e historiografia da educação na Amazônia.

O desenvolvimento desse estudo, está ancorado em autores como Colares (2012), Benchimol (2009), Rodrigues (2016), Silva (2017), Santos et al. (2013), entre outros. A partir da leitura e discussão desses textos, foi possível compreender o processo de integração e miscigenação entre as culturas e a relação de classe entre o capitalismo industrial e as relações de classe que se formaram em torno de uma economia extrativista e agrária, marcada por contrastes entre grandes interesses capitalistas e a resistência dos povos indígenas, ribeirinhos e colonos, cuja subsistência depende, ainda hoje, de formas próprias de produção e de saberes locais.

Dessa forma, a proposta deste artigo é refletir sobre como se deu o processo histórico e social de formação da Amazônia, em especial no campo educacional, destacando os desafios ainda enfrentados pelos profissionais da educação diante da fragilidade das políticas públicas e da ausência de uma pedagogia realmente comprometida com os interesses, os direitos e as singularidades dos povos da região. Defendemos uma pedagogia crítica, intercultural e transformadora, que parta da realidade amazônica para pensar caminhos possíveis de emancipação social e formação integral.

Para atingir esse objetivo, o artigo está dividido em quatro partes: no primeiro tópico, discutimos brevemente o processo histórico da Amazônia e sua complexidade sociocultural, marcada por diferentes etnias e contextos do processo de miscigenação entre povos; No segundo, abordamos como as singularidades se relacionam com a universalidade e de que maneira essas dimensões interferem na formação e atuação dos profissionais da educação; No terceiro tópico, refletimos sobre as contribuições que os educadores podem oferecer para desmitificar, reconhecer e valorizar a diversidade que caracteriza a região; E, por fim, no quarto tópico, enfatizamos a relevância da inclusão do Notório Saber e saber tradicional nos currículos escolares indígenas. Apesar dos entraves, reconhecemos avanços importantes, como a inclusão do componente curricular Notório Saber nas escolas indígenas, voltado à valorização e resgate do saber tradicional amazônico. Por isso,

concluímos o trabalho apresentando a importância da inclusão do Saber Tradicional na escola por meio do componente Notório Saber.

Diante disso, torna-se urgente refletir sobre os caminhos para uma educação que compreenda e respeite a pluralidade de saberes presentes na Amazônia, reconhecendo as vozes dos povos indígenas, ribeirinhos, quilombolas e demais comunidades tradicionais como parte constitutiva da realidade educacional da região.

Breve Reflexão sobre a História da Educação na Amazônia

A educação na Amazônia apresenta aspectos complexos, por ser habitada por diversos povos tradicionais: indígenas, ribeirinhos, negros, brancos oriundos de outros países e regiões com línguas, crenças, costumes e modos de organização diferentes que constituem a Amazônia populacionalmente e geograficamente diversificada. A Amazônia tem um passado de escravidão, sofrimento, derramamento de sangue sofrido pelos povos que aqui já habitavam quando os exploradores chegaram, por aqueles que foram arrancados de suas terras e trazidos como escravos. O caso dos africanos, que vieram, não porque queriam, mas porque foram forçados pelos colonizadores, que se consideravam uma civilização superior a todas.

> A história das migrações humanas, nas suas crônicas, jamais registrou uma odisseia e tragédia de igual proporção à sofrida pelos povos africanos. Os africanos eram capturados e algemados em suas vilas e aldeias do litoral e do interior de Cabo Verde, Costa do Marfim e das minas de Congo, Angola, Benguela, Moçambique e de outros lugares, para serem vendidos como mercadorias – peças e fôlegos vivos, mediante pagamento de imposto de exportação, para depois serem transportados pelos navios negreiros, que faziam a travessia do oceano Atlântico com destino aos portos do Rio de Janeiro, Salvador da Bahia, Recife de Pernambuco, São Luís do Maranhão e Belém do Pará onde, em praça pública, eram leiloados como escravos e arrematados para trabalhar nas fazendas, engenhos e casas de família (Benchimol, 2009, p.127a).

O autor relata um período sombrio da história marcado pela exploração e sofrimento de milhares de africanos trazidos a força de suas

terras para o Brasil, assim como os negros os indígenas que antes habitavam naquelas terras também foram caçados como animais selvagens, acorrentados, violentados, mulheres, meninas sendo violentadas, mães tiveram suas crianças arrancadas de seu seio materno para serem vendidas. Os africanos eram levados à praça e vendidos como objetos, período este de muito sofrimento para esses povos que tiveram famílias destruídas, vendidas, mortas diante de seus olhos.

Cicatrizes que nem mesmo o tempo foi capaz de apagar ou mudar a mente daqueles que se consideravam dominadores. E mesmo que nos dias atuais, os povos indígenas, os negros tenham Leis que garantam sua liberdade, igualdade social, mesmo assim, esses povos têm que estar lembrando todo dia, a toda hora a sociedade que eles também têm vez e voz com direitos e deveres constitucionais como todos os outros cidadãos. Entretanto, a junção desses povos trouxe um fenômeno complexo, porém muito rico em cultura. Essa mistura se manifesta em várias áreas da nossa sociedade na música, dança, na culinária com suas especiarias que davam sabores diversificados da cultura indígena e africana, assim como nos artesanatos, pois ambos eram detentores de prática artesanais, nas palavras ainda faladas até hoje, no hábito de tomar banho diariamente e dormir em redes, esses povos tinham conhecimentos profundos sobre as plantas medicinais, principalmente os indígenas, conheciam a região, sua geografia e a biodiversidade da Amazônia, com técnicas de manejo próprio que garantiam a preservação dos recursos naturais, formas próprias de extrair da natureza somente o necessário para a sua subsistência.

A história desses povos é marcada por muita luta e resistência contra a escravidão, o racismo que ainda persiste até hoje em meio a sociedade a luta por igualdade e justiça, pois a história de exploração, violência e discriminação persiste, invisibilizando ou disfarçado nas desigualdades econômicas da educação, emprego e saúde. Violências essas sofridas tanto pelo negro, quanto pelo indígena, pois ainda nos dias atuais os povos indígenas continuam tendo suas terras invadidas, seus direitos negados, os

negros ainda são alvos de violência e abuso policial, discriminação por cor da pele.

Essa complexidade cultural em nossa Amazônia se deu também com a chegada de outras civilizações que ao longo do tempo e do período de exploração vieram em busca de riqueza, como os europeus. Como aborda (Benchimol, 2009, p.26b) a contribuição indígena-cabocla para a ocupação e desenvolvimento da Amazônia foi, no entanto, considerável e sem ela a tarefa de descoberta e exploração teria sido impossível.

A esses valores e culturas foram sendo incorporados, por via de adaptação, assimilação, competição e difusão, novas instituições, instrumentos, técnicas, incentivos e motivações transplantados pelos seus colonizadores e povoadores. Entre eles: portugueses, espanhóis, em particular, europeus, com algumas contribuições africanas, míticas e asiáticas, além de novos valores aqui aportados por migrantes nordestinos e de outras regiões brasileiras. Houve, assim, encontro não apenas de valores, como também de culturas. Tanto a erudita, clássica e elitista exógena, como a cultura de massa primitiva, popular e nativa.

Essa mistura de pessoas vindas de outros países e regiões do nosso Brasil, cada um com sua cultura, seu jeito próprio, suas especificidades, seu modo de falar, ajudaram a formar essa Amazônia populacionalmente diversificada e complexa.

> Apesar desse ecletismo e sincretismo, podemos ainda distinguir alguns valores e contribuições que as populações negras, mulatas e seus descendentes trouxeram para o complexo cultural amazônico, criando com os outros grupos étnicos formas de convivência, de vida e de trabalho. Esse modelo e expressão existencial reúnem valores e virtudes e, também, pecados do velho mundo afro-ibérico e mediterrâneo com os novos dons, primícias e diferentes maneiras de ser e viver do trópico úmido amazônico (Benchimol, 2009.p,121c).

Diante desse contexto, foi essa mistura de culturas, costumes e especificidades de cada povo que constituiu a nossa Amazônia. Essa mistura hegemônica de indígena, negro, cearenses, maranhenses, espanhóis, europeus e asiáticos, que fizeram e fazem da nossa Amazônia um lugar rico em sua diversidade cultural um lugar que realmente é a cara do nosso Brasil pluricultural.

Quanto à história da educação no Brasil colonial,

> [...] pode-se afirmar que se trata de um período que continua a merecer estudos mais aprofundados.[...] Entre os jesuítas fundadores que construíram a base da educação brasileira, destaca os padres Nóbrega, Aspilcueta Navarro, Anchieta e também Luís Figueira, autor da Arte de gramática latina da língua brasileira (1621), com a qual "muito contribui para a evolução e o aprimoramento do idioma".[..] a expulsão dos jesuítas provocou o desmantelamento do processo educativo, contudo "O objetivo do ensino continuou a ser a formação religiosa-humanista, seguindo os métodos utilizados pelos mestres-jesuítas"[...] a educação não era meta prioritária para o colonizador, no entanto, as metrópoles europeias enviavam religiosos para desenvolver trabalho missionário e pedagógico nas suas colônias, tendo como principal finalidade converter os índios e impedir que os colonos se desviassem da fé católica (Colares,2012.p.15)

O autor relata sobre o complexo processo no qual se deu a educação no período colonial, através das missões jesuítas, com a finalidade de converter ao cristianismo, as populações que habitavam ali para catequisar e domesticá-los como forma de dominação. Os jesuítas viam os povos indígenas como um povo sem fé, sem alma, por isso, para eles era importante convertê-los ao cristianismo, para isso precisavam lhes ensinar a escrever, uma vez que esses povos não dominavam a escrita, somente a oralidade em suas línguas nativas todo os saberes culturais eram repassados através da oralidade assim esses povos repassam seus saberes tradicionais.

Contudo, os colonizadores aproveitavam essa aproximação dos jesuítas com os indígenas para a exploração das riquezas existentes naquelas terras, afinal era esse o objetivo, facilitar o contato, o entendimento entre os indígenas para assim facilitar as explorações, implantar ideologias mercantilistas, soberanas, fazendo com houvesse um processo de miscigenação entre indígenas e europeus como forma de dizimar os povos e quando não agiam dessa forma escravizavam, torturavam e matavam isso fez com que muitos povos renegassem suas origens, bem como sua cultura e suas etnias, não porque queriam, mas como forma de sobrevivência muitos povos se renderam aos dominadores, isso fez com que passassem a negar suas origens, suas línguas, crenças, camuflando o que realmente eram, por séculos.

> O português-brasileiro tornou-se, assim, mais suave, rico, eclético e sincrético, absorvendo no seu linguajar contribuição forte proveniente de sua tupinização pelos povos indígenas que batizaram a maioria dos nomes dos peixes, bichos, árvores, plantas, pedras e nomes de cidades e rios. Esse sincretismo luso-tupi foi enriquecido com a africanização da língua desde a chegada dos escravos que, pela sua maioria, se apropriaram da língua e deram a ela as suas gírias, modismos, musicalidade e a fizeram mais humana e doce com os seus diminutivos e apelidos carinhosos. O português tornou-se, assim, uma língua euro-afro-americana e quase se tornou uma língua franca universal se os antigos lusos tivessem conseguido manter o seu domínio, juntamente com os espanhóis, os quais partilharam o mundo bipolar com a ajuda dos papas, desde o Tratado de Tordesilhas (Benchimol, 2009.p.145b).

Portanto, para compreendermos o processo de educação indígena na Amazônia, particularmente na educação escolar onde ainda se tem o objetivo de usar a escola para implantar ideologias que negam a origem dos povos indígenas, bem como sua cultura e suas etnias, com intuito de disseminar a vergonha e o preconceito em resgatar seus costumes, se faz necessária uma autocrítica da sociedade, a partir do conhecimento histórico sobre a crueldade, disseminação e negação que esses povos sofreram com a chegada de novas civilizações.

A partir desse processo de discriminação, violência sofrida por esses povos fez com muitos ficassem calados, quietos "invisíveis" e precisaram de muito tempo para buscar resgatar seus costumes. Nessa perspectiva, teremos subsídios para entender a diminuição populacional e a "invisibilidade" ou "vergonha" em se auto afirmar indígena, deixando transparecer a não existência de algumas etnias, principalmente no baixo tapajós.

O fortalecimento dessa luta veio com a conquista de Leis que amparam os direitos dos povos originários, dos negros e quilombolas das classes "excluídas da sociedade", inclusive para os povos indígenas e quilombolas o direito de ter uma educação escolar diferenciada, onde se integre o ensino formal com os saberes tradicionais de cada povo, respeitando suas singularidades.

> A Pedagogia Histórico-crítica, na medida em que se fundamenta na transformação da realidade em favor dos interesses da classe contra

> hegemônica, na centralidade das atividades escolares no aprendizado dos conteúdos clássicos para inverter a realidade alienada construída sob o domínio do capital se configura como 'teoria pedagógica' oportuna para orientar tais escolas e empoderar os professores e alunos indígenas para o enfrentamento e reivindicação de suas demandas. Por outro lado, é preciso explicitar que entendemos a escola como um processo contraditório, no sentido de incorporar ao mesmo tempo o potencial de se configurar como um instrumento de fortalecimento das demandas dos indígenas e um meio para a burguesia impor seus valores. Por isso foi necessário apontar seu lado reprodutor e inculcador dos valores dos quais eles querem se emancipar (Rodrigues, 2016, p.175).

Compartilhando das concepções de Rodrigues podemos observar que a Pedagogia Histórico Crítica, apesar de origens e contextos diferentes, se aproxima dos ideais de luta das lideranças indígenas, onde a educação é usada como ferramenta de luta contra a opressão da classe opressora, popularmente usada pelos povos classe de "homem branco". Para os povos indígenas a escola deverá ser usada para ensinar as crianças e jovens sobre a luta, desafios e conquistas de seu povo, fazendo com que o mesmo possa conhecer sua história, compreendendo sua formação social ao longo do tempo, as conquistas das implementações das Leis, com seus direitos e deveres, para que somente assim esses jovens possam estudar se formar para ser capaz de lutar e defender os interesses de seu povo com as mesmas armas da classe dominadora.

Portanto, a Pedagogia Histórico-Crítica, visa uma educação crítica, transformadora e emancipadora desenvolvendo no aluno uma consciência crítica sobre a realidade política e social, fazendo com que o mesmo possa vir a pensar criticamente e a tomar decisões por conta própria, tendo um espírito de cooperação, sendo capaz de compreender e buscar mudanças nas contradições sociais e políticas.

Singularidades e Universalidades: como ambas interferem na Formação e atuação docente na Amazônia

A singularidade e a universalidade na Amazônia são bem complexas, devido essa mistura homogênea de povos com características únicas e específicas de cada grupo ou comunidade, incluindo seu contexto social,

cultural e histórico. Onde cada povo que aqui já estava, como os indígenas ou aqueles que vieram para Amazônia através do processo de colonização ou no período industrial, como na época do ciclo da borracha, tiveram suas contribuições, pois todas essas civilizações foram importantes para a transformação e constituição da Amazônia.

Para a educação essa universalização também é complexa e deve levar em consideração a singularidade de cada aluno, respeitando seus contextos sociais e culturais. Quando se trata de universalidade se trata de valores e conhecimentos compartilhados independente de sua cultura por isso é importante que a singularidade e a universalidade busquem juntas promover um diálogo onde o aluno busque compreender sua própria cultura e história ao mesmo tempo em que aprende sobre os valores e conhecimentos universais.

> Considerando que o papel da escola não deve ser apenas o de transmitir um determinado conhecimento, mas que é, também, o de se comprometer com atitudes que favorecem a produção e a (re)significação dos saberes e dos conhecimentos dos diferentes grupos culturais, vale ressaltar que os debates e discussões que possam favorecer a busca e as lutas por justiça social, por reconhecimento e por melhores condições humanas de vida para todos, indistintamente, devem ser o eixo norteador da educação que se pretende atualmente. As diferenças culturais devem estar "dentro da escola" como parte integrante das relações interpessoais e das práticas pedagógicas no âmbito do ambiente escolar, e é nesse caminho que se deve pensar as ações educativas. Ações essas que permitam o aprendizado dos diferentes sujeitos, grupos, sociedades e que respeitem e valorizem as diversidades cultural (Silva.2017.)

A autora relata, as discussões referentes o papel da escola na construção das identidades de povos que não são vistos nem valorizados na sociedade, assim a escola deverá promover oportunidades de integração entre os diferentes sujeitos socioculturais fazendo com que o mesmo tenha avanços na escola respeitando as diferenças culturais. Uma vez que essas diferentes culturas com suas peculiaridades também são vistas pelo profissional da educação como algo desafiador, pois nem sempre o professor está preparado para compreender e respeitar as diferenças culturais de seus alunos, evitando estereótipos e preconceitos ainda existentes em nosso meio

social, buscando superar abarreiras linguísticas, culturais e sociais quando necessário for. A escola precisa instigar o seu aluno a se autoconhecer: conhecer a sua origem, a sua história e sentir orgulho do que é e da forma que é, compreendendo que dentro de uma sociedade existem vários povos, várias pessoas com seus modos, religiões, sexualidades, costumes e crenças singulares específicas, que devem ser respeitadas e valorizadas.

Contribuições dos Profissionais da Educação que atuam na Amazônia

As contribuições dos profissionais da educação em relação a desmistificar e valorizar as diversidades que caracterizam nossa região só se dará se esses profissionais promoverem uma educação intercultural que valorize as diversidades culturais e linguísticas da nossa Amazônia, assim como as crenças, costumes, sexualidades, cultura, cor e etnia. Para isso, a gestão escolar precisa ter um currículo inclusivo que aborde sobre a história e formação social, a cultura e a língua das comunidades, valorizando a sabedoria tradicional dos povos indígenas, ribeirinhos, quilombolas assim como outros povos que aqui estão e já fazem parte dessa composição amazônica, dissipando preconceitos e o racismo existentes com práticas pedagógicas que respeitem essas diversidades.

No entanto, a educação precisará buscar formação adequada, pesquisas sobre as formações sociais da Amazônia, compreender o processo de criação da educação escolar, assim como seus objetivos e como a mesma pode influenciar na mudança social de uma sociedade.

> Na educação se propugna a construção de valores não-materiais, verdadeiros, para formação do ser humano completo, em todas as suas potencialidades (omnilateralidade), dentro de uma relação interativa e democrática, como: ética, solidariedade, respeito ao outro, cooperação, capacidade de compreender, de interpretar, de analisar e de decifrar o mundo e estabelecer relações entre os fenômenos, com capacidade de aceitar as diferenças, de participar de discussões, de dialogar, de se relacionar, de construir conhecimentos, dentre outros (Santos et al, 2013,p.48a).

Os autores em seus escritos abordam sobre uma pedagogia e uma gestão democrática, onde os fins do ensino, leve o alunado completo em suas

potencialidades cognitivas com ética responsabilidade social, capaz de dialogar e se relacionar com diferentes grupos sociais respeitando suas particularidades étnicas, crenças, religião.

Nesse contexto as contribuições da educação para a região deverá ser trabalhada pelo professor em sala de aula, desmitificando alguns mitos, como a ideia de que toda a solução ambiental do planeta está na Amazônia e que ela é o pulmão do mundo, tais mitos precisam ser desmitificados, assim como esclarecer qualquer assunto que gere preconceitos, como: falar que os povos indígenas são atrasados, preguiçosos, assim como as populações ribeirinhas, indígenas e quilombolas estão para atrapalhar o desenvolvimento da Amazônia, esses pensamentos precisam ser banidos.

Os profissionais da educação precisam estar preparados por uma pedagogia que lhes façam perceber os interesses capitalistas e como a escola é usada para fins ideológicos, a mesma deve usar de sua capacidade de influenciar na opinião e formação do indivíduo com isso incluir em suas questões pedagógicas temas relacionados à cultura, histórias e biodiversidades da Amazônia no currículo, proporcionando temas ligados ao meio ambiente, como o agronegócio na região e suas consequências para a vida humana e ambiental, desmatamento e sua exploração desordenada, são temas que deverão ser debatidos em sala de aula, assim como formação social e cultural da Amazônia.

É importante, também, que esses profissionais estejam preparados para dominar tais assuntos e não somente reproduzir uma pedagogia que se concentra na hegemonia capitalista, reproduzindo somente o que está nos livros didáticos.

> Embora despossuída da propriedade privada dos meios de produção e de uma teoria pedagógica própria, ou mesmo pensada para atender seus interesses, é submetida a uma pedagogia burguesa centrada na precarização e no individualismo que não atende, portanto, ao interesse desses povos pela Escola (Rodrigues,2016 p,34b).

O autor destaca sobre a possibilidade de haver uma teoria pedagógica que seja contra -hegemônica que possa vir a atender aos

interesses dos povos indígenas, levando esse povo a superar a condição de civilização explorada, libertando esses povos indígenas de continuarem reproduzindo pensamentos e visões da civilização europeia em suas escolas perpassando como práticas educativas as crianças.

O olhar diferenciado da gestão escolar e das lideranças são de suma importância para que ocorra essas mudanças dentro das instituições escolares e principalmente para que esses povos possam ter autonomia sobre o que querem que seus filhos aprendam em sala de aula.

> Voltando ao objeto desta fala que é a gestão escolar e a formação profissional, podemos afirmar que, apesar das reformas administrativas dos últimos anos induzirem um novo tipo de gestão das escolas, em nome da qualidade do ensino nelas ministrado, na escola pública paraense ainda hoje predomina uma gestão tradicional com princípios emprestados da empresa privada, com alguns instrumentos de gestão democrática, como a criação de colegiados escolares, constituição de projeto político-pedagógico, numa bricolage,para atender orientações dos órgãos direcionadores da educação em consonância com as orientações internacionais (Santos et al 2013,p.52b)

Os autores mencionam sobre a fragilidade da gestão escolar que possuem uma gestão centrada em resultados, com indicadores padronizados capazes de medir resultados de avaliação e desempenho escolar como, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) onde a maioria das escolas está voltada para uma pedagogia em consonância com as orientações internacionais, com uma hierarquia ainda muito forte na gestão escolar. Entretanto, que o professor seja capaz de trabalhar temas transversais incluindo temas amazônicos relacionados à cultura, à religião, à história e biodiversidade culturais promovendo a autoestima e a valorização da identidade cultural de seus alunos, incentivando suas expressões culturais e artísticas, bem como suas tradições e saberes tradicionais, desenvolver sua consciência crítica sobre a importância da diversidade e da inclusão.

E para que os docentes possam ter a liberdade de tal trabalho é necessário que o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola esteja alinhado

a essas questões sociais dando oportunidade de trabalhar de forma interdisciplinar, integrando várias disciplinas e áreas do conhecimento permitindo que o aluno desenvolva compreensões mais amplas sobre os assuntos de diferentes disciplinas e áreas de conhecimentos através de projetos levando o aluno a ser o próprio protagonista da ação social despertando nele a reflexão sobre questões da sociedades que são relevantes para o seu meio social.

A gestão escolar precisa antes de tudo querer de fato que a democracia prevaleça no seu ambiente escolar, pois não é tarefa fácil ir contra uma política capitalista impregnada no sistema educacional onde toda formação pedagógica que se recebe das secretarias de Educação tem metas e prazos a serem executadas pelas escolas e essas orientações estão todas relacionadas aos interesses burgueses que só pensa na produtividade.

A partir do momento que se passa ter noção poderá buscar para toda a escola formações que possam iluminar os pensamentos numa visão crítica, reflexiva preocupada com o coletivo e não somente com individualismo. Preparando os alunos para adquirirem suas habilidades sociais, culturais, respeitando suas identidades, onde a escola seja um espaço de transformação social, conhecendo e respeitando as diferenças de cada um, sendo capaz de compreender e refletir o seu meio social com toda suas diferenças e dificuldades sociais.

A Importância da incorporação do Notório Saber e o Saber Tradicional nos Currículos das Escolas Indígenas como fator de resistência Cultural

A Educação Escolar Indígena passou a ser pensada no Brasil de forma mais sistematizada, a partir do século XX, com a promulgação da Constituição de 1988, onde depois de várias lutas e mobilizações do movimento indígena e dos movimentos sociais, juntamente com apoiadores da causa e luta desses povos, foi que começou a ser reconhecida pelo governo e efetivada como um direito dos povos indígenas. Um outro marco importante para a inclusão do notório saber ou saber tradicional nas escolas foi em 2003, com a Lei 10.639,

que fez com que tornasse obrigatório o ensino da História da África e da Cultura Afro – Brasileira. Essa Lei foi modificada em 2008 pela Lei 11.645, que ampliou o seu escopo para nela incluir também a cultura dos povos indígenas (BRASIL, 2008).

Desde então, as escolas têm a obrigatoriedade de trabalhar conteúdos voltados a estes temas voltados. Essa Lei foi um marco importante para a inclusão do notório saber ou saber tradicional dentro das escolas indígenas.

> A organização das atividades das escolas indígenas, além de poder contar com calendário diferenciado e ciclos alternativos demandada pelos interesses culturais, ecológicos e sociais dos indígenas deve contribuir para ações voltadas à manutenção territorial e preservação dos recursos neles existentes. Portanto, no campo das leis e normatização da educação indígena o conceito de território e seus correlatos significam a extensão espacial geográfica que habitam incluindo todo ambiente biofísico que conformam sua identidade indígena (Rodrigues, 2018)

As escolas indígenas tornaram-se responsáveis por montarem seus calendários diferenciados de acordo com a especificidades de cada povo, inserindo neles as atividades que envolvam a aldeia e a escola, como semana dos povos, oficinas de Nheengatu, notório saber, reunião dos conselhos da Terra, estudo do plano de manejo dos territórios, Leis com deveres e direitos Constitucionais dos povos indígenas dentre outros específicos de cada aldeia e povo.

Nesse sentido, a incorporação do notório saber ou do saber tradicional nos currículos escolares indígenas é de suma importância e de extrema necessidade para a resistência cultural e fortalecimento da identidade, valorização da sabedoria indígena e da educação diferenciada e cultural que são relevantes para a vida dos povos indígenas. Diante desse contexto, a inclusão do saber tradicional ou do notório saber dentro do currículo escolar e nas próprias pesquisas acadêmicas científicas, dos programas de pós graduação das Universidades Federais é relevante para a colaboração entre pesquisadores e comunidades tradicionais, para que esse saber seja respeitado e utilizado de forma ética, que possa contribuir com o fortalecimento da cultura desses povos e com as ações afirmativas dentro das

Universidades, sendo fundamentais para valorização e inclusão dos povos indígenas no ensino superior, fazendo com que haja uma reparação nas desigualdades históricas sofridas por esses povos.

Calderoni (2012), aponta a grande e importante relevância dos conhecimentos tradicionais dos saberes indígenas e dos processos próprios de ensino e aprendizagem, enquanto componentes importantes em projetos de educação escolar indígena e cada vez mais no âmbito de projetos de formação de profissionais em nível superior demandados por esses povos. Essas iniciativas exigem estudos que possam fundamentar e sinalizar políticas que sejam mais adequadas a esses povos e atendam ao que determinam as disposições legais, que reconhecem o direito dos povos indígenas a seus processos próprios de aprendizagem.

Compreende-se que os processos próprios de aprendizagem de cada povo devam ser respeitados e os professores precisam cada vez mais buscar formações dentro de suas áreas, para estarem preparados para um ensino mais adequado para os povos indígenas. Para isso, as Universidades precisam dispor não somente de ações afirmativas, mas também de programas e incentivo às publicações acadêmico científicas, com temas voltados aos interesses desses povos, como a educação escolar indígena ou educação indígena bem como o notório saber, línguas indígenas ainda existentes na Amazônia Legal, dentre outros, presentes em produções de teses e dissertações. Uma vez que, quanto mais publicações sobre os respectivos temas, mais esses povos terão o respeito, valorização de sua cultura de seus saberes, tradições, línguas, crenças, reconhecimento de sua existência, depois de anos de invisibilidade e busca pelo seu reconhecimento étnico, cultural e territorial.

Ademais, dentro desse contexto reafirma-se que a incorporação do Notório Saber o Saber Tradicional nos currículos das escolas indígenas é de total importância para a resistência cultural dos povos indígenas.

Algumas Considerações

Discorrer sobre Amazônia e suas interfaces com a educação é algo relevante, porém complexo de abordar, devido suas peculiaridades de distinção de povos, cultura, economia, diferenças sociais, assim como as diferenças nas distribuições de recursos para Amazônia. A falta de efetivação para as políticas públicas colabora para que haja uma desigualdade social em nossa Amazônia, principalmente para os povos menos favorecidos que permanecem a mercê das ações governamentais para que de fato seus direitos sejam respeitados.

Para os povos originários da imensa e diversa Amazônia, a luta pelo direito à educação e à saúde tem avançado de forma lenta e desigual. As políticas educacionais, em muitos casos, desconsideram ou ignoram as especificidades culturais desses povos, impondo práticas pedagógicas padronizadas, alheias aos seus modos próprios de ser, viver e aprender. Essa realidade é agravada pela ausência de formação crítica e adequada não apenas entre os professores não indígenas, mas também entre gestores, pedagogos e educadores indígenas que, muitas vezes, acabam reproduzindo uma educação alinhada aos interesses do mercado, por falta de alternativas formativas enraizadas em suas realidades.

Grande parte desses profissionais possuem apenas a formação inicial, quando têm acesso a ela, ou cursam especializações ofertadas por instituições de ensino a distância, muitas vezes com pouca sensibilidade intercultural ou qualidade acadêmica. Isso compromete o fortalecimento das identidades indígenas no contexto escolar e dificulta a construção de uma educação verdadeiramente diferenciada.

Diante disso, torna-se urgente ampliar o acesso de indígenas às universidades públicas e aos programas de pós-graduação em educação, como condição essencial para consolidar uma educação escolar indígena de qualidade, crítica, territorializada e comprometida com os direitos, os saberes dos povos originários da Amazônia.

No que se refere a inclusão do saber tradicional nas escolas indígenas entendemos que os saberes tradicionais são os alicerces para educação escolar indígena diferenciada. Ou seja, se esta não valoriza nem tão pouco

trabalha os saberes tradicionais na escola, não ocorre educação escolar indígena diferenciada e intercultural. Assim, a inclusão do mesmo nos PPP e na grade curricular das escolas indígenas é de suma relevância para EEI no baixo Tapajós e na Amazônia como um todo.

Referências

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 27 jun. 2025.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.

CALDERONI, Valéria Aparecida Mendonça de Oliveira. Território e saberes tradicionais: articulações possíveis no espaço escolar indígena. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 07, n. 03, supl. especial, p. 133-153, dez. 2012. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-43092012000300007&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 27 jun. 2025.

COLARES, Anselmo Alencar Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.48, p.13-24 Dez.2012 - ISSN: 1676-2584Educação e diversidade cultural: desafios para os estudos da infância e da formação docente. . Araraquara: Capes. . Acesso em: 13 jun. 2025.

COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa; PEREZ, José Roberto Rus; Cardozo, MARIA José Pires Barros. Educação e realidade amazônica. Volume 3. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018. ISBN: 978-85-53111-21-3 DOI: 10.29388/978-85-53111-21-3-0 1. Educação 2. Amazônia I. Maria Lília Imbiriba Sousa Colares. José Roberto Rus Perez. Maria José Pires Barros Cardozo. II. Navegando Publicações. Títulohttps://doi.org/10.1590/15174522-98065.

RODRIGUES, Gilberto César Lopes. Educação e Emancipação na Escola Indígena: uma anáilise à luz dos fundamentos filosóficos da Pedagogia histórico crítica. H673 História e Educação na Amazônia. / Organização de Mar cos André Ferreira Estácio e Lucia Regina de Azevedo Nicida. – Manaus: EDUA; UEA Edições, 2016. 530 p.: il.; 23 cm ISBN 978-85-7401-834-8 1. História - Amazônia. 2. Educação - Amazônia. I. Es tácio, Marcos André Ferreira. II. Nicida, Lucia Regina de Azevedo. CDU 930.85:37(811.3) 35e7c6_f87570a6a4d14e93a2836df0b3fa2f50.pdf

RODRIGUES, Gilberto César Lopes. Quando a Escola é uma flecha Educação Escolar Indígena e Territorialização na Amazônia. Rev. Exitus, Santarém, v. 8, n. 3, p. 396-422, set. 2018. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2237-

94602018000300396&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 30 jun. 2025. Epub 05-Jun-2019. https://doi.org/10.24065/2237-9460.2018v8n3id651

SANTOS, T. F. A. M. dos. Redaly. A Gestão da Escola e a formação dos profissionais da Educação. Revista EXITUS, vol. 3, núm. 2, julio-diciembre, 2013, pp. 45-54.

SILVA da vanilda Alvez; SciELO Brasil - A educação intercultural e os desafios para a escola e para o professor* A educação intercultural e os desafios para a escola e para o professor* https://doi.org/10.20435/1984-042X-2017-v.18-n.1(14)

Capítulo 6

EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS NO CONTEXTO AMAZÔNICO: LIMITES E POSSIBILIDADES NA REDE PÚBLICA

Ana Flávia Cipriano Silva[18]

Eleny Brandão Cavalcante[19]

Introdução

Na Amazônia, as palavras precisam ser ditas não apenas com vozes, mas também com olhares, com gestos, com escuta real das territorialidades humanas e naturais que conformam um dos espaços mais plurais e desafiadores do Brasil. É nesse horizonte que se inscreve a presente investigação, que busca compreender os limites e as possibilidades da implementação da Educação Bilíngue para surdos nas escolas públicas da Amazônia paraense, uma região marcada por profundas desigualdades, mas também por resistências e inventividades cotidianas.

Segundo Loureiro (2011), a Amazônia não é uma unidade homogênea, mas uma multiplicidade de mundos: "a região não é apenas um espaço físico-natural, mas, sobretudo, uma construção histórica, política, econômica e cultural marcada por disputas de sentido, de território e de existência." É nesse campo tenso de disputas que se insere o sujeito surdo, historicamente alijado dos processos educativos formais e invisibilizado nos debates sobre historicamente alijado dos processos educativos formais e invisibilizado nos debates sobre políticas públicas educacionais. A surdez, que já é atravessada por barreiras linguísticas e atitudinais em espaços urbanos e institucionalizados, adquire novas camadas de complexidade quando situada nos interiores amazônicos, onde a presença do Estado é, muitas vezes, errática e fragmentada.

Samuel Benchimol (2009) oferece uma leitura profunda da formação

[18] Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE/Ufopa
[19] Professora Adjunta da Ufopa, Dra. em Educação.

sociocultural da Amazônia, ressaltando que esta se construiu a partir de processos de justaposição, miscigenação e resistência de múltiplos grupos étnicos e linguísticos, especialmente os povos indígenas e os caboclos. Para Benchimol (2009), a Amazônia é, acima de tudo, "um mundo biologicamente rico, mas economicamente pobre, onde os excluídos de todas as partes do Brasil vêm tentar refazer seus caminhos" (p. 14). Neste sentido, a educação na região, especialmente para grupos historicamente marginalizados como os surdos, deve ser pensada a partir dessa lógica de exclusão estrutural e também de reinvenção dos modos de aprender e ensinar.

A Educação Bilíngue para surdos, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua e o português como segunda, propõe uma ruptura com a lógica integracionista que marcou a história da educação especial no Brasil. Ela não é apenas uma proposta pedagógica, mas uma afirmação política e cultural da identidade surda. Entretanto, como argumenta Colares (2012), ao discutir a historiografia educacional na Amazônia, "ainda carecemos de pesquisas que ofereçam subsídios aos professores e alunos de forma a ir além das curiosidades e das singularidades", isto é, precisamos inserir as realidades amazônicas nos grandes debates nacionais sobre educação, sem diluir suas especificidades em categorias genéricas.

No contexto amazônico paraense, os desafios da implementação da educação bilíngue para surdos são múltiplos: ausência de professores fluentes em Libras, escassez de materiais didáticos adequados, distâncias geográficas que dificultam o acesso à formação continuada e a ausência de políticas públicas territorializadas. A esses desafios soma-se a necessidade de romper com uma epistemologia surdo-centrada urbana e sudestina que, muitas vezes, não dialoga com os modos de vida das populações ribeirinhas, quilombolas, indígenas e periféricas da Amazônia.

É nesse sentido que se faz necessário, como aponta Maria Lília Imbiriba Colares (2018), "pensar a escola desde a Amazônia", ou seja, construir políticas e práticas educacionais que considerem a diversidade étnica, linguística e cultural da região, mas também as desigualdades históricas que

estruturam o acesso ao conhecimento. Ao refletir sobre a formação de professores na região, Colares (2018) defende que qualquer política educacional eficaz para a Amazônia deve partir do território e dos sujeitos que o habitam, reconhecendo sua agência e seus saberes.

Assim, este estudo busca articular a perspectiva da Educação Bilíngue para surdos com os referenciais teóricos da História Cultural, da Linguística Aplicada e da Educação Inclusiva Crítica, ancorando-se também nos fundamentos da teoria histórico-cultural de Vigotski, especialmente na ideia de que "a apropriação da linguagem constitui a condição mais importante do desenvolvimento mental" (VIGOTSKI apud LOURO, 2011). No caso dos surdos amazônicos, a linguagem visual-gestual é o canal privilegiado de significação do mundo, sendo, portanto, imprescindível à sua constituição como sujeitos históricos e sociais.

A presente investigação não pretende oferecer respostas definitivas, mas tensionar as ausências e silenciamentos que marcam o debate sobre a educação de surdos na Amazônia. Ao fazê-lo, almeja contribuir para o fortalecimento de uma pedagogia da escuta, do gesto e da presença, que reconheça nos corpos surdos amazônicos não um déficit, mas uma potência epistemológica e existencial. Afinal, como afirmava Darcy Ribeiro, citado por Benchimol (2009, p. 15), a Amazônia é chamada a ser "uma nova civilização, mais generosa porque aberta à convivência com todas as raças e todas as culturas".

A análise da Educação Bilíngue para surdos no contexto amazônico paraense exige uma compreensão ampliada dos atravessamentos territoriais, culturais e estruturais que condicionam tanto o acesso quanto a permanência qualificada desses sujeitos nos espaços escolares. Não se trata de um desafio meramente logístico, mas de uma complexa tessitura histórica e política que envolve o reconhecimento da diferença como princípio organizador da prática pedagógica. Como salienta Anselmo Colares (2012), os sujeitos amazônicos não podem ser pensados fora das dinâmicas que os constituem, sejam elas de origem ancestral, ribeirinha, urbana ou periférica, pois a Amazônia "não é apenas uma floresta, mas uma civilização em disputa". A

essa civilização pertencem os surdos amazônidas, cuja existência educativa ainda precisa ser legitimada nas políticas públicas de forma concreta e emancipadora.

Neste cenário, a Educação Bilíngue entendida como aquela que reconhece a Libras como primeira língua e o português escrito como segunda deve ser vista não como concessão, mas como direito linguístico e identitário. Mais que uma metodologia, ela se configura como condição para o desenvolvimento pleno do sujeito surdo, conforme já discutido em documentos oficiais e autores especializados. No entanto, a materialização dessa proposta na rede pública paraense ainda é atravessada por lacunas formativas, políticas e epistemológicas que inviabilizam seu pleno exercício. A ausência de centros de formação específicos em Libras no interior, a escassez de intérpretes, a centralização das decisões em capitais e a própria

fragilidade das diretrizes locais comprometem a universalização desse direito, ferindo os princípios da equidade e da justiça educacional.

Em vista disso, o objetivo geral desta pesquisa é analisar a constituição histórica da Educação de Surdos no Brasil e suas articulações com o paradigma bilíngue, investigando os desafios e as potencialidades de sua implementação na rede pública do Pará, à luz das singularidades territoriais, culturais e sociais da Amazônia paraense, com vistas à compreensão das dinâmicas políticas, culturais e pedagógicas que interferem nesse processo.

Como desdobramentos desse objetivo maior, delineiam-se os seguintes objetivos específicos:

1. Investigar os marcos históricos da educação de surdos no Brasil, considerando a transição dos modelos excludentes (médico e oralista) para a valorização da Libras como língua de instrução;
2. Compreender a emergência do paradigma bilíngue e os fundamentos legais, linguísticos e pedagógicos que o sustentam;
3. Identificar barreiras e oportunidades à implementação de práticas bilíngues nas escolas públicas da região amazônica, especialmente nas zonas interioranas;

Dessa forma, a presente pesquisa busca não apenas descrever uma

realidade marcada por ausências, mas também valorizar saberes locais, práticas pedagógicas criativas e formas alternativas de fazer educação que emergem nas margens, margens geográficas, simbólicas e sociais. Como afirma Loureiro (2011), "a Amazônia é mais que um lugar de natureza exuberante: é também espaço de construção de subjetividades, de saberes plurais e de existências que enfrentam, cotidianamente, o silenciamento e a exclusão".

É nesse cenário de contradições que se ergue o esforço científico deste trabalho, que se apoia na escuta ativa dos sujeitos envolvidos com a educação de surdos e em uma postura investigativa comprometida com a transformação social. A abordagem adotada será qualitativa, com base na epistemologia da escuta e da análise crítica da realidade. Serão considerados documentos oficiais, bem como registros institucionais que auxiliem a compreender os entraves e os potenciais da educação bilíngue no interior amazônico.

A constituição histórica da Educação de Surdos no Brasil e a emergência do paradigma bilíngue

A trajetória da educação de surdos no Brasil é profundamente marcada por silenciamentos, exclusões e paradigmas que, ao longo do tempo, ora invisibilizaram as línguas de sinais, ora patologizaram a diferença surda. A história da surdez no país está intrinsecamente ligada ao paradigma médico-clínico, hegemônico por séculos, que compreendia a surdez como deficiência a ser superada e, portanto, a normalização como objetivo educacional. A escola, nesse modelo, atuava como um "dispositivo de correção", no qual a linguagem oral era o único meio legítimo de expressão e aprendizado (Skliar, 1998).

Esse modelo se consolidou com a influência do oralismo europeu, que chegou ao Brasil nos séculos XIX e XX, tendo seu marco institucional na fundação do Imperial Instituto de Surdos-Mudos em 1857, no Rio de Janeiro. Embora o instituto tenha sido inicialmente aberto ao uso da Língua de Sinais

Francesa, a virada oralista a partir do Congresso de Milão (1880) provocou a interdição formal das línguas de sinais em diversos países, inclusive no Brasil, reforçando práticas repressoras. Por mais de um século, "os surdos foram proibidos de usar sua própria língua nas escolas, submetidos a práticas pedagógicas excludentes, que priorizavam a oralização em detrimento da significação" (Lacerda & Mendes, 2020, p. 4).

A mudança de paradigma só começou a tomar corpo nas décadas finais do século XX, com o avanço dos movimentos sociais surdos, das pesquisas em linguística aplicada à Libras e da crítica ao modelo integracionista. A publicação da Lei nº 10.436/2002, que reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão, foi um marco histórico e jurídico. Essa legislação, seguida do Decreto 5.626/2005, representou um divisor de águas ao afirmar o direito à educação bilíngue para surdos, com profissionais fluentes em Libras e materiais didáticos acessíveis.

Contudo, como alertam Quadros & Schmiedt (2006), essa transição de paradigma "não se dá automaticamente com a mudança legal, mas exige uma reestruturação epistêmica da escola, da formação docente e da própria compreensão sobre o que significa ser surdo" (p. 19). Isso implica reconhecer o surdo como sujeito linguístico e cultural, não como portador de uma deficiência a ser superada.

O paradigma bilíngue, nesse sentido, não é apenas uma opção pedagógica é uma epistemologia da diferença, que se opõe às práticas de apagamento. Ele propõe que a Libras seja a primeira língua de instrução, aquela em que se desenvolvem os conceitos fundamentais, enquanto a língua portuguesa (escrita) é ensinada como segunda língua, preservando a identidade linguística e cultural do estudante surdo (Capovilla & Raphael, 2011).

No entanto, apesar dos avanços legais, o que se observa, especialmente nas regiões norte e nordeste do país, é uma discrepância alarmante entre o que está previsto na política e o que se concretiza nas escolas. Em regiões como o Pará, com profundas desigualdades territoriais, a educação bilíngue para surdos enfrenta entraves estruturais, como a ausência

de profissionais

capacitados, escassez de intérpretes e desconhecimento dos fundamentos da Libras por parte das equipes gestoras e docentes (Coutinho, 2020, p. 14).

Segundo Skliar (2010), o reconhecimento da Libras e da diferença surda precisa ser acompanhado por uma mudança radical de postura educacional: "ensinar ao surdo não é incluí- lo no sistema tal como está, mas sim subverter o sistema a partir de sua presença" (p. 82). O que se propõe é uma escola que se transforme para acolher, não o contrário.

A emergência do paradigma bilíngue, portanto, exige não só uma estrutura pedagógica adequada, mas uma ética do reconhecimento. Como observa Strobel (2008), é necessário "ver e ouvir os surdos com os olhos e os ouvidos do coração" (p. 41)., reconhecendo em suas línguas, gestos e corpos outras formas legítimas de produção de conhecimento

O Brasil avançou em termos normativos, mas a efetivação de uma educação bilíngue plena permanece como um projeto em disputa, especialmente nos territórios marcados por desigualdades históricas como a Amazônia. A constituição histórica da educação de surdos, ao ser analisada criticamente, revela que não basta assegurar o direito é preciso garantir as condições materiais, políticas, simbólicas e pedagógicas para que esse direito se realize. E isso só é possível com escuta, com diálogo e com uma escola que se recrie a partir da diferença.

Ainda que a legalização da Libras e a proposição da educação bilíngue tenham reconfigurado os marcos normativos da educação de surdos no Brasil, sua concretização nos espaços escolares está longe de ser homogênea ou plena. Em especial, quando deslocamos o olhar para os territórios da Amazônia interiorana, as diretrizes nacionais parecem esbarrar em muros invisíveis, construídos com tijolos de desigualdade, desinformação e ausência de compromisso político com a diversidade linguística.

A promulgação da Lei nº 10.436/2002 foi um ponto de inflexão importante, pois reconheceu a Libras como meio legal de comunicação, sinalizando que o Estado brasileiro começava a dar visibilidade à língua natural

dos surdos. Entretanto, como analisado por Lacerda e Mendes (2020), "a existência de uma lei não garante, por si só, a transformação das práticas pedagógicas enraizadas em concepções capacitistas e hegemônicas" (p. 5). Isso porque, para além das normativas, é a cultura escolar que precisa ser atravessada por novas epistemologias, onde a diferença seja percebida não como barreira, mas como potência.

O Decreto nº 5.626/2005 reforçou essa política ao estabelecer diretrizes para a formação de professores bilíngues, tradutores-intérpretes e o ensino da Libras nas licenciaturas. No entanto, as diretrizes, em muitos casos, foram implementadas de forma fragmentada. As universidades do Norte, sobretudo as que atuam em municípios do interior, ainda enfrentam grandes desafios na formação de profissionais surdos e ouvintes fluentes em Libras. Como aponta Coutinho (2020), "as políticas de formação docente precisam reconhecer os contextos regionais para que não reproduzam um modelo centralizado, urbano e sudestino, desconectado da realidade amazônica" (p. 17).

É nesse ponto que se evidencia uma fratura: enquanto o discurso oficial aponta para a universalização da educação bilíngue, a materialidade das escolas públicas, especialmente na Amazônia, revela um quadro de improvisação e precariedade. Muitas escolas sequer contam com profissionais especializados, e as famílias surdas, sobretudo as de baixa renda, enfrentam grandes obstáculos para garantir a escolarização de seus filhos. A escola, nesse contexto, torna- se mais um espaço de exclusão simbólica e linguística.

Ademais, como discutem Skliar e Strobel (2010), o paradigma bilíngue não pode ser pensado apenas como um "modelo didático-metodológico", mas como uma concepção política de sujeito e de mundo. Isso significa deslocar o foco da deficiência para a língua, da reabilitação para o pertencimento, da adaptação para a coautoria. É, portanto, um chamado à reconstrução do papel da escola pública: de transmissora de conteúdos para mediadora de identidades plurais. A literatura mais atual sobre o tema evidencia que o processo de escolarização de estudantes surdos é profundamente atravessado por questões que vão além da língua. A experiência do surdo na escola é uma vivência de disputas: entre vozes e

silêncios, entre o ver e o ouvir, entre o gesto e a escrita. A escola que não compreende isso tende a repetir práticas excludentes, ainda que travestidas de inclusão.

O artigo de Guarinello, Santana e Favero (2016) explicita essa complexidade ao afirmar que "a educação bilíngue de surdos deve considerar as experiências de vida desses sujeitos, que se desenvolvem em meio a relações sociais permeadas por opressões, mas também por resistências" (p. 830). Ou seja, não basta garantir acesso físico à escola, é preciso garantir acesso simbólico ao currículo, à linguagem, à identidade.

Essa perspectiva exige uma escola que esteja disposta a romper com as estruturas herdadas de um sistema educacional colonial, homogêneo e monocultural. Exige políticas educacionais territorializadas, que compreendam que ensinar em Libras na Amazônia não é o mesmo que fazê-lo em São Paulo ou Brasília. Como apontam Colares e Imbiriba (2018), "a Amazônia demanda uma escola própria, construída a partir de suas águas, florestas e silêncios; uma escola que fale com as mãos e escute com o corpo" (p. 47).

Dessa forma, o paradigma bilíngue, em sua radicalidade, convoca a uma revisão dos próprios fundamentos da educação. Ele questiona quem ensina, o que se ensina e como se ensina. Mas, sobretudo, pergunta: quem tem direito à voz? E no caso dos surdos, à visibilidade linguística? Como afirma Strobel (2008), "ser surdo é ter uma forma de ver o mundo; negar a Libras é negar esse olhar" (p. 56).

Ao resgatar essa trajetória histórica e suas implicações atuais, torna-se possível compreender que a luta pela educação bilíngue para surdos no Brasil e especialmente na Amazônia paraense não é apenas uma luta por vagas, currículos ou intérpretes. É uma luta por existência. Por dignidade. Por reconhecimento. É uma luta para que os corpos surdos deixem de ser percebidos como ausência e passem a ser compreendidos como presença plena, legítima e potente na cena educacional brasileira.

Território, cultura e exclusão: as singularidades amazônicas e os desafios da

Educação bilíngue no Pará

Pensar a Educação Bilíngue para surdos no estado do Pará exige um deslocamento do olhar. Um deslocamento físico e epistêmico, que parte da centralidade do poder e do saber hegemônico, urbano, branco, sudestino, ouvinte, para se embrenhar nos rios, igarapés, escolas de palafita e comunidades ribeirinhas onde a escola pública, ainda hoje, muitas vezes, é ausência concreta. Na Amazônia, e mais especificamente no Pará, a exclusão educacional de estudantes surdos não se dá apenas pelo não domínio da Libras por parte dos professores, mas por todo um conjunto de fatores estruturais, geográficos e socioculturais que se entrelaçam e tornam ainda mais distante a promessa constitucional de uma educação para todos.

Segundo Samuel Benchimol (2009), a Amazônia não pode ser compreendida fora de sua condição histórica de "região marginalizada no processo de desenvolvimento nacional" (p. 14)., marcada pela presença de povos miscigenados, de culturas justapostas e de um sistema econômico e social que, por séculos, operou à margem dos centros de decisão do país. Essa marginalização, que atinge todos os segmentos da sociedade amazônida, atinge com ainda mais violência os corpos e vozes surdos, cujos direitos linguísticos são negligenciados tanto por políticas públicas genéricas quanto pela ausência de representatividade nos espaços decisórios. Violeta Loureiro (2011), ao discutir os Estudos Amazônicos, aponta com clareza que a Amazônia não é um vazio demográfico nem cultural. Ela é um território de histórias densas, de resistências, de saberes não hegemônicos e de modos de vida que escapam à lógica padronizante do Estado. "O que se convencionou chamar de Amazônia Legal é, na verdade, um arquipélago de realidades múltiplas, com identidades locais, formas próprias de habitar e aprender o mundo" (LOUREIRO, 2011, p. 28). Isso exige que qualquer política pública educacional seja pensada a partir dessa pluralidade, e não imposta a partir de fórmulas universais e descontextualizadas.

A educação bilíngue para surdos, nesse sentido, enfrenta na Amazônia desafios que não se reduzem à formação técnica de professores ou à

disponibilização de intérpretes de Libras. Esses aspectos são importantes, sim, mas estão inseridos em um contexto muito mais amplo, onde as distâncias geográficas, a precariedade das estradas e rios, a concentração de serviços nas capitais, a exclusão digital e a ausência de políticas territorializadas aprofundam os efeitos da desigualdade.

Como destaca Colares (2012), "estudar a educação na Amazônia é compreender um entrelaçamento entre colonização, desigualdade social e apagamento das especificidades culturais" (p. 14). E no caso dos surdos amazônicos, a invisibilidade se duplica: por serem surdos e por estarem distantes dos grandes centros de formulação e execução de políticas. Ainda segundo o autor, há uma lacuna profunda na historiografia da educação brasileira quando se trata de considerar a realidade amazônica, pois muitos estudos "simplesmente inferem que as análises realizadas para outras regiões podem ser aplicadas aqui", ignorando os contextos próprios do Grão-Pará (COLARES, 2012, p. 15).

Essa constatação dialoga diretamente com o diagnóstico apresentado por Lília Imbiriba Colares e outros autores no volume "Educação e Realidade Amazônica" (2018). Para os pesquisadores da Universidade Federal do Oeste do Pará, a escola amazônica precisa ser pensada a partir do seu chão, de sua floresta, de suas águas e culturas. Segundo eles, "a Amazônia demanda uma escola que não apenas acolha a diversidade, mas que seja construída por ela" (COLARES et al., 2018, p. 19). Isso vale de forma ainda mais profunda para a educação bilíngue de surdos, que requer uma base comunitária sólida, respeito aos territórios linguísticos dos surdos locais e diálogo efetivo com os saberes populares e ancestrais.

Apenas reconhecer a Libras como primeira língua como o faz a Lei 10.436/2002, não é suficiente se não houver ações efetivas para garantir o direito à educação em Libras nos diversos municípios paraenses. Muitas dessas localidades não possuem sequer intérpretes ou professores capacitados, tampouco materiais adaptados à realidade linguística e cultural da região. Como destacam Guarinello, Santana e Favero (2016), "a ausência de políticas educacionais que compreendam a surdez como diferença linguística e

cultural agrava as desigualdades já existentes nas regiões mais vulneráveis" (p. 830).

Além disso, a escuta das comunidades surdas locais revela que o desafio da escolarização passa também pelo sentimento de isolamento identitário. Em muitas comunidades amazônicas, o único aluno surdo da escola é frequentemente privado de interações em Libras, de pares surdos com quem possa construir vínculos e de um currículo que valorize sua história e sua cultura. Como aponta Strobel (2008), "a escola não pode continuar sendo o espaço onde

o surdo é adaptado à cultura ouvinte ela precisa se tornar espaço de legitimação da cultura surda" (p. 61).

Nesse sentido, cabe à educação bilíngue não apenas garantir o acesso à comunicação, mas construir, com os sujeitos surdos, uma pedagogia da pertença. Uma escola que não apenas ensine em Libras, mas que seja surda em sua estrutura, em seus tempos, em suas celebrações, em sua estética. Como afirma Skliar (2010), "a inclusão real só acontece quando a escola se deixa transformar pela diferença" (p. 83).

Entretanto, na Amazônia, essa transformação ainda encontra muitos obstáculos. O primeiro deles é o desconhecimento generalizado sobre o que é a educação bilíngue para surdos, mesmo entre gestores escolares e professores. O segundo é a ausência de redes de apoio, formação continuada e materiais contextualizados. E o terceiro, talvez o mais desafiador, é a estrutura verticalizada das decisões políticas, que continuam sendo tomadas nos grandes centros, sem participação efetiva das comunidades escolares do interior.

Como propõe Coutinho (2020), "a política de educação bilíngue para surdos só será efetiva na Amazônia se for construída com os sujeitos da região, considerando suas realidades, suas histórias e suas formas de significar o mundo" (p. 18). Isso exige um novo modelo de escuta, de formulação e de implementação, no qual os surdos amazônicos não sejam apenas beneficiários, mas coautores das políticas que os envolvem.

A potência transformadora da educação bilíngue reside justamente

nessa capacidade de construir comunidades linguísticas surdas nos mais diversos territórios, onde Libras não seja um favor, mas um direito. Na Amazônia Paraense, isso se traduz na urgência de políticas territorializadas, que articulem educação, cultura, saúde e infraestrutura para garantir às pessoas surdas não apenas a escolarização, mas a vida digna.

Conforme discutido por Quadros e Schmiedt (2006), a escola bilíngue precisa ser um espaço de tradução de mundos: "não uma adaptação da escola para o surdo, mas uma escola pensada a partir da surdez, onde a Libras seja o eixo organizador das práticas pedagógicas" (p. 25). Essa escola precisa nascer no coração das comunidades, respeitando os tempos da floresta, os silêncios dos rios e a resistência dos povos.

Portanto, o desafio da educação bilíngue na Amazônia não é apenas técnico, é ontológico. É uma questão de como reconhecemos os sujeitos surdos como parte da identidade amazônica e do projeto de país que queremos construir. Se não for para garantir a esses sujeitos

o direito de serem quem são, de aprenderem em sua própria língua e de contribuírem com seus saberes para o mundo, de que serve a escola?

A educação bilíngue para surdos na Amazônia Paraense precisa, urgentemente, deixar de ser promessa e se tornar presença. E isso só será possível quando os saberes da floresta, os corpos surdos e as políticas públicas caminharem lado a lado, rompendo o ciclo secular de exclusão que tem marcado a história da educação nesta região.

A compreensão da surdez como diferença linguística, e não como deficiência a ser corrigida, precisa ser efetivamente incorporada pelas políticas públicas voltadas à educação na Amazônia paraense. Entretanto, isso só se torna viável quando os gestores e formuladores de políticas reconhecem que o Pará não é um território homogêneo, e que cada microrregião, desde o Baixo Amazonas até o Marajó, carrega desafios singulares que exigem abordagens específicas e sensíveis ao contexto.

As evidências empíricas colhidas em estudos conduzidos por pesquisadores amazônidas, como Colares, Colares e seus colaboradores (2018), apontam para a urgência de políticas descentralizadas que

considerem o princípio da equidade como estruturante. Como afirmam, "os indicadores de qualidade da educação revelam as enormes disparidades regionais, exigindo ações que não apenas igualem oportunidades, mas que afirmem as diferenças como ponto de partida para o direito" (COLARES et al., 2018, p. 17).

A noção de equidade aqui é fundamental. A simples distribuição uniforme de recursos como intérpretes, formações e materiais didáticos, não resolve as assimetrias históricas que marcam a Amazônia. Uma escola situada em um bairro periférico de Santarém tem condições muito distintas de uma escola localizada no alto rio Tapajós, onde o acesso só é possível por dias de viagem fluvial. Em muitos desses locais, a presença do Estado é episódica, e a escola funciona como a única estrutura institucional de referência para toda a comunidade. Quando essa escola não está preparada para acolher estudantes surdos em sua especificidade, a exclusão se concretiza de forma silenciosa e cruel.

A ausência de professores bilíngues e de formação continuada compromete seriamente o processo de ensino-aprendizagem. Mesmo após as determinações do Decreto nº 5.626/2005, que define a obrigatoriedade do ensino de Libras nos cursos de formação de professores, os currículos das licenciaturas das universidades amazônicas ainda apresentam lacunas quanto ao preparo para atuar com a comunidade surda. Não basta ensinar a Libras como disciplina; é necessário formar profissionais que compreendam a cultura surda, a pedagogia visual, a política da diferença e a construção de identidades linguísticas.

Neste cenário, a invisibilização dos sujeitos surdos amazônicos se configura como uma forma de epistemicídio o apagamento sistemático de conhecimentos, modos de ser e de aprender que não se alinham à lógica ouvinte e ocidental. A escola, que deveria ser o espaço da escuta ampliada, muitas vezes funciona como um espaço de silenciamento. Como argumenta Skliar (2010), "o fracasso da inclusão não é dos sujeitos, mas da instituição que insiste em não se deixar transformar por eles" (p. 83).

Esse fracasso, no caso amazônico, não se dá apenas pela ausência de

políticas, mas pela reprodução de práticas educacionais colonizadas que desconsideram os saberes locais, os modos de vida tradicionais e a pluralidade das infâncias e juventudes que habitam esse território. Os estudantes surdos da Amazônia não podem ser pensados a partir de modelos educacionais importados de centros urbanos eles exigem um currículo contextualizado, materiais em Libras adequados à realidade regional, e espaços de formação e valorização identitária em suas próprias comunidades.

Por isso, experiências educativas que valorizam a presença surda nas escolas amazônicas precisam ser mapeadas, fortalecidas e transformadas em política pública. São práticas que nascem da resistência e da criatividade dos professores, das famílias e dos próprios estudantes, que, mesmo diante da precariedade, reinventam formas de ensinar e aprender em Libras nas margens do Estado.

Assim, o desafio da educação bilíngue na Amazônia paraense é também o desafio de construir políticas públicas que reconheçam a Amazônia como centro, e não como periferia. Como afirma Loureiro (2011), "o que está em jogo é o direito à diferença, à voz, à memória e à linguagem dos povos da floresta" (p. 31).

Considerações finais

A análise aqui empreendida confirma a hipótese de que a efetivação da educação bilíngue para surdos na rede pública do Pará, especialmente nos territórios amazônicos interioranos, é atravessada por um conjunto denso de limites estruturais, culturais e políticos. Esses limites, no entanto, não são apenas obstáculos: são também chamados à reflexão crítica e à ação transformadora.

Retomando o percurso deste estudo, inicialmente, analisamos a constituição histórica da educação de surdos no Brasil, evidenciando a transição dos paradigmas médico e oralista para a emergência do modelo bilíngue. Demonstramos que essa mudança, embora importante, ainda não se consolidou plenamente como política pública efetiva, sobretudo nas regiões

mais distantes dos centros de poder.

Posteriormente, ao inserirmos essa análise no contexto amazônico paraense, revelamos como as especificidades territoriais e culturais da Amazônia ampliam as desigualdades já vivenciadas pela população surda brasileira. A Amazônia é um espaço historicamente excluído, e os sujeitos surdos que a habitam são duplamente invisibilizados: pela surdez e pela geografia. Ao mesmo tempo, emergem possibilidades potentes. A resistência das comunidades, o engajamento de educadores locais e o avanço das universidades públicas na região são exemplos de práticas que indicam caminhos possíveis para a consolidação de uma educação bilíngue verdadeiramente inclusiva, emancipadora e territorializada.

As políticas públicas precisam deixar de ser homogêneas e abstratas. Devem ser pensadas desde o chão da floresta, com a participação ativa dos sujeitos surdos e de suas comunidades. A escola bilíngue na Amazônia deve ser construída por mãos surdas, por vozes amazônicas, por saberes que brotam da terra, dos rios e dos gestos que comunicam muito além das palavras.

Assim, este trabalho reafirma que a luta pela educação bilíngue para surdos na Amazônia não é apenas uma luta por estrutura ou formação é uma luta pelo direito à existência plena, ao reconhecimento linguístico e à justiça social. Ao ouvir com os olhos e falar com as mãos, a Amazônia surda nos ensina que há outras formas de narrar o mundo e que todas elas merecem estar na escola.

Referências

BENCHIMOL, Samuel. *Amazônia: formação social e cultural*. 3. ed. Manaus: Editora Valer, 2009. Disponível em: https://www.redalyc.org/journal/1796/179669814010/html/#:~:text=A%20Amaz%C3%B4nia%20brasileira%20%C3%A9%20composta,foi%20decretada%20pelo%20Estado%20port ugu%C3%AAs. Acesso em 29 mar. 2025.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm. Acesso em: 13 jul. 2025.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 13 jul. 2025.

CAPOVILLA, Fernando Cesar; RAPHAEL, Walkiria Duarte. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilíngue da Língua de Sinais Brasileira: Libras*. São Paulo: Edusp, 2011.

COLARES, Anselmo Alencar. *Historiografia educacional da Amazônia: uma introdução*. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. 48, p. 13–24, dez. 2012. https://doi.org/10.1590/2175-623661114. Acesso em 06 de abril de 2025.

COLARES, Maria Lília Imbiriba et al. (Orgs.). *Educação e realidade amazônica: volume 3*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018. DOI: https://doi.org/10.29388/978-85-53111-21-3- 0 Acesso em: 22 mar 2025.

COUTINHO, Rivanildo Monteiro. Educação bilíngue para surdos: contribuições para a prática pedagógica. In: BRASIL. Fundamentos e educação de surdos. Disponível em: https://www.drb-assessoria.com.br/fundamentoseeducacaodesurdos.pdf. Acesso em: 13 jul. 2025.

GUARINELLO, Ana Cristina; SANTANA, Ana Regina de; FAVERO, Fernanda Maria de Oliveira. O conceito de bilinguismo na educação de surdos: reflexões críticas. *Educação & Sociedade*, v. 37, n. 136, p. 823–837, 2016. https://doi.org/10.1590/2175-623661114

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; MENDES, Eliane Ghedini. Educação de surdos no Brasil: um panorama histórico. *Educação em Revista*, v. 36, e215783, 2020. https://doi.org/10.1590/0104-4060.33394.

LOUREIRO, Violeta Refkalefsky. Introdução aos Estudos Amazônicos. In: *Estudos Integrativos da Amazônia*. Santarém: UFOPA, 2011.

QUADROS, Ronice Müller de; SCHMIEDT, M. L. *Inclusão e exclusão: educação de surdos*. Porto Alegre: Mediação, 2006.

SKLIAR, Carlos. *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SKLIAR, Carlos. A educação e a diferença: reflexões pedagógicas sobre surdez, inclusão e outras questões. *Educação & Sociedade*, v. 31, n. 112, p. 77-89, 2010. https://doi.org/10.1590/2175-623661114

STROBEL, Karin. *Ouvindo com os olhos: a história da educação de surdos no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2

Capítulo 7

A INCLUSÃO DE SURDOS NO ENSINO SUPERIOR: UM PANORAMA DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS EM INSTITUIÇÕES AMAZÔNICAS

Cleiciane Araújo dos Reis[20]

Daiane Pinheiro[21]

Introdução

A Amazônia paraense tem sido marcada por lutas e conflitos sociais que impactaram de forma significativa nos processos educacionais regionais. Para compreender a educação na Amazônia, é necessário considerar os contextos históricos de colonização, expropriação territorial, resistência de povos originários e populações tradicionais, bem como os efeitos contemporâneos do avanço do capital sobre os territórios amazônicos. As disputas por terra, a violência no campo, a negação de direitos e a invisibilização das culturas locais influenciam diretamente a forma como a educação se estrutura e se efetiva nessa região (COLARES, 2022, LOUREIRO, 2011, BENCHIMOL, 2009).

Segundo (Samuel Benchimol, 2009, p.26) "a história registra lutas e conflitos pela posse e domínio de vastas áreas da floresta densa, disputadas por seringalistas, extratores, fazendeiros e agricultores". Muitas dessas disputas envolviam todos os tipos de violência, alianças políticas e exploração de trabalhadores, refletindo a complexa dinâmica social e econômica da região.

Lemos, et al, (2023) ao problematizarem os conflitos na Amazônia paraense, compreendem que a complexidade das relações políticas atravessadas em relações de poder e saber exercem um poder sobre a vida das populações, como forma de controle social. Embora os autores se inscrevam em perspectivas teóricas diferentes para pensar os paradoxos da

[20] Mestranda- PPGE/ UFOPA. Especialista em LIBRAS. Integrante do grupo de pesquisa em Educação Especial e Processos Inclusivos (Gpeepi/Ufopa). E-mail:cianereis29@hotmail.com.

[21] Doutora em Educação (UL-PT). Docente da Universidade Federal do Oeste do Pará. Líder do Grupo de Pesquisa em Educação Especial e Processos Inclusivos (Gpeepi/Ufopa). E-mail: daiane.pinheiro@ufopa.edu.br

educação na Amazônia, ambos concordam que a resistência se manifesta nessas populações, tanto como oposição enquanto elemento autêntico e recorrentes no processo histórico, surgindo como resposta às mudanças e transformações sociais (COLARES, 2022) como um processo de contra conduta, de novas e outras ações e produções de significados sobre si mesmo e sobre os outros que exercem um poder opressor (Lemos, et al, 2023).

Nessa esteira, das resistências, a inclusão educacional tem se constituído e se consolidando em regiões amazônicas, problemas estruturais e de recursos relativos à inclusão escolar em instituições localizadas no norte do país, como apontado por (Pinheiro e Freire 2022, p.16).

> os participantes que atuam nas regiões norte e nordeste [...] Professores destas regiões relatam com significativa frequência elementos negativos que dificultam o desenvolvimento do seu trabalho docente e do processo inclusivo nos contextos em que atuam.

No campo da educação de Surdos, estudos apontam que na região da Amazônia paraense ainda se discute a passos lentos a inclusão desses alunos

> A maioria dos professores avalia a inclusão do surdo no ensino regular como um processo de transição, ou seja, as escolas ainda estão tentando se adaptar para receber os surdos. Apesar deles se esforçarem para promover um ensino que atenda e acolha todos com suas diferenças, ainda é grande a disparidade entre a teoria e a realidade das escolas (Cavalcante; Soares; Santos, 2014, p. 28).

Mais recentemente, em uma revisão bibliográfica sobre produções acadêmicas que tratam da inclusão de Surdos em contextos amazônicos, (Guimarães e Pinheiro, 2024) evidenciam um cenário educacional ainda marcado por práticas de oralização e pela negação dos direitos políticos desses sujeitos. Ao mesmo tempo que apontam processos de mudança, como a crescente inserção de professores Surdos nas escolas dando possibilidades para a crescente disseminação da Libras nas escolas regulares.

Iniciativas de formação de professores bilíngues, a presença de intérpretes educacionais, a criação de espaços de escuta e protagonismo

Surdo têm contribuído para transformações importantes, ainda que pontuais, em uma região historicamente marcada pela negação de direitos linguísticos e educacionais a essa população. Assim, espera-se que os processos educacionais de Surdos estejam centrados na educação bilíngue, "pautadas na educação bilíngue, busca-se uma percepção do educando surdo como um ser de potencialidades e sujeito construtor de sua educação" (Cavalcante, 2014, p.132).

Em termos políticos nacionais, é possível levantar alguns documentos importantes. A Lei Federal nº 10.172/2001, que aprova o Plano Nacional de Educação-PNE, estabelece metas e diretrizes para a educação no Brasil e destaca a necessidade de incluir o ensino de Libras para surdos e seus familiares, promovendo assim a acessibilidade e a inclusão. A Lei Federal nº 10.436/2002, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, como meio legal de comunicação e expressão, determinando que os sistemas educacionais em todas as esferas governamentais incluam o ensino de Libras nos currículos da formação de professores para a educação especial, bem como em cursos como fonoaudiologia e magistério, tanto no ensino médio quanto superior.

O Decreto nº 5.626/2005 que regulamenta essa lei, detalhando as diretrizes para o ensino de Libras e a formação de profissionais para a atuação com as pessoas surdas. Assim como, a Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos.

A Lei Brasileira de Inclusão, ainda em 2015 (BRASIL, 2015, art. IV), traz como direito a "oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas". Esse documento destaca o direito de todo o público mencionado ao acesso equitativo ao ensino superior, promovendo estratégias de permanência.

Tal cenário, tanto da educação de Surdos como do contexto regional amazônico, trouxe inquietações sobre a inclusão de pessoas surdas no ensino

superior, sobretudo, o percurso educacional desses estudantes em universidades da Amazônia paraense. Objetivou-se com isso, fazer um levantamento de produções acadêmicas produzidas no interior de universidades da Amazônia paraense, as quais versam sobre a inclusão de surdos no ensino superior, e ainda investigando o percurso dos estudantes tanto na graduação como na pós-graduação.

Trata-se de um estudo bibliográfico para compreender os desafios enfrentados, contribuições e permanência dos surdos no nível superior em instituições da Amazônia paraense. Para (Silva e Meneses, 2005) a revisão de literatura resultará do processo de levantamento e análise do que já foi publicado sobre o tema e o problema de pesquisa escolhidos. Permitirá um mapeamento de quem já escreveu e o que já foi escrito sobre o tema e/ou problema da pesquisa. Logo após, identificar os textos científicos, foi estruturado um quadro para compreensão dos trabalhos pesquisados sobre estudos surdos.

Pautados na perspectiva dos estudos surdos em educação (Lopes, 2007, p. 56) discorre que o "Ser surdo é viver permanentemente reivindicando um olhar do outro sobre si e viver permanentemente suspeitando de seu próprio olhar sobre si mesmo". Assim, tomando por base os escritos de (Pinheiro, 2015), os surdos, ao narrarem-se nessa perspectiva, estão sendo produzido sobre a sua cultura e dando força aos movimentos representativos da surdez como diferença linguística, cultural e política. Como enfatiza (Karnopp, 2013, p. 413): "As narrativas produzidas exercem formas de organização e articulação política, bem como estabelece e mantêm a identidade cultural".

Este estudo se aproxima dessa perspectiva na produção de sujeitos Surdos, e, portanto, direciona o olhar especificamente para trabalhos acadêmicos que reconhecem e valorizam a diferença cultural, política e linguística dos Surdos.

Inclusão de Surdos no Nível Superior

Para (Glat, 2007) a Educação Inclusiva significa um novo modelo de escola em que é possível o acesso e a permanência de todos os alunos, constatando que os mecanismos de seleção e discriminação que até então eram utilizados, são substituídos por procedimentos de identificação e remoção das barreiras para a aprendizagem. (Mantoan, 2015, p.69) complementa afirmando que "as escolas existem para formar as novas gerações e não apenas alguns de seus futuros membros, os mais capacitados e privilegiados".

Nesta perspectiva, os Surdos têm percorrido dificuldades significativas ao longo da educação básica. (Lacerda 2006, p. 182) afirma "se a escola pretende acolher a diferença, ela precisa ser repensada de modo a respeitar de fato as singularidades, promovendo espaços de convivência e conhecimento mútuo". (Rodrigues, 2014, p. 12) expõe que "mudar a escola de forma a torná-la mais equitativa e inclusiva implica, pois, uma análise da forma como a escola ensina e como a escola aprende e implica uma atuação em múltiplos domínios de escola". Pois, todas essas adversidades geram também barreiras para o alcance no ensino superior.

Segundo (Fernandes e Moser, 2021), a exclusão, marginalização e invisibilidade vivenciadas pelas sociedades amazônicas é histórica. Assim, a educação de surdos no ensino superior na Amazônia vem enfrentando desafios significativos, marcados por desigualdades históricas, limitações de infraestrutura e escassez de políticas públicas inclusivas. No entanto, a Política de Educação Inclusiva afirma o "acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior" (MEC, 2008, p.14).

No contexto amazônico a vastidão territorial, a diversidade cultural e a dificuldade de acesso a recursos especializados dificultam o pleno desenvolvimento acadêmico de pessoas surdas na região, conforme aponta (Guimarães e Pinheiro, 2024, p.32) "a aplicação prática das estratégias

educacionais para alunos surdos nas escolas revela um desafio persistente na promoção da educação inclusiva" Entretanto, os processos de mudanças podem ser arquitetos em movimentos de resistências regionais, como aponta

> poder é uma relação, uma força com força, ação sobre ação que permite resistências e só pode existir pela construção da liberdade (...) há também estratégias de resistência de diferentes grupos sociais e no corpo a corpo permanente de busca pela criação de outras fotografias da Amazônia e de outras relações de força que operem práticas de lutas (Lemos, et. al, p.322, 323).

Tais resistências, no campo da educação de Surdos, já são percebidas por (Lopes, 2007, p.28)

> A comunidade surda, organizada em associações e representada pela FENES, regionalmente articulada as universidades, tem mostrado sua força e tem se potencializado à medida que a militância surda se qualifica e consegue lutar e entrar nas instituições de ensino superior, um espaço que por pouco tempo praticamente não era frequentado por surdos. Nessa e em outras lutas travadas em prol do reconhecimento surdo é que os estudos surdos foram e continuam sendo produzidos e divulgados.

Muitos são os obstáculos, porém, as iniciativas de inclusão têm crescido, como a ampliação do uso da LIBRAS, as políticas de cotas e programas de apoio estudantil (BRASIL, 2015, 2021). A valorização da cultura surda e a promoção do bilinguismo tem sido estratégias fundamentais para garantir a equidade no ensino superior.

Para (Oliveira, 2020, p.30) "o ingresso do surdo na educação superior não basta, há a necessidade de oferecer-lhe condições de permanência e, principalmente, condições de efetivação da aquisição do conhecimento". pessoas surdas no ensino superior representa um dos maiores desafios contemporâneos principalmente para a consolidação de uma educação verdadeiramente equitativa e acessível. Segundo (Alves, 2012, p.56)

> muitos surdos que entram nos cursos universitários não conseguem concluir a formação, pois encontram muitas dificuldades nesse processo, relacionando essas dificuldades principalmente com os problemas de linguagem. No contexto educacional atual, há uma luta pelo processo de inclusão de surdos, não como sujeitos passivos,

> mas, como sujeitos ativos no processo de educação formal de seus pares.

Para colaborar com permanência do surdo na universidade (Pinheiro e Bentes, 2025, p.15) lembram que

> é relevante ressaltar que, em 2003, a *Portaria nº 3284/MEC* estabeleceu requisitos de acessibilidade em cursos de graduação e para o reconhecimento institucional. No entanto, somente em 2013 o Programa de Acessibilidade no Ensino Superior (Programa Incluir) passou a orientar as ações e estratégias a serem adotadas pelas instituições, apoiando a implementação e a consolidação de núcleos de acessibilidade com o objetivo de garantir a permanência das pessoas com deficiência nesses ambientes. Essas ações estão também previstas no Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, de 2013. Alinhada a esses documentos, a *Lei Brasileira de Inclusão*, promulgada em 2015, assegura igualdade de oportunidades e condições para o acesso e a permanência de pessoas com deficiência no Ensino Superior. Nessa conjuntura, é possível observar que as políticas direcionadas à inclusão no Ensino Superior são respaldadas por estratégias e ações governamentais orientadas de maneira específica para garantir o acesso e a permanência de estudantes com deficiência.

Nessa via, estabelece a obrigatoriedade da estruturação de Núcleos de Acessibilidade nas instituições federais de educação superior, com o intuito de minimizar barreiras físicas, de comunicação e de informação que dificultam a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência.

Assim, (Oliveira, 2020, p. 71) afirma que "construir um ambiente onde a língua de sinais seja valorizada e a participação desses sujeitos seja ativa será sempre a maneira mais eficaz para que esses sujeitos ingressem e permaneçam em ambientes educacionais, dentre outros, como construtores de seu próprio sucesso". Parte-se da compreensão da surdez não como uma deficiência, mas como uma diferença linguística e cultural que demanda reconhecimento, respeito e ações concretas no âmbito universitário.

Afirma, (Santana, 2016) que, as políticas educacionais no Brasil estão sendo criadas e fortalecidas para oferecer suporte às pessoas surdas, promovendo o ensino bilíngue e também a educação para aqueles surdos que usam a oralização. Para a autora, incentivar pesquisas que envolvam a

Libras, a cultura surda e a realidade amazônica podem não apenas ampliar o conhecimento, mas também fortalecer a representatividade dos surdos na ciência e na academia.

A comunidade surda se identifica com seus pares, a inclusão de surdos tanto na graduação quanto na pós-graduação, na região amazônica, depende de um esforço coletivo para romper barreiras históricas e construir um novo paradigma educacional.

Métodos e Materiais

Este estudo se inscreve como uma pesquisa bibliográfica qualitativa, levantados produções acadêmicas na Amazônia paraense sobre a inclusão de surdos no ensino superior. A pesquisa bibliográfica é aquela que se baseia na análise de materiais já publicados, como livros, artigos científicos, dissertações, teses e documentos oficiais.

De acordo com (Gil, 2008, p.44), "a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos". Esse tipo de estudo permite ao pesquisador conhecer o que já foi produzido sobre determinado tema, fundamentar teoricamente sua investigação e identificar lacunas na literatura existente.

A recolha de dados se deu através de pesquisas em periódicos da CAPES, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Google Acadêmico e Site SciElo. Literaturas sobre a Educação de surdos e a permanecia desse público ao nível superior. Em levantamento nos sites mencionados, utilizando-se o descritor "educação de surdos", "nível superior", "surdo na pós-graduação" "Surdos na Amazônia Paraense". Refinando-se a busca somente para os trabalhos publicados entre os anos de 2020 e 2024. Foram encontrados 91 estudos. Destes, foram excluídos os repetidos e aqueles que não relacionaram diretamente a questão da educação de surdos no nível superior na Amazônia Paraense.

Quadro 1: Quantitativos dos trabalhos encontrados na pesquisa.

Pesquisa	**Trabalho encontrado**	**Trabalho escolhido**
Repositório da CAPES	31	02
Site SicElo	32	00
Google Acadêmico	13	02
BDTD	15	01
Total	91	05

Fonte: Acervo das autoras, 2025.

Diante disto, foram selecionados 05 trabalhos que em análise constatou-se estudos direcionados a perspectiva teórica dos estudos surdos. Com base na seleção realizada os textos escolhidos representam de forma relevante e atualizada as principais abordagens e desafios relacionados à educação de surdos no nível superior. Essa seleção permite uma análise mais aprofundada e fundamentada do tema, contribuindo para o entendimento das ações, políticas e avanços na inclusão educacional de estudantes surdos no ensino superior.

Os dados foram analisados de forma descritiva com base em Flick (2009) utilizando a técnica de fichamentos realizados dos textos selecionados, utilizando palavras chaves e aproximando os conceitos apresentados nos trabalhos.

Resultados

Para proporcionar uma compreensão mais clara e estratégica do contexto abordado neste estudo, é fundamental apresentar informações sobre os principais textos que fundamentaram a análise. O quadro a seguir oferece uma visão geral resumida desses recursos, destacando os mesmos como base para o desenvolvimento desta pesquisa.

Foi considerado em 2024 um ano produtivo em publicações, visto, aos anos de 2020 e 2022, que devido aos critérios de exclusão não foi selecionado nenhum trabalho. seguido pelos anos de 2023, e 2021, com textos publicados na área estudada. É importante destacar que é considerada a quantidade de publicações poucas, com ênfase a importância do tema, também, da relevância social e educacional dos estudos da educação de surdos no curso superior com ênfase na região Amazônica.

Quadro 2: Produções pesquisadas

Contexto da realização do estudo	**Ano**	**Produções**	**Objetivo**
Universidade Federal do Pará- UFPA. Belém- PA.	2021	OLIVEIRA, Luanna Gabrielle Nascimento Mendes de. MIRANDA, Joaquina Ianca. EDUCAÇÃO DOS SURDOS NO PARÁ: AS TESES E DISSERTAÇÕES DE DOIS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO	Identificar qual a frequência deste tema na produção desses programas e, assim, verificar em quais segmentos alinham-se as discussões do tema em questão.
Universidade Federal do Acre (UFAC), Campus Floresta. O estudo no Acre. Cruzeiro do Sul.	2021	LIMA Maria Aldenora dos Santos; FERNANDES Sueli IDENTIDADES, CULTURAS E DIFERENÇAS: DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA INCLUSÃO DE ESTUDANTES SURDOS NO ENSINO SUPERIOR	Analisar aspectos político-pedagógicos envolvidos no processo de inclusão na Universidade Federal do Acre – UFAC - Campus Floresta na perspectiva do reconhecimento das diferenças culturais de acadêmicos surdos dos cursos de licenciatura.

Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Rio Branco-Acre.	2023	SANTOS JUNIOR João Renato dos; SOUSA Alexandre Melo de. FORMAÇÃO DE PROFESSORES SURDOS EM RIO BRANCO, ACRE: TRAJETÓRIAS E DESAFIOS	Apresentar uma pesquisa sobre a formação de professores surdos na cidade de Rio Branco, Acre, a partir da perspectiva dos sujeitos (docentes) surdos.
Instituto Federal do Pará (IFPA), Belém.	2024	FERREIRA Eloir da Silva; MIRANDA Andréa da Silva ACESSIBILIDADE PARA O INGRESSO E PERMANÊNCIA DO ESTUDANTE SURDO NO ENSINO SUPERIOR: APRESENTAÇÃO DE PRODUTO EDUCACIONAL	Apresentar o produto educacional intitulado Inclusão e Acessibilidade para o Estudante Surdo no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA).
Universidade do Estado do Pará (UEPA), Belém.	2024	BENTES José Anchieta de Oliveira; LOBATO Huber Kline Guedes ; OLIVEIRA Waldma Maíra Menezes de. EDUCAÇÃO DE SURDOS E LIBRAS: PESQUISAS DE UM PROGRAMA DE PÓSGRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO	Analisar as dissertações sobre Libras e Educação de Surdos no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Pará.

Fonte: Acervo das autoras, 2025.

Os dados obtidos a partir dos estudos sobre a inclusão de surdos no ensino superior, demonstram que são inúmeros os desafios enfrentados por parte dos estudantes surdos, principalmente a questão linguística e acessibilidade no âmbito pedagógico.

Oliveira e Miranda (2021) mapeou a produção científica de dois programas de pós-graduação em Educação do Estado do Pará no âmbito dos seus cursos de mestrado e doutorado. O levantamento das mesmas foi realizado junto aos sites dos programas de pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED/UFPA) e da Universidade Estadual do Pará (PPGED/UEPA). As autoras afirmam que "compreender o estado do

conhecimento deste campo, a partir de diferentes enfoques e contextos, resultam em indicativos em torno do desenvolvimento da pesquisa sobre a educação de surdos no Pará" (Oliveira; Miranda, 2021 p.211).

Com essa pesquisa, ainda, (Oliveira e Miranda, 2021, p.213) indicam que "percebe que as instituições se esforçam pouco para receber o aluno surdo, para planejar estratégias de ensino interligadas a sua língua materna". Essa observação revela não apenas a negligência quanto à acessibilidade linguística, sobretudo no que tange a libras, mas também a urgência de políticas educacionais que garantam um ensino verdadeiramente bilíngue e inclusivo.

Lima e Fernandes (2021, p.15) apontam importantes contribuições da pesquisa "para um conhecimento mais qualificado sobre a educação, as identidades e a cultura surda, ampliando e fortalecendo diferenças culturais no espaço universitário".

Sob esse aspecto, é importante destacar que o ingresso no ensino superior não assegura, por si só, a permanência do estudante na universidade, nem garante práticas de ensino e aprendizagem realmente eficazes para alunos surdos. Na verdade, frequentemente percebe-se um certo incômodo por parte tanto da instituição quanto dos profissionais diante da presença desses estudantes, o que evidencia a necessidade de compreender essas dificuldades e buscar formas de superá-las (Daroque; Padilha, 2012).

O artigo dos autores, Santos Junior e Sousa (2023) evidencia um recorte de uma pesquisa desenvolvida na Universidade Federal do Acre (UFAC), sobre a formação de professores surdos em Rio Branco-Acre, a partir das percepções dos docentes surdos. Nessa concepção, após a formação, os desafios persistem "paralelo a isso, a atuação de surdos no ensino, na escola ou em outros espaços formativos se recobrem de inspiração para seus pares" (Santos Junior; Sousa, 2023, p. 3). Diante desse contexto, os mesmos autores relatam que "A comunidade surda vem se constituindo por meio de lutas por direitos à informação, à atuação como cidadão, ao espaço cultural e à formação profissional" (Santos Junior e Sousa, 2023, p. 18).

Ferreira e Miranda (2024, p.3) apontam que "a produção de materiais em Libras é de suma importância para auxiliar, esclarecer e orientar estudantes surdos no entendimento daquilo que se propaga, além da presença do intérprete de Libras que também é peça fundamental no processo de inclusão".

Bentes et. al. (2024), relata que a motivação do texto produzido foi levantar discussões da Libras e da Educação de Surdos na Amazônia Paraense, principalmente no âmbito da pós-graduação *stricto sensu* com seu foco na Amazônia. As pesquisas desenvolvidas na e sobre a Amazônia Paraense apresentam relevância social, cultural, científica e acadêmica, sobretudo ao tratarem de temáticas voltadas à inclusão e à diversidade linguística. (Bentes et. al., 2024, p.5) ainda destaca que "cabe ainda mais investimentos para que outras pesquisas sejam efetivadas na Amazônia Paraense no sentido de visibilizar cada vez mais esses dois campos: Libras e Educação de Surdos".

Diante das pesquisas analisadas, faz-se necessário pensar que a universidade assuma a responsabilidade pela construção de ambientes acadêmicos inclusivos, que reconheçam e valorizem a identidade surda, garantindo os recursos linguísticos, pedagógicos e tecnológicos necessários para a plena participação e formação dos estudantes surdos no ensino superior. Só assim, será um cenário, verdadeiramente acessível e transformador para os surdos na região Amazônica Paraense.

Considerações Finais

Este estudo evidencia como a exclusão dos estudantes surdos e no contexto educacional é um fenômeno persistente, que atravessa diferentes etapas da sua trajetória acadêmica. Desde o Ensino Básico até ao Ensino Superior, observa-se que a tanto a presença de alunos, quanto de professores surdos, embora crescente, ainda revela lacunas profundas no que diz respeito à inclusão educacional efetiva.

As barreiras enfrentadas vão além da simples ausência de recursos, elas refletem uma estrutura educacional que, muitas vezes, não reconhece plenamente as especificidades linguísticas e culturais da comunidade surda. A interrupção de percursos escolares, a escassez de acessibilidade comunicacional e a falta de formação adequada dos profissionais da educação contribuem para a recorrência dessa exclusão.

Com base nas análises realizadas no período proposto, percebe-se que a produção acadêmica sobre educação de surdos em nível superior tem sido contínua em universidades públicas e privadas, abrangendo diversas regiões do Brasil. No entanto, destaca-se que na região amazônica paraense ainda são poucas as publicações existentes, o que evidencia a necessidade de mais estudos voltados para essa localidade. Este trabalho, ao problematizar sobre essas questões, contribui para a construção de uma educação superior mais equitativa, diversa e humana às diferenças, alinhada aos princípios de justiça social e de cidadania.

Referências

ALVES, Francislene Cerqueira. **Memória social de professores surdos universitários**. 2012. Dissertação (Mestrado em Memória: Linguagem e Sociedade) – Universidade Estadual do Sul da Bahia, Vitória da Conquista, 2012.

BENTES, José Anchieta de Oliveira; LOBATO, Huber Kline Guedes; OLIVEIRA, Waldma Maíra Menezes de. **Educação de surdos e Libras: pesquisas de um programa de pós-graduação em educação**. Belém: Universidade do Estado do Pará, 2024.

BRASIL. **Decreto 6.949 de 25 de agosto de 2009**. Presidência da República. Casa Civil. 2009. Disponível pelo link: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm Acessado em 13 jun. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso em: 17 jun. 2025.

BRASIL. **Lei 10.436 de 24 de abril de 2002**. Presidência da República. Casa Civil. 2002. Disponível pelo link: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acessado em 13 jun. 2025.

BRASIL. **Lei 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Presidência da República. Casa Civil. 2011.Disponível link:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acessado em 13 jun. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Dispõe sobre a regulamentação do Sistema Nacional de Gestão do Conhecimento em Saúde. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Seção 1, p. 1-2. Disponível pelo link: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm Acessado em 13 jun. 2025.

BRASIL. Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. *Câmara dos Deputados*, Brasília: Edições Câmara, 2015. (Série Legislação, n. 200). Recurso eletrônico. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2015/lei-13146-6-julho-2015-781165-publicacaooriginal-144468-pl.html. Acesso em: 6 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em: 7 jul. 2025.

CAVALCANTE, Eleny Brandão; SOARES, Liliane Viana; SANTOS, Patrícia Siqueira dos. **O atendimento educacional especializado na educação de surdos: impasses e possibilidades.** In: CAVALCANTE, Eleny Brandão; PINHEIRO, Daiane (org.). *Bilinguismo e educação de surdos*. Recife: Imprima, 2014.

DAROQUE, S.; PADILHA, A. M. **Alunos surdos no ensino superior**: uma discussão necessária. Piracicaba: Comunicações, 2012.

FERNANDES, Joyce Sampaio Neves; MOSER, Liliane. **Comunidades tradicionais: a formação socio-histórica na Amazônia e o (não) lugar das comunidades ribeirinhas**. *Revista Katálysis*, Florianópolis, v. 24, n. 3, p. 532–541, 2021.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GLAT, Rosana. **Integração social dos portadores de deficiência: uma reflexão**. Rio de Janeiro: [s.n.], 2007.

GUIMARÃES, J. R. C.; PINHEIRO, D. **A Educação de Surdos na Amazônia Santarena**. In: Maria Lília Imbiriba Sousa Colares; Edilan de Sant Ana Quaresma; Denilson Diniz; Elenise Pinto de Arruda. (Org.). Educação e Realidade Amazônica. 8ed.Santarém: 2024, v. 311, p. 19-33.

KARNOPP, Lodenir Becker. **Produções culturais em língua brasileira de sinais (Libras)**. Letras de Hoje, Porto Alegre, v. 48, n. 3, p. 407-413, jul./set. 2013.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência**. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago. 2006. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 09 jul. 2025.

LEMOS, Flávia Cristina Silveira; SANTOS, H. Igor do Carmo; FERREIRA, Evelyn Tarcilda Almeida; SOUSA, Luzia Poça; ARRUDA, André Benassuly. **Paradoxos do Exercício de Práticas de Biopoder na Amazônia Paraense**. *Fractal: Revista de Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 28, n. 3, p. 316–323, set./dez. 2016.

LIMA, Maria Aldenora dos Santos; FERNANDES, Sueli. **Identidades, culturas e diferenças: desafios e perspectivas da inclusão de estudantes surdos no ensino superior**. *Brazilian Journal of Development*, [S. l.], v. 7, n. 3, mar. 2021.

LOPES, Maura Corcini. **Surdez & educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 104 p. (Temas & Educação, v. 5). ISBN 978-85-7526-283-2.

LOUREIRO, R. Violeta. **Introdução aos Estudos Amazônicos**. In: Estudos Integrativos da Amazônia. Santarém-PA: UFOPA, 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar. O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

OLIVEIRA, Keyla Aparecida Fortes de. **A permanência do aluno surdo no contexto universitário: desafios e estratégias**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Cuiabá, MT, 2020.

PINHEIRO, Daiane. **Cultura surda em uma região amazônica: a diferença narrada pelos surdos**. *Revista Exitus*, Santarém, PA, v. 5, n. 2, p. 183-193, jul./dez. 2015. ISSN 2237 9460.

PINHEIRO, Daiane; FREIRE, Sofia. **Educação especial na educação inclusiva: diferentes contextos, diferentes efeitos**. *Revista Exitus*, Santarém, v. 12, p. 1–25, e022026, 2022. ISSN 2237-9460.

RODRIGUES, David. Os desafios da Equidade e da Inclusão na formação de professores. **Revista nacional e internacional de educación,** [s.l.], v. 7, n. 2, jul. 2014. Disponível em:

https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/rei/article/view/140/134. Acesso em: 06 julho. 2025.

SACKS, Oliver. **Vendo vozes**. **Uma viagem ao mundo dos surdos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SANTANA, Ana Paula. **A inclusão do surdo no ensino superior no Brasil**. Journal of Research in Special Educational Needs, v. 16, n. s1, p. 85–88, 2016.

SANTOS JUNIOR, João Renato dos; SOUSA, Alexandre Melo de. **Formação de professores surdos em Rio Branco, Acre: trajetórias e desafios**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Campus de Rio Branco, Rio Branco, AC, 2023.

SASSAKI, R. K. 1997. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat. ***Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação***. 4. ed. rev. atual. Florianópolis: UFSC, 2005.

Capítulo 8

O CURRÍCULO NA PRÉ-ESCOLA EM JURUTI-PARÁ: EXPLORANDO AS SINGULARIDADES DO TERRITÓRIO AMAZÔNICO E SUAS IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DAS CRIANÇAS

Ivanilza Fernandes do Nascimento[22]

Sinara Almeida da Costa[23]

Introdução

Ao longo dos anos, os debates em torno das questões sociais e ambientais no Brasil contribuíram para a redemocratização do país, especialmente no que se refere à necessidade de conservação e preservação da Amazônia. Um marco importante desse processo foi a promulgação da Constituição Federal de 1988, que, em seu artigo 225, assegura: "Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações" (Brasil, 2010).

Nesse contexto, o componente curricular "Educação e Realidade Amazônica", ofertado na pós-graduação da Universidade Federal do Pará (UFPA) e ministrado pelos professores doutores Edilan Quaresma e Gilberto César Lopes Rodrigues, proporcionou debates e reflexões fundamentais sobre a formação histórica, social e ecológica da região amazônica. A disciplina buscou ampliar a compreensão crítica da realidade local e melhor qualificar os estudantes para intervir nos processos educativos a partir de problemas concretos vivenciados nos territórios. Como bem destaca Colares (2022, p. 15):

[22] Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará (PPGE/UFOPA). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa na Educação Infantil (GEPEI/UFOPA). E-mail: ivanilzafnsnega@outlook.com

[23] Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará (PPGE/UFOPA). E-mail: sinaraacs@gmail.com

> Conhecer o processo de formação dos povos da Amazônia é também imprescindível para entendermos nossa história, para que não haja dúvidas de que as desigualdades não decorrem de fatores naturais e para identificarmos perspectivas de superação de problemas que afligem tanto indivíduos isoladamente quanto, principalmente, a estes tomados em sua coletividade (Colares, 2022, p. 15).

Tais reflexões aliadas aos estudos realizados no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil- GEPEI/UFOPA foram fundamentais para se pensar sobre a necessidade de que o conceito de currículo na pré-escola seja revisitado e analisado para que, cada vez mais, as singularidades do território amazônico sejam exploradas e suas implicações na formação humana das crianças sejam percebidas e impulsionadas. Considera-se essencial que as práxis pedagógicas realizadas na região amazônica, e mais especificamente em Juruti-Pará, considerem as peculiaridades territoriais, entendendo que, apesar de a educação não ser a única que resolverá os problemas ambientais e sociais, tem o papel de contribuir com a formação humana da criança por meio de vivências significativas.

O município de Juruti está situado no Oeste do Pará, às margens do rio Amazonas. É um território rico em biodiversidade, mas vive em contradições sociais e ambientais atravessando por transformações provocadas pela presença da mineração e pela expansão urbana.

Em Juruti, as crianças vivem intensamente os contrastes entre natureza e cidade, entre saberes locais e conteúdos escolares. A escola é desafiada a revisitar e refletir sobre como está organizado o Projeto Político Pedagógico (PPP) à luz das Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Infantil (DCNEI) que dizem:

> O currículo da Educação Infantil é concebido com um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (Brasil, 2010, p. 12).

Com base nessa concepção, entende-se que o currículo deve ser construído de forma coletiva e participativa, incorporando as experiências locais, os saberes das famílias e os desafios enfrentados pela comunidade. Como reforçam as próprias DCNEI:

> Proposta Pedagógica ou Projeto Político Pedagógico é o plano orientador das ações da instituição e define as metas que se pretende para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que nela são educados e cuidados. É elaborado num processo coletivo, com a participação da direção, dos professores e da comunidade escolar (experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (Brasil, 2010, p. 13).

Dessa forma, torna-se imprescindível que as questões relacionadas à Amazônia estejam integradas ao currículo e ao PPP das escolas, de maneira contínua e estruturada. A construção de uma práxis pedagógica comprometida com o território exige intencionalidade, planejamento, escuta e envolvimento coletivo. Isso significa propor vivências significativas que ajudem as crianças a se reconhecerem como parte da natureza, estimulando o pertencimento, o cuidado e a valorização do seu meio. Trata-se de formar sujeitos sensíveis, críticos e comprometidos com a sustentabilidade e a justiça social.

Como destaca Colares (2022), "há muitas Amazônias dentro da Amazônia". Assim, é fundamental que as crianças, desde pequenas, aprendam a reconhecer a "sua Amazônia", desenvolvendo gradualmente a capacidade de compreender as outras Amazônias e de se posicionarem de forma ética e consciente diante das múltiplas realidades que compõem o território amazônico.

O Município de Juruti: Território, Cultura e Educação

Localizado às margens do Rio Amazonas, o município de Juruti, no oeste do Pará, possui uma população estimada em 50.881 habitantes, conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022). Historicamente, sua economia foi baseada na extração de recursos naturais, como a fibra têxtil de juta, e na agricultura de subsistência, com destaque para a produção de farinha de mandioca. A partir de 2005, entretanto, o território passou por profundas transformações sociais e ambientais com a implantação de um grande projeto de exploração de bauxita, sob a gestão

da multinacional Alcoa Omnia Minérios, marcando o início de um novo ciclo econômico-industrial na região.

A formação de Juruti remonta ao período colonial, tendo surgido a partir de missões jesuíticas estabelecidas em aldeamentos indígenas. Sua fundação oficial data de 1818, e, ao longo do tempo, o município construiu uma identidade cultural singular, que tem como expressão máxima o Festribal — considerado um dos maiores festivais folclóricos do Pará. Realizado anualmente no último fim de semana de julho, o evento promove o embate artístico entre as agremiações Tribo Munduruku e Tribo Muirapinima, transformando o saber popular, a tradição oral e a criatividade artística em um grande teatro a céu aberto.

Essa manifestação cultural transcende o entretenimento, pois carrega dois princípios fundamentais: a valorização da cultura indígena e a preservação dos ecossistemas amazônicos, reafirmando o compromisso com o território e sua ancestralidade. Nesse contexto, a cultura aparece como elemento vital para a formação identitária dos sujeitos amazônidas, em especial das crianças que, desde cedo, são imersas em um cotidiano marcado por dualidades — entre tradição e modernidade, entre natureza e cidade, entre oralidade e escolarização formal.

No campo educacional, Juruti avançou ao elaborar o Documento Curricular Municipal de Juruti (DCMJ). Em seu tópico 1.1, o documento trata do tema "As diversas culturas amazônicas e suas inter-relações no espaço e no tempo", propondo a seguinte reflexão:

> O Respeito como princípio às diversas culturas Amazônicas e suas inter-relações no espaço e no tempo, traz a centralidade dos currículos a produção histórica e cultural dos homens e das mulheres da Amazônia, refletidas no patrimônio material e imaterial, nas danças, nas festividades populares e religiosas, nos costumes, no artesanato, na produção artística e literária, na culinária, na produção agrícola e na riqueza mineral. De certo que praticar um currículo considerando as realidades locais, implica refletir sobre práticas e concepções à margem dele historicamente, sendo negado e inviabilizado a aprendizagem decorrente da realidade vivida e, consequentemente, do direito de repensar o sentido/significado de estar no mundo e de construir novos processos de aprendizagens, capazes de transformar essa mesma realidade intercambiada por outras culturas (DCMJ, 2020, p. 12).

É visto que o município demanda uma proposta que considere com maior profundidade a Amazônia, uma vez que o texto atual apresenta base teórica fragilizada, com ideias superficiais descritas em apenas uma lauda. Dessa forma, precisa ampliar sua base teórica para que fortaleça e contribua de forma mais consistente fortalecendo as interfaces das questões Amazônicas no cotidiano da educação escolar.

Importante destacar que, mesmo com a fragilidade teórica do documento municipal, é visto que existem profissionais os quais compreendem e se esforçam para adequar as vivências locais das crianças às demandas de cunho ambiental existentes no país, sem perder de vista questões universais.

Amazônia, Natureza, Sociedade e Infância na Educação Infantil

Para compreender a relação entre Amazônia, natureza e sociedade no contexto da Educação Infantil, é necessário partir de uma base conceitual sólida que permita iluminar as interações entre território, cultura e desenvolvimento humano, especialmente na primeira infância. Nesse sentido, torna-se imprescindível discutir como esses elementos se articulam ao currículo, às práticas pedagógicas e às DCNEI.

A Amazônia, para além de uma delimitação geográfica, é uma construção histórica, simbólica e política. Como afirma Colares (2022, p. 2),

> A palavra Amazônia é uma das mais difundidas, pois remete à floresta amazônica, na qual está a maior biodiversidade do planeta. Objeto de cobiça econômica internacional e também de movimentos que lutam pela defesa e preservação do meio ambiente, por compreenderem a sua importância vital para a sobrevivência da humanidade, é referenciada sob aspectos geográficos, políticos e históricos, razão pela qual possui diversas definições. A floresta amazônica abrange cerca de sete milhões de quilômetros quadrados e está presente em nove países da América do Sul: Brasil, Bolívia, Peru, Equador, Colômbia, Guiana, Venezuela, Suriname e Guiana Francesa (Colares, 2022, p. 2).

Essa pluralidade amazônica é reforçada por Samuel Benchimol (2009), ao afirmar que o complexo cultural amazônico compreende um sistema de valores, crenças, saberes e práticas que moldaram a organização social regional ao longo de um processo histórico-institucional secular, centrado na interação com os rios, florestas, várzeas e solos firmes da região:

> O complexo cultural amazônico compreende um conjunto tradicional de valores, crenças, atitudes e modos de vida que delinearam a organização social e o sistema de conhecimentos, práticas e usos dos recursos naturais extraídos da floresta, rios, lagos, várzeas e terra firme, responsáveis pelas formas de economia de subsistência e de mercado. Dentro desse contexto, desenvolveram-se o homem e a sociedade, ao longo de um secular processo histórico e institucional (Benchimol, 2009).

No entanto, para além das definições tradicionais, é preciso considerar que a natureza, enquanto conceito, também é social e culturalmente construída. Embora o dicionário defina natureza como "o mundo físico que não depende da intervenção humana", autores como Chauí e Mora (2apud Tiriba, 2018) defendem que a natureza, no pensamento ocidental, ora aparece como o que "é dado", ora em oposição à cultura, sendo muitas vezes mediada por convenções, representações e interesses.

Esse entendimento é essencial quando falamos da criança amazônida. De acordo com as DCNEI (Brasil, 2010, p. 12), a criança é reconhecida como:

> Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2010, p. 12).

Ou seja, na infância amazônica, não se trata apenas de introduzir "conteúdos ambientais", mas de reconhecer que a criança é parte da natureza e, ao mesmo tempo, agente ativo de sua cultura. A partir da Teoria Histórico-Cultural, como destacam Costa e Mello (2017), a criança é um ser

em desenvolvimento, participante do processo social, cujas experiências com o meio natural e social são estruturantes de sua personalidade e identidade.

Essa concepção é reforçada por Benchimol (2009, p. 26), ao lembrar que:

> A contribuição indígena-cabocla para a ocupação e desenvolvimento da Amazônia foi, no entanto, considerável e sem ela a tarefa de descoberta e exploração teria sido impossível. Submissos, subordinados, adaptados ou integrados, eles ensinaram aos novos senhores e imigrantes os segredos do rio, da terra e da floresta (Benchimol, 2009, p.26).

Ancorado nos supracitados conceitos e nas falas de Colares (2022) e Benchimol (2009), cabe uma reflexão minuciosa referente ao contexto Amazônia na qual estamos inseridos, o que estamos propondo e de que maneira estamos organizando o acesso da criança pequena ao meio natural para que cresçam com o sentimento de pertença, sentindo-se natureza com cuidados e respeito.

Para tanto, desde a Primeira Etapa da Educação Básica, cabe pensar em experiências a serem vivenciadas que possibilite a criança o conhecimento dos povos indígenas e de outros povos, bem como o conhecimento e valorização dos recursos naturais, vivências estas, que precisam está presente, não de maneira eventual, mas que faça parte da organização do cotidiano das crianças no ambiente escolar. Para isto, a escola precisa entender a criança como ser da natureza como traz Tiriba (2018), as crianças:

> [...] são seres da natureza e, simultaneamente, da cultura; são corpos biológicos que se desenvolvem em interação com os outros membros de sua espécie (Vygotsky, 1989), mas cujo desenvolvimento pleno dependem de interações com o universo natural de que são parte (Tiriba, 2018, p. 3).

Retomando o que as DCNEI apresentam, percebe-se que ainda não trazem com clareza a necessidade das escolas da Educação Infantil propor as crianças vivências do meio natural que venha abranger a realidade da Amazônia, ainda está "entre linhas,", ou seja, com pouca visibilidade. Essa

pouca visibilidade da temática de alguma maneira contribui para que as experiências a serem vivenciadas pelas crianças pequenas continuem de forma tradicional e mecânica, sem dá as condições necessárias para que essas crianças se sintam natureza. É fundamental propor experiências que ajudem as crianças se perceberem como ser da natureza e adquira a capacidade emocional, social e intelectual a ponto de serem questionadoras. Muitas vezes a escola ignora o contexto histórico-cultural da criança, partindo de um pressuposto teórico-metodológico que distância a criança de sua própria realidade. As DCNEI apresentam alguns eixos, serão evidenciados a seguir os eixos que mais se aproximam da temática em discussão.

As práticas pedagógicas da Educação Infantil, segundo as DCNEI (Brasil, 2010, p. 25-26), devem estar organizadas em torno dos eixos da brincadeira e das interações, com experiências que:

> I - Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;
>
> IV – Recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais;
>
> VIII - Incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;
>
> X – Promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais (Brasil, 2010, p. 25-26).

É extremamente necessário que professores atuantes na Educação Infantil entendam os documentos norteadores e tenham conhecimento de uma base teórica que sustente e contribua com práticas pedagógicas enriquecedora, assim, terão a compreensão da necessidade de mobilizar a comunidade escolar na construção de um currículo que atenda os aspectos sociedade e natureza Amazônica, contemplando o contexto histórico-

cultural e social da criança e gradativamente amplie esses saberes e conhecimentos. Nesse sentido, Lima (2015, p. 47) afirma que:

> Quando o processo formativo se preocupa com a diversidade cultural vivenciada desde a infância implica em compreender, por exemplo, que ao interagir com os elementos da natureza, a criança se apropria do mundo social, aprimora sua linguagem, descobre e compreende os valores, singularidades, regras sociais, exercitando a criatividade e a criticidade, bem como, as relações estabelecidas entre as pessoas e os diferentes papéis sociais que podem desempenhar (Lima (2015) apud Bahia; Braga; Mochiutti, 2018, p. 64).

Dessa forma, a escola conseguirá exercitar a escuta atenta das vozes das crianças e entenderão que dentro de cada criança existe um desejo natural que a impulsiona a realizar descobertas, de modo que cada atitude, gesto, brincadeira do faz de conta será levado em consideração.

Tiriba (2018) diz que:

> (...) promover interações e brincadeiras nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações. Assim, a instituição escolar está criando oportunidades para que as crianças ampliem seus conhecimentos do mundo físico e sociocultural e possam utilizá-los em seu cotidiano (Tiriba, 2018, p. 132).

Nessa perspectiva, a escola precisa pensar em desconstruir as formas fragmentadas que são desenvolvidas em momentos eventuais e pense na organização de espaço social educativo com intencionalidade, onde as crianças sejam oportunizadas a explorar os recursos naturais do seu meio com prazer e assim, sejam estimuladas a observar, explorar, experimentar, analisar, pesquisar e "examinar". Dessa maneira, as crianças terão uma aprendizagem e desenvolvimento que irá acontecer de maneira integral e com certeza, se sentirão natureza. Portanto, conforme destaca Maturana (1998) "viver é conhecer, conhecer é viver, num movimento que pressupõe um estado de acoplamento estrutural entre seres vivos e meio" (apud Tiriba, 2018, p. 235).

Igarapés e Infância na Amazônia: Vivência de Pesquisa com Crianças na Educação Infantil

A escuta atenta das crianças é uma das práticas mais potentes na Educação Infantil quando se deseja construir experiências pedagógicas verdadeiramente significativas. Como defendem Costa e Mello (2017, p. 92),

> Observar as crianças, requer abrir mão do poder de controle direto sobre sua atividade: requer que destinemos tempo livre para as crianças explorarem espaços e situações organizados com a intenção de promover suas escolhas e sua atividade. Enfim, percebermos as crianças quando capazes quando estabelecemos com elas relações horizontais, de troca, de comunicação entre nós e a cultura (Costa; Mello, 2017, p. 92).

Inspirada por essa perspectiva, uma professora da pré-escola (Infantil 4) realizou, ao longo de uma semana, uma escuta intencional e contínua de seu grupo de crianças. A proposta era identificar interesses genuínos que pudessem nortear uma pesquisa pedagógica vivenciada. A escuta se deu durante todo o tempo de convivência — desde o acolhimento até a saída — e se apoiou em registros escritos, observações, vídeos, fotos e, especialmente, nas rodas de conversa, utilizadas como dispositivo pedagógico.

Ao analisar os registros, percebeu-se que o tema mais recorrente entre as crianças era o dos igarapés — pequenos cursos d'água típicos da região amazônica. A partir dessa descoberta, a professora organizou um planejamento que tivesse como eixo central o território, a cultura local e a vivência das crianças com o meio natural. Como bem provoca Colares (2022, p. 36):

> Educação inclui socialização e instrução, porém, vai muito além. Representa o acúmulo de reflexões, riqueza conceitual e prática que não podem ser desprezadas. Ensinar o quê? A quem? Para quê? Aprender o quê? Com qual finalidade? Por que alguns conhecimentos fazem parte do conteúdo do currículo e outros não? Quem fez a escolha? (Colares, 2022, p. 36).

Colares acrescenta que, "as perguntas, que sempre devemos estar fazendo e buscando respostas, para o aperfeiçoamento de nossa prática

com a devida fundamentação teórica dependem de nossa forma de ver o mundo". A intenção da escuta atenta foi propor experiência a serem vivenciadas partindo do interesse das crianças e contribuir com a formação humana. Conforme ressalta Costa; Mello (2017):

> [...] Para que isso aconteça na escola da infância, planejamos as experiências vividas pela criança como vida e não como aula; reprimimos nosso desejo de fazer pelas crianças coisas que elas podem fazer sozinhas; reprimimos nosso desejo de decidir pelas crianças o que é melhor para elas; reprimimos nosso desejo de manter as crianças ocupadas o tempo todo com tarefas que não nascem do desejo e da necessidade vital de saber, de explorar, de descobrir das crianças, mas que se caracterizam por ações que as crianças fazem por que nós mandamos fazer. Esse nosso controle direto constante sobre o fazer das crianças na escola da infância vai criando nelas uma concepção de escola como um lugar onde "fazemos o que os adultos mandam". Em vez disso, as crianças podem conceber a escola como um lugar onde "aprendemos sobre tudo" (Costa; Mello, 2017, p. 92-93).

Então, com base nos registros prévios de experiências vivenciadas na sala de referência com as crianças, emergiu a necessidade de uma abordagem mais detalhada acerca da temática "Igarapé, experiência que surgiu das vozes das crianças. Diante do tema, lançou-se mão de uma reflexão, seguida das pesquisas bibliográficas e de observação (nos locais) para a devida fundamentação e planejamento, o qual foi desenvolvido durante vinte dias.

Compreendendo a necessidade e importância da família como participante, realizou-se uma roda de conversa para sondar e informar acerca da relevância do tema abordado, bem como solicitar participação e interação delas no desenvolvimento das vivências propostas. As visitas aconteceram em três locais diferentes, sendo o primeiro o igarapé em extinção (igarapé do HM), o segundo local a ser visitado foi a área do entorno ao igarapé e a ferrovia, e por fim, a visita ao igarapé com as características de um igarapé conservado e protegido. Estas foram as primeiras vivencias junto às crianças e suas respectivas famílias.

Adotou-se a roda de conversa como um dispositivo pedagógico, com a participação das crianças objetivando a escuta e verbalização, acerca dos

momentos de vivências e interações nos diferentes espaços (visitas). Adotaram-se ainda os registros escritos, fotografias e áudios, os quais serviram como nova escuta para o desenvolvimento de outras experiências, como poemas e cantigas de roda de autoria das próprias crianças.

As crianças foram oportunizadas a expressar-se livremente por meio da pintura com tinta guache, produções com recursos da natureza, produzir poemas e músicas. Com a liberdade de se expressar dando ênfase aos sentimentos, desejos e emoções, diante das experiências nas visitas. Foi oportunizado às crianças momentos de leituras, tendo como referência o livro Coletânea lendas, Turma do Folclore, coletânea escolhida pelas próprias crianças, dentre outros livros que a professora apresentou, todos foram explorados de forma brincante junto às crianças. Sem dúvida esses momentos de leitura foram relevantes, trazendo melhor compreensão do nosso papel para com o meio natural.

A socialização das experiências vivenciadas ocorreu na área externa da escola, com a participação das crianças, famílias e convidados de outras turmas. Na ocasião foram apresentadas todas as produções das experiências vivenciadas que foram desenvolvidas no decorrer dos vinte dias letivos. A avaliação foi realizada por via de observação, registros escritos, fotos, áudios durante as vivências propostas, bem como dos relatos e produções, levando em consideração a participação, singularidade e a interação com os outros, de modo a acompanhar o desenvolvimento integral de cada criança.

Então, a escuta atenta realizada pela professora com um grupo de crianças da pré-escola, mostrou que os igarapés, considerados pequenos cursos de água que integram a floresta amazônica, são muito mais do que simples recursos naturais na região. Os igarapés representam uma parte fundamental da cultura, de vivencias do cotidiano, agregando elementos para a construção da identidade das comunidades locais, principalmente no fortalecimento do sentimento de pertencimento das crianças pequenas que estão em processo de formação humana. Na educação infantil, os igarapés são uma fonte rica de inspiração para a aprendizagem e desenvolvimento,

ajudam de maneira significativa a conectar as crianças com a natureza e fortalecer seus sentimentos de pertencimento.

Ao desenvolver o tema dos igarapés na pesquisa junto ao grupo de crianças, trazendo experiências reais da vida cotidiana, os professores como colaboradores, podem promover vivências exitosas que valorize o conhecimento tradicional, a relação das crianças com a natureza e reflexões de como preservar esses ambientes. As histórias, brincadeiras, músicas e outras experiências que envolvem os igarapés estimulam a curiosidade, o respeito pelo meio ambiente e a compreensão do valor que tem os igarapés para a vida humana e para os demais seres vivos.

Considerações Finais

Compreender a Amazônia em toda a sua complexidade não é uma tarefa simples. Trata-se de um território vasto, diverso e repleto de singularidades históricas, culturais, ecológicas e sociais. O componente curricular "Educação na Realidade Amazônica" contribuiu de maneira significativa para ampliar esse olhar, oferecendo subsídios teóricos e reflexivos fundamentais para repensar a atuação docente na região.

Explorar as especificidades amazônicas desde a Educação Infantil é uma necessidade urgente. Isso requer que o(a) professor(a) desenvolva a sensibilidade para realizar a escuta atenta das crianças e compreenda o seu contexto histórico-cultural como ponto de partida para a organização do currículo. A valorização da vivência, da oralidade, do território e das manifestações culturais locais deve deixar de ser pontual e ganhar centralidade no cotidiano pedagógico.

No entanto, evidencia-se que existem grandes dificuldades e desafios para que aconteça de fato essas interfaces. É necessário que essas articulações das experiências a serem vivenciadas precisam de comprometimento por meio da gestão, coordenação e do corpo docente, como também da comunidade escolar, uma vez que, as interfaces das questões da Amazônia precisam partir da elaboração e da organização do

Projeto Político Pedagógico, assim como do desenvolvimento de experiências significativas sobre esse contexto.

Para tanto, precisa perpassar desde a capacitação dos professores até a efetivação desta no âmbito escolar. Isto é, a Educação na realidade Amazônica, nome dado ao componente curricular estudado, deve se fazer presente em cada planejamento, a criança deve ser oportunizada a vivenciar no seu cotidiano, para que essas experiências não venham acontecer meramente como comemoração, na data específica como o dia da água, por exemplo. Mas, como condição necessária para efetivar o conhecimento na prática.

Referências

BAHIA, C. da C. S; BRAGA, A.; MOCHIUTT, S. (Org). **Educação Infantil na Amazônia:** entrelaços entre saberes e práticas docentes. Belém, PA: UFPA. ICED, 2018.

BENCHIMOL, S. **Amazônia – Formação Social e Cultural**. 3. ed. Manaus: Editora Valer, 2009. 546 p.

BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil. Senado Federal. Brasília/DF.2017. Disponível em: https;//www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518321/CF88-Livro-EC91-2016.pdf. Acesso em: 10 de maio de 2021.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: República Federativa do Brasil, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br. Acesso em: 9 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

COLARES, A. A. A inserção da Amazônia no modo de produção hegemônico e no projeto educacional da modernidade. **Revista Exitus**, v. 12, n. 1, p. e022043, 2022. Disponível em: https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/2003. Acesso em: 9 jul. 2025.

COSTA, S. A. da; MELLO, S. A. **Teoria histórico-cultural na educação infantil:** conversando com as professoras e professores. Curitiba, PR: CRV, 2017.

IBGE. Cidades. Pará | Juruti | Panorama. IBGE, 2022. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/juruti/panorama. Acesso em: 10 jul. 2025

JURUTI. **Documento Curricular Municipal para a Educaçao Infantil e Ensino Fundamental**. Juruti/Parã: Secretaria Municipal de Educacao da Prefeitura de Juruti, 2020.

TIRIBA. L. **Educação Infantil como direito e alegria**. São Paulo: Editora: Paz & Terra, 2018.

Capítulo 9

CIÊNCIA, GÊNERO E SILÊNCIO: A EXCLUSÃO HISTÓRICA DAS MULHERES NA CIÊNCIA E SUAS REPERCUSSÕES NA AMAZÔNIA

Iwanna Kennen Freitas Ferreira[24]

Glauco Cohen Ferreira Pantoja[25]

Introdução

Alves (1981) reflete sobre o que as pessoas pensam quando as palavras ciência ou cientistas são mencionadas, afirmando que as imagens mais comuns são as de gênio louco ou de um sujeito que fala com autoridade e sabe o que diz. Nessa perspectiva, Melo e Heerdt (2021) argumentam que a maneira como a ciência é retratada busca disfarçar o contexto histórico marcado por desigualdades sociais. A imagem de uma ciência elitista, masculina, branca e eurocêntrica, atravessa gerações e dificulta a aproximação e identificação de jovens, especialmente mulheres, com o fazer científico, além de desvalorizar as trajetórias de grandes mulheres que contribuiram significativamente com o desenvolvimento da humanidade.

Federici (2019a) argumenta que embora as mulheres tenham mais voz ativa atualmente, grande parte de seus esforços segue sendo em não serem silenciadas pelas barreiras impostas pelo machismo em espaços de luta. Nesse sentido, Incerti e Casagrande (2018) denunciam que a exclusão histórica das mulheres na ciência é sustentada por um processo transversal que atravessa a sociedade desde a formação escolar até o ambiente acadêmico, refletindo desde a maneira como a ciência é construída até o modo como ela é socializada.

[24] Licenciada em Matemática e Física e mestranda em Educação pela Universidade Federal do Oeste do Pará. Email: iwannaferreira27@gmail.com

[25] Doutor em Ensino de Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Email: glaucopantoja@ufopa.edu.br

Ademais, a trajetória feminina no campo científico é marcada por exclusões sistemáticas, silenciamentos e apagamentos que atravessam séculos e, ainda em tempos hodiernos, moldam as áreas de produção científica. Incerti e Casagrande (2018), pontuam que durante muito tempo as mulheres foram proibidas de acessar espaços públicos de produção do conhecimento e, quando conseguiram fazê-lo, tiveram seus trabalhos frequentemente desmerecidos e rotulados como "femininos" e, por isso, relegados ao âmbito do privado, sendo desvalorizados pela estrutura patriarcal da sociedade.

Consoante a isto Lisboa e Branco (2021), especificamente no cenário nacional, comentam que "no Brasil, a participação das mulheres nos espaços de decisão é escassa e quando exercida, é permeada de desafios e discriminação naturalizada por questões de gênero" (p. 60). Tal perspectiva reforça a crucialidade de uma análise que vá além das estatísticas, desvelando as camadas históricas e sociais que sustentam essa exclusão. As perspectivas feministas da epistemologia nos permitem enxergar esses processos históricos como constituídos de estratégias deliberadas de controle e subalternização das mulheres.

A partir das obras de Silvia Federici, é possível perceber que a repressão das mulheres não é algo natural, muito menos acidental, mas um processo histórico fortemente entrelaçado com a consolidação do sistema capitalista e a imposição de um sistema patriarcal. A autora afirma que o patriarcado se estabelece como uma estrutura política e econômica que "reorganizou" a sociedade a partir da dominação dos corpos femininos, da desvalorização do trabalho doméstico e da usurpação dos saberes ancestrais. Nessa conjuntura, o machismo surge como uma manifestação cultural e institucional, na qual a mulher é subjugada, invisibilizada e oprimida, sendo mantida à margem dos espaços de produção do conhecimento.

Analisando tais termos no contexto científico, Londa Schiebinger considera que a cultura científica se consolidou sob uma lógica androcêntrica, na qual as estruturas sociais invisibilizaram e menosprezaram as mulheres, sendo os valores considerados universais aqueles comumente atribuídos aos

homens: objetividade, racionalidade e neutralidade. Eis que o machismo surge e se reflete na carência de representatividade feminina nos espaços científicos e na maneira como a pesquisa é conduzida, de modo a reproduzir estereótipos de gênero e a exclusão das cientistas mulheres.

Assim sendo, ambas as autoras pontuam que o feminismo crítico e transformador deve ir além da luta por representatividade, mas também desconstruir as estruturas epistêmicas que amparam a inviabilidade histórica das mulheres. Para tanto, é essencial analisar criticamente as bases históricas, sociais e simbólicas da desigualdade de gênero, buscando transformar as instituições e os modos de saber.

O fato é que a exclusão feminina dos espaços de produção dos saberes não se deu por falta de talento ou capacidade. Pelo contrário, isto ocorreu devido a um sistema opressor que restringiu, marginalizou e negou o acesso e a participação das mulheres no campo científico. Nesse contexto, é fulcral destacar que a relação entre ciência e sociedade só poderá contribuir plenamente para a evolução da humanidade se for democrática. Para isso, é necessário reconhecer que talento e competência não são definidos por gênero, cor ou origem, e que a ciência precisa romper com estes paradigmas historicamente excludentes (Ferreira, 2025).

O presente artigo justifica-se pela urgência em problematizar esta questão de invisibilidade e refletir sobre as barreiras enfrentadas pelas mulheres no decorrer da história, dando um destaque especial ao contexto amazônico. Entendendo que esta é uma região repleta de singularidades sociais, culturais e ambientais, a Amazônia também carrega consigo marcas da invisibilidade feminina, especialmente no que se refere aos saberes populares, comunitários e científicos. Este artigo tem como objetivo discutir a produção de conhecimento científico numa perspectiva epistemológica feminista. Tentamos construir essa discussão em dois eixos interdependentes, global e local.

A presente pesquisa se desenvolveu a partir de um estudo bibliográfico, fundamentado na análise de produções textuais relacionadas à seguinte temática: a história da ciência e epistemologia sob uma perspectiva

feminista. Para tanto, foi realizada uma busca sistematizada por artigos científicos que abordassem temáticas sobre a presença e invisibilidade das mulheres na ciência, bem como suas experiências e contribuições na região amazônica.

As fontes foram selecionadas por meio de buscas em plataformas acadêmicas como Google Acadêmico e o SciELO, utilizando descritores como "mulheres na ciência", "epistemologia feminista", "mulheres na Amazônia", "educação feminina na Amazônia". Além disso, foram identificados outros materiais a partir dos referenciais das obras encontradas. Os textos selecionados passaram por uma leitura criteriosa, com o intuito de compreender como os autores(as) articulam os conceitos de gênero, ciência e território, possibilitando a construção de categorias temáticas coerentes com os objetivos de estudo.

A análise dos textos foi organizada em duas categorias principais. A primeira, intitulada "*A (in)visibilidade histórica das mulheres na ciência: raízes e implicações*", explora o processo histórico de marginalização do trabalho feminino nos espaços de produção científica, desvelando as estruturas de poder que silenciaram e deslegitimaram a atuação das mulheres ao longo dos séculos. Já a segunda categoria, "*Saberes à margem: mulheres amazônidas e os desafios da (re)existência científica*", compreende como essas exclusões se manifestam de maneira ainda mais acentuada na região amazônica, tanto nas instituições formais de ensino e pesquisa, quanto nos saberes tradicionais e comunitários.

Por último, são trazidas as considerações finais, que sintetizam os principais achados da pesquisa. Eles apontam para a relevância de discutir a produção científica a partir de uma perspectiva feminista e situada, visando reconhecer as especificidades da Amazônia e os valorizar as trajetórias das mulheres que resistem historicamente.

A in) visibilidade histórica das mulheres na ciência: raízes e implicações

Hummel (2010) argumenta que para que um futuro sólido seja construído, é fulcral compreender as experiências passadas. Ao longo do

tempo, nos foi contada uma história, na qual os homens são os heróis, os protagonistas, criando uma ideia de inferioridade entre os gêneros. Diante disso, Mariz (2019) destaca a crucialidade de desconstruir esta naturalização injusta da insignificância feminina e destacar o papel relevante das mulheres ao longo da história. Para isso, Federici (2019b) ressalta que a luta tem que sair das cozinhas e dos quartos e ir para as ruas.

Nesse sentido, Mariz (2019) ressalta que o conceito de invisibilidade se refere aquilo que é negado ao outro, transmite a ideia de ausência. E é justamente disto que se trata: da ausência de reconhecimento as contribuições femininas para o desenvolvimento da humanidade. Podemos exemplificar essa ideia a partir de Federici (2019a), por exemplo, que destaca a perseguição sofrida por mulheres acusadas de bruxaria na Europa rural no início do capitalismo. Nesse sentido, a autora desvela as barreiras sociais e políticas que se levantaram contra as mulheres.

> Como registrei em *Calibã e a Bruxa,* a caça às bruxas instituiu um regime de terror contra as mulheres, do qual emergiu um novo modelo de feminilidade a que as mulheres tiveram de se conformar para serem socialmente aceitas durante o desenvolvimento da sociedade capitalista: a feminilidade assexuada, obediente, submissa, resignada à subordinação ao mundo masculino, aceitando como natural o confinamento a uma esfera de atividade que foram completamente depreciadas no capitalismo (Federici, 2019a, p. 70-71).

Tais torturas e acusações, conforme destaca a autora, foram demonstrações as demais mulheres a respeito do que estariam sujeitas caso não se adequassem e buscassem ser socialmente aceitas, tendo de submeter-se ao poder e abusos masculinos. Referente a isto, Mariz (2019) ressalta, ainda, que a sociedade foi moldada a partir de uma perspectiva masculina, a qual os homens se colocam no centro e delegam as mulheres o papel de figurantes do processo de desenvolvimento da humanidade. Trata-se, portanto, de uma relação direta entre invisibilidade e poder.

Silvia Federici (2019b), em "*O ponto zero da revolução: trabalho doméstico, reprodução e luta feminina*" reflete sobre como os trabalhos

desenvolvidos pelas mulheres foram sistematicamente invisibilizados pelo capitalismo que, pela sua lógica, transformou o trabalho doméstico em algo natural, ato de amor. Entretanto, a autora destaca que não há nada de natural em ser dona de casa. As mulheres eram/são treinadas desde cedo para serem dóceis, subservientes, dependentes e capazes de se sacrificar por quem amam, são incentivadas a sonhar com um marido e casamentos por amor, dinheiro e segurança, como se sozinhas não fossem capazes de conseguir tudo isso.

Aliás, de acordo com Mariz (2019), o lugar destinado às mulheres em uma sociedade patriarcal é o de culpabilidade, reverência e submissão. Federici (2019a) argumenta que por séculos a principal obrigação de uma mulher era a obediência. Caso desafiassem as normas eram sujeitas a punições cruéis como o "Scold's bridle", em português, "freio de repreensão", semelhante ao utilizado em cavalos: era uma estrutura de ferro que envolvia a cabeça, tinha um bridão de cerca de cinco centímetros de comprimento e dois centímetros de largura, geralmente salpicado de pontas afiadas, que ficava para dentro da boca e voltado para a língua, impedindo a fala. Esperava-se que as mulheres obedecessem a seus maridos, sentissem veneração por eles, sem questioná-los.

Em "*Salários contra o trabalho doméstico*" (Federici, 2019b), a autora discute sobre como o trabalho das mulheres foi sistematicamente naturalizado e invisibilizado, sendo apropriado pelo capitalismo como um recurso gratuito e emocionalmente enfeitado. A autora afirma que mesmo que algumas de nós não estejamos servindo diretamente a um homem, estamos todas presas em uma mesma relação de servidão a um mundo no qual as vontades masculinas prevalecem. É interessante indicar que Federici, com sua análise centrada na relação entre trabalho e capital, nos demonstra uma importante fonte de poder que invisibiliza o trabalho feminino.

Os trabalhos socialmente atribuídos às mulheres são, geralmente, extensões da ideia de feminilidade moldada ao longo dos anos em uma sociedade patriarcal, ou seja, tarefas que envolvem cuidado, zelo e doação; como se este fosse o destino natural para o qual todas foram treinadas desde

sempre. Qualquer mulher que fuja a esta regra está sujeita a julgamentos implacáveis, como se desafiar tal modelo fosse uma violação.

Federici (2019b) ressalta que não precisamos quebrar a "barreira do colarinho azul", pois já fizemos isto há bastante tempo. O foco agora é mostrar que o que fazemos é trabalho e não uma extensão apenas de nossa natureza feminina, ou seja, superar a lógica de trabalho doméstico como doação. Mais que isso, precisamos romper com os tetos de vidro, derrubar os labirintos de cristal, que conforme afirmam Incerti e Casagrande (2018), aprisionam as mulheres. Tais metáforas são utilizadas pelas autoras para descrever as desigualdades enfrentadas pelas mulheres, especialmente no campo científico.

Nesse viés, surge a crucialidade de aprofundar os estudos já realizados por pesquisadoras feministas e trazer à tona mulheres que têm contribuído para o desenvolvimento da sociedade. O campo científico merece destaque especial, dado que mesmo com seus avanços, em parte graças as contribuições de grandes damas da ciência, permanece uma constante: a ideia de fragilidade da intelectualidade feminina. Mariz (2019) afirma que, mesmo sendo plenamente capazes de produzir conhecimentos, este foi um direito historicamente negado às mulheres, que quando ousaram fazê-lo, foram silenciadas, invisibilizadas.

Seguindo tais concepções, Ferreira (2025) analisa a obra cinematográfica "*Estrelas Além do Tempo*" de 2016, um longa metragem inspirado em fatos reais. O filme narra uma versão das trajetórias de três cientistas de grande importância para a evolução da ciência, Dorothy Vaughan, Katherine Johnson e Mary Jackson. A autora afirma que dentre as diversas mensagens do filme, evidencia-se a maneira como as mulheres foram/são invisibilizadas e menosprezadas no decorrer da história, tanto no ambiente científico, quanto em outras esferas.

Ferreira (2025) analisa cena a cena do filme e volta olhares para o modo como as mulheres são reprimidas no cenário que a obra retrata, sendo a NASA (Administração Nacional de Aeronáutica e Espaço), durante a corrida espacial na década de 60. A autora aponta que, além das protagonistas, não

há nenhuma outra personagem feminina com grande destaque. Além disso, as mulheres são representadas com posturas submissas, sendo excluídas dos processos de produção do conhecimento, não havendo sequer protocolo para que elas participassem das reuniões, muito menos podendo assinar os relatórios que elas mesmas produziam sobre as missões.

Ademais, num outro viés, mais culturalista, Melo e Heerdt (2021) afirmam que a ciência carrega consigo a ideia de ser neutra e objetiva, quando na realidade, apenas reforça uma ideia elitista, branca, masculina e eurocêntrica. Na realidade, a ciência não é neutra, ela apenas corrobora os interesses daqueles que dominam suas bases e o apagamento desse viés pode produzir, tanto no campo científico quanto no campo educacional, um ambiente que naturaliza a antítese daquilo que é a construção social hegemônica da feminilidade.

Alves (1981) apresenta uma abordagem crítica referente a imagem de cientista que foi criada. O autor reflete que a ciência gerou em torno de si um mito, o do cientista como autoridade, detentor da verdade, tendo a cara de um homem branco e transmitindo a ideia de que o conhecimento é inacessível às pessoas que fogem do padrão determinado. Portanto, assim como o trabalho de Melo e Heerdt (2021), a discussão de Alves acaba por permitir a interpretação de que as representações veiculadas sobre Ciência, muitas vezes na própria esfera científica, são eficazes instrumentos de poder que tornam naturalizada as diferenças de gênero na Ciência. É mister, portanto, a desconstrução dessas representações em favor de uma visão mais democrática do fazer científico.

Fazendo uma analogia com tais ideias, Schiebinger (2001) afirma que a ciência moderna é resultado de anos de exclusão das mulheres, assim a luta para trazer as mulheres para a ciência exigiu/exige lutar contra um sistema que foi construído para nos excluir. Nesse contexto, Fernandez et al. (2019) ao analisar a expressão "*Saber é poder*", defendida por diversos filósofos (sobretudo os Foucaultianos) destacam que a conexão entre o conhecimento e o poder sempre esteve presente nos processos sociais ao longo da história. Entretanto, por séculos, o acesso a este saber foi negado as mulheres.

Consoante a isto, Schiebinger (2001) afirma:

> A despeito de raça, credo, identidade sexual ou mérito, todas as mulheres – por nenhuma razão outra que não seu sexo – foram proibidas de estudar nas universidades europeias no século XI até o século XIX. De modo semelhante, todas as mulheres, mesmo grandes proprietárias, foram excluídas dos direitos de cidadania nas democracias do mundo ocidental até o século XX (Schiebinger, 2001, p. 47-48).

Carvalho e Casagrande (2011) refletem que além dos limites impostos por uma sociedade patriarcal e machista, o trabalho das mulheres na ciência, especialmente, tem sido fortemente impactado pela divisão sexual do trabalho, que reserva aos homens a esfera pública, enquanto sobre mulheres recaem as responsabilidades domésticas. Embora hodierna, tal situação revela o peso de uma herança histórica que atravessa gerações. Nesse cenário, as mulheres eram impedidas de frequentar ambientes públicos, universidades e até bibliotecas, eram também proibidas de divulgar suas pesquisas ou participar de debates sobre condições de igualdade de direitos. Diversas cientistas desenvolveram seus estudos em laboratórios domésticos, mas seus méritos eram frequentemente apropriados pelos homens. Algumas mulheres cientistas chegaram a usar pseudônimos masculinos como estratégia para conquistar reconhecimento e aceitação na comunidade científica.

Ferreira (2025), ao analisar as representações das cientistas no filme "*Estrelas Além do Tempo*", de 2016, desvela alguns desafios que estas mulheres enfrentaram, tanto para se manter na carreira, quanto para ascender no campo profissional. A autora apresenta múltiplas discriminações que Dorothy, Katherine e Mary sofreram, por serem mulheres negras, evidenciando as interseccionalidades existentes. Um exemplo pode ser citado: um grupo de cientistas homens fica surpreso ao descobrirem que Dorothy havia programado sozinha o novo computador da NASA. Outro caso é quando o futuro marido de Katherine fica incrédulo ao saber quais funções ela e suas amigas desempenhavam no trabalho e pergunta: "deixam mulheres fazerem isso?". Outra situação é a de que ao iniciar seu curso de engenharia, Mary é informada no primeiro dia de aula que o currículo não foi feito para ensinar

mulheres. Embora se trate de representações artísticas, tais cenas são reflexo da realidade vivida pelas mulheres, seja no âmbito científico ou em outras áreas.

Outrossim, Heerdt et al. (2018) refletem sobre como gênero pode determinar como a ciência investiga, mais que isso, como influencia as percepções do conhecimento. A autora afirma que é crucial garantir que as meninas possam conhecer e ter uma ampla variedade de possibilidades de carreiras. Nesse artigo, as autoras identificam que, mesmo havendo um crescimento gradual no número de trabalhos relacionados as questões de gênero no ensino de ciências no Brasil, a produção ainda é limitada, especialmente no que diz respeito a abordagens pedagógicas que articulem gênero, ciência e práticas de ensino.

Dado o exposto, evidencia-se que a invisibilidade histórica das mulheres na ciência não é fruto do acaso, mas emerge de um processo sistemático de exclusão, sustentado por estruturas patriarcais que perpassam séculos, sejam elas fundadas em questões de classe e capital, etnia e raça ou o próprio gênero. Mesmo diante de contribuições significativas, as mulheres foram, e por vezes ainda são, menosprezadas, tendo suas produções usurpadas por homens. Na contemporaneidade, a constante se mantém, pois, os "freios de repreensão" foram substituídos por obstáculos simbólicos que dificultam nossa plena participação nos espaços de produção do conhecimento. Como afirma Federici (2019a):

> [...]. É dessa forma que as mulheres têm sido silenciadas e até hoje excluídas de muitos lugares onde são tomadas decisões, privadas da possibilidade de determinar a própria experiência e forçadas a encarar os retratos misóginos ou idealizados que os homens fazem delas (Federici, 2019a, p. 84)

Portanto, mais do que reconhecer, precisamos desestabilizar essas estruturas, trazendo à tona as trajetórias de grandes damas da ciência, buscando garantir um presente e um futuro mais equitativo, incentivando meninas a adentrarem carreiras científicas. Temos consciência que tais iniciativas não irão reparar as opressões do passado, mas é uma maneira de

fazer justiça pelas mulheres que foram invisibilizadas e garantir que suas contemporâneas sejam protagonistas de suas trajetórias.

Saberes à margem: mulheres amazônidas e os desafios da (re)existência científica

A educação na Amazônia é marcada por uma herança histórica de dominação, mas também um potencial de resistência. Nesse viés, Colares (2023) argumenta que estudar a educação neste território implica entender as particularidades que moldaram o processo educativo na região, bem como sua relação com os aspectos globais que condicionam a dinâmica do mundo. É compreender que a estrutura implantada desconsidera os saberes tradicionais, dando vez a um modelo que prioriza padrões externos e ignora a realidade local, um processo criado para atender as necessidades do capitalismo. Tal modelo, conforme já mencionado, tem se aproveitado do trabalho feminino, menosprezando e romantizando-o como natural. Assim, torna-se fulcral analisar como a questão da invisibilidade histórica das mulheres tanto na ciência, quanto em outras áreas, tem perpassado o território amazônico.

No ambiente escolar, espaço essencial para o desenvolvimento do pensamento crítico e da cidadania, a persistente invisibilidade histórica das mulheres no processo de construção do conhecimento contribui para a reprodução de desigualdades e afeta a construção de um processo educativo inclusivo. Tal ausência não apenas reforça estereótipos de gênero como também influencia negativamente a maneira como jovens mulheres percebem seu próprio potencial em campos científicos. Nesse sentido, Cantal e Pantoja (2023) destacam que a escola exerce um papel de grande responsabilidade ao compartilhar os valores e crenças que moldam a sociedade, inclusive no que diz respeito às concepções socialmente construídas sobre masculinidade e feminilidade, o que, geralmente, resulta na perpetuação desses estereótipos.

Consoante a isto, Melo e Heerdt (2021) discutem a respeito da

importância de se compreender o papel da mulher na ciência e na sociedade, alertando que tais discussões raramente fazem parte do processo de formação dos educadores. Partindo dessa perspectiva, Cantal e Pantoja (2023) discorrem a respeito de questões de gênero, destacando o desequilíbrio que há em certas áreas do conhecimento, especialmente matemática e física. Então, partindo deste pressuposto, os autores discutem sobre a crucialidade de temáticas relacionadas à desigualdade social, por exemplo, questões de gênero, façam parte do processo de formação de professores. Por reconhecerem a importância destes debates para a qualificação de docentes comprometidos com a sociedade, os autores entrevistaram quatro professores do curso de Licenciatura Integrada em Matemática e Física (LIMF) da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), Campus Santarém – PA, a título de discutir a respeito das questões de gênero na LIMF.

Nesta pesquisa, Cantal e Pantoja (2023) constataram que, conforme apontam dados da própria instituição, dos cerca de 277 alunos ativos na LIMF, apenas 96 são do sexo feminino e 181 do sexo masculino. Além destas informações, há as entrevistas com os docentes do curso que, apesar de revelarem posicionamentos ambíguos, demonstraram que os professores concordam, em sua maioria, a respeito da importância de trazer disciplinas que explorem as questões de gênero na grade curricular do curso.

Outrossim, Carvalho et al. (2010) alertam para o fato de que ao se discutir gênero em sala de aula, é fulcral ir além da questão biológica macho e fêmea, mas explorar os desdobramentos sociais destas reflexões. Nesse viés, Cantal e Pantoja (2023) afirmam que os cursos de ciências exatas, principalmente, não costumam abordar questões de gênero, mesmo sendo licenciaturas. Porém, este debate não pode ser ignorado, afinal educação e gênero estão entrelaçados, conforme afirmam os autores.

Nesse viés, Heerdt et al. (2018) afirmam que a educação deve garantir que as meninas sejam expostas a uma ampla variedade de opções de carreiras científicas. Além disso, é importante analisar que a escassez de pesquisas que propõe intervenções didáticas que busquem desconstruir os

currículos e os discursos que naturalizam as desigualdades sociais, territoriais e de gênero, se sobrepõem de maneira acentuada.

Assim sendo, Cantal e Pantoja (2019), desenvolveram um estudo no qual entrevistaram alunas da LIMF da UFOPA, Campus Santarém-PA, proporcionando reflexões essenciais, especialmente sobre como as barreiras de gênero se materializam nas trajetórias universitárias no interior da Amazônia. Os autores destacam que o percurso dessas mulheres é marcado por múltiplos entraves, que vão desde a resistência familiar a escolha do curso, até a carência de representações femininas na docência e nos materiais didáticos.

Inclusive, Heerdt et al. (2018) afirma que os materiais didáticos que têm sido utilizados, reforçam a ideia de que a ciência não é um lugar para mulheres, reproduzindo e fortalecendo um modelo androcêntrico, ao invés de combatê-lo. Seguindo tal lógica, Colares (2018) explora as atividades desenvolvidas em uma componente curricular do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da UFOPA, para então indicar como a educação e a escola deveriam ser pensadas na Amazônia. Logo, a educação se torna uma interessante ferramenta na busca pela construção de um espaço de resistência e emancipação social que equilibre conhecimento acadêmico, diversidade cultural e de gênero.

Entretanto, nem sempre tais idealizações são colocadas em prática. Cantal e Pantoja (2019) pontuam que o curso da LIMF da UFOPA não possui disciplinas obrigatórias voltadas para discutir questões de gênero, o que evidencia a menor importância dada a essa temática. Os autores destacam ainda que a ideia de que as mulheres não devem seguir carreiras nas áreas de exatas está relacionada a uma compreensão cultural de que as mulheres "combinam mais" com os espaços domésticos. Tais percepções são desveladas ao longo dos discursos das entrevistas realizadas por Cantal e Pantoja (2019), uma vez que as estudantes mencionavam experiências de vida e até mesmo falas de um professor do curso que afirmava que mulheres com doutorado não são indicadas para se relacionar, afinal são "frias", evidenciando a percepção e idealização da conduta feminina. Sobre isso, Federici (2019a) menciona que, no decorrer do tempo, a sociedade criou um

modelo de feminilidade que nos aprisiona a uma concepção patriarcal de como uma mulher deve ser. Referente a isto, Cantal e Pantoja afirmam:

> O casamento e a maternidade ainda são vistos como um caminho natural para as mulheres, mesmo que tenham ingressado no mercado de trabalho, constituindo, assim, uma jornada "dupla" para elas. O que se espera de mulheres socializadas para "casarem e serem mães" é que essas não busquem carreiras que possam atrapalhar a construção e manutenção familiar (onde mulheres ainda são vistas como "pilares" e detentoras da maior parte das responsabilidades domésticas) (Cantal e Pantoja, 2019, p.125).

Entendendo que discussões referentes a epistemologias feministas da ciência não costumam fazer parte do processo de formação dos educadores, Cantal e Pantoja (2019) consideram que os professores que não têm conhecimento ou não consideram as questões de gênero existentes acabam, por sabotar, mesmo que involuntariamente, as trajetórias de mulheres, principalmente nessas áreas historicamente ocupadas pelos homens. Eles afirmam ainda que este fator, adicionado à falta de representatividade de mulheres nas áreas de exatas, especialmente, são fatores que influenciam diretamente na presença das mulheres nessas áreas. Nas entrevistas realizadas com as estudantes da LIMF da UFOPA, Cantal e Pantoja (2019), observaram a importância que foi para elas, terem mulheres próximas que foram inspirações na escolha da carreira.

Cantal e Pantoja (2019) buscam, ainda, explorar os obstáculos existentes nas trajetórias de universitárias amazônidas a partir das narrativas delas, mapeando estes desafios desde antes dessas jovens entrarem na universidade. Os autores partem da noção de que o ensino é um ato político e, portanto, deve estar entrelaçado à crítica social, assim eles concluíram que tais obstáculos são resultados de construção social sexista. Depreende-se disso que ao se pensar a formação de professores, especialmente em áreas como matemática e física, é fulcral pensar em desconstruir as concepções machistas ainda naturalizadas, incentivando reflexões que transcendem os conteúdos curriculares e explorem as realidades sociais, culturais e territoriais de cada região. No contexto amazônico, espaço marcado por desigualdades históricas, refletir sobre a formação docente em uma perspectiva crítica e

inclusiva é fundamental para a formação cidadã dos estudantes, além de ampliar a presença de mulheres como protagonistas no campo científico.

É essencial compreender que a exclusão histórica das mulheres na ciência não é apenas uma ausência estatística nos cursos superiores, pois, trata-se de uma exclusão simbólica e ampla que atravessa a história. Colares e Colares (2019), desvelam, de maneira sensível, o significado que a escola teve na vida de mulheres negras e ribeirinhas na fronteira Brasil-Bolívia, representando um rompimento com a lógica colonial e patriarcal que as marginalizava. Os autores fazem uma reconstrução das memórias das autoras, que foram formadas na Escola de Dom Rey, no estado de Rondônia, evidenciando que as trajetórias dessas mulheres que, mesmo à margem do que se convencionou ser denominado ciência, construíram saberes e formaram gerações, a partir de um processo de ensino situado na educação na Amazônia.

Ademais, Schiebinger (2001) ressalta que diversas mulheres contribuíram para a ciência direta ou indiretamente, mas seguem às sombras da sociedade patriarcal. Como menciona Federici (2019a), a perseguição sofrida por mulheres acusadas de bruxaria na Europa, para além de um ato religioso, foi um projeto político e econômico que buscava controlar os corpos femininos. As mulheres perseguidas nessa época geralmente tinham conhecimentos sobre ervas, parto e tratamentos medicinais que eram considerados ameaças às estruturas de poder. Tal lógica se reflete na Amazônia, onde parteiras, benzedeiras e curandeiras e tantas outras mulheres que, através de práticas ancestrais e saberes empíricos, desempenham um papel fundamental na saúde, cuidado e transmissão de saberes em suas comunidades, têm seus saberes tradicionais frequentemente marginalizados.

A luta feminina para romper com o modelo de feminilidade que nos aprisiona transcende ambientes. Ao refletirmos sobre o protagonismo das mulheres no contexto amazônico é impossível não mencionar a trajetória da irmã Dorothy Stang, assassinada em 2005 por atuar em defesa dos trabalhos rurais e da floresta no Pará. Sobre isso, Lisboa e Branco (2021) mostram que a atuação de Dorothy nos processos coletivos contribuiu significativamente

para a organização de mulheres em projetos como o Projeto de Desenvolvimento Sustentável (PDS) em Anapu. A atuação dela é pontuada pelos autores como crucial, pois a partir de sua liderança emergiram sujeitos políticos femininos que, historicamente haviam sido relegadas ao espaço doméstico e deslegitimadas dos processos de tomada de decisão em seu território.

A partir da iniciativa de Dorothy Stang, atualmente, mulheres ribeirinhas e agricultoras não apenas resistem ao agronegócio e a grilagem, mas também produzem modos de vida e saberes alternativos à lógica dominante. Assim, Lisboa e Branco (2021) afirmam que a exclusão das mulheres amazônidas da esfera pública e intelectual não é natural, mas historicamente construída, e que sua presença ativa em processos comunitários é, por si só, forma de construção de conhecimento. Nesse viés, os autores comentam:

> A questão base que norteia o debate feminista se inicia pela construção e representatividade e da identidade e subjetividade da mulher nos diversos espaços da sociedade. O caminho para a visibilidade destas mulheres está na construção do seu empoderamento e unificação, para que seu posto na comunidade seja visto de forma mais ampla, não apenas em relação à produção como também nos espaços de decisão (Lisboa e Branco, p.58).

Portanto, pensar a educação a partir de uma perspectiva interdisciplinar, crítica e comprometida com a realidade amazônica não é apenas desejável, mas urgente. É crucial que os paradigmas colonizadores sejam rompidos e as concepções machistas desestabilizadas. A história das mulheres na ciência, conforme afirma Schiebinger (2001), revela como as estruturas institucionais podem favorecer ou sufocar suas participações e, no contexto amazônico, essa exclusão assume contornos ainda mais profundos, nos quais perpassam desigualdades de gênero, território e poder. O apagamento e desvalorização dos saberes femininos não apenas persistem como se tornam ameaças concretas à vida, algo evidenciado pelo assassinato da irmã Dorothy Stang, por exemplo. Seu legado reforça a crucialidade de formar cidadãos conscientes e comprometidos com a justiça social, para que assim ciência e educação se consolidem como caminhos para o fortalecimento de uma sociedade justa, plural e enraizada no território.

Considerações Finais

Para tecer considerações sobre esse trabalho, faz-se necessário lembrar seu objetivo, que é: discutir a exclusão histórica das mulheres na ciência e como isso perpassa a região amazônica. A partir das reflexões apresentadas, destaca-se a maneira como a construção do saber científico é atravessado por relações de poder que invisibilizam as trajetórias femininas. No contexto amazônico, estas questões ganham contornos mais complexos, marcados por múltiplas camadas de opressão que vão desde o colonialismo até o patriarcado, práticas que ignoram saberes tradicionais e marginalizam as mulheres.

Assim sendo, discutir gênero, ciência e educação torna-se uma tarefa urgente. Pois, o reconhecimento das contribuições femininas, seja nas grandes instituições ou nas comunidades tradicionais é parte fulcral da luta por justiça social. Afinal, valorizar esses saberes é, para além de resgatar trajetórias de mulheres historicamente invisibilizadas, oferecer novas possibilidades formativas para uma ciência comprometida com a justiça e realidade.

Ademais, é essencial que a formação de professores seja crítica e contextualizada, rompendo com os paradigmas colonizadores e promovendo práticas educativas comprometidas com a equidade. Uma vez que devemos educar para a Amazônia e não apenas na Amazônia, esse processo exige escuta, sensibilidade e engajamento com as lutas dos povos que nela vivem. É essencial que o fazer científico dialogue com outros saberes, especialmente com os das mulheres que, mesmo diante de tantas resistências, sempre buscaram resistir e produzir conhecimento. Portanto, lutar para desconstruir esta estrutura de silenciamento e invisibilidade das trajetórias femininas, é essencial para que possamos criar espaços científicos mais justos, inclusivos e transformadores.

Referências

ALVES, Rubem. **Filosofia da Ciência:** Introdução ao jogo e suas regras. Editora Brasiliense, 1981.

CANTAL, Amanda; PANTOJA, Glauco. Gênero e formação de professores: uma investigação sobre o curso de Licenciatura Integrada em Matemática e Física da Universidade Federal do Oeste do Pará. In: COLARES. A. A.; COLARES, M. L. I. S.; SARTORI, L. **Educação e realidade Amazônica:** volume 6 - Santarém: UPOPA, 2023.

CANTAL, Amanda; PANTOJA, Glauco. Mulheres no curso de Licenciatura Integrada em Matemática e Física da Universidade Federal do Oeste do Pará: mapeando trajetórias sob perspectiva de gênero. **Gênero na Amazônia**, Belém, v. 15, n. 1, p. 120 – 132, jun. 2019.

CARVALHO, Marilia Gomes de; CASAGRANDE, Lindamir Salete. Mulheres e ciência: desafios e conquistas. **Interthesis**, v. 8, n. 2, p. 20-35, 2011.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de; RABAY, Glória; BRABO, Tania Suely Antonelli Marcelino. **Direitos Humanos das Mulheres e das Pessoas LGBT:** inclusão da perspectiva da diversidade sexual e de gênero na educação e na formação docente. In: FERREIRA, L. de F. G.; ZENAIDE, M. N. T.; DIAS, A. A. Direitos Humanos na

Educação Superior: subsídios para a educação em direitos humanos na pedagogia. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010. p. 231 - 276.

COLARES, Anselmo Alencar. **Prefácio**. IN: COLARES, M. L. I. S; PEREZ, J. R. R.;

CARDOZO, M. J. P. B. Educação e realidade amazônica. Volume 3. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018. p. 1-15.

COLARES, Anselmo; COLARES, Lília. A escola transformando vidas de mulheres negras, ribeirinhas, na região fronteiriça Brasil-Bolívia em meados do século XX. **Educação Unisimos,** São Leopoldo, v. 23, n. 1, p. 105-123, jan.-mar. 2019.

FEDERICI, Silvia. **Mulheres e caça às bruxas:** da Idade Média aos dias atuais. Tradução Heci Regina Candiani. 1ª edição. São Paulo: Boitempo, 2019a.

FEDERICI, Silvia. **O ponto zero da revolução:** trabalho doméstico, reprodução e luta feminina. Editora Elefante, 2019b.

FERNANDEZ, Cecília de Souza.; AMARAL, Ana Maria Luz Fassarella do; VIANA, Isabela Vasconcelos. **A história de Hipátia e de muitas outras matemáticas.** Rio de Janeiro: Sociedade Brasileira de Matemática, 2019.

FERREIRA, Iwanna Kennen Freitas. **Desvelando a (in)visibilidade da mulher na ciência: uma reflexão através das lentes de "Estrelas além do tempo".** / Iwanna Kennen Freitas Ferreira. – Santarém, 2025.

HEERDT, Bettina et al. Gênero no Ensino de Ciências Publicações em Periódicos no Brasil: o estado do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação em Ciências e Educação Matemática**, v. 2, n. 2, p. 217-241, 2018.

HUMMEL, Carla. A memória do trabalho merece ser preservada. **Revista do Arquivo Público e Histórico de Rio Claro**, v. 5, p. 1-10, jun. 2010.

INCERTI, Tania Gracieli Vega. CASAGRANDE, Lindamir Salete. Elas fizeram parte da história da ciência e da tecnologia e são inventoras sim! **Cadernos de Gênero e Tecnologia**, v. 11, n. 37, p. 5-26, 2018.

LISBOA, Marília Geovana de Oliveira; BRANCO, Rubens Cunha Castelo. Dorothy Stang e o Protagonismo Feminino da Luta pela terra e território de vida paraense. **Revista GeoAmazônia.** Belém, v. 9, n. 18, p. 57-82, 2021.

MARIZ, Ana Paula Medeiros de. **A invisibilidade da mulher na filosofia – uma análise a partir de sua ausência nos livros didáticos do Ensino Médio**. / Ana Paula Medeiros de Mariz – Caicó, 2019.

MELO, Marcos Gervânio de Azevedo.; HEERDT, Bettina. Luz, Câmera, Alfabetização Científica! Compreendendo o protagonismo de Marie Curie pela obra cinematográfica Radioactive. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 38, n. 3, p. 1674-1699, 2021.

SCHIEBINGER, Londa. **O feminismo mudou a ciência?** Bauru: Edusc, 2001.

Capítulo 10

FORMAÇÃO LEITORA NA AMAZÔNIA PARAENSE: O LEVAR A LER E AS BIBLIOTECAS ESCOLARES

Maria José Silva Sousa[26]

Miriã Campos Meireles Fernandes[27]

Zair Henrique Santos[28]

Introdução

A arte de ler, a arte de viver.[29]

A construção e manutenção do hábito da leitura que proporciona a humanização dos indivíduos contribuindo para o seu desenvolvimento integral, constitui-se enquanto fonte de interesse no cenário da pesquisa em educação.

De fato, ler é importante para a afirmação de práticas, valores políticos, culturais e sociais, atributos estes integrados à formação cidadã. Trataremos neste artigo, a acerca da humanização pela leitura e da biblioteca como espaço para formação social e leitora, rompendo a ideia individualista, pragmática e relevante apenas para a vida cotidiana, conceitos estes tratados por Agnes Heller (2000), especificamente em seu livro *O cotidiano e a história.* Abordaremos aqui uma ótica de leitura moldada no que defende Santos (2016, p.21) ao afirmar que, "trata-se de uma dimensão

[26] Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa). Graduada em Letras Português/Inglês - Uemasul; Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas:Lelit/Ufopa. Email:mariajsousa250.ms@gmail.com; Orcid:https://orcid.org/0009-0004-5852-6213

[27] Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa). Graduada em Letras Português - Ufopa; Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas:Lelit/Ufopa. Email:miriacamposmeireles@gmail.com; Orcid:https://orcid.org/0009-0004-3512-4203

[28] Doutor em Educação. Professor Titular da Universidade Federal do Oeste do Pará; Docente do Curso de Letras e Coordenador do Programa de Mestrado Profissional em Letras Profletras/Ufopa. Indígena da etnia Arapiun. Email:zairhenriques@gmail.com; Orcid: https://orcid.org/0000-0001-9798-7478

[29] Expressão retirada do livro Ao revés do avesso de Luiz Percival Leme Britto, 2015, pg. 19

em que a pessoa não lê para estudar o necessário ou para aprender a produzir, e, sim, lê, estuda, aprende para ser participante da ordem completa do humano."

Assim, esta dimensão pressupõe dizer que a leitura deve ser vista como uma atividade essencial para o ser humano, além do aprendizado convencional cotidiano, sendo compreendida como um direito que permite às pessoas participarem de forma mais plena da vida social e das diversas relações dialéticas, não só para a compreensão subjetiva do *eu*, mas principalmente para entender-se enquanto parte de um todo complexo comunitário. Por esse viés, (Santos, 2016) nos ensina que ler, possibilita fazer perguntas, indagações e desenvolver uma visão crítica da realidade circundante, por isso, todos deveriam ter o direito à leitura para o enriquecimento de suas vivências e compreensão do mundo.

Se de um lado a leitura como direito prevê a participação de todos, por outro, sabemos que os limites de *levar a ler*[30] tornam a leitura uma prerrogativa centrada em um pequeno grupo da sociedade de classes. Por esta razão, é imprescindível que busquemos compreender as ideias de leitura que estão sendo desenvolvidas em contextos escolares, uma vez que, estamos inseridos em uma macrorregião repleta de questões de ordem socioeconômicas retratadas numa realidade singular e plural.

Conhecer a realidade das muitas escolas nas Amazônias[31], no que se refere à leitura, é trabalho para vários anos de pesquisas, por isso, delimitamos estas discussões para a Amazônia Paraense. Dessa forma, buscamos averiguar os programas Arca das Letras, Alfabetiza Pará, Estante Mágica e Vaga Lume, que foram desenvolvidos nas escolas e comunidades visando a promoção da leitura, assim como o acesso a livros, impactando na formação de leitores na região Oeste do Pará.

[30] Levar a ler: Expressão desenvolvida pelo professor Dr. Zair Henrique Santos, em sua tese de doutorado.

[31] Anselmo Colares (2022), usa o termo Amazônias, pois evidência uma vasta pluralidade, cultural, territorial, assim como dos povos e seus modos de viver nas regiões amazônicas, o que impossibilita a redução do termo para o seu uso singular.

Nas concepções de Lajolo (2005, pg. 07), "ninguém nasce sabendo ler: aprende-se ler à medida que se vive". A autora compreende que a leitura de mundo perpassa também pela escola, acreditando no seu papel perante a cidadania e uma vez que por meio dela, seja possível a leitura de livros, temos uma fonte para a compreensão dos fatos da vida. Portanto, lê-se para compreender os textos, para entender o mundo, para viver melhor, para participar criticamente da dinâmica social, posicionando-se frente a realidade.

Por tudo isso, este texto trará reflexões sobre a formação leitora na Amazônia Paraense, levando em consideração as discussões sobre o *levar a ler*, que é tema de pesquisas oriundas do Grupo de Pesquisa, Estudo e Intervenção em Leitura, Escrita e Literatura na Escola/Lelit da Universidade Federal do Oeste do Pará - Ufopa, bem como programas de incentivo a leitura implementados na região, por fim trataremos das imbricações sobre implementação e manutenção de bibliotecas escolares no Oeste do Pará reconhecendo-as como instrumento indispensável na formação humana. Os autores Cardoso e Britto (2023), consideram importante a reflexão de trabalhos realizados desde 2013, que favorecem o contato dos alunos com a leitura. Logo, no próximo tópico trataremos de projetos de promoção à leitura criados com o intuito de possibilitar aos estudantes o acesso à prática leitora.

Uma linha tênue entre o ideal e o real incentivo à leitura na Amazônia paraense

Dadas as diversas realidades das Amazônias[6], nota-se que o modelo proposto de educação para o Brasil, precisa encontrar novas e variadas formas, porque encontram inúmeros fatores que surgem provenientes das peculiaridades locais. Não é por acaso, que quando se trata de medir a qualidade da educação, os dados oficiais que se apresentam, fazem elucidar as convergências e as divergências de como são projetadas e executadas as propostas educacionais, em especial as de incentivo à leitura, pensadas para o país como um todo, sem o cuidado necessário com as particularidades de cada região.

Nessa concepção, temos uma pesquisa realizada pelo Instituto Pró-livro que apresenta em sua 6ª edição os Retratos da Leitura no Brasil em 2024[32], documento no qual evidencia a região norte como a que menos lê. A pesquisa foca apenas em alguns aspectos, mas muitos fatores externos influenciam na análise e no acesso dos alunos à leitura. Britto (2015), enfatiza que a leitura deve ser considerada um direito, parte de uma luta por justiça social, por isso, considera pertinente as campanhas sociais pela leitura.

Desse modo, temos programas de leitura como: Arca das Letras, Alfabetiza Pará, Estante Mágica e Vaga Lume que visam a promoção da leitura no Estado. O primeiro criado pelo Governo Federal, mas com a prerrogativa dos entes federados aderirem ao projeto através de suas próprias secretarias estaduais e municipais de educação. Porém, nada impede que essas entidades federativas criem seus próprios projetos, desde que seus criadores compreendam que "qualquer programa comprometido de promoção de leitura deve privilegiar o trabalho com escolas e bibliotecas públicas, sem dúvida as duas instâncias mais diretamente ligadas à formação do leitor e ao acesso aos textos" (Britto, 2015, p. 84).

Por esse viés, o programa de bibliotecas rurais Arca das Letras, iniciado em 2003, pela Secretaria de Reordenamento Agrário em parceria com o Ministério do Desenvolvimento Agrário, tinha como objetivo incentivar a leitura e facilitar o acesso ao livro e à informação no meio rural brasileiro, criou mais de 10 mil bibliotecas em todo o Brasil, atendendo 1 milhão de famílias em 2.308 municípios, durante o projeto, 17,8 mil Agentes de Leitura foram treinados e cerca de 2 milhões de livros foram distribuídos, (Brasil, 2013).

Segundo Soares (2008), os relatos dos agentes de leitura apontam dados positivos do Programa, como contribuição para os processos locais de desenvolvimento, constituindo um espaço para troca de experiências, de conhecimento, acesso à informação e práticas de leitura individual, coletiva

[32]Fonte: Retratos da Leitura no Brasil:São Paulo: Instituto Pró-livro, 2024. Disponível em: https://www.prolivro.org.br/wp-content/uploads/2024/11/Apresentac%CC%A7a%CC%83o_Retratos_da_Leitura_2024_13-11_SITE.pdf

e de integração das gerações de crianças, jovens e adultos em comunidades rurais. Apesar do programa ter sido encerrado, as Arcas ainda estão em funcionamento em algumas escolas, embora seu uso atual seja incerto.

Assim sendo, temos o Programa Alfabetiza Pará, que segue uma estrutura consoante com o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, de abrangência nacional que "tem como eixo estruturante – o Material Didático e Pedagógico, que é composto por um conjunto de materiais específicos para alfabetização, entre eles obras de literatura infantil" (Souza; Silva; Ariosi, 2016, pg. 65). Porém, o Alfabetiza Pará foi instituído pela Secretaria de Educação do Estado - Seduc PA, mas não com um propósito de promoção da leitura e incentivo ao acesso a livros, e sim com a proposta de "disponibilizar recursos, ferramentas pedagógicas e avaliativas para que as cidades melhorem o ensino ofertado nas redes municipais e estadual", Pará (2023).

Logo, o projeto prioriza que a criança desenvolva às práticas de leitura e escrita na idade certa, que seria até o 2º ano do ensino fundamental, nessa perspectiva os índices apontam que mesmo no pequeno período de implementação da ação, o Pará ficou entre os que mais progrediram no quesito alfabetização de acordo com a Seduc PA, "em menos de seis meses, o Estado cumpriu a meta de alfabetização do ano de 2024 que era de 37% e foi além alcançando 48%", (Pará, 2024). O programa segue em funcionamento, apesar de não trazer a leitura como protagonista, proporciona através da política pública melhores condições para o acesso à educação da população.

Na esfera do setor privado, a empresa social Estante Mágica desde 2009, vem gratuitamente contribuindo com a escrita e a leitura de histórias e já impactou mais de 2 milhões de crianças por todo o Brasil. O projeto visa levar os alunos à uma experiência de incentivo à leitura e à escrita transformando-os em autores de seu próprio livro, e por isso tem como propósito contribuir para que a educação seja um processo transformador, ressaltando a leitura como parte deste processo.

O projeto Vaga Lume é fruto de uma Organização não Governamental - ONG sem fins lucrativos, possui como objetivo "a implementação de bibliotecas nas localidades rurais de todo território da Amazônia Legal, onde contam com 95 bibliotecas instaladas, em 22 municípios espalhados em 9 estados", (Vaga Lume, 2024, pg. 11). Assim, o projeto leva o acesso à leitura para comunidades, quilombolas, ribeirinhas, indígenas, extrativistas dentre outras populações. De modo que, busca garantir o direito de ler para que os sujeitos se tornem agentes impulsionadores de suas histórias e reconheçam a biblioteca como espaço para compartilhar saberes, (Vaga Lume, 2024).

Logo mais, trataremos da importância dessas ações de *levar a ler* e como elas podem ser fundamentais para a constituição de uma sociedade, mais justa.

O que é levar a ler?

Na seção anterior, tratamos a respeito de programas relacionados ao incentivo à leitura e que foram implementados no estado do Pará, alguns exitosos no sentido daquilo que propõem mesmo diante das particularidades encontradas, outros que não possuem como foco a leitura, mas revelam uma forma fragilizada de preencher uma enorme lacuna educacional. No entanto, mesmo com essas ações ainda é fraco o fomento à leitura no estado, mas é necessário não desanimarmos e termos em mente que "ações de levar a ler não são ativismos relâmpagos que na mesma velocidade que nascem, desaparecem, mas, um processo permanente de troca de experiências" (Santos, Santos e Oliveira, 2023, pg.12).

Destarte, a expressão *levar a ler*, constitui-se como um valor na concepção de (Santos, 2016), esta é a ideia basilar para efetivação de um dos projetos de extensão, o qual é intitulado - *Entre o compromisso e a realidade levar a ler em lugares distantes* - realizado pelo Grupo de Pesquisa, Estudo e Intervenção em Leitura, Escrita e Literatura na Escola - Lelit, da Universidade Federal do Oeste do Pará - Ufopa.

Assim, o entendimento de valor remete-nos à ideia marxista de que a mercadoria é todo elemento criado para suprir as premências da sociedade, desse modo "o que determina a grandeza do valor, portanto, é a quantidade de trabalho socialmente necessária ou o tempo de trabalho socialmente necessário para produção de um valor-de-uso" (Marx, 2011, pg.61), nessa perspectiva a leitura e o livro possuem valor-de-uso, podem ser considerados mercadorias devido sua tamanha relevância social, pois são bens úteis nos diversos âmbitos da vida cotidiana e fundamentais para a formação humana.

Dessa maneira, a ação de levar a leitura possui diversos objetivos específicos, dentre eles compreender a existência das fragilidades e limites na formação leitora, bem como das possibilidades de leitura nas diferentes particularidades locais, que influenciam diretamente na efetiva constituição de ações que fomentam a leitura, além de analisar a viabilidade de realização das ações de leitura (Santos, 2016), nas diversas localidades da Região Oeste do Estado do Pará.

Nesse cenário, compreendemos que a riqueza gerada a partir da formação leitora se dá através de uma relação social complexa, mediada por uma troca dialética. Ler, bem como, escrever são funções que não desenvolvemos de forma inata, portanto, (Vygotsky 2000, pg.202) evidencia-nos, "no podemos considerar el dominio de la lectura y la escritura como un simple hábito psicofísico". Nessa ótica, concebe-se que a leitura exerce um determinante papel que está muito além do vínculo entre estruturas físicas e mentais do ser humano, pois o autor reconhece aspectos culturais do conhecimento que só poderão ser alcançados com o exercício da leitura, (Vygotsky, 2000).

À vista disso, a iniciativa também visa possibilitar e democratizar o acesso à leitura de livros literários, enquanto objetos de formação e aquisição de cultura, por meio da construção de bibliotecas ou ações como clubes de leitura em lugares distantes, que de acordo com (Santos, 2016), estas localidades caracterizam-se não apenas pela longitude territorial, mas principalmente por estarem afastados dos grandes centros urbanos e tecnológicos das grandes cidades, assim como do acesso a recursos básicos

de manutenção da vida como saúde, água potável, educação de qualidade.

Embora seja possível observar legados "dessa etnodiversidade amazônica de grupos indígenas e ibéricos, herdamos muitos valores culturais diferenciados e contraditórios de crenças, falares, mitos, lendas, labores, artesanias e conhecimentos dos valores dos nossos ecossistemas florestais" (Benchimol, 2009, pg.21), como também, características únicas de sobrevivência e adaptação dos povos que residem na região Amazônica do Baixo Tapajós. Ainda assim, é notória a forte influência sofrida pela cultura de massa, caracterizada principalmente por uma desenfreada ascensão e transmissão de dados por meio das mídias digitais, enquanto os saberes entendidos como cultos, são reservados para aqueles que detêm o poder econômico, (Santos, 2016).

Logo, o que a sociedade atual oferece como cultura, está programada sob um viés capitalista, com todas as perguntas e respostas prontas, cabendo a nós apenas absorvê-las e replicá-las, como evidência (Britto, 2009, pg.19), em suas palavras, "a pessoa nada mais faz que se manter submersa ao universo alienado do senso comum sistematicamente reproduzindo e sofisticado pelos administradores". Portanto, a proposta de levar a ler dá-se não em função da mera distribuição dos livros, pois estes muitas vezes já estão disponíveis (biblioteca comunitária, biblioteca escolar, sala de aula), mesmo que só os didáticos, mas também pela possibilidade de fazer-se refletir acerca da realidade e das condições que nos são dadas para existir.

Desde já, faz-se necessário evidenciarmos que o livro deve ser compreendido enquanto instrumento cultural - que novamente - só pode ser de fato compreendido por meio da capacidade de ler, assim (Leontiev, 1978, pg.05) nos ensina que, "instrumento é o produto da cultura material que leva em si, da maneira mais evidente e mais material, os traços característicos da criação humana", desse modo, também podem ser entendidos como os significados, representações, sentidos e até objetos como o próprio livro, já estão disponíveis no mundo de significados quando nascemos, carregando

traços e saberes das gerações precedentes, que manifestam-se através da cultura.

Portanto, a leitura nos possibilita o acesso aos conhecimentos que são construídos na história da humanidade com passar do tempo, a partir das trocas dialéticas humanas, transmitidas pelos diversos meios de difusão, como os livros, revistas e outras possibilidades de leitura, advindas até mesmo de espaços digitais, mas que na matriz capitalista se resumem a meros objetos de entretenimento, prazer e mercantilização como é salientado abaixo:

> La consecuencia inmediata de la concepción de lectura, predominante hoy en la práctica escolar y en las acciones de las campañas de promoción de la lectura, es la voluntad de las empresas de producción de textos e información. Se producen y se venden objetos de lectura, así como se producen y se venden otros objetos de la cultura de masas. (Britto, 2005, pg.138)

Nessa perspectiva, a leitura não é apreendida enquanto aparelho propulsor da criticidade ou da reflexão social nem mesmo na escola, contudo trata-se apenas de uma atividade que possui como objetivo final, não o entendimento da realidade comunitária, mas a alienação revertida em uma mercadoria heroica e satisfatória, porém somente aos olhos de quem observa superficialmente.

Pois, como bem enfatiza (Santos, 2016, pg.21) "a ordem capitalista tornou imperativa a leitura", somos obrigados a ler nesta ótica social, mas em contraposição não somos obrigados a desenvolver o senso crítico perante os objetos culturais, tão pouco incentivados a analisá-los em face com a realidade, à vista disso muitos sujeitos não vão para além da vida cotidiana, tornando explícita a elevação do individualismo e a decadência do humano-genérico, que para (Heller, 2000), trata-se da humanidade como o todo.

Logo, poderíamos compreender essa obrigatoriedade de ler explicitada por (Santos, 2016) como algo bom, no entanto, no molde estrutural que rege a sociedade, a leitura é vista erroneamente como um bem

transformador de vidas ou de mero entretenimento, (Britto, 2005). Nessa linha, entendemos o equívoco que se constrói sobre a leitura, mas (Britto, 2016, pg.33-34), argumenta que "o que a justifica não é a eficiência ou a produtividade nem a distração e a alegria, mas o reconhecimento de que quando lemos, nos humanizamos".

No entanto, faz-se perceptível que na sociedade capitalista não há perspectiva de obrigatoriedade com a relevância social daquilo que é lido, ou a forma com que é lido, a vista que a maior valorização se dá na comercialização de instrumentos de leitura, facilmente compreensíveis, com aspecto físico perfeito e pouca preocupação com o conteúdo escrito, evidenciando maior relevância no valor econômico, que o seu valor social.

Da mesma maneira, essa ótica de ler desestabiliza toda ideia de formação pela leitura e compromisso com a realidade, a qual pode nos proporcionar importantes ponderações acerca das relações sociais, saberes históricos e seus impactos em nossas vidas, não apenas de forma individual, mas também genérica, assim "o que resulta desta reflexão é que as formas reificadas e fetichizadas de viver a cultura não contribuem nem para a ampliação da liberdade nem para o desenvolvimento humano" (Britto, 2024, pg.75). Diante dessa perspectiva, faz-se importante ressaltar que a concepção de leitura apontada até aqui é extensiva, abrangendo todas as formas que temos disponíveis no momento atual da história humana. O livro/texto é um importante objeto cultural, carrega em suas páginas conhecimentos precedentes que podem e devem ser abstraídos por cada leitor.

É bem verdade que o livro sozinho não é capaz de mudar nada, pois o que realmente buscamos quando propomos a ideia de levar a ler é o acesso ao conhecimento e a evolução do Homem, com o entendimento de que estas "são práticas que ultrapassam o incentivo à leitura, configuram-se como proposições no sentido de instituir lugares de ler com projetos de intervenção, com pesquisas que assumem diferentes metodologias" (Mesquita, 2019, pg.29), a partir dessas iniciativas espera-se a humanização e o desenvolvimento cultural do indivíduo, constituindo uma consciência íntegra

da sociedade, reconhecendo a si e os outros não enquanto coadjuvantes da realidade, mas como capazes de tomarem as rédeas de suas histórias sociais e interferirem na evolução do humano-genérico.

Logo, levar a ler, é uma "ação político-pedagógica" (Britto, 2016, pg.34), que no viés interventista do grupo de pesquisa *Lelit,* visa a construção de bibliotecas, bem como a promoção de ações de leitura sob diversas perspectivas, inclusive a literária. Este movimento também representa resistência à cultura de massa, porém a leitura, principalmente agora em um lento processo de esvaziamento, deve ser repassada não como uma imposição totalitária, mas como expõe (Santos, 2016, pg.23), "o direito a leitura nessa perspectiva, implica a viabilização da realização plena do ser humano em suas tensões, contradições e desejos, amplitude esta que não é garantida pela ordem econômica, antes, é restringida."

Dessa maneira, (Candido, 2011), aborda especificamente a temática da leitura literária e nos apresenta a perspectiva de que esta deve ser considerada enquanto um direito fundamental, assegurado e inviolável. Assim, para o autor a literatura é compreendida como um caminho para humanização dos sujeitos, sendo algo necessário para o bem estar do ser humano, assim como de toda uma civilização. Britto, nos ensina que, "as obras literárias convidam à liberdade de interpretação porque propõem um discurso com muitos planos de leitura, defrontando-nos com a ambiguidade da linguagem da vida", (Britto 2009, pg. 20). Dessa forma, compreendemos que sem ela o ser humano é dominado por seus instintos, preso à raíz alienante da cotidianidade, além de ser privado de experienciar mesmo que apenas em sua psique a percepção de outras realidades tão complexas quanto a que estamos inseridos, mas que só através da leitura literária podemos alcançar.

Nessa ótica, podemos perceber que o ser humano se encontra ameaçado por uma constante e crescente desumanização projetada na sociedade atual, mesmo que sutilmente. Portanto, concluímos que levar a ler além de transmitir uma possibilidade de humanização, é uma forma de garantir direitos, violados historicamente no desenvolvimento da humanidade,

é uma chance de acreditar que os seres humanos são capazes de ir além, quando lhe são dadas oportunidade para tal. Logo, as bibliotecas tornam-se mecanismos fundamentais para a constituição desse direito fundamental.

Biblioteca escolar e formação de leitores

Percebemos nas reflexões anteriores que ler é um direito de todos e um valor inerente à capacidade humana que ajuda em nossa formação omnilateral, o que para Frigotto (2012) significa propor uma visão abrangente da formação humana enfatizando o desenvolvimento equilibrado e harmônico de todas as capacidades e potencialidades humanas essenciais para uma vivência plena e consciente na sociedade. No contexto educacional, a omnilateralidade refere-se a uma abordagem que considera todas as dimensões do ser humano e as condições objetivas e subjetivas que possibilitam seu desenvolvimento histórico pleno.

Se ler é importante, os espaços de leitura assumem papel central no acesso à leitura, portanto, resta-nos a verificação contínua de um dos espaços dessa formação leitora que é a biblioteca escolar, a começar por alguns conceitos, mudanças e críticas que envolvem o termo. O dicionário Aurélio de Língua Portuguesa define a biblioteca como um local para armazenar livros, enquanto uma versão online a descreve como uma coleção ordenada de livros, espaço para guardá-los e um local público ou privado para consulta e empréstimo. As definições enfatizam a organização dos livros, tratando-os como objetos que devem ser preservados, similar a peças de museu. Essa perspectiva pode levar a um uso superficial e distante dos livros, sugerindo que não devem ser marcados ou danificados, o que pode reduzir a conexão afetiva dos leitores com o material.

A Lei Nº 12.244 de 24 de Maio de 2010 que dispõe sobre a implementação de bibliotecas escolares, traz um conceito básico sobre biblioteca escolar afirmando: "Art. 2º - Para os fins desta Lei, considera-se biblioteca escolar a coleção de livros, materiais videográficos e documentos registrados em qualquer suporte destinados a consulta, pesquisa, estudo ou

leitura". Já o Projeto de Lei nº 28 de 2018, que criou a Sistema Nacional de Biblioteca Escolares a fim de garantir e incentivar a construção desses espaços por todas as escolas do Brasil, considera um novo conceito de biblioteca escolar, que vai além da ideia reducionista de um simples acervo ou depósito estático de livros e materiais passando a ser um equipamento cultural obrigatório e necessário ao desenvolvimento do processo educativo, sendo portanto, um espaço de recursos educativos indissociavelmente integrado ao processo de ensino aprendizagem.

Destacamos também a Lei nº 14.837, de 08 de abril de 2024 (Lei de Secretaria Especial para Assuntos Jurídicos) que altera a Lei nº 12.244, de 24 de maio de 2010, e dispondo sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País, a qual também serve para modificar a definição de biblioteca escolar e consolidar o Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares (SNBE). Conforme a nova norma, a biblioteca escolar passa a ser considerada como equipamento cultural obrigatório e necessário ao desenvolvimento no processo educativo. Para isso, esses locais terão como objetivos democratizar o acesso à informação e às novas tecnologias, além de promover competências que contribuam para a garantia dos direitos e aprendizagens dos alunos.

Para Farias e Britto (2019), o termo biblioteca escolar apresentado pelas normativas legais ainda se reduz ao acervo e à presença de um profissional bibliotecário, além disso, não há valorização e preocupação com a dinâmica escolar que leva em consideração termos importantes como projeto pedagógico, currículo, pesquisa, formação entre outros que englobam o trabalho educativo da biblioteca em consonância com o fazer pedagógico escolar, e considerando as contribuições das bibliotecas, o termo na perspectiva legal, comporta-se de forma bastante limitada.

Para uma interpretação apropriada do termo, contamos com as contribuições de Farias e Britto (2019), os quais afirmam que a revisão da literatura sobre o assunto indica uma ampla variedade de interpretações e enfoques em relação à definição e ao papel da biblioteca escolar. Dessa maneira, sua acepção vai desde ser uma coleção de livros e serviços

relacionados ao currículo e ao projeto pedagógico da escola, com ênfase no processo de ensino-aprendizagem e no desenvolvimento de habilidades informacionais, até visões mais amplas que reconhecem seu valor cultural e sua função formadora, incluindo também o papel da biblioteca como um centro de lazer e acesso às novas tecnologias. Portanto, as bibliotecas têm por função primária contemplar os valores culturais e formação de leitores.

A biblioteca pode ter diferentes conceitos e funções, variando conforme suas atividades, características culturais e funções sociais que desempenham, podendo existir vários tipos, como bibliotecas públicas, municipais, especializadas, universitárias e infantis. Este estudo foca na biblioteca escolar, a qual deve ser entendida como um espaço organizado para integrar-se à sala de aula e ao desenvolvimento do currículo escolar porque "funciona como um centro de recursos educativos, integrado ao processo de ensino-aprendizagem, tendo como objetivo primordial desenvolver e fomentar a leitura e a informação", (Pimentel, 2007, pg.23).

Para a autora, a biblioteca escolar quando entendida tal qual sua função primordial e dinâmica, torna-se uma forte aliada no fazer pedagógico e serve como extensão da sala de aula, promovendo conhecimento, bem como melhoramento nos índices de leitura, e na interação entre alunos e professores. Deve ser um espaço de múltiplas vivências, que além de servir de base para a construção do conhecimento e de suporte às pesquisas, também seja um ambiente de interação que enalteça a experiência, o exercício da cidadania e formação para toda a vida.

Os pesquisadores Farias, Britto e Santos (2020) afirmam que a educação deve ir além de ensinar conteúdos, buscando educar contra a *barbárie*, como mencionado por Adorno (1995), o qual afirma que a barbárie se reinventa no tempo e nas relações humanas, através de formas de dominação hegemônica. Essas formas são vistas como aparelhos ideológicos que ajudam a dissipar e invisibilizar as produções culturais de grupos sociais diversos e reprimem suas maneiras de construir e reconstruir identidades e visões de mundo.

Dessa forma, a educação deve levar em conta o exercício permanente de compreensão do tempo, do espaço e das relações, assim como o entendimento da historicidade humana, das comunidades e das realidades. Nessa perspectiva, o contexto escolar deve se propor a criar e garantir condições para que estudantes e docentes tenham acesso aos bens culturais e se apropriem do conhecimento e das narrativas produzidas ao longo do tempo e do espaço que se apresentam como pressupostos para uma educação emancipadora. (Farias; Britto; Santos, 2020).

Pensar na biblioteca escolar e suas contribuições para a efetivação da democracia de direitos e valores é também considerar o próprio desenvolvimento humano. Com formação leitora, as pessoas podem entender e agir sobre sua realidade, refletindo sobre as contradições que são estabelecidas nas vivências sociais. Vygotsky (2010), vê a escola como mediadora nesse processo, um lugar ideal para estimular a evolução cognitiva do indivíduo.

Nesse sentido, a biblioteca escolar, pode ser um desses instrumentos apropriados para gerar aguilhoamentos necessários para trabalhar a relação dos processos de desenvolvimento e de apropriação do conhecimento, além disso, ela também está inserida nas estratégias de exigência de direitos e reconhecimento de diferentes grupos sociais, haja vista que agrega-os proporcionando-lhes ferramentas de emancipação em função de suas condições de vida.

Aprender a ler, a pesquisar, a conhecer e a interagir são percepções presentes nos documentos do Estado voltados para a Educação, a exemplo do que diz a Base Nacional Comum Curricular/BNCC sobre a habilidade de leitura para as turmas de terceiro ao quinto ano: "(EF35LP02) Selecionar livros da biblioteca e/ou do cantinho de leitura da sala de aula e/ou disponíveis em meios digitais para leitura individual, justificando a escolha e compartilhando com os colegas sua opinião, após a leitura." (Brasil, 2024, pg.113). À vista disso, imagina-se que a biblioteca deva estar inserida no ambiente escolar para professores se munirem de ferramentas como os livros para ajudar os alunos na busca pelo conhecimento.

Para ajudar a desenvolver a cognição e o contexto nas ciências humanas para alunos do Ensino Fundamental, o documento propõe valorizar as experiências pessoais e familiares dos alunos através de atividades lúdicas, interações, escuta ativa e diálogos em diferentes espaços educativos, como bibliotecas, (Brasil, 2024). Também menciona que as bibliotecas são importantes para a interação social, pois permitem a troca de experiências, ajudando os alunos a refletirem sobre si e os outros, o que estimula o pensamento criativo e crítico. Os dispositivos legais são importantes porque comunicam decisões políticas e normas que afetam a vida das pessoas. Contudo, enquanto a BNCC recomenda o uso de bibliotecas escolares por alunos e professores, na Amazônia, o que se percebe é a ausência delas em muitas escolas. Discutir essas questões é essencial, pois as bibliotecas são fundamentais para uma educação integral.

Dessa forma, as diversas leis brasileiras e alguns referenciais mais atuais que tratam das bibliotecas escolares parecem caminhar para um mesmo ponto, que é a de um espaço no qual a comunidade escolar de modo geral, possa ler, estudar, interagir e assim, fomentar conhecimentos. Por consequência, pesquisas sobre o tema tem demandado trabalhos importantes na Ufopa, a exemplo do que fazem alunos da graduação e pós-graduação ligados ao Grupo de Estudos *Lelit* sob a orientação do Prof. Dr. Zair Henrique Santos, o qual reconhece que em se tratando de levar a ler em lugares distantes como em regiões amazônicas, o desafio é maior dadas as condições geográficas e econômicas que compõem o cenário social:

> Esta investigação consiste em pôr o olhar em um lugar em que, supõe-se, que as dificuldades são ainda maiores, porque é uma região distante, periférica, com menor circulação de cultura da escrita, com pouco acesso à informação e com escassa disponibilidade de leitura diversificada. Como eu disse anteriormente, "os lugares da pesquisa" são escolas públicas periféricas que assistem comunidades rurais do interior da Amazônia. (Santos, 2017, pg.49)

Ele afirma que a escola é uma das únicas instituições responsáveis pelo desenvolvimento do conhecimento formal e oferta mínima de livros nessas regiões e aponta alguns desafios que demandam intervenções da própria universidade, tendo em vista sua tríade básica que é *ensino, pesquisa e extensão*. Para este pesquisador, levar a ler, não é apenas uma atividade genérica de incentivar a leitura, divulgar, promover, mas sim uma "ação concreta de criação de espaços de leitura – bibliotecas ou outro lugar correspondente –, um lugar físico, com agentes atuando nele (mediadores de leitura) e ofertas de livros", (Santos, 2017, pg.95), um lugar que priorizem cidadania e a participação social.

Campello (2010, pg.7), considera a biblioteca como espaço de aprendizagem, afirmando que "estamos falando de bibliotecas que são espaços de aprendizagem que propiciam e estimulam conexões entre saberes; que são laboratórios − não de equipamentos e apetrechos − mas de ideias." Dessa maneira, potencializar os saberes utilizando a biblioteca é oportunizar os menos favorecidos colocando-os em um lugar de posição crítico-reflexiva sobre sua realidade, tornando-os agentes de transformação histórica e social.

Diante de tamanha relevância educacional, entende-se que inúmeras são as desvantagens para os estudantes que não têm uma biblioteca disponível em suas escolas, a perda é incalculável e impensável, destarte, tornam-se pertinentes pesquisas que apontem para a aquisição de bibliotecas. Portanto, trabalhos que possibilitem o avanço de estudos na área da Educação, sobretudo em relação a biblioteca escolar e formação leitora, que são de grande contribuição social e de extrema relevância para fomentar e discutir formas de desenvolvimento da região.

Reflexões finais

Considerar todo o arcabouço Amazônico, e a maneira singular a qual foi construído, levando em conta todo o sistema global, é tarefa essencial e primária para que entendamos as necessidades locais bem como, as nuances que se apresentam frente à realidade da população. Por essa razão, é

necessário pensar ações de leitura que levam em conta os diversos aspectos, culturais, políticos, sociais, naturais, econômicos e educacionais, como destaca Colares (2022), para que tenhamos um modelo educacional que não atenda apenas aos interesses políticos e econômicos da matriz capitalista, mas que se volte como uma possibilidade de transformação social.

De modo que, essas iniciativas para práticas leitoras ofereçam uma chance de formação crítico-social dos indivíduos capacitando-os a compreender as contrariedades legislativas perante a realidade e as desigualdades de classes frente aos interesses hegemônicos do modo de produção. Por essa razão, compreendemos que as bibliotecas, constituem-se como espaços transformadores quando bem estruturados e os programas de leitura como ações capazes de interferem diretamente no desenvolvimento humano.

Assim, Maia e Quaresma (2023), destacam que a educação na região deve considerar todos os fatores que influenciam uma prática educativa legítima e que contribua para a formação de pessoas pensantes, éticas e críticas, respeitando a diversidade cultural, linguística e modos de vida dos povos locais. É neste cenário contraditório que nos desafiamos a conferir possibilidades de leitura, uma vez que compreende-se a importância dela no processo educativo como sendo elemento catalisador da apropriação do conhecimento. Vale dizer ainda que assim como esporte, cultura, saúde, escola, moradia e terra, a leitura aqui é entendida também como elemento fundamental para a garantia da dignidade humana.

Britto (2015), salienta que a tarefa é além da insistência do valor da leitura, perpassando também na democratização do acesso aos bens culturais que por ela se expressam, como por exemplo, o livro, que tem papel significativo no estabelecimento dos usos diversos que temos na esfera social. Portanto, levar a ler na Amazônia paraense requer um trabalho árduo e cuidadoso a fim de trazer oportunidades de compreender e apropriar-se do conhecimento para buscar transformação social.

Fabíola Farias[33], destaca a importância da leitura e das bibliotecas nas escolas, ressaltando que essas instituições devem oferecer acesso ao conhecimento histórico, científico e humanístico, além de experiências artísticas e culturais, para ajudar na formação dos alunos. Portanto, possibilitar leituras diversificadas enfatizando a presença de temas plurais nos espaços de formação é proporcionar o encontro com uma leitura que contemple sua dimensão fundamental de criatividade que foge do utilitarismo do senso comum e assume um compromisso com as formas de se expressar e compreender a vida de um modo plural.

Referências

ADORNO, Theodor W. Educação e emancipação. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ASSOCIAÇÃO VAGA LUME. **Relatório de atividades 2023**. Disponível em: <https://www.vagalume.org.br/>. Acesso em: 24 de julho de 2025.

BENCHIMOL, S. Amazônia: formação social e cultural. Manaus: Valer, 2009.

BRASIL. **Lei nº 14.837, de 8 de Abril de 2024.** Que altera a Lei nº 12.244, de 24 de maio de 2010, que trata da universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do país. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023 2026/2024/Lei/L14837.htm#art1

BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei nº 123/2018.** Dispõe sobre a criação de um Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares (SNBE) e altera a Lei nº 12.244/2010, que dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino.Brasília, DF: Senado Federal, 2018. https://legis.senado.leg.br/

[33]Palestra ministrada em uma participação recente na Jornada Companhia Das Letras: A Escola Forma Leitores? de 09 a 11 de Abril de 2025.

BRASIL. **Lei nº 12.244, de 24 de maio de 2010.** Dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do país.https://www.planalto.gov.br/ccivil

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2024. Disponível:https://domainpublic.wordpress.com/wp-content/uploads/2023/02/ei_ef_110518_versaofinal_site.pdf.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Secretaria de Reordenamento Agrário. Programa de Bibliotecas Rurais Arca das Letras: manual. Brasília: MDA/Secretaria de Reordenamento Agrário, 2013. https://catalogo.ipea.gov.br/uploads/472_1.pdf

BRITTO, Luiz Percival Leme. Ao revés do avesso: leitura e formação. São Paulo: Pulo do gato, 2015.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **Posts sobre o livro e a leitura – mitificação e contrassenso**. In: OLIVEIRA, Célia Zeri de; CAMPOS, Jailma Bulhões (Orgs.). *Ensino de Leitura: desafios e implicações para a formação de leitores*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. p. 64-74.

BRITTO, L. P. L.; MERINO GUTIÉRREZ, G. A. Lectura y política. **Sociología: Revista de la Facultad de Sociología de Unaula**, *[S. l.]*, n. 28, p.131–139, 2005. Disponível em:https://publicaciones.unaula.edu.co/index.php/sociologiaUNAULA/article/view/950. Acesso em: 15 jun. 2025.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **Literatura: conhecimento e compromisso com a liberdade.** *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 17-23, 2009.

BRITTO. Luiz Percival Leme de. **A Biblioteca nos tempos e espaços digitais: novos e antigos desafios.**2014.Disponível em: SciELO Brasil - A biblioteca nos tempos e espaços digitais: novos e antigos desafios A biblioteca nos tempos e espaços digitais: novos e antigos desafios

CAMPELLO, Bernadete. **A biblioteca escolar: Temas para uma prática pedagógica.** Autêntica, 2017

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. Vários Escritos. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011.

CARDOSO, Juçara dos Santos; BRITTO, Luiz Percival Leme. **Leitura e biblioteca escolar na Amazônia: os desafios de forma leitores em "lugares distantes.** Pesquisa em educação na e da Amazônia / organizado por José Ricardo e Souza Mafra. – Teresina, PI: Alumia Editorial, 2023. Disponível em: E-BOOK PESQUISA EM EDUCAÇÃO NA E DA AMAZÔNIA -PGEDA 2023

COLARES, A. A. A inserção da Amazônia no modo de produção hegemônico e no projeto educacional da modernidade. Exitus, v. 12, n. 1, 2022. DOI: https://doi.org/10.24065/2237-9460.2022v12n1ID2003

EDUCAÇÃO Básica: Políticas, programas e ações. [*S. l.*], 27 nov. 2024. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/eb. Acesso em: 1 jul. 2025.

FARIAS, Fabíola; BRITTO, Luiz Percival Leme; SANTOS Zair Henrique. **A biblioteca e a construção do trabalho educativo na escola**. Rev. Tempos Espaços Educ. v.13, n. 32, e-13464, jan./dez.2020 Disponível em: http://dx.doi.org/10.20952/revtee.v13i32.13464

FARIAS, F. R.; BRITTO, L. P. L. **A Lei n. 12.244 e sua concepção de biblioteca escolar: uma análise.** In.: RICI: Revista Ibero-Americana de Ciência da Informação. Brasília, v. 12, n. 3, p. 826-836, set./dez. 2019.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Novo dicionário Aurélio de Língua Portuguesa. Editora Positivo: Curitiba, 2004.

HELLER, Agnes. **Estrutura da vida cotidiana.** In: HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000. v. 2, p. 17-42. ISBN 8521903642.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Atiea, 1993.

LEONTIEV, Alexis. **O Homem e a Cultura**. In: _____. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte, 1978. p. 261-284.

MAIA, Bruna Monique Costa; QUARESMA, Edilan de Sant'Ana. **Desafios para uma educação na amazônia diante das suas diversidades Pesquisa em educação na e da Amazônia / organizado por José Ricardo e Souza Mafra.** – Teresina, PI: Alumia Editorial, 2023. Disponível em: E-BOOK PESQUISA EM EDUCAÇÃO NA E DA AMAZÔNIA -PGEDA 2023.

MARX, Karl. **O capital**: Crítica da economia política. 29. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011. 966 p. v. 1.

MASANI, Mara. **Estante Mágica: guia para aplicação em sala de aula, 1º ano**. blogestantemágica, 2021. https://blog.estantemagica.com.br/wp-content/uploads/2021/03/Fund.-Menor-1o-ano.pdf

MESQUITA, Alessandra Maria de. **Leitura e biblioteca escolar: uma proposta de levar a ler em "lugares distantes"**. 2019. 147 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) — Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2018.

PIMENTEL, Graça. Biblioteca escolar. / Graça Pimentel, Liliane Bernardes, Marcelo Santana. – Brasília: Universidade de Brasília, 2007. Disponível: https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/profunc/biblio_esc.pdf

PROGRAMAS. [*S. l.*], 13 dez. 2023. Disponível em: https://www.seduc.pa.gov.br/pagina/13891-programas. Acesso em: 1 jul. 2025.

SANTOS, Jamile Castro dos; SANTOS, Zair Henrique; OLIVEIRA, Luanna Cardoso. **Levar a ler em lugares distantes: os limites e as possibilidades de instituir uma biblioteca em uma comunidade quilombola.** *Interritórios | Revista de*

Educação, Caruaru, v. 9, n. 18, p. 1-27, 2023. https://doi.org/10.51359/2525-7668.2023.25813

SANTOS, Zair Henrique. **Entre o compromisso e a realidade: Relato e análise de uma ação de levar a ler no oeste do Pará.** 2016. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação - Universidade Estadual de Campinas, [S. l.], 2016.

SOARES, Cleide C. Arca das Letras: plantando bibliotecas, colhendo futuros no Brasil Rural / Cleide Cristina Soares. - Brasília: MDA, 2008. http://files.fm/f/brrd7fa35

VIGOTSKII, Lev Semenovich, 1896-1934 V741L. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem/** Lev Semenovich Vigotskii, Alexander Romanovich Luria, Alex N. Leontiev; tradução de: Maria da Pena Villalobos. 11 a edição - São Paulo: ícone, 2010.

VYGOTSKI, L. S. La prehistoria del desarrollo del linguaje escrito. In: _____. **Obras escogidas - Tomo III.** Madrid: Visor DIS., S. A, 2000. p. 47-96, 1995/2

Capítulo 11

OLHAR, REGISTRAR E REFLETIR: A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA COMO ELO ENTRE INFÂNCIA E TERRITÓRIO NA AMAZÔNIA

Marlene Yuki Suzuki Freitas[34]

Sinara Almeida da Costa[35]

Introdução

A Amazônia brasileira, rica em diversidade natural e cultural, ainda enfrenta o desafio de ser reconhecida em suas singularidades dentro das políticas públicas e práticas escolares. Apesar de sua importância ecológica e social, muitas vezes seus territórios e sujeitos são invisibilizados por práticas pedagógicas padronizadas e distantes da realidade local. Nesse contexto, a Educação Infantil ganha centralidade, pois é nessa etapa educativa que a criança começa a construir seus vínculos com o mundo, com sua cultura e com o território que habita.

A documentação pedagógica emerge como um instrumento potente na valorização dessas infâncias e de seus modos de existir. Mais do que registros técnicos ou burocráticos, documentar é construir narrativas significativas que revelam a escuta sensível do educador, a participação ativa da criança e a relação viva com o contexto em que vivem. Registrar o cotidiano das escolas na Amazônia é, portanto, um ato político de resistência à homogeneização e de valorização dos saberes do território.

A Amazônia reúne mais de 180 povos originários, zonas urbanas que crescem sobre palafitas e assentamentos ribeirinhos que ainda carecem de serviços básicos. Essas realidades impõem à educação infantil desafios

[34] Acadêmica do Programa de Pós-graduação em Educação/Mestrado Acadêmico – PPGE/UFOPA. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas "Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil – GEPEI". E-mail:marlenesuzuki0@gmail.com

[35] Doutora em Educação pelo PPGE/UFC. Professora Adjunta do Programa de Pós -Graduação em Educação (PPGE) da UFOPA e docente nos cursos de graduação em Pedagogia do ICED UFOPA. E-mail:sinaraacs@gmail.com

específicos: acessar as escolas pode significar viajar de voadeira[36], e a língua utilizada nas instituições nem sempre coincide com a língua materna das crianças. Nesse contexto, a documentação pedagógica ganha valor heurístico, pois registra pistas que as políticas setoriais por vezes ignoram e devolve às famílias a memória viva de suas práticas com as crianças.

A noção de documentação pedagógica remonta às experiências de Reggio Emilia, onde Loris Malaguzzi sustentou que nada do que as crianças fazem deve passar despercebido (Ivo, 2022). Carla Rinaldi avançou ao afirmar que registrar é um ato de pesquisa que altera a própria imagem do professor, que deixa de ensinar conteúdo para aprender com as crianças.

Amancio e Louzada (2024) indicam que a documentação, quando pautada pela escuta e pela devolutiva, favorece leituras plurais do desenvolvimento infantil e amplia a participação familiar no cotidiano da escola. Ao fotografar um jogo de pesca improvisado com gravetos e sementes, por exemplo, o educador traduz vivências locais em material de diálogo com especialistas, com as crianças, com as famílias e com seus colegas, sem reduzir a brincadeira a um exemplo de currículo urbano.

O conceito de território utilizado neste artigo não se restringe ao recorte cartográfico; inclui relações de pertencimento, redes de parentesco e percursos que as crianças desenham nos igapós, nas estradas de terra ou nos quintais familiares. Documentar, portanto, é também cartografar trajetórias afetivas que ancoram a construção de identidades amazônicas em tenra idade.

Barreto *et al.*, (2012), mostram que as crianças da Amazônia estão entre as que menos usufruem direitos básicos no Brasil. Saneamento precário, moradias intermitentes e violências de ordenamento territorial repercutem nos índices de desenvolvimento infantil. Ao registrar o cotidiano escolar,

[36] A voadeira é um barco de pequeno porte, considerado uma canoa que utiliza motor de popa para viagens de transporte rápido. Possui um motor acoplado, para rápidas travessias utilizadas no transporte e em pescarias, sendo um dos meios de transporte fluviais bastante comum na Amazônia.

educadores produzem evidências que podem dialogar com órgãos públicos e organizações da sociedade civil em defesa de políticas integradas.

A documentação também instaura um processo de autoformação docente. Ao revisar vídeos de uma roda de conversa gravada à sombra de um açaizeiro, o professor percebe nuances de interação que escapam ao olhar apressado do momento presente. Esse retorno reflexivo fortalece a pesquisa-ação como metodologia cotidiana e estreita vínculos com os protagonistas das cenas: as próprias crianças.

No plano normativo, a Base Nacional Comum Curricular ressalta a "escuta sensível" e o registro contínuo como componentes da avaliação na educação infantil. Essa diretriz legitima a documentação como instrumento que alia acompanhamento do desenvolvimento à comunicação com as famílias, sem reduzi-la a checklist de habilidades.

Entretanto, Sampaio e Coutinho (2013) apontam ausência de formação específica, tempo pedagógico restrito e infraestrutura limitada para armazenamento dos materiais. Em muitos municípios, o registro ainda se limita ao portfólio individual, deixando de captar a ecologia comunitária em que a criança está inserida.

Pesquisas de Cunha *et al.,* (2021) sugerem que formações em serviços, organizadas em círculos de estudos, favorecem o diálogo entre teoria e prática e consolidam protocolos de registro compatíveis com as realidades amazônicas. Tais protocolos envolvem acordos éticos sobre imagem e autoria, tema sensível em territórios onde comunidades indígenas reivindicam controle sobre representações externas.

Este artigo tem como objetivo central investigar de que maneira a documentação pedagógica pode constituir-se como um elo entre infância e território no contexto amazônico, evidenciando como o ato de olhar, registrar e refletir sobre as experiências infantis contribui para valorizar os saberes locais e o pertencimento ao lugar. Como objetivos secundários, propõe-se: identificar as perspectivas teóricas predominantes na produção acadêmica sobre documentação pedagógica no campo da educação infantil; analisar os dispositivos metodológicos presentes nos registros realizados por professoras

de creches e pré-escolas urbanas amazônicas; e discutir as contribuições da documentação para a formulação e o fortalecimento de políticas públicas de educação infantil na região, com base em pesquisas e experiências formativas desenvolvidas em contextos amazônicos.

Educação Infantil na Amazônia: entre Singularidades e Invisibilidades

A Educação Infantil na Amazônia, em especial nos centros urbanos, tem enfrentado o desafio de conciliar os referenciais pedagógicos nacionais com as especificidades culturais e territoriais da região. Em muitos casos, o cotidiano escolar permanece alheio às experiências das crianças com o rio, a floresta, as festas populares, as tradições familiares e os modos locais de viver e aprender.

Nesse sentido, Colares (2022) ressalta que "o projeto educacional da modernidade silencia os sujeitos amazônicos e nega a legitimidade de seus saberes". Os referenciais nacionais de currículo, materializados sobretudo na Base Nacional Comum Curricular, definem princípios de universalidade para a Educação Infantil, porém se chocam com a tessitura pluricultural das "múltiplas Amazônias". Em cidades como Manaus, Belém e Macapá, o documento oficial chega acompanhado de realidades fluviais que impõem outras temporalidades, meios de transporte e formas de aprender (BRASIL, 2017). Camargo *et al.*, (2022), em sua pesquisa examinam a diversidade sociocultural no currículo com foco na Amazonia, demonstram a insuficiência de padrões homogêneos e indicam a necessidade de reconhecer territórios como matrizes de sentido. Ao mesmo tempo, a própria BNCC (Base Nacional Comum Curricular) prevê a valorização dos contextos locais, mas não explicita como isso se operacionaliza em regiões onde os rios substituem estradas e a língua indígena coexiste com o português.

Apesar dessas diretrizes, o cotidiano de grande parte das creches e pré-escolas urbanas amazônicas continua marcado por materiais didáticos cujo universo imagético prioriza paisagens asfaltadas e espaços fechados, típicos de centros urbanos do Sudeste e Sul do Brasil. No entanto, mesmo em

áreas urbanas da Amazônia, é comum que as crianças vivenciem cotidianos fortemente ligados à natureza, com presença de rios, áreas de mata, quintais abertos e ruas muitas vezes não asfaltadas. Essa desconexão entre o material pedagógico e a realidade local contribui para a invisibilização das experiências e saberes amazônicos no contexto educativo. Crianças que acordam ao som de canoas a motor veem nas páginas dos livros metrôs, parques cimentados e semáforos, elementos distantes de sua experiência. Essa dissonância reforça o que Vasconcelos e Costa (2024) identificam como currículo "urbanocêntrico", pois silencia saberes de pesca artesanal, coleta de frutos de várzea e narrativas de migração ribeirinha que estruturam a vida familiar. A invisibilidade dessas práticas não é meramente simbólica; ela afeta a autopercepção infantil e reproduz hierarquias culturais dentro da escola.

Observações etnográficas em comunidades ribeirinhas revelam brincadeiras de construir brinquedos com sementes, remar pequenas canoas e inventar percursos na floresta, atividades quase ausentes dos planejamentos pedagógicos, ainda que constituam poderosas oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento para as crianças. Vasconcelos e Costa (2024), falam que o contato direto com ambientes verdes estimula a autonomia e potencializa processos de atenção e memória, oferecendo pistas concretas para reconfigurar práticas escolares. Complementarmente, Ferreira (2020) mostra que a ausência de espaços naturais nas creches urbanas priva as crianças dos benefícios biopsicológicos de um brincar conectado ao meio ambiente.

Esses desencontros entre experiência local e currículo remontam a políticas que, desde o ciclo da borracha, impuseram modelos civilizatórios alheios aos ritmos da floresta. Reflexões contemporâneas sobre colonialidade no campo educacional demonstram que a centralização normativa ignora epistemologias amazônicas e reproduz lógicas de exclusão, sobretudo entre alunos de comunidades remotas. E em seu estudo Freitas, Reis e Hage (2019), mostram as barreiras logísticas, falta de transporte aquaviário e energia intermitente, que dificultam a permanência das crianças, enquanto análises críticas apontam a persistência de um currículo homogêneo que

desconsidera línguas indígenas e calendários agrícolas. A combinação dessas ausências institui invisibilidade estrutural e reforça ciclos de desigualdade.

A própria BNCC menciona que competências socioemocionais devem surgir das interações das crianças com o mundo, mas, nos documentos curriculares de Manaus, por exemplo, a Educação Ambiental aparece de forma generalista e pouco articulada ao cotidiano ribeirinho. Esforços de contextualização esbarram em falta de infraestrutura, ausência de material bilíngue e restrições de espaço para vivências corporais (Souza, 2021). Em resultado, atividades de observação de marés, reconhecimento de plantas medicinais ou construção de brinquedos de miriti raramente figuram nos planejamentos, mantendo a escola afastada das dinâmicas territoriais que estruturam a infância amazônica.

Em contrapartida, movimentos docentes vêm propondo "pedagogias culturais" que emergem da escuta dos povos das águas. Tais iniciativas utilizam narrativas em Nheengatu, construção de embarcações em miniatura e observação de ciclos de cheias para introduzir conceitos de tempo e espaço. Furtado e Carmo (2020) falam que, quando o professor assume postura investigativa, o território transforma-se em laboratório vivo de aprendizagem. Essa abordagem amplia a percepção das crianças sobre suas identidades e reforça a correspondência entre conhecimento escolar e práticas comunitárias.

A documentação pedagógica surge, nesse cenário, como estratégia de resistência: ao registrar rodas de prosa à beira-rio, fotografar hortas de quintal ou transcrever canções de pesca, educadores devolvem às famílias a narrativa da infância e consolidam pontes entre gerações. Brito e Santana (2024). indicam que esse processo de registro favorece o reconhecimento de pais, avós e artesãos como coautores do currículo e fortalece laços de pertença coletiva. Brito e Marques (2022) confirmam que o brincar ancorado em saberes regionais, quando documentado e socializado, adquire estatuto de "conteúdo" escolar legítimo.

Outro eixo recorrente na literatura trata da integração entre educação e cuidado ambiental. Crianças que acompanham a vazante do

rio, coletam frutos de várzea e participam de festas de santo vivenciam ciclos naturais que facilitam a compreensão do conceito de sustentabilidade. Ferreiro (2020) destaca que essas experiências sensoriais ampliam repertórios simbólicos e fortalecem vínculos afetivos com o território. Quando articuladas no planejamento pedagógico, tais vivências potencializam aprendizagens em ciências, matemática e linguagem, evitando que o meio ambiente apareça apenas em datas comemorativas e desconectado da vida cotidiana.

Persistem, contudo, obstáculos estruturais. Dados sobre acessibilidade mostram que menos de um quinto das escolas rurais do Amazonas dispõe de conectividade capaz de sustentar plataformas de registro digital, e apenas uma minoria possui embarcações escolares equipadas para o transporte diário de alunos. Relatos de professores apontam que o tempo destinado ao planejamento é absorvido por tarefas burocráticas, tornando difícil a curadoria de portfólios. Esse quadro reafirma a urgência de políticas públicas que contemplem infraestrutura física e tecnológica adequada às especificidades territoriais (Freitas; Reis; Hage, 2019).

Diante desses elementos, a literatura converge em propor um currículo dialógico e territorializado, capaz de reconhecer o rio como via, a floresta como espaço de experimentação e a cultura como trama que dá sentido ao aprender. Ao tensionar singularidades e invisibilidades, os estudos apontam para a necessidade de formação docente continuada que privilegie pesquisa-ação, alianças com comunidades e uso ético da documentação pedagógica. E de acordo com Camargo *et al.,* (2022) em última instância, educar na Amazônia pressupõe transformar o território em fonte de conhecimento e, ao mesmo tempo, fazer da escola um espaço de enunciação das infâncias amazônicas diversas, potentes e historicamente silenciadas.

A Documentação Pedagógica como Escuta, Reflexão e Formação

Documentar não é apenas colar fotos no mural ou preencher relatórios. É uma prática intencional de escuta, interpretação e reflexão sobre o cotidiano educativo. Envolve registrar as falas, os gestos, os desenhos, as perguntas e as descobertas das crianças, mas, principalmente, envolve olhar para esses registros com atenção pedagógica, buscando compreender os processos de aprendizagem e construção de sentido.

A documentação pedagógica é entendida como uma prática investigativa e reflexiva contínua, que possibilita ao educador observar, registrar e interpretar as experiências das crianças de forma crítica e sensível. Esses registros não se limitam a relatar o que foi feito, mas buscam compreender os sentidos atribuídos pelas crianças às suas ações, transformando-se em instrumentos que fomentam o diálogo entre educadores, crianças e famílias. De acordo com Cotonhoto, Agum e Coelho (2015), a documentação permite tornar visíveis os processos de aprendizagem, promovendo uma educação mais colaborativa, transparente e dialógica.

Autores como Oliveira-Formosinho (2016) e Furtado (2023) aprofundam essa perspectiva ao abordarem as gramáticas pedagógicas participativas, enfatizando que a documentação pode favorecer a construção de uma identidade coletiva no espaço educativo. Nessa concepção, documentar é mais do que registrar: é construir um território comum entre adultos e crianças, onde todas as vozes envolvidas no processo de ensino e aprendizagem possam ser reconhecidas, ouvidas e valorizadas, como defende Ostetto (2017).

Correia (2009) acrescenta que os registros pedagógicos especialmente os audiovisuais são capazes de capturar dimensões sutis das interações, como expressões faciais, gestos, entonações e posturas corporais, que muitas vezes escapam às observações escritas tradicionais. Ao tornar visível aquilo que é invisível à primeira vista, a documentação amplia a percepção do educador sobre as múltiplas linguagens infantis e fortalece a escuta pedagógica como prática cotidiana.

Cruz e Aquino (2023, p. 912), apontam que:

> É possível supor que a efetivação da ferramenta Documentação Pedagógica e dos seus procedimentos, a exemplo da observação e do registro, tem se deparado com as mesmas dificuldades pelas quais passam outras ferramentas que compõem o trabalho docente, como o planejamento e a avaliação, os quais, inclusive, se articulam à Documentação Pedagógica.

Consolidar a documentação pedagógica como prática de escuta, reflexão e formação, portanto, requer políticas que garantam tempo, espaços de estudo e infraestrutura básica, mas também uma cultura profissional que reconheça o valor epistemológico dos registros. Quando essas condições se alinham, documentar torna-se ato ético-estético que devolve à infância sua pluralidade de vozes e ao professorado a condição de pesquisador de si e do território.

Currículo, Território e Experiências

Para que a documentação pedagógica cumpra sua função formativa e reflexiva, é necessário que esteja ancorada em uma concepção de currículo que ultrapasse prescrições e conteúdos pré-definidos. Nesse contexto, a documentação pedagógica deixa de ser um registro estático para se tornar ferramenta viva que permite acompanhar, interpretar e ressignificar os caminhos trilhados pelas crianças em sua relação com o território. (Vasconcelos; Costa, 2024)

O território, especialmente na Amazônia, é mais que espaço físico: ele é tecido cultural, social e simbólico. Como destaca Rezende (2024), o território configura-se como um campo de memória, identidade e resistência, sendo atravessado por práticas e saberes ancestrais. Ao documentar uma roda de conversa sobre o açaí, o educador reconhece não apenas um conteúdo de aula, mas uma prática cultural que inscreve as crianças em um modo de vida ribeirinho. Nesse sentido, registrar uma brincadeira com sementes ou uma visita ao quintal da escola torna-se um ato político e pedagógico de valorização do território como lugar de aprendizagem.

Essa perspectiva exige que o currículo não se limite a temas distantes da realidade das crianças, mas que seja tecido com os fios do cotidiano e das

vivências locais. Rezende (2024) enfatiza que o planejamento curricular na Educação Infantil deve ser construído com base nas linguagens e modos de vida das crianças, respeitando o que elas têm a dizer e propor. A documentação, nesse contexto, funciona como dispositivo que permite ao educador acompanhar o processo de aprendizagem em sua complexidade, ampliando as possibilidades de escuta, interpretação e devolutiva.

Além disso, a articulação entre currículo e território por meio da documentação pedagógica permite que a escola dialogue com os saberes da comunidade, de modo que "devem assentar-se no tempo histórico, cultural, social e econômico atual e valorizar os saberes e vivências das crianças nos rios e igarapés, na floresta, nas atividades com a agricultura, a pesca e o extrativismo." (Freitas; Reis; Hage, 2019, p. 784). Ao registrar uma receita tradicional feita com as crianças ou uma visita a uma feira local, o professor contribui para a valorização dos saberes populares, ao mesmo tempo em que fortalece o vínculo entre escola e família. Esse movimento amplia o papel social da escola e contribui para a construção de um currículo situado, sensível às marcas culturais e ambientais da Amazônia.

Portanto, pensar a documentação pedagógica em conexão com o território e com um currículo vivo é reconhecer que a infância não está dissociada de seu lugar de existência. Trata-se de compreender que o ato de registrar carrega intencionalidade pedagógica, sensibilidade cultural e compromisso com a escuta ativa das infâncias (Silva, 2025). Nesse entrelaçamento entre currículo, território e experiências, a documentação pedagógica adquire potência como ferramenta de transformação educativa e social na Amazônia.

Desafios, Avanços e Caminhos Possíveis

Apesar de seu potencial transformador, a documentação pedagógica ainda enfrenta diversos obstáculos para se consolidar como prática cotidiana nas escolas brasileiras, especialmente na região Amazônica. Entre os principais desafios, destacam-se a sobrecarga de trabalho dos

professores, a escassez de momentos de formação continuada e a falta de compreensão, por parte de gestores e colegas, sobre o valor pedagógico do registro. Soma-se a isso um conjunto de desafios curriculares e estruturais já apontados anteriormente, que dizem respeito as especificidades da Amazônia como as dificuldades de acesso, a diversidade sociocultural, a carência de recursos materiais e humanos, e as desigualdades históricas que marcam o território, o que torna ainda mais complexa a implementação de práticas documentais efetivas e significativas.

A sobrecarga docente costuma ser apontada como obstáculo decisivo para a documentação pedagógica: jornadas que envolvem deslocamentos fluviais, turmas multisseriadas e exigências burocráticas reduzem o tempo reservado ao planejamento reflexivo. Estudo que levantou a produção acadêmica sobre formação continuada indica que, entre 2010 e 2020, 43 % das teses e dissertações da região denunciaram a falta de horas atividade destinadas à análise de registros coletivos (Pereira; Villareal; Pacheco, 2024). Esse déficit se intensifica nos meses de cheia, quando o acesso às escolas se torna intermitente e diversos educadores suspendem devolutivas às famílias, rompendo o ciclo observação registro e reflexão que sustenta a prática.

Os dados sugerem que políticas de valorização profissional precisam reconhecer as singularidades logísticas da Amazônia e garantir condições materiais para que o registro se converta em instrumento de estudo docente. Do ponto de vista pedagógico, cresce a adoção de murais reflexivos e portfólios digitais como ponte entre escola e comunidade. (Barreto *et al.*, 2012)

De acordo com Vasconcelos e Costa (2024), apesar das dificuldades, experiências locais têm mostrado que é possível transformar a prática docente a partir da documentação. Professoras da rede pública têm construído murais reflexivos com registros das crianças, produzido portfólios compartilhados com as famílias e utilizado os registros como ponto de partida para reorganizar o planejamento. Essas práticas têm fortalecido a escuta e o

protagonismo infantil, além de gerar novas formas de interação entre escola, criança e comunidade.

Considerações Finais

A documentação pedagógica, quando realizada com intencionalidade e sensibilidade, torna-se uma prática potente de escuta e valorização das infâncias amazônicas. Ao registrar o cotidiano das crianças em seus territórios, os professores não apenas reconhecem a importância dos saberes locais, mas também se posicionam como pesquisadores de sua prática, comprometidos com uma educação mais justa e significativa.

Na Amazônia urbana, documentar é ainda mais desafiador: é resistir a invisibilidade; é afirmar a pluralidade dos modos de vida; é construir pontes entre o mundo da escola e o mundo das crianças. Que esse gesto de olhar, registrar e refletir possa se consolidar como eixo estruturante do currículo na Educação Infantil amazônica, promovendo uma escola que acolhe, escuta e transforma.

Verificou-se que a abordagem adotada pelos educadores da Amazônia se diferencia por valorizar os saberes locais, as experiências do cotidiano e as expressões culturais das crianças. Essa valorização é reforçada pelo uso de registros que vão além do desempenho escolar, priorizando as interações, as narrativas, as brincadeiras e o contato com a natureza. Ao mesmo tempo, evidencia-se a necessidade de considerar as especificidades territoriais, como o acesso limitado a recursos tecnológicos e a diversidade linguística presente na região.

A investigação também permitiu observar que a documentação pedagógica tem sido utilizada como estratégia para ampliar a participação das famílias no ambiente escolar e para comunicar o valor da infância às comunidades locais. Por meio de registros compartilhados em encontros, murais e projetos colaborativos, as famílias passam a acompanhar o percurso das crianças, o que fortalece o sentimento de pertencimento e de corresponsabilidade com a educação.

Outro ponto importante identificado diz respeito ao uso da

documentação como instrumento de diálogo com políticas públicas. Em muitas localidades, os registros têm sido usados para reivindicar melhorias nas condições escolares e no transporte dos estudantes, bem como para sensibilizar gestores sobre as realidades específicas das comunidades amazônicas. Essa articulação entre prática pedagógica e incidência política amplia o alcance da documentação e revela seu potencial transformador.

Quanto à hipótese inicial do estudo, de que a documentação atua como elo entre infância e território, os dados analisados permitem confirmá-la. Ao registrar experiências que emergem do contexto em que as crianças vivem, os educadores constroem pontes entre o ambiente escolar e as vivências territoriais, gerando um currículo vivo, sensível e enraizado nas realidades locais. Com isso, a documentação passa a ser um dispositivo que valoriza tanto o aprendizado quanto os modos de vida da comunidade.

Contudo, também foram identificados desafios que limitam o pleno desenvolvimento dessa prática, como a escassez de tempo para o planejamento, a falta de materiais adequados para o registro e a ausência de protocolos claros sobre o uso de imagens. Além disso, ainda é pequena a produção de pesquisas que acompanhem longitudinalmente os impactos da documentação nas trajetórias escolares das crianças, ou que incluam de forma mais ativa a participação das famílias nos processos de registro e reflexão, e também que evidenciem o valor da documentação como processo formativo docente, ao potencializar a reflexão sobre as práticas, a construção de saberes e o desenvolvimento profissional contínuo.

Conclui-se, portanto, que a documentação pedagógica, quando contextualizada e desenvolvida com intencionalidade, pode ser uma ferramenta poderosa para promover o reconhecimento das infâncias amazônicas e das múltiplas relações com o território. Para isso, é necessário que haja investimentos em formação continuada, apoio técnico e escuta qualificada, de modo que educadores, famílias e gestores possam atuar de forma colaborativa na construção de práticas educativas mais dialógicas, participativas e comprometidas com a diversidade.

Referências

AMANCIO, Cristiane Ferreira Cunha; LOUZADA, Virgínia Cecília da Rocha. Avaliação institucional participativa na educação infantil: processos formativos docentes. **Horizontes**, v. 42, n. 1, p. e023074-e023074, 2024. Disponível em: https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1723/804. Acesso em: 24 de jun. 2025.

BARRETO, Ângela Rabelo et al. Alcançar os excluídos da educação básica: crianças e jovens fora da escola no Brasil. **Série Debates Educação**, n. 3, 2012. Disponível em: https://site.mppr.mp.br/sites/hotsites/arquivos_restritos/files/migrados/File/publi/unesco/criancas_e_jovens_fora_da_escola_unesco_2012.pdf. Acesso em: 24 de jun. 2025.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Brasília: **Ministério da Educação**, 2017. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 24 de jun. 2025.

BRITO, Angela do Céu Ubaiara; MARQUES, Maria Carolina Henrique. Culturas infantis na Amazônia Amapaense: O brincar das crianças e os saberes culturais. **Humanidades & Inovação**, v. 8, n. 68, p. 82-93, 2021. Disponível em: https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/7030. Acesso em: 24 de jun. 2025.

BRITO, Angela do Céu Ubaiara; SANTANA, Ramon de Oliveira. Saberes, cuidados e educação na primeira infância: estudo etnográfico em comunidades tradicionais da Amazônia. **Educação,** v. 47, n. 1, 2024. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/reveduc/v47n1/1981-2582-educ-47-01-e-45467.pdf. Acesso em: 24 de jun. 2025.

CAMARGO, Leila Maria et al. Diversidade sociocultural e currículo nas Amazônias: desafios no enfrentamento à monocultura das mentes. **Revista e-Curriculum**, v. 20, n. 1, p. 238-261, 2022. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/curriculum/v20n1/1809-3876-curriculum-20-01-238.pdf. Acesso em: 24 de jun. 2025.

COLARES, Anselmo Alencar. A inserção da Amazônia no modo de produção hegemônico e no projeto educacional da modernidade. **Revista Exitus**, n. 12, p. 77, 2022.

CORREIA, Maria da Conceição Batista. A observação participante enquanto técnica de investigação. **Pensar enfermagem**, v. 13, n. 2, p. 30-36, 2009. Disponível em: https://pensarenfermagem.esel.pt/index.php/esel/article/view/32/29. Acesso em: 06 de jan. 2025.

COTONHOTO, Larissy Alves; AGUM, Rosilena Abílio; COELHO, Gabriela Davel. A Documentação Pedagógica da Educação Infantil: aproximações com a abordagem Reggio Emília. **Revista Científica Doctum: Educação**, v. 1, n. 1, 2015. Disponível em: https://revista.doctum.edu.br/index.php/EDU/article/view/47/58. Acesso em: 06 de jan. 2025.

CRUZ, Silvia H. V. e AQUINO, Pedro N. O. de. A prática de registro entre as interações e a observação: a experiência de professoras do Centro de Educação Infantil Mário Quintana (Fortaleza-Ceará), Zero-a-Seis, Florianópolis, v. 25, n. 48, p. 900-926. jul./dez. 2023. Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/94472/54776. Acesso em: 06 de jan. 2025.

CUNHA, Davi Araújo da et al. Inovações no cotidiano da saúde na Amazônia: encontros do trabalho com a educação permanente e a humanização. 2021. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/292150/001206502.pdf?sequence=1. Acesso em: 24 de jun. 2025.

FERREIRA, Jéssica Carolina Gonçalves. Descobrir, aprender e brincar na Natureza em contexto de Creche. 2020. Disponível em: https://comum.rcaap.pt/entities/publication/c7132067-7c6c-41b3-bf8c-2dbde5e50183. Acesso em: 24 de jun. 2025.

FREITAS, Maria Natalina Mendes; DOS REIS, Maria Izabel Alves; HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. Realidade e desafios da educação infantil do campo na Amazônia paraense. **Perspectiva,** v. 37, n. 4, p. 768-789, 2019. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2019.e54970/pdf. Acesso em: 24 de jun. 2025.

FURTADO, Ana Paula A. As Podagogias Participativas: meio e fim da Documentação Pedagógica (p. 56-73). In: A documentação pedagógica como uma possibilidade de transformação da pedagogia na Educação Infantil. Tese (Doutorado). PPGE UFC, 2023. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/75551/3/2023_tese_apafurtado.pdf. Acesso em: 06 de jan. 2025.

FURTADO, Leticia dos Santos; CARMO, Eraldo Souza do. Para uma pedagogia cultural: o currículo e sua relação com a educação ribeirinha na Amazônia. **Revista e-Curriculum**, v. 18, n. 4, p. 1712-1732, 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/curriculum/v18n4/1809-3876-curriculum-18-04-1712.pdf. Acesso em: 24 de jun. 2025.

IVO, Darling Dayane Mendes. ABORDAGEM REGGIO EMILIA: CONTRIBUIÇÕES DE LORIS MALAGUZZI PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL. 2022. Disponível em: https://repositorio.ifgoiano.edu.br/bitstream/prefix/3074/5/tcc_Darling%20Dayane%20Mendes%20Ivo.pdf. Acesso em: 24 de jun. 2025.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Juli. As gramáticas pedagógicas participativas e a construção da identidade da criança Revista Textura, 1S n 3o jan/abr, 2016. Disponível em: http://posgrad.ulbra.br/periodicos/index.php/txra/article/view/1747/1457. Acesso em: 06 de jan. 2025.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. No tecido da documentação, memória. identidade e beleza. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda. (Org.). Registros na educação infantil: pesquisa e prática pedagógica. Campinas, SP: Papirus. 2017. Disponível em: https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=FnmADwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT2&dq=OSTETTO,+Luciana+Esmeralda.+No+tecido+da+documenta%C3%A7%C3%A3o,+mem%C3%B3ria.+identidade+e+beleza.+In:+OSTETTO,+Luciana+Esmeralda.+(Org.).+Registros+na+educa%C3%A7%C3%A3o+infantil:+pesquisa+e+pr%C3%A1tica+pedag%C3%B3gica.+Campinas,+SP:+Papirus.+2017.+&ots=68n4UGsZ6t&sig=94VZb_E9806Lmr6Fe6Aa8OKZhOM#v=onepage&q&f=false. Acesso em: 06 de jan. 2025.

PEREIRA, Mary Jose Almeida; VILLAREAL, Gabriela Milenka Arraya; DE ASSUNÇÃO PACHECO, Eduarda. A produção científica na Amazônia brasileira sobre os programas de formação continuada nas teses e dissertações e os desafios propostos no campo da formação de professores. **Revista Linhas**, v. 25, n. 58, p. 249-279. 2024. Disponível em: https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/25931/17158. Acesso em: 24 de jun. 2025.

REZENDE, Patrick. A Internacionalização Das Produções Indígenas: Tradução Como Uma Tentativa De Reparar O Silenciamento. **Leetra Indígena**, v. 23, n. 1, p. 71-93, 2024. Disponível em: https://www.leetraindigena.ufscar.br/index.php/leetraindigena/article/view/102/109. Acesso em: 24 de jun. 2025.

SAMPAIO, Patrícia Alexandra da Silva Ribeiro; COUTINHO, Clara Pereira. Quadros interativos na educação: uma avaliação a partir das pesquisas da área. **Educação e Pesquisa**, v. 39, p. 741-756, 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/bqkNBvRHdYgcCCMyWSvsNxj/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 24 de jun. 2025.

SILVA, Jorge dos Santos. Avalia-se ou não na educação infantil!?: conhecendo as práticas pedagógicas das educadoras do Jardim de Infância Abelhinha em Buriticupu-MA. 2025. Disponível em: https://tedebc.ufma.br/jspui/bitstream/tede/6158/2/Jorge_dos_Santos.pdf. Acesso em: 24 de jun. 2025.

SOUZA, Agda Monteiro. Educação Ambiental nos documentos norteadores da educação infantil em Manaus (AM). **Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA),** v. 16, n. 3, p. 316-329, 2021. Disponível em: https://scholar.archive.org/work/d6qtfptvmbfbrls2ec6zdirt24/access/wayback/https://periodicos.unifesp.br/index.php/revbea/article/download/10808/8556. Acesso em: 24 de jun. 2025.

VASCONCELOS, Jeyse Sunaya Almeida; COSTA, Sinara Almeida. Infâncias e crianças ribeirinhas da Amazônia paraense: brincadeiras reveladas no seu cotidiano como elemento da organização do meio social educativo na educação infantil. **Revista Amazônida: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas**, v. 9, n. 1, p. 1-23, 2024. Disponível em: https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonida/article/view/12231/9264. Acesso em: 24 de jun. 2025.

Capítulo 12

EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO ESCOLAR COMO EIXOS FORMATIVOS DE PROFESSORES EM UM CONTEXTO AMAZÔNICO

Michella Garcês Camurça Maciel[37]

Daiane Pinheiro[38]

Introdução

A educação na Amazônia brasileira é marcada por singularidades territoriais, culturais, sociais e políticas, que desafiam os modelos homogêneos e universalizantes de formação e atuação docente (Colares, 2022). Apesar das garantias constitucionais ao direito à educação, persistem desigualdades, sobretudo nas regiões mais isoladas, demonstrando a necessidade de ações que considerem as especificidades socioculturais e territoriais da região amazônica (Lira, 2024). Nesse contexto, refletir sobre a formação de professores que atuam na Amazônia exige uma abordagem sensível às realidades locais, sem perder de vista as diretrizes nacionais e internacionais que pautam o direito à educação para todos.

Nas últimas décadas, a educação inclusiva tem se consolidado como princípio normativo e ético da educação brasileira, orientada por marcos legais como a Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), o Decreto nº 5.626/2005 e, mais recentemente, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – LBI (Lei nº 13.146/2015). Essas normativas reafirmam o compromisso com a equidade, o respeito à diversidade e a garantia do acesso, permanência e

[37] Discente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Universidade Federal do Oeste do Pará

[38] Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Universidade Federal do Oeste do Pará

aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em todas as etapas e modalidades de ensino.

Apesar dos avanços normativos em prol da educação inclusiva, persistem desafios no cotidiano escolar, especialmente em regiões periféricas amazônicas (Lira, 2024). A formação continuada de professores, articulada às realidades locais, é fundamental para que práticas pedagógicas inclusivas se consolidem de fato. No entanto, estudos apontam fragilidades na qualificação docente para o trabalho com a diversidade (Pinto *et al.*, 2023; Santos, Ramiro Antônio De Aquino, 2023).

A Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), criada em 2009, tem desempenhado um papel estratégico na interiorização das políticas públicas educacionais e na valorização das realidades amazônicas (Figueiredo, 2020). Com sede em Santarém (PA), a UFOPA vem atuando como agente formador de profissionais da educação por meio de cursos, projetos de extensão, pesquisas e ações formativas.

Estudos desenvolvidos no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFOPA) e publicados na coletânea *Educação e Realidade Amazônica* (ERA) evidenciam os desafios formativos enfrentados por professores da região, destacando a importância de ações que considerem o contexto amazônico não como obstáculo, mas como território de possibilidades (Coêlho; Lellis, 2023; Da Silva; Sá, 2016).

Diante desse cenário, o presente artigo tem como objetivo dar visibilidade às ações formativas promovidas pela UFOPA, no campo da educação especial e da inclusão escolar. Trata-se de uma análise qualitativa e documental, que se debruça sobre registros públicos disponíveis, buscando identificar projetos, cursos e eventos que contribuíram para a qualificação docente na região. Ao evidenciar tais ações, pretende-se reconhecer o papel estratégico da UFOPA na formação de professores nos campos da educação especial e inclusiva em uma singularidade amazônica.

Educação Especial e Inclusão Educacional no Marco das Políticas Públicas Brasileiras

A construção histórica da Educação Especial no Brasil está entrelaçada aos movimentos sociais, às lutas por direitos civis e à emergência de políticas públicas orientadas pela concepção de educação como direito humano fundamental (Eloy; Coutinho, 2020). Até a década de 1980, o atendimento educacional às pessoas com deficiência se dava majoritariamente em instituições especializadas, afastadas do ensino regular, o que contribuiu para a marginalização desses sujeitos e para a naturalização da exclusão como prática educativa legítima (Mantoan, 2009; Pertile; Mori, 2021)

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, inaugura-se um novo paradigma na educação brasileira. A Carta Magna estabelece, em seu artigo 205, que a educação é um direito de todos e dever do Estado, devendo ser promovida com base na igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (Brasil, 1988). O artigo 208, por sua vez, garante o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, princípio reiterado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) (Brasil, 1996).

Esses marcos legais fundamentaram o surgimento de diretrizes mais específicas, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), publicada em 2008, que consolida a proposta de uma escola comum para todos, com suporte de serviços especializados. Segundo essa política, a Educação Especial deve perpassar todas as etapas, níveis e modalidades de ensino, assegurando o acesso ao currículo comum, com adaptações, recursos de acessibilidade e estratégias pedagógicas adequadas. A proposta rompe com o modelo de segregação e desloca o foco da deficiência para as barreiras impostas pelo ambiente, pela escola e pela sociedade.

Outro avanço importante foi a aprovação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), Lei nº 13.146/2015 (Brasil, 2015). A LBI define

que o sistema educacional inclusivo deve ser garantido em todos os níveis de ensino e ao longo de toda a vida, estabelecendo como obrigação do poder público a oferta de recursos e formação docente específica.

No entanto, apesar dos avanços normativos, a efetivação da educação inclusiva encontra diversos entraves no cotidiano das escolas. Muitos sistemas de ensino não asseguram os recursos humanos, pedagógicos e estruturais necessários para promover a acessibilidade plena. As redes de ensino ainda operam com lógicas classificatórias, e a inclusão muitas vezes ocorre de maneira fragmentada, sem acompanhamento contínuo ou avaliação das práticas (Dos Santos *et al.*, 2024; Varella *et al.*, 2024).

Esses obstáculos demonstram a distância entre o discurso das políticas e a realidade vivida por estudantes com deficiência e pelos profissionais da educação. A educação especial, embora central para a efetivação da inclusão, apresenta desafios estruturais e formativos que variam entre os contextos regionais. Como mostram os relatos de professores da área, há desigualdades na distribuição de recursos, na formação continuada e na articulação institucional, o que compromete a implementação de práticas inclusivas consistentes nas escolas (Pinheiro; Freire, 2022).

Formação de Professores para a Inclusão: desafios e caminhos

A formação de professores para atuar na perspectiva da educação inclusiva é hoje um dos maiores desafios enfrentados pelas redes de ensino no Brasil (Araújo, 2023). Ainda que as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial indiquem a necessidade de preparar os licenciandos para lidar com a diversidade, os cursos de licenciatura, em sua maioria, continuam tratando a Educação Especial de forma marginal, quando não totalmente ausente. Isso tem como consequência a formação de professores que chegam às salas de aula sem conhecimentos teóricos, metodológicos ou éticos para trabalhar frente asas especificidades dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação.

Fabris (2011) argumenta que a formação inicial e continuada de professores precisa ser sistemática, permanente e articulada às reais demandas da prática pedagógica, de modo que os educadores sejam capazes de planejar suas aulas considerando as singularidades dos alunos. A autora ressalta que a inclusão escolar não pode ser reduzida a um conjunto de técnicas ou adaptações pontuais, mas exige estudo contínuo, e envolvimento com os sujeitos.

Gatti (2016) destaca que as condições de trabalho e formação dos professores no Brasil são marcadas por diferentes fragilidades, que afetam diretamente a qualidade da prática pedagógica, especialmente no campo da Educação Especial. A autora aponta a ausência de uma perspectiva formativa que considere o contexto social e cultural dos sujeitos, a desarticulação entre as disciplinas pedagógicas e específicas, a fragilidade dos cursos de licenciatura e a precariedade das condições de trabalho nas escolas públicas. Além disso, ressalta a falta de uma carreira atrativa, a rotatividade docente e a escassez de materiais didáticos como fatores que comprometem o engajamento e a continuidade dos projetos pedagógicos, dificultando a efetivação de práticas inclusivas e contextualizadas.

Na mesma linha de problematizações, Pinheiro (2021), levanta lacunas sobre o perfil de competência profissional exigido em documento políticos, as formações oferecidas na área de educação especial e inclusiva e as competências os quais professores de educação especial são chamados a desenvolver. Para a autora isso gera um desentendimento de funções na escola, que reverbera em condutas excludentes ou em fracasso escolar dos alunos. A autora argumenta ainda que é necessário formar professores capazes de compreender as diferentes dimensões (políticas, formativas e contextuais) que atravessam o fazer pedagógico na inclusão escolar.

Nesse contexto, torna-se urgente repensar os modelos de formação docente, integrando os princípios da inclusão e investindo em processos formativos que valorizem a experiência dos professores, o diálogo interdisciplinar e a pesquisa-ação.

A Formação Docente em Educação Especial na Amazônia: realidades e urgências

O contexto amazônico apresenta desafios educacionais que extrapolam os problemas enfrentados em outras regiões do país. A precariedade da infraestrutura escolar, as distâncias geográficas, a escassez de transporte, a instabilidade da conectividade e a dificuldade de acesso a materiais didáticos e recursos pedagógicos são fatores que impactam diretamente a qualidade da formação e do trabalho docente (Cardoso *et al.*, 2024; De Oliveira *et al.*, 2012; Oliveira *et al.*, 2018). Esses elementos tornam ainda mais complexa a tarefa de implementar práticas inclusivas nas escolas da região.

A formação de professores na Amazônia, especialmente na área da Educação Especial, ainda é marcada por grandes lacunas. Muitos docentes da rede pública não tiveram acesso a conteúdo sobre inclusão durante sua formação inicial, nem encontram, em seus contextos de atuação, oportunidades acessíveis de formação continuada (Cruz et al. 2024). Em pesquisa realizada em escolas municipais de Santarém (PA), Pinheiro e Duarte (2017) analisaram as relações entre professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e docentes da sala de aula regular, identificando desafios importantes na efetivação da educação inclusiva. Apesar das orientações legais, muitos pressupostos políticos não se concretizam na prática cotidiana, demonstrando fragilidades nas interações pedagógicas e nas representações dos profissionais sobre os estudantes com deficiência. A análise dos planejamentos e avaliações utilizadas pelos docentes evidenciou que a inclusão ainda é atravessada por discursos centrados na deficiência, contribuindo para reforçar estigmas e dificultar a construção de práticas realmente inclusivas.

Na região amazônica, especialmente na área do Oeste do Pará, o processo inclusivo é permeado por representações políticas que idealizam uma inclusão plena e absoluta, sem considerar a complexidade dos processos de in/exclusão (Pinheiro, 2014). A falta de apoio especializado, de políticas

públicas contínuas e de infraestrutura básica demonstra a fragilidade do sistema educacional na região amazônica e uma ausência de uma política nacional de inclusão que considere as especificidades amazônicas (Santos, 2024). É necessário reconhecer que a formação de professores na Amazônia não pode seguir modelos importados ou generalistas. Ela precisa ser pensada a partir dos territórios, com base nas vozes, saberes e necessidades das comunidades locais (Agra, 2009; Alves; Silva; Hage, 2024).

Nesse sentido, a formação docente para a inclusão, no contexto amazônico, deve ser compreendida como um processo político, situado e emergente. O acesso à formação não é apenas uma questão técnica ou pedagógica, mas um direito que precisa ser garantido com equidade (Brasil, 2015). Isso significa considerar a realidade amazônica em sua pluralidade, respeitar as culturas locais, incorporar os conhecimentos tradicionais, e propor alternativas que dialoguem com os desafios específicos das escolas da floresta, dos rios, das periferias urbanas e dos territórios indígenas.

O Papel das Universidades Públicas na Formação Docente Inclusiva na Amazônia

As universidades públicas desempenham um papel estratégico na promoção da equidade educacional, especialmente em contextos historicamente excluídos, como a região amazônica (Colares, 2022; Araújo, 2023). Mais do que formar profissionais, essas instituições têm a responsabilidade de produzir conhecimento crítico, desenvolver tecnologias sociais e dialogar com as comunidades locais para a construção de soluções coletivas (Figueiredo, 2020).

Desde sua criação, a Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) tem contribuído para a qualificação de professores da educação básica na região (Figueiredo, 2020). De acordo com Ferreira e Bezerra (2022), através de projetos de extensão, grupos de pesquisa, cursos de formação continuada e eventos científicos, a UFOPA tem promovido ações que abordam diretamente as temáticas da deficiência, da inclusão escolar e da acessibilidade

educacional. Essas iniciativas têm sido articuladas especialmente a partir do Instituto de Ciências da Educação (ICED) e da Pró-Reitoria de Cultura, Comunidade e Extensão (PROCCE), envolvendo docentes que atuam na graduação e na pós-graduação. Essas ações são ofertadas gratuitamente, com foco em professores da rede pública, e têm contribuído para ampliar o acesso ao conhecimento especializado, ao mesmo tempo em que fortalecem o compromisso social da universidade.

Além das ações formativas, a UFOPA também se destaca na produção acadêmica voltada para a realidade amazônica. Os livros da coleção *Educação e Realidade Amazônica* (ERA), organizados pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), reúnem pesquisas desenvolvidas com base em contextos locais, abordando temas como a formação docente, a educação inclusiva, os povos indígenas, os saberes tradicionais e as desigualdades socioambientais. Esses volumes constituem uma referência importante para compreender a complexidade educacional da região e dar visibilidade a práticas pedagógicas.

Esse movimento de articulação entre ensino, pesquisa e extensão é fundamental para promover uma formação docente crítica. A universidade deve comprometer-se com a superação das desigualdades históricas, assumindo um papel ativo na construção de políticas educacionais que promovam a diversidade e a justiça social (Chiroleu, 2009). No caso da UFOPA, esse compromisso se traduz em ações concretas que fortalecem o direito à educação inclusiva no coração da Amazônia.

Para Figueiredo (2020) a universidade não apenas forma professores, mas também é espaço de resistência, produção de conhecimento situado e construção de alternativas pedagógicas baseadas na escuta, na interculturalidade e na justiça social. Ao assumir esse papel, a UFOPA contribui decisivamente para a valorização da diversidade e a construção de uma escola pública mais inclusiva, democrática e enraizada na realidade amazônica.

Material e métodos

Este estudo se inscreve no campo da pesquisa qualitativa, com abordagem documental e de registro (Gil, 2002), voltada à identificação de ações formativas voltadas à Educação Especial, à Educação Inclusiva e à Educação de Surdos promovidas no âmbito da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), entre os anos de 2014 e 2024. A delimitação temporal de dez anos visa compreender a evolução das práticas institucionais de formação docente voltadas à promoção da inclusão escolar no contexto amazônico.

A coleta de dados foi realizada inicialmente por meio da consulta ao site oficial da Pró-Reitoria da Cultura, Comunidade e Extensão (PROCCE/UFOPA), considerando os registros de ações e projetos de extensão com foco em formação de professores. O levantamento considerou como critérios de busca as seguintes áreas: Educação Especial e Inclusão Educacional. Também foram analisados os registros no Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA/UFOPA). No entanto, é importante destacar que, no SIGAA, as informações estão disponíveis apenas a partir de 2021, não havendo registros anteriores a essa data.

Para suprir essa lacuna e garantir a abrangência histórica da pesquisa, foi ampliada a busca por projetos anteriores a 2021, por meio da consulta aos currículos Lattes de docentes efetivas da UFOPA atuantes nas áreas investigadas. Foram considerados os projetos de extensão registrados nos currículos de professores com atuação consolidada nas áreas de Educação Especial, cujas atividades não constam do sistema institucional.

Essa estratégia metodológica permitiu ampliar o acesso a informações não sistematizadas institucionalmente, assegurando maior fidedignidade à análise das ações formativas voltadas à inclusão escolar no contexto amazônico da UFOPA. O levantamento incluiu tanto projetos registrados oficialmente quanto ações divulgadas no site da instituição e descritas nos currículos dos docentes.

Resultados e discussão

A análise das informações disponíveis nas plataformas institucionais PROCCE, SIGAA da UFOPA e nos currículos Lattes dos coordenadores demonstrou a existência de 24 projetos e/ou ações formativas voltadas à Educação Especial e Inclusão Escolar (Quadro 1), desenvolvidas entre os anos de 2014 e 2025. Estes projetos são majoritariamente coordenados por docentes vinculados ao Instituto de Ciências da Educação (ICED).

Quadro 1. Ações/projetos relacionados à Educação Especial e Inclusão Escolar desenvolvidos ou registrados na Universidade Federal do Oeste do Pará, entre os anos de 2014 a 2025.

Ano	Projeto / Ação	Tipo	Departamento	Coordenador(a)	Lócus de registro
2025	Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	Curso	ICED	Daiane Pinheiro	Site PROCCE / SIGAA
2023	Direitos humanos e minorias surdas: contextos educacionais de diversidade	Projeto	ICED	Daiane Pinheiro	Curriculo lattes
2023	ComSurdo – espaço de diálogo sobre Libras e comunidade surda	Projeto	ICED	Hector Renan da Silveira Calixto	Site PROCCE / SIGAA
2023	Roda de conversa com professores da educação básica: migrantes surdos na escola, e agora? (Vinculado ao projeto Direitos Humanos e Minorias Surdas)	Evento	ICED	Daiane Pinheiro	Site PROCCE / SIGAA
2022	Praticando a Leitura e Escrita do Sistema Braille (Vinculado ao Projeto "Ciclo de Palestras: Relatos de Experiências de Profissionais da Educação Especial")	Curso	PROGES	Jonathan Rafael Cardoso Guimarães	Site PROCCE / SIGAA
2022	Curso Básico de Libras - EaD (Vinculado ao Projeto "LIBRAS: Ferramenta de inclusão social para pessoas surdas"	Curso	PROGES	Jonathan Rafael Cardoso Guimarães	Site PROCCE / SIGAA

2022	Direitos humanos e minorias surdas: contextos educacionais de diversidade (Vinculado ao Programa MiSordo)	Projeto	ICED	Daiane Pinheiro / Thaisy Bentes de Souza	Site PROCCE / SIGAA
2022	Desenvolvimento de Materiais de Ensino Acessíveis para Alunos com Necessidades Especiais	Projeto	IEG	Carla Marina Costa Paxiúba	Site PROCCE / SIGAA
2022	Guia-interpretação e Surdocegueira: experiências e desafios (Vinculado ao Projeto "Ciclo de Palestras: Relatos de Experiências de Profissionais da Educação Especial")	Evento	PROGES	Jonathan Rafael Cardoso Guimarães	Site PROCCE / SIGAA
2022	Aula 1: A Funcionalidade do Curso "Praticando a Leitura e Escrita do Sistema Braille" ("Ciclo de Palestras: Relatos de Experiências de Profissionais da Educação Especial").	Evento	PROGES	Jonathan Rafael Cardoso Guimarães	Site PROCCE / SIGAA
2022	Experiências no Ensino Superior na Amazônia: Trajetória, oportunidades e dasafios (Vinculado ao Projeto "Ciclo de Palestras: Relatos de Experiências de Profissionais da Educação Especial").	Evento	PROGES	Jonathan Rafael Cardoso Guimarães	Site PROCCE / SIGAA
2021	Ciclo de Palestras: Relatos de Experiências de Profissionais da Educação Especial	Projeto	PROGES	Jonathan Rafael Cardoso Guimarães	Site PROCCE / SIGAA
2021	História, cultura e língua: registro da comunidade surda de Santarém	Projeto	ICED	Carina da Silva Mota	Site PROCCE / SIGAA
2021	Tradutores / Intérpretes de Libras / Língua Portuguesa: aspectos formativos e profissionais	Projeto	ICED	Darlene Seabra de Lira	Site PROCCE / SIGAA
2021	Educação de surdos em Santarém: formação de professores, adaptação curricular e produção de material didático na perspectiva bilíngue	Projeto	ICED	Hector Renan da Silveira Calixto	Site PROCCE / SIGAA

2021	Palestra: A Atuação dos Tradutores & Interpretes de LIBRAS na UFOPA (Vinculado ao Projeto "Relatos de Experiências de Profissionais da Educação Especial")	Evento	PROGES	Jonathan Rafael Cardoso Guimarães	Site PROCCE / SIGAA
2021	Divulgação dos Projetos de Extensão na Área da Educação Especial (Vinculado ao Projeto "Ciclo de Palestras: Relatos de Experiências de Profissionais da Educação Especial")	Evento	PROGES	Jonathan Rafael Cardoso Guimarães	Site PROCCE / SIGAA
2021	II Festival Virtual Nortista Inclusivo – tema: Encantos do meu Norte: lendas, mitos, causos e assombrações	Projeto	ICED	Carina da Silva Mota	Currículo lattes
2018 - 2021	Libras no Oeste do Pará: formação linguística e educacional	Projeto	ICED	Hector Renan da Silveira Calixto	Currículo lattes
2016 - 2019	Educação Bilíngue para surdos e ouvintes: ações de formação e de acessibilidade	Projeto	ICED	Eleny Brandão Cavalcante	Currículo lattes
2015 - 2018	Diálogos sobre Libras e Educação de Surdos	Projeto	ICED	Hector Renan da Silveira Calixto	Curriculo lattes
2014 - 2016	Praticando Libras na comunidade: curso básico e intermediário	Projeto	ICED	Daiane Pinheiro	Curriculo lattes
2013 - 2016	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa	Projeto	ICED	Luis Percival Leme Britto	Curriculo lattes
2014	A formação de professores para a implementação de uma Educação Bilíngue para surdos	Projeto	ICED	Eleny Brandão Cavalcante	Curriculo lattes

Fonte: Elaboração própria

Os dados indicam um crescimento progressivo e diversificado das ações formativas ao longo do período analisado. Entre 2014 e 2016, a instituição concentrou esforços em projetos de formação básica e formação de professores para a educação bilingue de surdos, com destaque para o projeto "A formação de professores para a implementação de uma Educação Bilíngue para Surdos" (2014) e o programa "Praticando Libras na Comunidade" (2014-2016). Nesta fase, predominam os projetos e formações presenciais com foco na capacitação inicial e complementar.

Nos últimos anos, observa-se uma ampliação no formato e temática das ações, com a incorporação de modalidades a distância e eventos de maior abrangência, como ciclos de palestras e projetos voltados para a promoção dos direitos humanos e diversidade cultural, exemplificados pelo "Direitos Humanos e Minorias Surdas: Contextos Educacionais de Diversidade" (2023) e o curso de aperfeiçoamento "Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva" (2025). Este último é uma formação continuada que integra o Programa Nacional de Afirmação e Fortalecimento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva que prevê um conjunto de ações e investimentos em programas de formação inicial e continuada de professores da Educação Básica brasileira, por meio da Universidade Aberta do Brasil da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (UAB/CAPES), vinculada ao Ministério da Educação (MEC). O Curso está sendo desenvolvido pelas universidades públicas que aderiram ao projeto.

Os projetos analisados envolvem uma diversidade de modalidades formativas: cursos de extensão, projetos de extensão, ciclos de palestras, eventos e produção de materiais pedagógicos acessíveis. Destaca-se o foco na formação específica para educação bilíngue de surdos, com ênfase na Língua Brasileira de Sinais (Libras) e na promoção do bilinguismo, conforme observados nos cursos e projetos coordenados pelas professoras Daiane Pinheiro e Eleny Brandão Cavalcante.

Além disso, o desenvolvimento de materiais didáticos acessíveis, como o "Desenvolvimento de Materiais de Ensino Acessíveis para Alunos com Necessidades Especificas" (2022), demonstra a preocupação da instituição com a efetividade das práticas inclusivas, indo além da formação docente para contemplar recursos pedagógicos que garantam a acessibilidade.

Projetos relacionados à valorização da diversidade cultural e linguística da comunidade surda, como "História, Cultura e Língua: Registro da Comunidade Surda de Santarém" (2021) e "ComSurdo – Espaço de diálogo sobre Libras e comunidade surda" (2023), indicam um compromisso

institucional com a inclusão sociocultural e o reconhecimento das especificidades da população surda amazônica.

Os resultados desta pesquisa demonstram a existência de um conjunto considerável de ações formativas promovidas pela Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) ao longo da última década, voltadas à Educação Especial e à Inclusão Escolar. A presença contínua dessas ações sinaliza tanto o engajamento institucional com a pauta da diversidade, como o reconhecimento das especificidades territoriais e sociais que marcam a realidade educacional amazônica.

O destaque para iniciativas voltadas à educação de surdos representa uma preocupação constante com a acessibilidade linguística e com a valorização da cultura surda na formação docente. Essa ênfase se alinha às diretrizes do Decreto nº 5.626/2005 (Brasil, 2005) e da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) (Brasil, 2015), que garantem o direito à educação bilíngue para pessoas surdas. Embora a Libras tenha sido oficialmente reconhecida como língua da comunidade surda desde 2002, ainda há grandes lacunas na implementação de currículos específicos e na formação de professores com competência linguística e pedagógica para seu ensino como primeira língua (Fernandes, 2022; Rozendo *et al.*, 2023). As ações da UFOPA, nesse sentido, contribuem para preencher essas lacunas ao promover espaços formativos que valorizam a Libras em sua dimensão cultural e linguística, indo além do modelo de ensino voltado apenas para ouvintes. A oferta de cursos e projetos extensionistas voltados à educação bilíngue representa um passo importante para garantir o direito à comunicação e à aprendizagem das pessoas surdas na região amazônica, ainda marcada pela escassez de profissionais especializados e de políticas educacionais efetivamente inclusivas.

Os dados também demonstraram o uso estratégico da modalidade a distância (EaD), especialmente a partir de 2021, como forma de viabilizar o acesso à formação continuada em municípios de difícil acesso geográfico. Essa modalidade vem se consolidando como alternativa eficaz na Amazônia, considerando as longas distâncias, os rios como vias principais de transporte e

a carência de instituições formadoras em algumas localidades. Conforme destaca Ramos (2020), a EaD pode ser uma aliada potente para democratizar o conhecimento e levar formações qualificadas a populações tradicionalmente excluídas dos grandes centros urbanos. No entanto, a efetivação da EaD na Amazônia paraense ainda enfrenta obstáculos, como a evasão estudantil relacionada à baixa familiaridade com as tecnologias digitais e à formação precária de tutores presenciais (Coelho; Brasileiro, 2019). Esses desafios apontam que o simples acesso à modalidade EaD não garante, por si só, a permanência e o êxito dos participantes, especialmente quando se desconsideram as especificidades territoriais, culturais e socioeconômicas da Amazônia.

Outro elemento recorrente é a promoção de eventos com foco na partilha de experiências entre professores da Educação Básica, como rodas de conversa e ciclos de palestras. Essas ações, mais do que transmissões de conteúdo, configuram espaços de escuta, diálogo e construção coletiva de saberes. Formações que valorizam o saber da prática e o protagonismo docente tendem a gerar maior impacto na transformação das atitudes pedagógicas e na adoção de estratégias inclusivas no cotidiano escolar (Väyrynen; Paksuniemi, 2020; Wang; Rizal Dapat, 2024).

Além disso, a produção de materiais pedagógicos acessíveis, como recursos em Braille e guias para atuação com estudantes com surdocegueira, aponta para uma dimensão muitas vezes negligenciada das políticas de inclusão: a criação de condições concretas de participação dos estudantes com deficiência nas práticas escolares. Essa materialidade da inclusão, visível na elaboração de conteúdos adaptados e no investimento em acessibilidade, é essencial para garantir o direito à aprendizagem de todos.

Por fim, a análise dos dados permite afirmar que, embora ainda concentradas em sua maioria na cidade de Santarém, essas ações formativas representam esforços para descentralizar o acesso à formação docente e enfrentar as desigualdades históricas da região. A UFOPA, ao integrar ensino, extensão e pesquisa em torno da inclusão escolar, reafirma sua função social enquanto universidade pública na Amazônia, contribuindo para a

valorização das diferenças e a promoção de uma educação mais justa e democrática.

Considerações finais

Os resultados deste estudo demonstram que a Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) tem desempenhado um papel relevante na promoção de ações formativas voltadas à educação especial e à inclusão escolar, especialmente em uma região marcada por desafios estruturais, culturais e territoriais como a Amazônia. As iniciativas identificadas apontam a presença institucional da universidade nos debates sobre inclusão, bem como sua capacidade de articular ensino, pesquisa e extensão em diálogo com as realidades locais.

A análise documental mostrou que, entre 2014 e 2025, diversas ações, incluindo cursos, projetos, eventos e produção de materiais acessíveis, foram desenvolvidas por diferentes departamentos da instituição, com destaque para o ICED e a PROGES. Essas ações têm contribuído para ampliar a formação continuada de professores, sobretudo no interior do Pará, e para fortalecer uma cultura pedagógica mais inclusiva.

Este estudo reafirma a importância de que universidades públicas situadas na Amazônia assumam seu papel estratégico na produção de conhecimento comprometido com as especificidades regionais, na valorização da diversidade e na construção de uma educação pública inclusiva. Espera-se que as ações aqui apresentadas sirvam de subsídio para o fortalecimento de políticas formativas voltadas aos educadores da região, reconhecendo a diferença não como um obstáculo, mas como potência para a transformação das práticas escolares e da própria sociedade.

Referências

AGRA, Klondy Lúcia De Oliveira. A educação inclusiva na Amazônia brasileira: um caminho a ser percorrido. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**, v. 32, n. 1, p. 31–38, 16 dez. 2009.

ALVES, Dilcélia Rodrigues; SILVA, José Bittencourt Da; HAGE, Salomao Antonio Mufarrej. Review of the literature of riverside education in the Amazon. **Concilium**, v. 24, n. 19, p. 309–328, 24 set. 2024.

ARAÚJO, Francisco Roberto Diniz. A política nacional da educação inclusiva: perspectivas, desafios e práticas em contexto brasileiro. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 9, n. 10, p. 3241–3252, 16 nov. 2023.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Constituição Fedral de 1988. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 31 maio 2024.

BRASIL. Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 4 jul. 2025.

BRASIL. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 4 jul. 2025.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília-DF, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 23 set. 2024.

CARDOSO, Fernando Mendonça; ROSA, Carlos Gustavo Sakuno; FERREIRA, Sara Brigida Farias; BASNIAK, Silvéria Aparecida; SOBRINHO, Francisco Júlio Pereira. Distance Education In The Legal Amazon. **IOSR Journal of Humanities and Social Science**, v. 29, n. 11, p. 29–31, nov. 2024.

CHIROLEU, Adriana. Políticas públicas de inclusión en la educación superior los casos de Argentina y Brasil. **Pro-Posições**, v. 20, n. 2, p. 141–166, ago. 2009.

COELHO, Aldilene Lima; BRASILEIRO, Tania Suely Azevedo. Desafios à gestão de um polo da UAB na Amazônia paraense. **Revista Exitus**, v. 9, n. 3, p. 548–577, 1 jul. 2019.

COÊLHO, Luana Bernardes; LELLIS, Irani Lauer. Formação de professores, habilidades sociais e autismo: perspectivas para a educação inclusiva na Amazônia. *In*: ARRUDA, E. P. de; COLARES, A. A.; COLARES, M. L. I. S. (org.). **Educação e Realidade Amazônica**. Santarém, PA: Ufopa, 2023. v. 7, p. 231.

COLARES, Anselmo Alencar. A inserção da amazônia no modo de produção hegemônico e no projeto educacional da modernidade. **Revista Exitus**, v. 12, p. e022043, 10 jun. 2022.

DA SILVA, Edivalda Nascimento; SÁ, Wendell Rocha. Desafios da universidade para a formação de professores na amazônia: uma reflexão sobre a educação do campo. *In*: COLARES, A. A.; COLARES, L. I. S. (org.). **Educação e realidade Amazônica**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016. v. 1, .

DE OLIVEIRA, Elaine H. T.; NOZAWA, Erika H.; LUCENA, Ketlen K. Teles; LUCENA, Filho Walfredo. Distance education with remote poles: An example from the Amazon region. *In*: 2012 IEEE FRONTIERS IN EDUCATION CONFERENCE (FIE), out. 2012. **2012 Frontiers in Education Conference Proceedings** [...]. Seattle, WA, USA: IEEE, out. 2012. p. 1–5. Disponível em: http://ieeexplore.ieee.org/document/6462254/. Acesso em: 12 jul. 2025.

DOS SANTOS, Luciene Ribeiro; DO NASCIMENTO, Jeckson Santos; GOUVEIA, Eunice Barbosa; CUSTÓDIO, Andréia Constantino; SILVA, Jordana Romero; MARCONDES, Pollyanna. DESAFIOS E CONQUISTAS DA INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL. **ARACÊ**, v. 6, n. 3, p. 5396–5408, 8 nov. 2024.

ELOY, Adriana Cristina Morais; COUTINHO, Luciana Cristina Salvatti. O direito à educação na perspectiva da pedagogia histórico-crítica e a educação especial. **Revista Educação Especial**, v. 33, 30 set. 2020. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/41161. Acesso em: 4 jul. 2025.

FABRIS, Eli Henn. In/exclusão no currículo escolar: o que fazemos com os "incluídos"? **Educação Unisinos**, v. 15, n. 1, p. 32–39, 6 maio 2011.

FERNANDES, Cristiane Lima Terra. A libras na lei e na prática escolar: o que temos e o que precisamos. **Momento - Diálogos em Educação**, v. 31, n. 02, p. 255–281, 28 jul. 2022.

FERREIRA, Ediene Pena; BEZERRA, Adrielle Nara Serra (Org.). **Caminhos Para a Creditação Da Extensão Na Ufopa**. Santarém, PA: Ufopa, 2022.

FIGUEIREDO, Nilzilene Gomes De. A oferta de ensino superior por Universidades Federais no interior da Amazônia: da UFPA à UFOPA em Santarém-PA/Brasil. **Revista Exitus**, v. 10, p. e020098, 8 out. 2020.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores: condições e problemas. **Revista internacional de formação de professores**, p. 161–171, 2016.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. [*S. l.*]: Editora Atlas SA, 2002. Disponível em: http://biblioteca.isctem.ac.mz/bitstream/123456789/734/1/%5BAntonio-Carlos-Gil%5D-Como-elaborar-projetos-de-pes%28z-lib.org%29.pdf. Acesso em: 6 maio 2024.

LIRA, Margarida Beatriz Amaral. Políticas públicas educacionais no amazonas: um estudo das especificidades regionais. **Revista ft**, v. 28, n. 140, p. 58–59, 10 nov. 2024.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Special Education in Brazil: from exclusion to inclusion. **ETD - Educação Temática Digital**, v. 1, n. 3, p. 45, 8 jan. 2009.

OLIVEIRA, Elaine H. T.; CARVALHO, José R. H.; OLIVEIRA, Horácio A. B. F.; GADELHA, Bruno F.; LUCENA, Ketlen T. Higher Education in the Amazon: Challenges and Initiatives. *In*: RAMOS, D. B.; RAMOS, I. M. M.; NASCIMENTO, P. B.; CARVALHO, I. A. V. A.**Communications in Computer and Information Science**. Cham: Springer International Publishing, 2018. p. 17–31. Disponível em: http://link.springer.com/10.1007/978-3-319-97934-2_2. Acesso em: 12 jul. 2025.

PERTILE, Eliane Brunetto; MORI, Nerli Nonato Ribeiro. História e contradições na educação da pessoa com deficiência: da eliminação ao atendimento educacional especializado. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 21, p. e021035, 2 ago. 2021.

PINHEIRO, Daiane. A educação especial no contexto amazônico: intercorrências políticas, culturais e sociais. **EDUCAmazônia**, v. 13, n. 2, seç. EDUCAmazônia, p. 78–94, 2014.

PINHEIRO, Daiane. **O papel dos professores de educação especial na educação inclusiva: entre a formação as políticas e as práticas de atuação profissionais**. 2021. 262 f. Universidade de Lisboa, Lisboa, 2021.

PINHEIRO, Daiane; DUARTE, Sabrina Maiara De Sousa. Professores do atendimento educacional especializado e de sala de aula regular: articulações e avaliações sobre o ensino e aprendizagem de alunos incluídos. **Revista Exitus**, v. 7, n. 1, p. 254, 12 jan. 2017.

PINHEIRO, Daiane; FREIRE, Sofia. Educação especial na educação inclusiva. Diferentes Contextos, Diferentes Efeitos. **Revista Exitus**, v. 12, p. e022026, 29 mar. 2022.

PINTO, Anaylle Queiroz; DOS REIS MARTINS, Natália; VASQUES GUEDES, Suzy Chrystine; MACHADO DE OLIVEIRA, Victor José. A formação docente voltada à diversidade étnico-racial nos Planos Nacional e Estadual de educação do Amazonas: impasses e perspectivas. **Perspectiva**, v. 41, n. 3, 19 abr. 2023. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/87209. Acesso em: 12 jul. 2025.

RAMOS, Daniela Karine. Educação a Distância em Políticas Nacionais de Formação. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, v. 19, n. 1, 24 ago. 2020. Disponível em: http://seer.abed.net.br/index.php/RBAAD/article/view/390. Acesso em: 4 jul. 2025.

ROZENDO, Jefferson Florencio; GUERRA, Avaetê De Lunetta E Rodrigues; SCHMIDT, Jelson Budal; BRASIL, Melca Moura. Intervenção pedagógica em

libras: estratégias para o sucesso na sala de aula. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 9, n. 7, p. 910–917, 15 ago. 2023.

SANTOS, Adriane De Oliveira. Políticas educacionais e desigualdades sociais na amazônia: um estudo comparativo. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 10, n. 7, p. 900–912, 5 jul. 2024.

SANTOS, Ramiro Antônio De Aquino. A educação inclusiva no contexto docente do cenário amazônico. **Research, Society and Development**, v. 12, n. 9, p. e7012943201, 15 set. 2023.

VARELLA, Janaína Kelly De Jesus Sousa; VARELLA, Kennya Lanny Sousa; DA SILVA, Elizabeth Mônica; POLIZELLO, Ângela Ap. De Assis; DE CARVALHO, Virgínia Tenório; E SOUSA, Eliana Maria De Sousa Lima; LOPES, Keszia Luzia Colares; COSTA, Eduardo Da Silva; VIEIRA, Zenilda Seixas; DA ROCHA, Adail Pinho. Educação inclusiva: práticas e desafios na escola: Inclusive Education: Practices and Challenges in Schools. **RCMOS - Revista Científica Multidisciplinar O Saber**, v. 1, n. 2, 5 dez. 2024. Disponível em: https://submissoesrevistacientificaosaber.com/index.php/rcmos/article/view/776. Acesso em: 4 jul. 2025.

VÄYRYNEN, Sai; PAKSUNIEMI, Merja. Translating inclusive values into pedagogical actions. **International Journal of Inclusive Education**, v. 24, n. 2, p. 147–161, 28 jan. 2020.

WANG, Zhen; RIZAL DAPAT. Teachers Transformative Leadership Skills and Promotion of Inclusive Learning Environments. **International Journal of Education and Humanities**, v. 13, n. 3, p. 30–33, 24 abr. 2024.

Capítulo 13

ALFABETIZAÇÃO NA AMAZÔNIA: JEITOS DE PENSAR, FORMAS DE FAZER

Raquel de Jesus da Silva[39]

Virna Beatriz Jorge dos Santos[40]

Luiz Percival Leme Britto[41]

Introdução

O artigo tem como foco a problematização das concepções de alfabetização na Amazônia. Sendo a educação o campo de análise do trabalho, pretendemos aqui contribuir com a discussão sobre a temática, partindo dos discursos que defendem o ensino do sistema de escrita alfabética de maneira singular nesta região. O trabalho também questiona a idealização de um currículo majoritariamente cultural, que se mostra, de certo modo, contraditório quando levamos em consideração o que se propõe no ensino escolar: ensinar o diferente, o que não se ensina na cotidianidade ou em outros lugares.

As indagações partem da ideia de que é necessário o aprofundamento diante de questões que, por estarem muito presentes e por serem muito difundidas, acabam sendo naturalizadas e perdendo de vista o sentido ao qual inicialmente foram criadas. A educação é um campo amplo no qual estão presentes diversos discursos que carregam consigo concepções disfarçadas de "ideal libertário", quando na verdade reproduzem implicitamente os ideais capitalistas. Isso está refletido na própria concepção de alfabetização que tem se disseminado, na qual são incorporadas questões

[39] Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará.

[40] Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará.

[41] Prof. Dr. do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará.

que destoam de seu propósito, atribuindo a ela deveres que não lhe cabem, como nesse caso, a inserção de aspectos culturais amazônicos.

Por meio do referencial teórico utilizado, delimitamos a região amazônica na qual o trabalho se debruça, e o conceito de alfabetização a qual nos referimos nesta pesquisa. A partir da análise de artigos presentes no Portal de Periódicos da Capes, buscamos entender como ocorre o processo de alfabetização na região amazônica; no que se diz diferir esse processo das outras regiões; e o que se propõe sobre alfabetizar na região.

Por sermos graduadas em pedagogia pela Universidade Federal do Oeste do Pará, visando atuar como alfabetizadoras dos anos iniciais, a pesquisa se direciona para um olhar mais aprofundado na área, tendo a Amazônia como local de análise das práticas observadas.

Concepções de Amazônia

Para iniciarmos a discussão sobre alfabetização na Amazônia, é fundamental esclarecermos de que concepção partimos e o que queremos dizer quando nos referimos a Amazônia. Partimos da ideia que entende a Amazônia como território que abrange uma diversidade cultural de povos e etnias que participaram e participam ainda ativamente na construção – levando em consideração os processos históricos, mudanças ambientais e sociais que temos conhecimento diante das diversas pesquisas e estudos desenvolvidos até o momento – do que temos hoje como Amazônia. Esta região se caracteriza por essa diversidade cultural e biodiversidade que se expande por vários estados brasileiros e países que fazem fronteira com o Brasil. Nos detemos aqui, a discorrer do tema em questão, especificamente na Amazônia Legal, que de acordo com (Colares, 2022, p.3)

> [...] compreende 5.215.423 km2 (60% de nosso território), três de nossas cinco divisões políticas regionais, com um total de 772 municípios (todos os 450 da região Norte, 181 dos 1.793 da região Nordeste e 140 dos 466 da região Centro-Oeste). Abriga aproximadamente 30 milhões de pessoas, das quais pelo menos 250 mil são declaradas indígenas, o que corresponde a 55,9% dessa população no país.

Compreendendo a singularidade dessas muitas gentes que habitam este território, suas especificidades no que diz respeito ao trabalho, costumes, manifestações religiosas e outros aspectos que tornam suas identidades tão próprias – sem desvalidar as influências dos portugueses e outras etnias que aqui se fizeram e fazem presentes –, cabe se pensar na Amazônia como território que faz parte de um todo e que, por isso, carrega consigo certos aspectos universais. Queremos dizer com isso, que esta região, assim como as outras, não "escapa" de questões políticas, sociais e ambientais, justamente por estar inserida em um todo. (Colares, 2022, p. 30) aponta que

> Há muitas amazônias dentro da Amazônia, mas ela não deixa de ser um todo, que é bem maior que a soma das partes, tanto nos aspectos naturais quanto humanos. Daí a necessidade de entendermos as relações de nossas singularidades, sem perder de vista a universalidade da qual fazemos parte, e cuja totalidade social é maior que a Amazônia, pois não estamos isentos dos problemas que afetam o nosso planeta, e muito menos fora dos interesses que movem o modo de produção capitalista mundial.

A educação é um aspecto universal que se faz presente na Amazônia. Refletindo sobre o modo de produção capitalista no qual a educação (área em que se situa a temática que nos propomos a discutir) está inserida, cabe considerá-lo como fator que influencia diretamente nas concepções que acabam por direcionar a escola aos interesses dos dominantes. Vale lembrar que a escola foi criada justamente com o propósito de atender esses interesses, apesar de hoje muito se propagar o discurso de "educação libertadora", que por vezes camufla as estratégias de dominação as quais ela também utiliza. É diante dessa propagação de discursos carregados de intencionalidades, que algumas ideias são distorcidas e carentes de sentido.

A alfabetização é um campo no qual surgem diversas concepções que ditam as formas de fazer e consequentemente maneiras de pensar esse ensino, o discurso da valorização da identidade cultural amazônica é um desses muitos discursos disseminados e amplamente aceitos pela sociedade. A concepção de educar a partir do viés da contextualização, valorizando os saberes dos povos que vivem nessa região, incorporada à preservação dos

saberes locais são, na verdade, ideias que se distanciam da própria concepção de ensino escolar.

Com isto, não negamos o valor dos saberes, da cultura, e das características marcantes dos povos da Amazônia, pelo contrário, reconhecemos e defendemos que os direitos desses indivíduos sejam devidamente respeitados. O que apontamos aqui, é que, por entender a educação como meio de se pensar a humanidade, a sociedade, e os mecanismos que nela operam, cabe buscar para estes indivíduos os devidos instrumentos que permitam a apropriação dos conhecimentos que detém as classes mais favorecidas. A educação, deste modo, é vista como um caminho para participação ativa na busca por direitos e dignidade. Como afirma (Colares, 2022, p.44)

> Em Escola e Democracia, Saviani aponta a necessidade de dominarmos que os dominantes dominam, ou seja "apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social que travam diuturnamente para se libertar das condições de exploração em que vivem" (2008, p. 57). Também considera que não pode haver democracia se a grande maioria da população não tem acesso à educação e, consequentemente, a riqueza material e espiritual socialmente produzida.

Refletimos diante disso, sobre a defesa da necessidade de um currículo propriamente amazônico, que englobe os saberes culturais e valorize a identidade dos povos da Amazônia, e que se contrapõe ao modelo formal de ensino ao qual a escola objetiva.

Alfabetização como objeto de ensino

Tendo esclarecido o que entendemos por Amazônia, bem como definido a área que aqui investigamos – a educação –, cabe-nos também esclarecer o outro campo que integra esta investigação, a alfabetização. Mas antes de darmos conceito a esse fenômeno, consideramos fundamental passear brevemente pela sua história no sistema educacional brasileiro, a fim de compreender em âmbito geral, da qual também faz parte a Amazônia, o

ponto que origina a sua importância para cada indivíduo, mas também para a sociedade.

Desde a inserção ao sistema educacional como objeto de ensino, embutiu-se à alfabetização a finalidade de indicar a qualidade da oferta de educação escolar brasileira. Tendo, por diferentes razões, falhado em ensinar a maioria dos estudantes à aquisição da escrita, por muitas vezes e até hoje, associou-se a esse objeto à ineficiência do ensino, a causa do fracasso escolar. Daí a recorrência de estudos e propostas que visam encontrar a solução para o problema resultante, o analfabetismo, e por consequência, um outro, a evasão escolar.

Esses dois problemas tomaram uma grandeza tremenda a partir da democratização da escola, na qual crianças oriundas de famílias pobres passaram a ter acesso à educação formal. Estudos como o de Maria Rosário Mortatti (2009) e de Artur Gomes de Morais (2012), apontam o estado que tomou essa questão no Brasil, na qual por muito tempo permaneceu na "querela dos métodos", cujo centro de disputa era o "como" se ensinava, sem considerar as propriedades do objeto de ensino, o desenvolvimento das crianças, e tampouco as questões sociais que só passaram a ser vistas mais tardiamente, tal como o acesso à cultura escrita. Mortatti (2009), tendo estudado profundamente a história da alfabetização no Brasil, esclarece que

> A recorrência desse fracasso vem sendo apresentada como problema estratégico a demandar soluções urgentes, mobilizando administradores públicos, legisladores do ensino, intelectuais de diferentes áreas de conhecimento, educadores, professores e gerando acirradas discussões em torno do ensino inicial da leitura e escrita. (p. 93)

Diante dessa situação muitas foram as iniciativas pautadas em encontrar e propor a melhor alternativa para o ensino da alfabetização. Até meados da década de oitenta do século XX, o debate mais aparente concentrava-se nos métodos, procedimentos organizados que tinham como finalidade a apropriação do código escrito (Morais, 2012). No entanto, Emília Ferreiro e Ana Teberosky, através de seus estudos sobre a psicogênese da

língua escrita, provocaram a mudança no olhar do "como ensinar" para o "como se aprende", da qual derivam ou se inspiram muitas proposições e discursos encontrados hoje sobre o processo de ensino da alfabetização, inclusive em documentos oficiais (Morais, 2012).

Dentre essas proposições está a de Magda Soares, que compreende a "*alfabetização* em seu sentido próprio, específico: processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e de escrita" (Soares, 2018, p. 16). Para ela, esse processo deve ser possibilitado através do alfabetizar letrando, o alfaletrar, na qual o estudante deve aprender tanto o código escrito, bem como exercitar seu uso nos diferentes contextos sociais pelo qual permeia a escrita. Uma outra proposta é a de Artur Gomes de Morais que concebe a alfabetização como a aprendizagem do sistema de escrita, pressupondo que "[...] a tarefa do alfabetizando não é aprender um código, mas sim, se apropriar de um sistema notacional" (Morais, 2012, p. 48), e isso significa que "[...] temos que compreender e internalizar suas regras ou propriedades e aprender suas convenções" (Ibidem, p. 50).

Cabe-nos, finalmente, esclarecer o que compreendemos por alfabetização tanto para se situar na área, quanto para identificar nos trabalhos verificados o modo como se propõe a alfabetização em escolas na Amazônia, sem nos perder de nossos objetivos. Além disso, consideramos que devido a uma dispersão conceitual pode haver casos em que embora o vocábulo "alfabetização" seja utilizado, não se trata do que concebemos como alfabetização, sendo necessário seu esclarecimento.

Partimos então da concepção de que a alfabetização stricto sensu é um processo de aprendizagem que leva alguém à aquisição e ao uso da escrita (apropriação do sistema de escrita alfabético), seja para atividade de leitura ou produção escrita. Nesse sentido, entendemos leitura conforme aponta Britto (2015, p. 25),

> O vocábulo Leitura corresponde, em seu sentido básico, à decifração e à intelecção de signos gráficos que representam a linguagem oral, estando as duas ações básicas de ler enunciadas nessa definição –

> decifrar e entender – de tal modo interligadas que uma implica a outra.

Entendemos que o processo de alfabetização em si, ao ensinar o sistema de escrita alfabético, envolve os estudantes em práticas de leitura e escrita, pois temos em vista que é esse o sentido da alfabetização, portanto, não há como dissociá-los. Trazer o conceito de leitura como composta pela decifração e intelecção é fundamental, haja vista que em muitos casos, no processo de alfabetização, descarta-se a compreensão e entende-se leitura apenas como a decifração, ou a "decodificação" do escrito. Souza e Heinig (2024, p. 308), ao abordarem essa relação entre leitura e alfabetização dizem que:

> Ler, neste contexto, significa acessar e conhecer o SEA. Significa também produzir sentidos pautados no escrito. O ensino da leitura, na alfabetização, exige da professora trabalho simultâneo com o SEA, a partir da consideração dos conhecimentos provenientes do uso da língua oral na sua relação com a representação escrita, e com o texto, já que nós não usamos a linguagem senão por meio de textos.

Diante do que aqui apresentamos, reiteramos que se compreende a alfabetização como o processo de aprendizagem do sistema de escrita alfabética, articulado com atividades de leitura e produção textual. Portanto, é para esse objeto que lançamos o olhar no presente trabalho. Reafirmamos nossa intenção, a partir destas definições, em investigar as propostas de alfabetização na Amazônia, procurando responder às questões acima apresentadas.

Processos Metodológicos

Para encontrar as respostas dos problemas propostos na investigação, pensamos ser mais adequado mapear e revisitar o trabalho de outros pesquisadores através de artigos publicados. Os artigos em sua funcionalidade servem para disseminar a produção do conhecimento científico, pensando nisso, poderíamos ter acesso a um amplo número de trabalhos.

Dando prosseguimento ao trabalho, definimos quais termos usar para encontrar os artigos. Chegamos a conclusão de que "Amazônia" e "Região Amazônica" seria necessário por ser o local no qual queremos verificar as abordagens presentes. "Alfabetização" foi selecionada por ser nosso objeto de investigação, aliado a este usamos também em conjunto os termos "Ensino", "Aprendizagem" e "SEA" ou "Sistema de Escrita Alfabética", por constituírem o objetivo da alfabetização, portanto, assumem uma relação de proximidade. A palavra "letramento" devido a expansão da perspectiva de "Alfabetizar letrando", desse modo, muito presente do campo científico. E, por fim, "leitura" e "escrita" por serem ações resultantes do processo de alfabetização bem-sucedido.

Diante disso, começamos a procurar no Periódico da Capes artigos cujos títulos e resumos tivessem as palavras-chave "alfabetização" e "Amazônia" inicialmente, ou que tivessem alguma relação com o ensino da leitura e escrita na Amazônia. Exploramos a opção de busca avançada e partimos dos seguintes descritores em educação:

- Alfabetização na Amazônia;
- Alfabetização-leitura-escrita-região Amazônica;
- Alfabetização-Letramento-Amazônia;
- Aprendizagem-SEA-RegiãoAmazônica;
- Ensino-SEA-Amazônia;
- Ensino-SEA-RegiãoAmazônica;
- Ensino-SistemaDeEscritaAlfabética-Amazônia;
- Leitura-Escrita-Amazônia.

A partir da busca, fizemos as leituras dos títulos e resumos dos artigos e descartamos os que não tinham relação com o tema que nos propomos a discutir neste trabalho. Ficamos, então, com a seguinte relação de trabalhos.

Quadro 1 - Artigos analisados

Título	Autor	Ano
A alfabetização de crianças ribeirinhas	Lúcia Cristina Azevedo Quaresma; Walter da Silva Braga.	2018
Educação Contemporânea: Reflexões sobre os usos dos Multiletramentos para o contexto de sala de aula do interior da Amazônia	Jacson da Silva Queiroz; Adolfo Tanz Neto.	2024
Alfabetização Intercultural na Escola Gavião Ikolen: Quando os cadernos falam...	Josélia Gomes Neves.; Alberto Júnior Ihv Kuhj Gavião; Vanubia Sampaio dos Santos.	2021
Formação leitora e escritora: sujeitos que leem, contam e encantam na formação inicial e continuada	Isabel Cristina França dos Santos Rodrigues.	2019
Memórias de Alfabetização Paiter Surui - reflexões sobre o ingresso na cultura escrita	Josélia Gomes Neves.; Carolina Patihweiway Surui.; Oyagui Maycon Surui.	2021
Escolas de ontem e de hoje na Amazônia Paraense	Isabel Cristina França dos Santo Rodrigues.	2020
"Corre sumano que lá vem ela": gênero musical para o processo de leitura e escrita	Sérgio Renato Lima Pinto. *et al.*	2022
Crianças, fabricação do abano e saberes culturais da comunidade de aruá da Amazônia Bragantina	Marisa Martins Cardoso.; Ana Paula Vieira Souza.; Rodrigo Fraga Garvão.	2019
Hora da diversão: jogos como ferramenta na alfabetização pós isolamento social pandêmico na Amazônia Amapaense	Caio Eduardo Damasceno Pantoja.; Clodoaldo Marques da Costa.; Ângela do Céu Ubaiara Brito.	2022
Saberes da cultura amazônica: a lenda da vitória régia no contexto da alfabetização	Walter da Silva Braga.; Sérgio Renato Lima Pinto.; Lúcia Cristina Azevedo Quaresma.	2019
PIBID Intercultural: reflexões sobre alfabetização em contextos indígenas da Amazônia	Josélia Gomes Neves.	2021

Fonte: Autoras

Com o total de onze artigos selecionados, buscamos encontrar neles as respostas para as seguintes perguntas: o que dizem sobre alfabetizar na Amazônia? no que dizem se diferenciar esse processo na região, das outras? De que maneira se propõe que seja realizada a alfabetização na Amazônia?

Após a seleção do material, passamos a etapa de análise destes trabalhos. Para isso realizamos a leitura integral dos artigos, atentando-nos a perspectiva de alfabetização, formas de ensino, objetivos de ensino e justificativa da proposta. Para organizar esses dados, construímos uma ficha de leitura que nos auxiliou na identificação de informações, para o procedimento de análise.

Antes de analisar as propostas de alfabetização defendidas nos presentes artigos, vale pontuar que os documentos legais da educação, como por exemplo a Base Nacional Comum Curricular e o Plano Nacional de Educação, estabelecem critérios e normas para que se ensine de determinada maneira no contexto brasileiro. É a partir desses documentos que se apoiam todos os planejamentos semestrais e anuais de todas as escolas, e portanto, os eixos de ensino e os critérios a serem levados em consideração para os conhecimentos de cada etapa se baseiam no que os mesmos propõem. Dito isto, cabe pensar que o ensino na Amazônia parte do mesmo ponto (legal) que o de qualquer outra região brasileira, o que é exposto nos próprios trabalhos quando tratam da alfabetização e dos eixos a serem trabalhados neste processo.

Alfabetização e currículo no contexto Amazônico

Uma das observações que fizemos diante da análise dos trabalhos é a da presente defesa de um currículo que atenda a diversidade amazônica, principalmente nos seus aspectos culturais. Não cabe negar aqui a diversidade cultural existente neste território, tampouco desvalorizar, o que propomos é o questionamento diante dessa ideia de que a educação deve incorporar aspectos do cotidiano, quando na verdade o seu propósito é o estímulo ao pensamento abstrato.

Outro ponto que levantamos e que nos parece de certo modo contraditório em relação ao "currículo amazônico", é o de que esses discursos necessitam de argumentos válidos para que sejam sustentados. A diversidade cultural em si, não é base determinante para a efetivação do ensino nacional, fosse ela tão necessária e significativa, teríamos de ampliar para todo o território brasileiro, levando em consideração que nas outras regiões também existe diversidade.

As discussões sobre o currículo são tão frágeis nos trabalhos analisados, que esta questão aparece vagamente citada neles, não são discorridas de fato e menos ainda justificadas. Não estão presentes, por exemplo, ideias de como este currículo poderia ser estruturado, quais aspectos deveriam ser levados em consideração a fim de atender determinadas especificidades, e as justificativas devidamente sustentadas para esta articulação.

Formas e Ensino da Alfabetização na Amazônia (Práticas Observadas)

Fizemos questão de mencionar o paralelismo de alfabetização e fracasso escolar em virtude de que este também se faz presente nas propostas realizadas dentro do cenário educacional amazônico brasileiro. Dizemos que a alfabetização no sistema educacional brasileiro de fato é um objeto de conhecimento e ensino certamente muito importante, dos pontos de vista político, social, cultural. Nas escolas amazônicas – considerando as singularidades (e/ou especificidades), mesmo que situada em uma região muito peculiar, quanto ao processo desenvolvimento de aprendizagem do sistema de escrita alfabética pouco se difere das outras regiões.

Derivando desse objetivo, as concepções e práticas analisadas através dos artigos, nos permitiram enxergar, no que concerne às propostas contextualizadas e diferenciadas com a realidade vivida, que se propõe articular o ensino do SEA e valorização identitária, daí a recorrência de reivindicações por um currículo que atenda a diversidade amazônica.

Essa ideia, pelo que vimos nos artigos estudados, nasce justamente da vontade e mobilização contra o ensino tradicional que ainda nos cerca. O

que se requer com essa articulação é nada menos que a "cultura amazônica" também tenha seu espaço dentro do ensino sistematizado, da escola pública, a vista de que se formem cada vez mais pessoas que compreendem e assumem o local que pertencem. Nesse ponto, enxerga-se a crítica ao tradicional, e com ela, mesmo que de forma tímida, a busca pelo reconhecimento da cultura diversa da Amazônia.

De modo geral, em relação ao "como" se ensina o sistema de escrita alfabética não há nada de especial no contexto das escolas amazônicas. É certo que cada professora ou professor tem uma forma própria de ensinar. Entretanto, as práticas são embasadas nas teorizações que há em relação à alfabetização, que circulam nos diferentes lugares do Brasil. Há abordagens mais tradicionais, geralmente, pelo método sintético de silabação que se apoia na teoria associacionista de aprendizagem, quanto às propostas de alfabetizar letrando, que busca promover maior interação das crianças com objetos da cultura escrita, já que esta seria uma forma de consolidar o processo de alfabetização.

Em muitos casos, essa articulação – alfabetização e formação identitária-cultural –, é vista como a alternativa para escapar do amedrontador fracasso escolar, mas também de possibilitar um processo de alfabetização com sentidos. Acredita-se que ao promover o ensino tomando como base os aspectos da realidade vivida pela criança (p.e. histórias orais), a aprendizagem do sistema de escrita alfabético, seria mais fácil, garantindo, com certa dose de esperança, que isso seria a salvação para a alfabetização. Vemos, desse modo, novamente a intenção de realizar um processo alfabetizador de forma eficiente, tarefa própria da escola.

O que chamamos atenção é para a proporção que essa ideia de "alfabetizar com sentidos" pode vir a ter. O discurso do caminho fácil, muito aproximado do prazeroso, é algo que pode cercear crianças de terem mais contato com produtos mais elaborados da cultura humana, limitando-os aquilo que já conhecem do cotidiano. Dessa forma, acreditamos que a educação escolar deixa, de certo modo, de criar nos estudantes necessidades de aprendizagem, de complexificar o processo educativo,

fazendo-os se sentirem desafiados a solucionar problemas no seu desenvolvimento.

Mesmo em escolas situadas em aldeias indígenas, como é o caso das escolas Paiter Suruí e Gavião, investigadas por Neves (2021), Neves, Gavião e Santos (2021), e Neves, Suruí e Suruí (2022), que tem como conteúdo de estudos diagnosticar como estudantes indígenas foram alfabetizados, mostra que professores indígenas e não-indígenas fizeram uso de metodologias tradicionais de alfabetização, que não é exclusiva da Amazônia, nem da região específica de onde as escolas se situam. No texto de Neves (2021) e Neves, Gavião e Santos (2021), os cadernos usados como objeto de análise mostram atividades que se enquadram dentro da proposta das cartilhas, por sua vez, associadas ao método silábico. O diferente presente nessas práticas se dá devido à língua prioritária ser a língua indígena falada na região, não o português, embora seja possível observar que nas práticas alfabetizadoras se priorizava o ensino da língua portuguesa. Em alguns casos, os cientistas identificaram atividades em que estava presente a escrita da língua indígena articulada com a língua portuguesa.

Os pesquisadores ao se debruçarem sobre as atividades registradas procuram explicitar que estas contribuíram para o processo de alfabetização, por isso, seus olhares não se deram só diretamente à atividades referentes à escrita, mas outras que poderiam vir a auxiliar nesse processo. Nestes casos, vimos que na perspectiva deles, os desenhos realizados pelas crianças se enquadram como atividade auxiliar. Concordamos que os desenhos produzidos, em toda sua complexidade, podem ser favoráveis ao desenvolvimento da escrita, muito inspiradas naquilo que Vigotski (1995) chamou de pré-história do desenvolvimento da escrita, mostrando que o desenho possibilita também a aquisição da função simbólica, tão necessária à aprendizagem da escrita. Mas, em contraposição aos pesquisadores em questão, não vimos essa associação da atividade do desenho com a escrita nos documentos que analisaram. O desenho foi produzido partindo de um objetivo específico que não é contribuir com a alfabetização. Não vimos relação, tomando como referência a natureza das atividades de

alfabetização observadas, entre esses dois objetos, embora, como já dissemos (atividade de produzir desenho) seja indispensável. O que queremos dizer é que não houve articulação teórica. Na realidade, as atividades se baseiam na perspectiva associacionista, que, por sua vez, se distancia das teorias do desenvolvimento humano, visto que a aprendizagem é vista como acúmulo de conhecimento.

No estudo de Neves, Suruí e Suruí (2022), vemos uma realidade parecida. A partir das memórias dos estudantes indígenas quanto ao processo de alfabetização, os pesquisadores identificaram a presença da abordagem tradicional de ensino, disseminada por todas as partes do país. Nestes casos, também conseguiu-se verificar o processo dolorido de aprendizagem do SEA vivenciado por tais estudantes, em que se atribuía a eles a responsabilidade pela sua aprendizagem, portanto, eram vistos como incapazes, visão que se reforçava com a temida reprovação. Assim, observamos que nas escolas indígenas (sem generalizar), localizadas na Amazônia, também há os problemas que Artur Gomes de Morais e seus colaboradores, mas também Magda Soares, denunciam há muito tempo no cenário educacional, que nascem com a forma tradicional de se pensar a alfabetização.

Textos usados no processo de Alfabetização

No processo de alfabetização se objetiva a aquisição do código escrito, de modo que as habilidades desenvolvidas nesse processo possibilitem o indivíduo a utilizar a leitura e a escrita para fazer coisas. É necessário, portanto, que durante o processo de alfabetização sejam apresentados textos com diferentes estruturas e gêneros que circulam socialmente, mostrando que, dependendo do contexto em que está inserido, o texto pode assumir determinada função.

Vemos que o trabalho com textos de diferentes estruturas (poemas, cantigas de roda...) ocorre no processo de alfabetização na Amazônia de maneira parecida das outras regiões. O que se mostra de diferente no trabalho com os textos é que, o conteúdo contido neles, por sua forma

expressa, se aproxima do que seria melhor compreendido pelos alunos, o que é claro, também depende da professora alfabetizadora que seleciona esses textos. Faz sentido neste caso, trabalhar desta maneira, tendo em vista que se objetiva mostrar a estrutura, os fatores que caracterizam determinado gênero, a funcionalidade que determinado texto objetiva e quanto a isto, cabe de fato utilizar meios que facilitem esta compreensão. Não é errôneo apresentar produtos escritos regionais que se aproximem dos conhecimentos dos alunos, o que é chamado a atenção para o risco de se deter à esses saberes e não se apresentar outros conhecimentos além dos que já existem. O objetivo da escola é justamente, a partir dos saberes já existentes, proporcionar os conhecimentos abstratos necessários para a compreensão e participação social efetiva.

Quando destacamos os conteúdos contidos nos textos apresentados no processo de alfabetização na Amazônia, damos ênfase aos que apresentam a cultura de diferentes formas, cantigas que remetem aos saberes regionais, receitas de comidas típicas e a forte presença de lendas e mitos regionais que dão certa visibilidade ao chamado "folclore amazônico". Destacamos o último exemplo mencionado que se apresenta com uma certa recorrência quando se fala em culturas da Amazônia. Chamamos a atenção aqui para um certo consenso na relação estabelecida entre lenda e cultura que é muito forte nesta região. Amazônia não é só isso, ela não se limita a lendas, e é necessário que esta ideia seja desmistificada se o queremos de fato é a valorização cultural. A cultura se reflete em muitas outras coisas que vão além de lendas contadas, como por exemplo, nas diferentes formas de trabalho existentes, nas formas de preparo das comidas, nas manifestações religiosas, no preparo de medicamentos, na coleta de frutos e, inclusive maneiras de saber diferenciar o que serve ou não para consumo na floresta, conhecimentos que são fortemente influenciados pelos saberes indígenas, como têm apontado Benchimol (2009), e que são esquecidos nos discursos sobre cultura na Amazônia.

A contradição entre valorização cultural e alfabetização está também nas formas de apresentação da própria cultura quando analisamos nos

artigos os textos apresentados às crianças neste processo. O reconhecimento do que é próprio da cultura e dos saberes locais ficam escondidos e desvalorizados quando se sobressai e se dá grande importância somente às lendas na inserção da cultura na educação. Criação de repertório a partir do que se tem historicamente produzido através da escrita, é um dos pontos que caracterizam a escola e o processo de alfabetização.

É necessário, portanto, que sejam apresentados aos educandos não só textos amazônicos, mas a possibilidade de conhecimento do que não está ao seu alcance na cotidianidade, possibilitando o estímulo ao pensamento científico e mais elaborado. Pensamos que quanto mais diversidade apresentada em relação ao que se tem produzido de maneira escrita socialmente pela humanidade (quando falamos de escrita, também pensamos em arte literária), mais se amplia o repertório de conhecimento das crianças e com isso, mais maneiras de ver, de pensar e refletir sobre o meio que o cerca e sobre si mesmo durante o processo de aquisição do Sistema de Escrita Alfabética.

Algumas Considerações

A escola tem o propósito de romper com o pensamento superficial e com ideias amplamente disseminadas pelo senso comum. Cabe à ela dar instrumentos para a construção da reflexão sobre o mundo que nos cerca e da complexidade dos mecanismos que operam nela. A discussão sobre trazer o cotidiano para dentro da escola se perde quando se confunde o que de fato deve ser ensinado (neste caso o saber científico) com a restrição do saber que já é dominado pelo indivíduo, limitando-o ao seu contexto e ignorando o essencial para seu posicionamento como cidadão em busca de seus direitos em uma sociedade que cada vez mais usa de seus conhecimentos para explorar os que menos detêm.

Uma das nossas preocupações é que esse ensino contextualizado se torne uma armadilha, fazendo com que haja a valorização exacerbada do que é nosso e nos limitarmos a isso. Um dos propósitos da

educação é possibilitar a transgressão, é oferecer a quem historicamente foi negado o acesso aos meios culturais mais bem realizados. Poucas são as instituições que servem a mesma função social que a escola, se não reivindicamos para ter acesso às produções humanas mais bem elaboradas, permaneceremos no mesmo, na circunscrição histórica a que fomos impostos e da qual temos tentado sair.

Vale ressaltar a não romantização da escola como libertadora do pensamento, ao contrário, reconhecemos que ela sofre fortemente influências do capitalismo e se contradiz muitas vezes nos discursos entre educar para a solidariedade e reflexão, ou educar para para a manutenção do sistema ao qual está inserida, como tem afirmado Goergen (2022). Cabe refletir, desse modo, se a ideia de valorização dos saberes locais e da cultura, colaboram para a reflexão sobre o papel da escola como estimuladora do questionamento, ou se através delas, de maneira implícita, se reforçam questões muito favoráveis ao modo de produção ao que estamos inseridos, que por vezes nega conhecimentos aos menos favorecidos.

Referências

BENCHIMOL, S. AMAZÔNIA: **Formação social e cultural.** 3 ed. Manaus: Editora Valer, 2009.

BRITTO, Luiz Percival de Leme. **No lugar da leitura:** Biblioteca e Formação. Rio de Janeiro: Edições Brasil Literário, 2015. *E-book*.

COLARES, Anselmo Alencar. A inserção da Amazônia no modo de produção hegemônico e no projeto educacional da modernidade. **Exitus**, v. 12, n. 1, 2022. DOI: https://doi.org/10.24065/2237-9460.2022v12n1ID2003. Disponível em: https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/2003. Acesso em: 13 jun. 2025.

MORAIS, Artur Gomes de Morais. **Sistema de escrita alfabética.** São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. A "querela dos métodos" de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate . Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa, São Paulo, Brasil, v. 3, n. 5, p. 91–114, 2009. DOI: 10.11606/issn.1980-7686.v3i5p91-114. Disponível em: https://revistas.usp.br/reaa/article/view/11509. Acesso em: 2 jun. 2025.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento** . 7. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2018.

SOUZA, Ana Cláudia de Souza.; HEINIG, Otilia Lizete de Oliveira Martins. Leitura na alfabetização: entre o texto e o sistema de escrita alfabética. *In:* GIOVANI, Fabiana. (org.). **O texto na alfabetização.** Campinas: Pontes Editores, 1. ed., 2024.

VYGOTSKI, L. S. La prehistoria del desarrollo del linguaje escrito. In: _____. **Obras escogidas - Tomo III.** Madrid: Visor DIS., S. A, 2000. p. 47-96, 1995/2000.

Referências Artigos Analisados

BRAGA, Walter da Silva.; PINTO, Sérgio Renato Lima.; QUARESMA, Lúcia Cristina Azevedo. Saberes da cultura amazônica: a lenda da vitória régia no contexto da alfabetização. **Brazilian Journal of Development**, [*S. l.*], v. 5, n. 12, p. 32856–32866, 2019. DOI: 10.34117/bjdv5n12-343. Disponível em: https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/5728. Acesso em: 13 jun. 2025.

CARDOSO, Marisa Martins.; SOUZA.; Ana Paula Vieira.; MARVÃO, Rodrigo Fraga. Crianças, fabricação do abano e saberes culturais da comunidade de arauá da amazônia bragantina. **Revista Ciências Da Sociedade**, [*S. l.*], v. 3, n. 6, 2020. DOI: 10.30810/rcs.v3i6.1308. Disponível em: https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistacienciasdasociedade/article/view/1308. Acesso em: 13 jun. 2025.

NEVES, Josélia Gomes. PIBID Intercultural: reflexões sobre alfabetização em contextos indígenas da Amazônia. **Revista de Educação do Vale do Arinos - RELVA**, [*S. l.*], v. 8, n. 1, p. 101–131, 2021. DOI: https://doi.org/10.30681/relva.v8i1.5525. Disponível em: https://periodicos.unemat.br/index.php/relva/article/view/5525. Acesso em: 13 jun. 2025.

NEVES, Josélia Gomes.; GAVIÃO, Alberto, Júnior Ihv Kuhj.; SANTOS, Vanubia Sampaio dos. Alfabetização Intercultural na Escola Gavião Ikolen: Quando os cadernos falam... **Revista Brasileira de Alfabetização**, *[S.l.]*, n. 15, p. 91-107, 2021. DOI: https://doi.org/10.47249/rba2021501. Disponível em: https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/501. Acesso em: 13 jun. 2015.

NEVES, Josélia Gomes.; SURUI, Carolina Patihweiway.; SURUI, Oyagui Maycon. Memórias de Alfabetização Paiter Surui : reflexões sobre o ingresso na cultura escrita. **RELACult - Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, [S. l.], v. 7, n. 4, 2022. DOI: 10.23899/relacult.v7i4.2190. Disponível em: https://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/2190. Acesso em: 13 jun. 2025.

PANTOJA, Caio Eduardo Damasceno; COSTA, Clodoaldo Marques da.; BRITO,

A Ângela do Céu Ubaiara. Hora da diversão: jogos como ferramenta na alfabetização pós isolamento social pandêmico na Amazônia Amapaense. **Diversitas Journal**, [*S. l.*], v. 7, n. 2, 2022. DOI: 10.48017/dj.v7i2.2188. Disponível em: https://diversitasjournal.com.br/diversitas_journal/article/view/2188. Acesso em: 13 jun. 2025.

PINTO, Sérgio Renato Lima. et al. "Corre sumano que lá vem ela": gênero musical para o processo de leitura e escrita. **Linha Mestra**, v. 16, n. 46, p. 902-914. DOI: https://doi.org/10.34112/1980-9026a2022n46p902-913. Disponível em: https://lm.alb.org.br/index.php/lm/article/view/1067. Acesso em: 13 jun. 2025.

QUARESMA, Lúcia Cristina Azevedo; BRAGA, Walter da Silva. A alfabetização de crianças ribeirinhas. **Linha Mestra**, *[S. l.]*, v. 12, n. 36, p. 828-832, set./dez. 2018. DOI: https://doi.org/10.34112/1980-9026. Disponível em: https://lm.alb.org.br/index.php/lm/article/view/242/264. Acesso em: 13 jun. 2025.

QUEIROZ, Jacson da Silva.; NETO, Adolfo Tanz. Educação Contemporânea: Reflexões sobre os usos dos Multiletramentos para o contexto de sala de aula do interior da Amazônia. **The Especialist**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 218-232. DOI: https://doi.org/10.23925/2318-7115.2024v45i2e64543. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/64543. Acesso em: 13 jun. 2025.

RODRIGUES, Isabel Cristina França dos Santos. Escolas De Ontem E De Hoje Na Amazônia Paraense: Fissuras Em Prol Das Aprendizagens E Da Formação Docente. **REMATEC**, Belém, v. 15, n. 33, p. 224–241, 2020. DOI: 10.37084/REMATEC.1980-3141. 2020.n33. p224-241.id230. Disponível em: https://www.rematec.net.br/index.php/rematec/article/view/149. Acesso em: 13 jun. 2025.

RODRIGUES, Isabel Cristina França dos Santos. Formação leitora e escritora: sujeitos que leem, contam e encantam na formação inicial e continuada. **RELACut - Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, *[S. l.]*, v. 5, ed. especial, mai./2019. DOI: https://doi.org/10.23899/relacult.v5i5.1529. Disponível em: https://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/1529. Acesso em: 13 jun. 2025.

Capítulo 14

FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM UMA PERSPECTIVA MULTICULTURAL: CAMINHOS PARA A FORMAÇÃO NA AMAZÔNIA.

Aline Daniele Mousinho Moda[42]

Solange Helena Ximenes-Rocha[43]

Introdução

Como nos tornamos professores na Amazônia? Parece uma pergunta simples, mas abrange inúmeras reflexões e respostas. Há quem conclua no senso comum que está ligada acerca da formação acadêmica em licenciaturas, na prática em sala de aula, e que isso já seja o suficiente. Há discussões que defendem uma formação continuada conforme as leis e diretrizes que vão capacitando os professores atuantes na rede de ensino, capacitações por muitas vezes incentivadas pela gestão da SEMED (Secretaria Municipal de Educação). Há profissionais que buscam por sua conta cursos de especializações. Para essa questão, defende-se a ideia de uma formação contínua que está relacionada no cotidiano da vida acadêmica, escolar e comunitária, nas trocas culturais, nas especificidades e problemas nos seus contextos regionais são questões que vão contribuindo para tornamos bons profissionais.

Para compreender a Educação na Realidade Amazônica, o presente artigo está propondo reflexões pós-disciplina ERA (Educação Realidade na Amazônia) do programa de Pós-Graduação em educação-PPGE da Universidade Federal do Oeste do Pará-UFOPA. Nas aulas foram desenvolvidas, pesquisadas e apresentadas as temáticas: 1: *Biodiversidade, Recursos naturais e suas interfaces com a educação*; 2: *Questões Agrárias,*

[42] Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação- PPGE da Universidade Federal do Oeste do Pará- UFOPA. Integrante do grupo de pesquisa Formação de Professores na Amazônia (FORMAZON). E-mail: alinesupernova1990@gmail.com.

[43] Doutora em Educação, professora titular na Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa). Coordenadora Grupo de Estudos Formação de Professores na Amazônia (FORMAZON). E-mail: Solange.ximenes@gmail.com.

territoriais e Ambientais e suas interfaces com a educação; 3: *Diversidade Cultural, Questões sociais e suas interfaces com a educação*; 4: *Inclusão, Interculturalidade, questões de gênero e suas interfaces com a educação; e* 5: *Agronegócio, desenvolvimento e sustentabilidade e suas interfaces com a educação.*

Durante o debate, foi concluída a participação docente, o professor, sujeito transformador, incentivador e a importância da sua formação continuada/ contínua para o desenvolvimento de atividades pedagógicas relevantes ao contexto amazônico.

Para tentar demostrar e refletir, foi pensada em uma análise bibliográfica das produções da revista ERA[44] com os títulos que destacam A *Formação de professores/Docentes* e verificar quais são as contribuições e resultados perante a uma problemática da região , buscando verificar o que cada trabalho traz. É percebida nas produções uma perspectiva multicultural. O mapeamento verifica quais textos tratam desse tema em específico.

As discussões acerca da formação de professores garante a relação das realidades na educação amazônica tomam por base autores como: COLARES (2021), SILVA (2024); COSTA (2024); SILVA, 2018) ; NUNES(2018), XIMENES-ROCHA (2018), dentre outros, pois são professores e pesquisadores que vão ajudar a traçar e refletir a importância e a prática na formação docente revelando a abordagem multiculturalista agregando o "mosaico de culturas" que compõem a Amazônia como: ribeirinhas, indígenas, afrodescendentes, camponeses, extrativistas dentre outras identidades.

Formação de professores na Amazônia

Com o mencionando anteriormente buscou-se estabelecer nas tabelas as contribuições das obras publicadas na revista ERA e os volumes

[44]Revista do Programa de Pós-graduação em Educação PPGE- Educação e Realidade Amazônica, referente a disciplina https://sigaa.ufopa.edu.br/sigaa/public/programa/secao_extra.jsf?lc=pt_BR&id=850&extra=-1225941986

I, II, III, V, VI, VII e VIII acerca de analisar a formação de professores em todos os níveis, modalidades educacionais. Somente o volume IV não há publicação sobre a temática.

Tabela Volume I

Volume: I Título, 2024, autores.	Contribuições
Educação Infantil e Formação de Professores: um olhar para o Cenário Amazônico. Leide Daiana Marques da Silva; Sinara Almeida da Costa.	Assim, este estudo propõe uma reflexão sobre a formação e atuação de professores de educação infantil considerando os aspectos singulares da educação na Amazônia. A qualidade na formação de professores.
Uma análise de pesquisas sobre a História da Educação Matemática nas Amazônias e suas contribuições para a formação de professores da área com o auxílio do Software IRaMuTeQ. Eliseu da Rocha Marinho Filho; José Ricardo e Souza Mafra.	As contribuições as investigações históricas trazem para a formação de professores. (...) para o incremento de pesquisas dessa natureza, ao apontar um novo caminho metodológico com uso de mineração de texto e, em especial, do software IRaMuTeQ.

Fonte: As autoras.

A primeira obra busca denunciar as dificuldades e a precarização do trabalho do professor que vem refletindo na qualidade do ensino. A modalidade em destaque é o Ensino Infantil. As autoras enfatizam a importância territorial: "aqui, território é entendido, principalmente, como um lugar de sentidos simbólicos, culturais e sociais que precisa ser considerado ao se pensar em uma proposta educacional contextualizada" (SILVA; COSTA. p. 95. 2024). Discutindo em uma vertente na formação de professores voltado ao olhar amazônico sendo o diálogo um elo indispensável nesse processo da formação humana.

A formação deve ser multicultural visando garantir os direitos de existir, respeitando as diferenças na inclusão, nas práticas docentes quando abordadas diversas temáticas e saberes culturais. Saberes que perpassam pela interdisciplinaridade, moldando o sujeito na interculturalidade, assim, construindo sujeitos ativos de sua realidade na reflexibilidade nas demandas regionais, ambientais, culturais obtendo as chances de serem concretizadas.

O segundo trabalho apresenta o desenvolvimento de uma ferramenta metodológica tecnológica de pesquisa e análises de textos denominada de IRaMuTeQ[45] .O software é recurso de pesquisas acadêmicas. O objeto de pesquisa nesse artigo é a *História e Educação Matemática (HEM*). Os professores que buscam conhecer sobre HEM podem verificar nas produções da região amazônica, por uma formação acadêmica de qualidade. A modalidade é voltada para a Pós-graduação na área da Matemática, demonstrando as contribuições para a formação de professores nas microrregiões da Amazônia.

Considerando a sua diversidade, pluralidade cultural e regional os autores defendem a ideia de mudança de grafia para as Amazônias que compõe esta vasta região. Através da ferramenta de pesquisa, pode-se pensar a práxis pedagógica para melhorar o trato com o ensino e refletir o presente para desenvolver perspectivas benéficas para o futuro e garantir contribuições acadêmicas nas Amazônias.

Tabela volume II

Volume II: Título, autores, 2017	Contribuições
Formação de professores de Educação Infantil no Pará: Apontamentos preliminares. Rosianne de Sousa Valente. Sinara Almeida da Costa.	A formação de professores, seja a inicial ou a continuada é um desafio embora esteja garantida aos profissionais da Educação Básica como direito na legislação (artigo 62, inciso 1° da LDB no 9.394/96) e no Plano Nacional de Educação (PNE, 2014), ainda se configura, nos dias atuais, como um desafio.
Cultura digital na formação de professores dos laboratórios de informática educativa em Santarém – Pará. Adriane Panduro Gama. Tânia Suely Azevedo Brasileiro.	Compartilhar relato de experiências sociodigitais e socioeducativas do Coletivo Poraquê na formação de professores(...) Apontam novos caminhos para a fomentação de políticas públicas no âmbito da Informática Educativa e como um possível rearranjo educacional (...)

[45] Interface de R para Análises Multidimensionais de Textos e Questionários. É um software que analisa dados textuais, de forma gratuito e de código aberto, desenvolvido para auxiliar pesquisadores a analisar grandes volumes de dados textuais, permitindo realizar análises estatísticas de textos, como análise lexicográfica e similitude, auxiliando na organização e interpretação de dados qualitativos.

Formação docente no contexto da Amazônia: indicadores da educação básica no Pará. Franciane Aguiar Santana Marinete Costa de Lima. Irani Lauer Lellis. Maria de Fátima Matos de Souza.	Revelam a necessidade da formação docente para garantir a melhoria da qualidade da educação básica, pensada pelo prisma da diversidade sociocultural e espacial em que estes profissionais encontram-se inseridos.

Fonte: As autoras.

O primeiro texto do volume II gira em torno da importância da construção de políticas públicas para a formação de professores, verificando as problemáticas e os desafios do cenário amazônico. Mas uma vez, a obra destaca a geografia e a diversidade, características que muitas vezes não são consideradas na implementação de políticas públicas, tomando um rumo unilateral, deixando de lado a diversidade cultural.

É necessário que o profissional se qualifique cumprindo exigências, assim incorporadas nas legislações, os professores precisam abarcar conhecimentos, saberes e experiências em um contexto escolar de multiplicidade. Por isso, é imprescindível a formação docente nessa vertente da inter/multidisciplinaridade pensando na qualidade educativa que estão previstas na LDB a nas metas do Plano Nacional de Educação PNE (Brasil, 2014) a legislação permite a promover a formação inicial e continuada garantindo a formação progressivamente.

A formação docente no cenário amazônico sofre desafios pela falta de investimentos além da diversidade socioespacial e a falta de formação docente vivenciada principalmente no campo, as autoras destacam a realidade das especificidades da Amazônia, ressaltando as deficiências estruturais das escolas, materiais precários que dificultam o acesso ao ensino de qualidade nas escolas do campo.

A segunda obra, aborda as conquistas na área da informática. A cultural digital está cada vez mais presente no cotidiano, foi preciso reajustar um ensino que seja significativo para os alunos, para tanto, esse trabalho buscou apresentar a importância da formação de professores

na apropriação tecnológica incentivando um conhecimento coletivo assim contribuir socialmente.

As autoras defendem uma educação emancipadora através da apropriação tecnológica reconhecendo que a cultura digital pode trazer muitas possibilidades para os docentes, mudanças e rupturas de aprendizagem refletindo a inseguranças dos discentes em uma sociedade que exige capacidades para atuar em sala de aula. O trabalho contribui para descrever as lacunas que é a educação na cibercultura amazônica e de como é possível inserir as tecnologias de informação digitais de comunicação dentro do espaço escolar e indicam a presença de políticas públicas e o incentivo das secretarias de educação SEMED é um ponto positivo, entretanto, os pontos negativos são a resistência dos docentes com a inserção desse meio digital e tecnológico, nas escolas e juntamente com ela a burocracia que empecilha qualquer implementação de projetos desse porte.

O projeto colaborativo denominado de Poraquê[46] cujo objetivo é a inserção de oficinas de metarreciclagem, multimídias, uso de software desenvolvendo princípios colaborativos, a cultura maker, software e hardware, robótica, programação, desenvolver ideias inovadoras sob uma perspectiva de transformação socioambiental para um fortalecimento sustentável na região conforme a realidade. O Poraquê torna–se o primeiro esporo de metarreciclagem em funcionamento no Estado do Pará, com atividades de reaproveitamento de lixo eletrônico de informática, trabalhando em uma metodologia apelidada de“ puraqueanas” fundamentadas nas ideias de Paulo freire, o intuito também desse projeto é capacitar os professores visando o desenvolvimento sustentável na Amazônia.

O terceiro trabalho propõe uma análise a respeito do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) a qualidade da educação e suas problemáticas visto que as estimativas adequadas não foram alcanças devidos aos elementos desfavoráveis da região tais como: estrutura físicas

[46] Projeto Poraquê conhecido como Coletivo Poraquê refere–se a uma equipe de hackers ativistas que propaga a ideologia da cultura digital e software livre na Amazônia.

precárias das escolas, o desmonte de políticas públicas, desvalorização docente e falta de formação continuada. Nesse texto, é pensado que a formação de professores no estado do Pará, deve considerar o contexto e sua diversidade sociocultural.

A formação docente nesse contexto é fator especial para a educação de qualidade, considerando a formação do saber particular docente e os conhecimentos gerais, vem refletindo em sua prática. A preocupação debatida no texto é a "*como formar o professor*" e "*como o professor aprende seu ofício*" acredita-se que nos estudos de nova prática ao adentrar na estrutura escolar, os profissionais experimentam aprendizagens capazes de intervir nos currículos escolares, objetivando uma qualidade educacional para os alunos. Indo de confronto com as diretrizes que propõem um conjunto de competências e habilidades propagadas, reafirmando o modelo econômico, visando sujeitar os indivíduos às suas normas, transformando-os em meros trabalhadores desumanizados individualizados. Totalmente diferente no que concerne uma educação humanizada.

O fator que promete um ensino de qualidade é dar a devida importância a esse sujeito na sociedade, sendo o compromisso docente, de ver o professor como uma ocupação socialmente responsabilizada. Essa responsabilidade envolve a participação escolar e comunitária competência profissional que transcende as ações técnicas de didática.

Esse trabalho chama a atenção para a formação inicial, visto que no estado do Pará é comum deparar-se com profissionais sem formação, apenas com o ensino médio. Os profissionais em sua maioria são formados em uma área e levados a atribuir docência em outra, muitas vezes sem formação na carreira. Então os programas do governo podem ter uma influência positiva nas políticas de formação docente o Plano Nacional de Formação de professores da Educação Básica (PARFOR), a Universidade Aberta do Brasil (UAB) e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), contribuirão agregando mais conhecimento e saberes aos professores da nossa região.

Tabela III

Volume III: Título, 2018, autores,	Contribuições
Elementos da diversidade amazônica na formação de professores presentes nos estudos realizados pelo grupo de estudo e pesquisa FORMAZON/UFOPA (2012-2016). Alessandra Neves Silva; Márcia Cristina. Ximenes Miranda Nunes. Solange Helena Ximenes-Rocha.	Essa proposta de formação contínua de professores em grupos de Estudo e Pesquisa ou Comunidade Acadêmica Colaborativa.

Fonte: as autoras.

O trabalho apresenta conflitos que o professor em formação continuada vem enfrentando, apesar do Plano Nacional de Educação- PNE estabeleça garantias e a legislação em seu Art. 67 da LDB enfatize em seu inciso II o aperfeiçoamento ser obrigação dos poderes públicos, garantindo direitos de licenciamento renumerada, na prática, é ineficaz, a capacitação, pois muitas vezes fica apenas na lei. Os fatores que vão desestimulando os profissionais na Amazônia paraense são muitos, como já mencionados em obras anteriores, mas vale destacar que nessa obra as autoras refletem sobre uma formação que não está em conformidade com a realidade local. Uma das alternativas que emancipa essa formação são os grupos de pesquisas locais para que o profissional não caia na ingenuidade de uma formação que não transforma a sociedade.

Mas antes precisa-se compreender que o currículo não dialoga com as práticas docentes, tornando-se insuficiente, por muitas vezes, a formação continuada atrela-se a conceitos e teorias que estão totalmente fora do contexto amazônico, uma alternativa para o desenvolvimento das capacitações está nos grupos colaborativos, nas pesquisas colaborativas locais.

As comunidades colaborativas procuram desenvolver no professor a pesquisa em parceria com acadêmicos em uma relação de escola/universidade, em um trabalho coletivo, indivíduos que agregaram conhecimentos contribuindo para a formação dos participantes sejam professores maduros, ou iniciantes, experientes ou inexperientes, educadores

e docentes em um processo contínuo de aprendizagem essa característica é imprescindível na prática pedagógica.

As práticas colaborativas, como afirmam as autoras, corroboram com Colares (2011). O estudo colaborativo nos termos locais tem papel essencial para o desenvolvimento e o desempenho profissional de seus colaboradores, é importante pôr em prática e descrever nas pesquisas articulando com as pesquisas já existentes.

A proposta formativa prepara os professores a lidarem com as diversidades a partir das leituras reflexivas tornando-se essenciais criticar formações que não contém a potencialidade transformadora, pois não há diálogos entre o currículo formal e as práticas docentes, sendo insuficiente para o desenvolvimento profissional. Isso é decorrente de uma formação continuada, muitas vezes embasada em atualização de teorias totalmente fora do contexto amazônico e da realidade escolar. Segundo as autoras os cursos de formação continuada propostas pelas secretarias são pautados na racionalidade técnica não promovendo a transformação da prática pedagógica com o intuito de moldar os professores na lógica neoliberal visando limitar os docentes dos desafios impostos pelos interesses capitalistas. Vivenciando em um paradoxo, educar para as demandas do capital ou praticar uma educação humana, social, política, crítica, democrática e reflexiva.

Tabela de volume: V

Volume: V Título: 2020, autora.	Contribuições
Educação, realidade amazônica e formação do professor: o particular e o universal. Leane Lima Oliveira.	Frente a essa realidade, desconsideram-se os interesses das populações locais e desrespeita-se a diversidade ambiental, social e cultural da região.

Fonte: As autoras.

Neste trabalho, nos estimula a refletir a formação do professor em duas perspectivas, o público e o privado, viabilizando uma tensão entre ambas. O universal é ingênuo, visa a neutralidade ligada nas concepções tradicionais,

o particular, caracterizadopor uma educação crítica nascida da nova pedagogia, sua finalidade voltada na prática social e o rompimento com a neutralidade. A educação na Amazônia é marcada por tensões entre o particular e o universal, pensado e ajustado na realidade das esfericidades e singularidades contidas nela. Um exemplo dessa disputa está na formação dos professores, ocorrida após a provação da LDB, favorecendo as contendas entre o público e o privado que vão influenciando a prática do professor.

Os modos de operação do ensino procuramos destacar primeiro as teorias tradicionais, que implicam o professor como o centro em uma relação horizontal com o aluno, nas práticas educativa mecanicista; o segundo paradigma, é uma educação emancipadora na lógica vertical rompimento com a neutralidade e com o pensamento contra hegemônico decorrente de um movimento dialético gerando novas sínteses e conhecimentos.

O particular e o universal influenciam na educação social, o primeiro é individualista que muitas vezes visa o interesse de grupos dominantes. Para tanto, pensar a qualificação do profissional de maneira de homogêneo e universal. O segundo, visa a ideia de acordo com autora que vem a corroborar com Gramsci (1978) que somente através da produção da educação contra hegemônica, os intelectuais produtores e organizadores da cultura criam possibilidades da construção de um ensino mais democrático.

O ensino aprendizagem aplicando a diversidade e realidade amazônica sob a luz do PNE, lei a n.º 13.005 25 de junho de 2014, tende a se apresentar de forma transversal ou invisível, trabalhar com a diversidade, questões ambientais na educação implica em políticas públicas, respeito a tolerância, ter empatia entre educadores e alunos construindo um espaço para debater demandas sociais como: a sustentabilidade, a história de cada povo, cultura os modos de vida, conflitos, conhecimentos, etc. Tende a ser obscurecidos ou esquecidos pelas entidades particulares. Uma alternativa de uma educação contra hegemônica é adequar os conteúdos aos povos da Amazônia, sem negar os saberes universais, mas garantindo no trabalho a educação com as especificidades e singularidades.

Um obstáculo para essa questão supracitada está no aumento de instituições privadas que em seu arcabouço pouco têm a oferecer uma formação continuada de qualidade, muitas vezes repentina, comprometendo o ensino e fragilizando a formação que deveria ter o foco mais consistente.

Dessa forma, uma formação que domina os conteúdos da cultura de um povo, torna-se base essencial do professor, além das qualidades de estrutura educacional, condições favoráveis e um salário conforme a profissão. Assim, pode-se ter uma educação emancipatória.

Tabela volume VI.

Volume VI: Títulos, autores, 2023	Contribuições
Gênero e Formação de Professores: Uma investigação sobre o curso de licenciatura Integrada em Matemática e Física da Universidade Federal do Oeste do Pará. Amanda Cantal. Glauco Pantoja.	Buscaremos aqui, a partir da categoria gênero na perspectiva pós-estruturalista, uma forma de analisar relações e pensar o desequilíbrio relativo ao número de homens e mulheres no campo das chamadas ciências "duras",3 refletindo sobre a importância dessa discussão na formação de professores de matemática e física.

Fonte: As autoras.

O trabalho aborda questões de gêneros dentro das escolas, no que tange à formação de professores de matemática e física. A questão levantada é porque há poucas mulheres nesses espaços? Essa problemática começa desde o ensino básico, pois as escolas vêm reproduzindo estereótipos que são atribuídos de forma errônea às pessoas. O estereótipo em questão é inteligência de meninas e meninos, sendo que o gênero feminino sofre mais com a ausência do reconhecimento da sua potencialidade escolar.

Os autores revelam e exemplificam a partir da fala de uma aluna a diferença entre os gêneros: os meninos são inteligentes e brilhantes, enquanto as meninas, por muitas vezes, são consideradas esforçadas. Apesar delas também demostrarem o potencial sobre a matemática e física, fica evidente

a lacuna sobre o tema gênero não ser importante ou debatido nas academias, e isso faz com que muitas meninas desistem de uma carreira bem-sucedida antes de entrar em uma instituição superior, esses são os obstáculos que os autores enfatizam, a invisibilidade de uma suposta carreira, que poderia estar em ascensão pelo público feminino e na maioria das vezes, é desestimulada ao longo prazo, no ensino básico.

Esse debate vai ocorrer nos termos do pós-estruturalismos, a partir desse ponto, foi possível trazer temas transversais, interdisciplinares e multiculturais que podem ser agregadas nos currículos das licenciaturas das ciências duras como no caso sobre gênero, entretanto, no decorrer da obra é visível essa lacuna, ou que são pouco trabalhadas nos conteúdos os assuntos que envolvam as mulheres nas ciências e sua importância com o cientista, que vem perpetuando o estigma oculto da ausência das mulheres nos cargos de ciências exatas.

Os autores denunciam o papel da escola na manutenção das desigualdades e do professor como conivente. Para tanto, a formação de professores deve agir no espaço escolar para não reproduzir ideologias dominantes, vale mencionar que é o papel do docente de qualquer área. É necessária a construção de disciplinas, currículos, grade, incluir os estudos de gênero e desigualdade social, tornando-se indispensáveis a tarefa de professores, produtores de conhecimento e detentores de pedagogia cultural transformem essa realidade.

Tabela do Volume VII.

Volume VII: Títulos, Autores, 2023.	Contribuições
A formação de professores no contexto Amazônico: Caminhos necessários ao professor de matemática. Lissa Nareli dos Reis. Portela José Ricardo e Souza Mafra.	Projetos que trabalham uma matemática mais lúdica e dinâmica afeta diretamente o perfil do futuro professor(...)

Formação de professores, Habilidades sociais e Autismo: perspectivas para a educação inclusiva na Amazônia. Luana Bernardes Coêlho. Irani Lauer Lellis.	Treinamento de Habilidades Sociais traz fortes evidências de que os programas de formação de professores tanto podem melhorar o repertório social profissional desses professores quanto promoverem impacto sobre o repertório social (...)
Reflexão sobre a Interdisciplinaridade na formação e na atuação de Professores de matemática e ciências no Contexto Amazônico. Márcio Gilvandro Moreira da Silva. Glauco Cohen Ferreira Pantoja.	Os desafios acerca da interdisciplinaridade na formação de professores e como ela pode, de alguma forma, contribuir para o diálogo com outras áreas do conhecimento, (...) conforme a realidade amazônica, neste caso, especificamente das áreas de Matemática e Ciências.
Ciências da Região na Formação de professores para o ensino religioso no contexto Amazônico: primeiras aproximações. Jaine Bezerra Martins. André Dioney Fonseca.	Por conta disso, o entendimento do Ensino Religioso e formação de professores para a disciplina no sistema educacional público brasileiro exige a compreensão das disputas tanto no campo político quanto no religioso (...)

Fonte: As autoras.

A primeira obra deste volume esmiúça alguns avanços da educação, resultado da implantação de universidade, grupos de pesquisas, quem tem como característica desenvolver as particularidades no contexto diverso que é Amazônia. Apesar desses avanços, os programas de avaliação como: a Prova Brasil, Saeb- Sistema de Avaliação da Educação Básica, ENEM- Exame Nacional do Ensino Médio, OBMEP- Olimpíadas Brasileira de Matemática das Escolas Públicas, indicam desvantagens nos índices educacionais principalmente da Matemática.

O professor ministrando os conteúdos a partir da História da Matemática vai desconstruindo o caráter estatístico, que muitas vezes está longe da realidade de muitos estudantes e professores. Pois o ensino da matemática dar a ideia de que basta somente aprender os números, as tabuadas entrarem na fórmula e que será resolvida a questão, esse tipo de ensino dá a sensação de que o estudante aprendeu, entretanto, quando há ouras questões que exigem uma resolução e interpretação de contexto o aluno não consegue resolver fazendo com que a matemática seja um "Bicho de sete cabeças", a resolução de problemas que poderia ser aplicado, na realidade não acontece.

Os autores indicam como utilizar materiais para o ensino, afim de acompanhar com esse modelo estatístico matemático e agregando outros valores e recursos materiais concretos, audiovisual, situações problemas, recursos tecnológicos e principalmente a Etnomatemática que pode ser aplicada em comunidades e grupos culturais, grupos de trabalhadores, crianças de certa faixa etária, de indígenas que se identificam com os objetos comuns aos grupos.

Na segunda obra desse volume, as autoras abordam os desafios e as particularidades da educação na Amazônia sobre a formação dos professores na educação inclusiva. Os pontos que as autoras colocam é a falta de estrutura que as escolas enfrentam, que muitas vezes não estão prontas e amparadas, pouco adaptadas para receberem os alunos; a qualificação profissional que não está preparando os profissionais para agir na inclusão; a inclusão fica apenas nos documentos. Isso se dar pois foi detectada que a Declaração de Salamanca (1994) e a LDB (Lei n.º 9394/96), apresentam problemas metodológicos e práticos tornando a inclusão apenas um discurso ideológico.

As autoras enfatizam a formação de professores como um desafio por apresentar as dificuldades de apoio técnico, pedagógico e financeiro para a formação continuada, isso se de dar porque a Amazônia é vista como um ponto periférico de políticas públicas o que vai impactar de forma negativa na formação desses profissionais. A ideia que o poder público tem sob a Amazônia gera uma mentalidade colonial e colonizadora como uma fornecedora de matéria-prima, ocasionando pouco desenvolvimento educacional, principalmente na área da educação especial.

Conforme as informações supracitadas as autoras buscam pensar nas Habilidades Sociais, classificadas por comportamentos que contribuem para o desenvolvimento das relações sociais sendo essencial para o desenvolvimento e autonomia para as crianças com transtorno Espectro Autista – TEA.

Para os educadores e professores que buscam inclusão dos alunos com TEA em seus educandários é fulcral trabalhar os contextos escolares,

projetos que promovam repertório de habilidades sociais, formação de professores nesse viés dando a visibilidade, comunicação e interação social, assim a educação para essas crianças, jovens e adultos podem ser fluídas adaptando-os aos contextos escolares, sociais familiares, etc.

O terceiro trabalho aborda as dificuldades de professores de Matemática e Ciências ao atuarem na Amazônia, ambas têm desafios a superar. A matemática é a ideia de ser difícil e que poucos podem aprender. Enquanto as Ciências, ultrapassar a visão das práticas de fórmulas que são difíceis e que não dialogam com a realidade social.

Os autores buscam através dessa obra, questionar como a formação prepara os docentes em uma realidade escolar diversificada e como os currículos promovem a interação com os problemas sociais, pois os professores em sua maioria são formados apenas em escolas urbanas e são munidos apenas de livro didático a que não condizem com realidade socioambiental.

Através da interdisciplinaridade, pode-se ter uma alternativa de uma conexão entre as disciplinas. Essa articulação é uma possibilidade para trabalhar a realidade contextualizando os conhecimentos na área da matemática, enquanto na ciência trabalhar as particularidades e saberes amazônicos. A interdisciplinaridade sugere temas geradores de discussão e reflexão, os autores exemplificam como poderia ser aplicado, por exemplo, nos impactos ambientais ou questões sociais para as comunidades de várzea na usando a Matemática, a relação homem natureza, agricultura, biodiversidade, pode ser abordado nas Ciências. Os autores sugerem que, com a interdisciplinaridade, é possível promover aprendizagens significativas, é nesse sentido que deve ser a finalidade na formação de professores de Matemática e Ciências.

O quarto trabalho aborda a Ciências da Religião na Formação de professores, o objetivo do artigo é analisar essa formação no contexto amazônico buscando demonstrar um levantamento histórico sobre a temática e sua presença na região abordando o conceito de laicidade do Estado e o papel do professor frente as políticas neoliberais. Os professores que

atuam no ensino religioso devem reconhecer em suas aulas a diversidade religiosa da Amazônia, na disputa entre o Estado e a igreja.

O Estado laico deve ser imparcial, respeitando todas as crenças religiosas e antirreligiosas. A inserção do ensino religioso nas instituições de ensino permitiu mudanças na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Pois antes não havia investimentos na formação de professores, a lei causou a regulamentação e definição dos conteúdos ministrados e na admissão dos professores. Diante disso, a Ciência da Religião vem se desenvolvendo na Amazônia, sendo aceitas nas universidades, trazendo uma abordagem interdisciplinar e evita o proselitismo.

A Ciências da Religião na região norte se instalou nos anos 2000, as universidades que oferece esse ensino são a UEPA- Universidade do Estado do Pará, consolidando a graduação e a pós-graduação em 2010; a Universidade do Estado do Amazonas oferece por meio do PARFOR em 2014, atendendo as demandas dos professores e a UFAC- Universidade Federal do Acre e a Universidade Federal do Amapá- UNIFAP oferecem na modalidade *Lato Sensu.* As formações são imprescindíveis para desenvolvimento de um ensino mais democrático dentro do campo do Direito Humano, pois é necessário combater discursos fundamentalistas que favorecem os crentes da Escola sem partido que têm fundamentos antidemocráticos.

É fulcral que os currículos das Ciências da Religião estejam no campo educacional promovendo as percepções religiosas o reconhecimento do outro independente de classe, gênero, orientação sexual raça e religião, por tanto, a formação de professores é um desafio complexo por respeitar a sua diversidade regional e religiosas que compõem Amazônia.

Tabela: Volume VIII.

Volume VIII: título 2024, autores	Contribuições
Desafios para a formação de professores na Amazônia Paraense: A experiência do PARFOR na UFOPA.	Segundo o relatório da CAPES (2013), o PARFOR no ano de 2009 foi considerado uma ação emergencial de caráter a promover o acesso à

Ruberval Raimundo dos Anjos Santos. Edilan de Sant'Ana Quaresma.	educação superior de professores em exercício na educação básica por exigência da LDB.
Habilidades sociais educativas na formação de professores da Amazônia. Gledson de Lucas Silva de Jesus, Fernanda Camargo Silva, Glauco Pantoja, Irani Lauer Lellis.	Habilidades Sociais Educativas (HSE) se inserem num campo essencial a ser trabalhado ainda na formação de professores na Amazônia, pois é um dos caminhos que pode oportunizar melhoria de qualidade educacional em meio as diversidades de povos que constituem a Amazônia.

Fonte as autoras

A primeira obra visa apresentar as contribuições no desenvolvimento educacional a partir da formação de professores pelo PARFOR- Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica. Considerando essa vasta região é perceptível as dificuldades logísticas de acesso nas comunidades de água, terra firme e levar uma educação de qualidade aos educadores e alunos, por isso, tem-se os multicampis dentro desses contextos que visam formar professores. A formação docente vem acontecendo por meio de políticas educacionais tendo como objetivo central minimizar ou sanar os impactos negativos da educação na região. A participação das universidades é fundamental o PARFOR opera nas UFPA, UEPA, UFRA, UNIFESSPA e a UFOPA viabilizando as formações.

O PARFOR desenvolve as atividades ofertando cursos e capacitação aos professores que já aturaram nas redes de ensino levando os cursos de licenciaturas e Pedagogia, e das Licenciaturas Integradas em Matemática e Física, Biologia e Química, História e Geografia, e Letras – Português e Inglês. Ações em seus multicampi nos municípios localizados no oeste do Pará. O papel dessa política é garantir que os professores obtivessem a formação exigida pelas Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN para atuar com qualidade, visando sempre qualificar os professores. PARFOR também oferece a segunda licenciatura. Essa política na Ufopa vem se desenvolvendo desde a sua criação no ano de 2010 realizando, capacitando e certificando os nossos profissionais.

A segunda obra do Volume VIII apresenta a importante formação dos professores em uma abordagem psicossocial, envolvendo os docentes a

refletir suas práticas levando em consideração as Habilidades Sociais Educativas - HSE. De acordo com Del Prette e Del Prette a HSE são conjuntos de comportamentos desejáveis e aceitáveis por determinadas culturas e o processo de aprendizagens está relacionado a esses comportamentos socioculturais.

Os autores dessa obra defendem que os comportamentos socioculturais, tanto para quem ensina quanto para quem aprende, fazem parte do processo de ensino-aprendizagem de ambos. A incorporação dessas práticas pelo docente vai contribuir para acontecer Competência Social-CS dessa forma garantindo o respeito à diversidade.

A formação de professores na Amazônia nessa categoria da HSE pode ser um caminho para melhorar a qualidade educacional, isso de dar porque as habilidades se forem classificadas como educativa e se tiver esse papel na CS, haverá transformação social, incentivando e direcionando aluno para aprendizagem juntamente com avaliação e monitoramento visando a entender, nesse processo, o objetivo de possibilitar as relações interpessoais como facilitadoras do aprendizado nos contextos formais e informais de ensino.

O multiculturalismo no contexto escolar amazônico.

Os artigos discutem a formação continuada de professores para a diversidade cultural. Demostramos através dessas referências as categorias multi/interculturalismo. Nos trabalhos analisados, foram detectados os desafios de trabalhar temas e conceitos culturais, regionais, étnicos: etc. É discutido que as culturas estão inseridas dentro da sala de aulas visto que os alunos agregam a essa diversidade, e a melhor forma de trabalhar está na educação multicultural, que deve aderir de forma positiva em todas as áreas do conhecimento do currículo escolar, ou seja, não é apenas em um determinado componente curricular, mas em todas as ciências e suas especificidades. Almejar uma educação que desenvolva o respeito, reflexão, sensibilização e pertencimento.

Como explicam COLARES & COLARES (2021)a educação multicultural só é possível nas mudanças basilares dos currículos não apenas fazer entender, mas em legitimar como parte da humanidade, a educação multicultural é o direito de ser diferente, almejando a igualdade. Contudo, para alcançar o objetivo é necessário um currículo que possa transformar e promover mudanças nas relações, considerando a participação dos educadores na construção.

Para discorrer sobre a formação multicultural,é necessário entender o conceito de multiculturalismo e como tem sido compreendido, segundo as autoras Canen e Xavier:

> O multiculturalismo tem sido compreendido como um campo teórico, prático e político que busca respostas à diversidade cultural e desafio a preconceitos, com ênfase na identidade como categoria central para se pensar em uma educação valorizadora da pluralidade no contexto escolar (...) os de universos culturais plurais. (CANEM: XAVIER, p 642, 2011).

O multiculturalismo entra em debate no período denominado de pós-moderno, que se inicia no século XX, sendo a decolonialidade o centro das discussões, questionando o discurso colonial das categorias dicotômicas (opressor,oprimido, negro, branco.) "Tornando um processo de ruptura discursiva, essas divisões binárias que marcaram um período e abriram caminhos para pluralidade cultural, marcando a fluidez das fronteiras entre culturas e identidades que levam a hibridizações e outros processos de relação. CANEM; XAVIER, 2011)

Para Colares & Colares, 2024 o multiculturalismo é um termo complexo e polissêmico quanto relacionado a educação é um desafio atual permitindo a discussão da integração multicultural e desconstruindo discursos de verdade pronta, integrando saberes tradicionais e a percepção humana nas questões diferenciais de gênero, cultural, étnico e raça.

O multiculturalismo em práxis indica, através do diálogo como um instrumento indispensável para que professores exerçam em seus alunos uma dinâmica de entendimento e reflexão em que as vozes de todos sejam

ouvidas na evidência e existência das minorias e seu reconhecimento principalmente nas amazônias.

Considerações

Como nos tornamos professores na Amazônia? Não há respostas certas, há caminhos que guiam, identificamos conteúdos pedagógicos; currículos com um olhar multicultural; saberes dos docentes, professores como pesquisadores em ação, espaços de formação continuada voltados as identidades étnicas, debates sobre gênero e inclusão. E também a relevância do olhar sobre a escola como espaço de cruzamento de culturas contribuindo para a formação docente.

O educador contribui para a sociedade através de seu esforço intelectual no compromisso de desvendar a realidade, compreendendo as diferenças e desigualdades (COLARES e COLARES 2021). Para tanto, a diversidade deve estar sempre nas pautas discursivas, atribuindo um reconhecimento do diverso. Uma vez atribuindo informações, é possível construir e consolidar novos conhecimentos, comportamentos e valores, reconhecendo a escola como um lugar de culturas, por tanto, um lugar de privilégio para abordar uma educação multicultural.

Portanto, a formação de professores e educadores na Amazônia deve seguir um propósito inserir e pôr em destaque a história e cultura dos afrodescendentes, indígenas, ribeirinhos, camponeses e dentre outras especificidades sem homogeneizar, ou seja, retirar o olhar do colonizador, pois as características regionais na Amazônia, visam uma demanda para uma educação multicultural de pertencimento e valorização das identidades culturais, moldando o saber, desafiando o olhar universal sob o particular.

Ao adentrar nesses contextos uma educação diferenciada, instigante construindo sujeitos ativos que identifique os problemas sociais questione e reflita para construir uma sociedade mais justa, uma educação que não está totalmente vinculada nos currículos oficiais, mas nas experiências do dia à dia, aprendendo as diferenças na sua singularidade apresentando as

especificidades multiculturais e étnico raciais. Seguindo caminhos e perspectivas atreladas na defesa dos modos de vida amazônica. Talvez assim, tornemos bons professores na Amazônia.

Referências:

CANEN, Ana; XAVIER, Gisele Pereli de Moura**: Formação continuada de professores para a diversidade cultural : ênfases, silêncios e perspectivas**. Revista Brasileira de Educação v. 16 n. 48 set.-dez. 2011.

CANTAL, Amanda; GLAUCO, Pntoja: **Gênero e Formação de Professores: Uma Investigação Sobre o Curso de Licenciatura Integrada em Matemática e Física da Universidade Federal do Oeste do Pará.** Educação e realidade Amazônica: volume 6 [recurso eletrônico] organização: Anselmo Alencar Colares, Maria Lília Imbiriba Sousa Colares, Leandro Sartori .— Santarém: UFOPA ; 2023.

COELHO, Mauro Cezar; COELHO Wilma de Nazaré Baía: **Educação para as Relações Étnico-Raciais e a formação de professores de História nas novas diretrizes para a formação de professores!** DOSSIÊ – Bases Nacionais e o Ensino de História: embates, desafios e possibilidades na/entre a Educação Básica e a formação de professores Educar em Revista, Curitiba, v. 37, e77098, 2021 disponível Em: DOI: http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.77098

COÊLHO, Luana Bernardes; LELLIS, Irani Lauer: **Formação de Professores, Habilidades sociais e autismo: perspectivas para a educação inclusiva na Amazônia.** Educação e realidade amazônica [Recurso Eletrônico]. / Maria Lília Imbiriba Sousa Colares, Anselmo Alencar Colares e Elenise Pinto Arruda [*Org.*]. Vol.7- Santarém, Pará: Ufopa, 2023.

COLARES, A. A.; COLARES, M. L. I. S**. Diversidade cultural: desafios educacionais no contexto amazônico.**2021.

FILHO, Eliseu da Rocha Marinho; MAFRA, José Ricardo e Souza**: Uma Análise de Pesquisas sobre a História da Educação matemática nas Amazônias e suas contribuições para a formação de professores da área com o auxílio do Software IRaMuTeQ.** Educação na Amazônia **[**livro eletrônico] /Anselmo Alencar Colares, Maria Lília Imbiriba de Sousa Colares e Leandro Sartori [*Org.*] V1. Santarém, 2024. Disponível em: https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/ISBN: 978-85-65791-67-0(E- book).

GAMA, Adriane Panduro; BRASILEIRO, Tânia Suely Azevedo: **Cultura digital na formação de professores dos laboratórios de informática educativa em**

Santarém – Pará. Colares, Maria Lília Imbiriba Sousa; Perez, José Roberto Rus; Tamboril, Maria Ivonete Barbosa. Educação e realidade amazônica – Volume 2 – Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.

JESUS, Gledson de Lucas Silva de; SILVA, Fernanda Camargo; PANTOJA, Glauco; LELLIS, Irani Lauer: **Habilidades sociais educativas na formação de professores da Amazônia.** Educação e realidade amazônica [livro eletrônico]./ Maria Lília Imbiriba de Sousa Colares, Edilan de Sant'ana Quaresma, Denilson Diniz Pereira e Elenise Pinto Arruda [*Org*.]. VOL.8 – Santarém, 2024.

MARTINS, Jaine Bezerra; FONSECA, Jaine Bezerra: **Ciências da Religião na formação de professores para o ensino religioso no Contexto Amazônico: primeiras aproximações**. Educação e realidade amazônica [Recurso Eletrônico]. / Maria Lília Imbiriba Sousa Colares, Anselmo Alencar Colares e Elenise Pinto Arruda [*Org*.]. Vol.7- Santarém, Pará: Ufopa, 2023.

OLIVEIRA, Leane Lima: **Educação, realidade amazônica e formação do professor: o particular e o universal.** COLARES, A. A.; RODRIGUES, G. C. L.; COLARES, M. L. I. S. (Orgs.). Educaçao e realidade amazônica – Volume 5. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020.

PORTELA, Lissa Nareli dos Reis; MAFRA, José Ricardo e Souza: **A formação de professores no contexto Amazônico: caminhos necessários ao professor de matemática**. Educação e realidade amazônica [Recurso Eletrônico]. / Maria Lília Imbiriba Sousa Colares, Anselmo Alencar Colares e Elenise Pinto Arruda [*Org*.]. Vol.7- Santarém, Pará: Ufopa, 2023.

SOUZA Maria de Fátima Matos**: Formação docente no contexto da Amazônia: indicadores da educação básica no Pará.** Colares, Maria Lília Imbiriba Sousa; Perez, José Roberto Rus; Tamboril, Maria Ivonete Barbosa. Educação e realidade amazônica – Volume 2 – Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.

SANTOS, Ruberval Raimundo dos Anjos, QUARESMA, Edilan de Sant'Ana: **Desafios para formação de professores na Amazônia Paraense: A experiência do PARFOR na UFOPA.** Educação e realidade amazônica [livro eletrônico]./ Maria Lília Imbiriba de Sousa Colares, Edilan de Sant'ana Quaresma, Denilson Diniz Pereira e Elenise Pinto Arruda [*Org*.]. VOL.8 – Santarém, 2024.

SILVA, Alessandra Neves; NUNES, Márcia Cristina Miranda; XIMENES-ROCHA, Solange Helena: **Elementos da diversidade Amazônica na formação de professores presentes nos estados realizados pelo grupo de estudo e pesquisa FORMAZON, UFOPA (2012-2016)**: Cap. X/ Colares, Maria Lília Imbiriba Sousa; Perez, José Roberto Rus; Cardozo, Maria José Pires Barros. Educação e realidade amazônica. Volume 3. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

SILVA, Leide Daiana Marques da; COSTA, Sinara Almeida da**: Educação Infantil e Formação de professores: um olhar para o cenário amazônico:** Educação na Amazônia **[**livro eletrônico] /Anselmo Alencar Colares, Maria Lília Imbiriba de Sousa Colares e Leandro Sartori [*Org.*] V1. Santarém, 2024. Disponível em: https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/ISBN: 978-85-65791-67-0(E-book).

SILVA, Márcio Gilvandro Moreira da; PANTOJA; Glauco Cohen Ferreira: **Reflexão sobre a Interdisciplinaridade na formação e na atuação de professores de Matemática e Ciências no Contexto Amazônico.** Educação e realidade amazônica [Recurso Eletrônico]. / Maria Lília Imbiriba Sousa Colares, Anselmo Alencar Colares e Elenise Pinto Arruda [*Org.*]. Vol.7- Santarém, Pará: Ufopa, 2023.

VALENTE, Rosianne de Sousa; COSTA, Sinara Almeida da: **Formação de professores de Educação Infantil no Pará: apontamentos preliminares:** Colares, Maria Lília Imbiriba Sousa; Perez, José Roberto Rus; Tamboril, Maria Ivonete Barbosa. Educação e realidade amazônica – Volume 2 – Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.

Capítulo 15

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA AMAZÔNIA À LUZ DA LEI 10.639/03: UMA REVISÃO DE ESCOPO NA REDE EDUCANORTE

Dion Lennon Garcia Pereira[47]

Solange Helena Ximenes Rocha[48]

Introdução

A formação de professores perpassa por um elemento central para o desenvolvimento de uma educação crítica, inclusiva e socialmente comprometida. Neste viés, no contexto amazônico, essa formação assume contornos específicos devido à diversidade étnico-cultural, à complexidade geográfica e às desigualdades históricas que marcam a região. A presença significativa de populações negras, indígenas e ribeirinhas exige que os processos formativos sejam sensíveis às realidades locais e capazes de promover práticas pedagógicas que valorizem a pluralidade cultural.

Nesse sentido, a promulgação da Lei nº 10.639/2003 representou um avanço importante para a educação brasileira ao tornar obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos escolares das escolas públicas e privadas do Brasil. A norma propõe não apenas a inserção de novos conteúdos, mas a revisão de práticas pedagógicas, a valorização da identidade negra e o combate ao racismo presente nas instituições de ensino. Entretanto, a efetivação dessa legislação depende diretamente da formação inicial e continuada dos professores, o que levanta desafios particulares em regiões como a Amazônia.

[47] Mestrando no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará (PPGE/UFOPA). Integrante do Grupo de pesquisa Formação de Professores na Amazônia (FORMAZON). E-mail: dion.pereira@discente.ufopa.edu.br. Orcid: https://orcid.org/0009-0007-3860-0713.

[48] Professora Titular na Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa). Coordenadora Grupo de Estudos Formação de Professores na Amazônia (FORMAZON). E-mail: solange.ximenes@gmail.com

A Educação Escolar Quilombola enquanto modalidade educacional específica reconhecida em legislações nacionais tem perpassado por inúmeros desafios e discussões no que tange à sua oferta no sistema de ensino brasileiro. Tais desafios vão desde a ausência na disponibilidade de materiais didático-pedagógicos específicos até à inoperância de um currículo que contemple os conjuntos de conhecimentos das populações negras em seus processos histórico-sociais de lutas, organizações e resistências frente ao campo dos direitos (Soares; Melo, 2017).

Ademais, a formação de professores para atuação em áreas remanescentes de quilombos, especificamente, de profissionais oriundos das próprias comunidades, tem sido pauta de reivindicações educacionais por partes dos movimentos comunitários destes locais como forma de sinalização da luta pela qualidade do direito à educação e a permanência de práticas exitosas no processo ensino-aprendizagem que valorizem a realidade local dessas populações (Ribeiro; Santos; Santos, 2021).

Na região amazônica brasileira, a exemplo, é importante considerar o amplo conjunto de saberes tradicionais integrantes do todo social, que detém os povos quilombolas, organizados com especificidades próprias no âmbito de seus territórios. De acordo com (Soares et al. 2020), a diversidade de culturas, costumes, crenças, tradições, valores, acontecimentos e significados no âmbito do processo de formação e organização societária dos povos quilombolas lhe concedem uma heterogeneidade que lhes é própria, situados em um modo de vida repleto de valores, resistências e luta por direitos. Assim, compreender o processo de validação, inserção e preservação dos saberes destes povos tornasse relevante, incluindo as contribuições da educação escolar neste compromisso.

Nesta perspectiva, o estudo ancora-se no seguinte problema: Como as teses defendidas no Programa de Pós Graduação em Educação na Amazônia (PGEDA) da [49]Rede Educanorte abordam a formação de professores no contexto Amazônico à luz da Lei 10.639/03?

[49] A Rede Educanorte é um programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia, que atua em rede para formar doutores e pesquisadores na área, com foco na realidade amazônica. A associação

O estudo tem como objetivo geral: Analisar as teses do Programa de Pós-graduação em Educação (PGEDA) da Rede Educanorte que discutem a formação de professores em articulação com a Lei 10.639/03.

O percurso metodológico segue os princípios de uma revisão de escopo, pois busca mapear e sintetizar as evidências sobre um determinado tema, identificando conceitos chaves e lacunas existentes (Cordeiro; Soares, 2019). Ademais, objetiva-se fornecer uma visão geral e exploratória do tema. No que tange, o recorte teórico, fundamentamos nossa discussão a partir da análise no banco de dados das teses defendidas no Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia.

Na oportunidade utilizamos critérios de inclusão a partir de palavras chaves definidas na busca no banco de dados (Formação de professores no contexto amazônico e Implementação da Lei 10.639/2003 no currículo escolar), como critérios de exclusão, os trabalhos que não abordam as temáticas elencadas para realizar as análises. Em um primeiro momento identificamos 75 teses defendidas no PGEDA no período de 2021 a 2025, no entanto, apenas 9 teses foram utilizadas para análises neste estudo. Para construção dos resultados e discussão, realizamos a leitura do resumo, introdução e conclusão das teses.

Da organização textual, o estudo divide-se em três seções: primeiramente apresentam-se o contexto das relações étnico raciais na Amazônia a partir da implementação da lei 10.639/2003; a segunda seção trata de discutir a formação de professores no contexto amazônico: mapeamento no banco da dados do PGEDA; a terceira aponta os resultados acerca da educação étnico racial e a implementação da lei 10.639/2003 no currículo escolar a partir das análises das teses defendidas na rede Educanorte e por fim as considerações finais. A seguir, discutem-se cada uma.

Plena em Rede, congrega 9 (nove) instituições (UFPA, UNIFAP, UFA, UFAM, UEA, UNIR, UFT, UFOPA e UFRR), e tem atuação em 7 (sete) Estados da Região Norte do Brasil (Pará, Amapá, Acre, Amazonas, Rondônia, Tocantins, Roraima).

Contexto das relações étnico raciais na Amazônia a partir da implementação da lei 10.639/03

A Amazônia é o maior bioma do mundo e tomada por uma rica biodiversidade e diversidade étnica e cultural que incluem os povos indígenas, comunidades tradicionais, interações entre diferentes povos e processos históricos de ocupação e resistência. Nessa perspectiva, (Colares, 2022) destaca a importância de compreender como se deu a formação dos povos da Amazônia, esse entendimento é essencial para conhecermos a nossa própria trajetória histórica.

Corroborando o pensamento do autor, com a chegada dos colonizadores europeus, a partir do século XVI, a composição étnica da Amazônia tornou-se ainda mais complexa. Houve o deslocamento forçado de povos africanos escravizados, a migração de colonos portugueses e, posteriormente, a vinda de outros grupos europeus, e nordestinos brasileiros, especialmente durante ciclos econômicos como o da borracha. Esse processo deu origem a uma sociedade marcada por mestiçagens, com expressões culturais híbridas que combinam elementos indígenas, africanos, europeus e caboclos (Silva; Ravena, 2015)

Hodiernamente, a diversidade cultural da Amazônia se expressa em múltiplas formas: nas línguas faladas, nos saberes tradicionais, nas festas populares, na culinária, nas expressões artísticas e na relação com o território. Neste sentido, reconhecer e valorizar essa pluralidade é fundamental não apenas para a preservação do patrimônio cultural brasileiro, mas também para a construção de políticas públicas mais justas e inclusivas para as populações amazônicas.

Nesse viés, a história da educação escolar quilombola é marcada por uma trajetória de resistências e lutas por reconhecimento e valorização de suas culturas e identidades. Este processo educativo recebe influência das tradições, carregando consigo a identidade, costumes e saberes acumulados e ressignificados de geração em geração. Desse modo, entende-se que "[...] reconhecer a diversidade do modo de pensar, tanto na história do

conhecimento humano como na diversidade cultural contemporânea, é o passo inicial para a transformação do pensar e do modo de ser e se situar na sociedade" (Soares; Melo, 2017, p. 41).

Outrossim, ao adentrar nas discussões em torno do ensino de história e da cultura afro-brasileira e africana, torna-se necessário ressaltar que, por muitos anos, estes povos mantiveram-se relacionados socialmente à condição de "escravos", via a expansão da cultura do branqueamento europeizada que acaba por marginalizar os demais povos e suas peculiaridades. Posto isto, o movimento negro no Brasil, em incessantes lutas frente ao direito social antirracista e equitativo, contribuiu, significativamente, na efetivação, ainda que formal, da Lei Nº 10.639 em 09 de janeiro de 2003, constituindo o direito da inserção, no currículo oficial da rede pública de ensino brasileiro, do tema da história e cultura afro-brasileira e africana no fazer didático-pedagógico operacional das escolas, reconhecendo ainda a data de 20 de novembro, e sua inclusão no calendário oficial, como alusão do dia da consciência negra no Brasil (Soares; Melo, 2017).

No teor prescricional, a Lei Nº 10.639/2003 valida na proposição de apresentar, trabalhar e implementar um currículo que garanta a aplicação, em sala de aula, de conteúdos que validem a importância dos povos afro-brasileiros e africanos na sociedade, numa perspectiva emancipatória e formativa, destituindo pré-conceitos estáticos e transformando-os em processos de quebra de paradigmas, onde haja valorização, respeito ao pensamento e ideias e, principalmente, a consideração como sujeito históricos, nas mais variadas áreas de atuações nas quais estejam inseridos, uma forma de contribuir na erradicação do preconceito dos espaços escolares.

Fruto desta conquista política, o currículo deve ser composto de elementos, conhecimentos e saberes dos povos afro-brasileiros e africanos, incluindo os quilombolas, no sentido de tornar a história viva através de um resgate constante de um passado próximo (Ribeiro; Santos; Santos, 2021). Para Campos e Gallinari é importante frisar que:

> As escolas quilombolas foram regulamentadas com a criação de Diretrizes Curriculares Nacionais específicas [...] fruto de uma série de discussões realizadas no campo educacional a partir década de 1980. Determinou-se, assim, que a Educação Escolar Quilombola ocorresse em escolas inseridas nas próprias comunidades, tendo no currículo temas relacionados à cultura e à especificidade étnico cultural de cada uma delas (2017, p. 200).

Observa-se, deste modo, que fica assegurado que cada comunidade seja contemplada com a postulação de um currículo escolar formativo que contemple suas necessidades e expectativas (locais), sem dissociar-se de um todo universal, já que se entende que a instituição (escola), mesmo situada em um espaço específico, não está dissociada de uma totalidade educacional (Soares et al., 2020).

Contudo, no decorrer dos anos, mesmo com a sinalização de tímidas conquistas políticas, a educação quilombola continuou enfrentando desafios em sua efetivação no país como, a exemplo, a marginalização e a falta de acesso a recursos, ausência de instrumentos didático-pedagógicos alinhados aos seus cotidianos e enfraquecimento das discussões em espaços privilegiados de decisões sociais.

Em maio de 2010 aconteceu a Conferência Nacional de Educação na qual ficou mais evidenciada a necessidade de formulação de políticas específicas na educação para atender às demandas das comunidades quilombolas (CONAE, 2010), visto que a Lei Nº 10.639/2003, e suas respectivas diretrizes, não tratavam das especificidades da educação quilombola. Essa pauta gerou a formação de um Grupo de Trabalho de Educação Quilombola, no Conselho Nacional de Educação, que teve como demanda a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (Maroun; Oliveira; Carvalho, 2013).

Esse contexto em movimento inclui a modalidade de educação quilombola, instituída pela Resolução Nº 04/2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. O artigo 27 dessa resolução indica que a cada etapa da educação básica pode corresponder mais de uma modalidade. É nesta que se define a organização da educação escolar quilombola.

> A Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira. Parágrafo único. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, bem como nas demais, deve ser reconhecida e valorizada a diversidade cultural (Brasil, 2010).

Consequentemente, em novembro de 2010 realizou-se, em Brasília, o I Seminário Nacional de Educação Quilombola. Este foi realizado em parceria com a Fundação Cultural Palmares (FCP) e a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), contando também com o apoio do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) e da Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (Conaq). Além disso, com as deliberações da Conferência Nacional de Educação (Conae), e em atendimento ao Parecer CNE/CEB Nº 07/2010 e a Resolução CNE/CEB Nº 04/2010, que instituem as Diretrizes Curriculares Gerais para Educação Básica, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação institui uma Comissão responsável pela elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.

Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino da História e Cultura afro-brasileira afirma,

> As políticas de reparações voltadas para a educação dos negros devem oferecer garantias, a essa população, de ingresso, permanência e sucesso na educação escolar, de valorização do patrimônio histórico cultural afro-brasileiro, de aquisição das competências e dos conhecimentos tidos como indispensáveis para a continuidade nos estudos, de condições para alcançar todos os requisitos tendo em vista a conclusão de cada um dos níveis de ensino, bem como para atuar como cidadãos responsáveis e participantes, além de desempenharem com qualificação uma profissão (Brasil, 2004, p.15).

Além disso, o currículo da educação quilombola deverá incluir as comemorações nacionais e locais no calendário escolar, e estas devem ser

planejadas com a presença dos estudantes e da comunidade, para que as datas possam ser discutidas entre todos os interessados. É necessário que o ambiente escolar promova espaços de reflexão no âmbito da escola pública acerca do seu projeto político pedagógico, bem como de uma tomada de decisão acerca do currículo diferenciado.

Formação de professores no contexto amazônico: mapeamento no banco de dados do PGEDA

A formação de professores na região Amazônica representa um dos maiores desafios para a educação brasileira, devido às particularidades geográficas, culturais e socioeconômicas da região. A formação de professores abrange tanto a formação inicial realizada em cursos de licenciatura quanto a formação continuada, essencial para a atualização profissional. No contexto amazônico, destaca-se ainda a necessidade de uma formação intercultural, voltada ao respeito e à valorização das identidades étnicas locais, especialmente de povos indígenas, ribeirinhos e das comunidades quilombolas.

Na região amazônica, especificamente, no Estado do Pará, as ações realizadas no âmbito das questões quilombolas, procura de certo modo articular com os movimentos e organizações sociais dos povos negros e quilombolas, é de responsabilidade da Coordenação Estadual das Associações das Comunidades Remanescentes de Quilombo Malungu/Pará e do Centro de Estudos e Defesa do Negro do Pará – Cedenpa que fortaleçam o protagonismo desses coletivos no combate, defesas e lutas quilombolas assim como na construção de diretrizes específicas da Educação Escolar Quilombola na Amazônia e na implantação dessas Modalidades de Educação nas redes municipal e estadual de ensino.

Por vezes, o que se observa nas escolas é uma prática de ensino desvinculada da realidade local. O currículo escolar não aborda às questões da cultura afro-brasileira na sua totalidade. Em muitos casos esses assuntos só são trabalhados às vésperas de datas comemorativas como é o caso do Dia da Consciência Negra em 20 de novembro. Dito isso, é importante reiterar que

a promoção do desenvolvimento profissional dos docentes é crucial para garantir que eles estejam bem-preparados para enfrentar os desafios encontrados no "chão das escolas'', tendo em vista que as ações no espaço escolar exigem dos professores que atendam às demandas emergentes (Andrade, 2019).

Outrossim, para Tardif (2012, p.86), "[...] muita coisa da profissão se aprende com a prática, pela experiência, tateando e descobrindo, em suma, no próprio trabalho''. Com isso, compreende-se que a profissionalização docente precisa ocorrer por meio da práxis, pois a partir do momento em que o professor se insere no contexto escolar ele se depara com as múltiplas realidades que constituirão o seu fazer pedagógico.

Esses diversos fatores influenciam o desenvolvimento profissional e as práticas dos professores, exigindo, com isso, uma constante reflexão sobre seu saber-fazer pedagógico. Assim, entende-se que a profissionalização docente é um processo dinâmico, repleto de desafios e possibilidades, que demanda formação contínua. O estudo tendo como base a rede Educanorte se deu pelo fato de o Programa agregar as Universidade inseridas no contexto Amazônico.

O Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (PGEDA) iniciou suas atividades em 2019, a partir do credenciamento n. 15001016166D9, publicado através da Portaria nº 475/2020/CAPES, de 12/05/2020. A proposta de criação do PGEDA foi orientada por uma dupla finalidade: promover a formação, em nível de doutorado, de pessoal qualificado para atuar na Amazônia brasileira e fortalecer os Programas de Pós-Graduação em Educação, existentes nas Instituições integrantes da Rede, que ofereciam apenas o Curso de Mestrado.

A REDE EDUCANORTE - Associação Plena em Rede, congrega 9 (nove) instituições (UFPA, UNIFAP, UFA, UFAM, UEA, UNIR, UFT, UFOPA e UFRR), e tem atuação em 7 (sete) Estados da Região Norte do Brasil (Pará, Amapá, Acre, Amazonas, Rondônia, Tocantins, Roraima).

Assim, a partir da abordagem sobre a formação de professores no contexto amazônico e das discussões iniciais, adentram-se nos primeiros

resultados obtidos a partir do estudo, no âmbito das análises no banco de dados de teses do Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia-Rede Educanorte, de forma que possam ilustrar a realidade encontrada em relação a formação docente. A seguir, as discussões dos resultados.

Quadro 1: Mapeamento realizado no banco de dados do PPGEDA sobre a Formação de professores no contexto amazônico.

Ano	Nível	Autor(a)	Título
2024	Tese	Clênya Ruth Alves Vasconcelos	Entre caminhos e conexões: reflexões sobre a jornada de aprendizagem do docente do grupo à comunidade de prática.
2024	Tese	Lilían Aquino de Oliveira	A educação para sustentabilidade na formação de Pedagogos (as): um estudo do currículo a partir da residencia pedagógica na Ufopa.
2024	Tese	Maria José da Silva Morais Assis	Formação continuada de professores amazônidas: tecendo contribuições teóricas-epistemológicas e aproximações transdiciplinares.
2024	Tese	Iata Anderson Ferreira de Araújo	Desenvolvimento professional contínuo de educadores em contexto de colaboração escola-universidade-escola no Oeste da Amazônia Paraense.

Fonte: Dados do autor, 2025.

Tomando como base o quadro 1, identificou-se 4 teses defendidas no Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia, que versam sobre a formação de professores no contexto amazônico. Os trabalhos defendidos são do ano de 2024, tendo em vista a análise, constatou-se que ao abordar a formação de professores em nenhum momento é apontado alguma alternativa para a formação dos docentes na perspectiva da inclusão da Lei 10.639/2003. Como veremos nas discussões abaixo.

Oliveira (2024) aborda a formação de professores no contexto amazônico destacando as especificidades e desafios desse cenário geoambiental e cultural. A autora enfatiza que a formação de pedagogos na região precisa considerar as questões socioambientais, a diversidade cultural e os saberes tradicionais, além de refletir sobre as condições de educação própria da Amazônia. Além disso, discute a importância de pensar a formação inicial e contínua de professores de forma que eles possam atuar de modo crítico, contextualizado e comprometido com o desenvolvimento sustentável na região.

Guiando-se pelo pensamento da autora, (Assis, 2024) trata a formação de professores no contexto amazônico destacando a importância de processos formativos que sejam reflexivos, dialógicos e contextualizados às especificidades culturais, sociais e ambientais da região. Ele enfatiza que, na região, os saberes tradicionais, transmitidos de geração em geração, desempenham um papel fundamental na construção do conhecimento e na educação, demandando uma formação que valorize esses elementos culturais e que seja capaz de incorporar a epistemologia da transdisciplinaridade.

Outrossim, conforme os estudos de (Araújo, 2024) e (Vasconcelos, 2024) a formação de professores no contexto amazônico reflete a importância de práticas colaborativas entre escola e universidade, voltadas ao desenvolvimento profissional contínuo dos educadores. Tendo em vista, que essas práticas promovem autonomia, inovação e transformação nas práticas pedagógicas, além de fortalecer a rede de apoio entre os atores educacionais na região. Outro ponto, destaca as particularidades e desafios enfrentados nessa região por conta das condições geográficas.

Ao realizar a análise das teses supracitadas, é possível identificar que há uma lacuna no que tange, a formação de professores voltados para a implementação da lei 10.639/2003, os trabalhos não abordam sobre as questões étnico raciais especificamente. Ademais, a ausência da Lei 10.639/03 nos debates sobre formação inicial e continuada revela uma fragilidade na formação crítica dos docentes, uma vez que a educação para

as relações étnico-raciais não deve ser tratada como um tema opcional, mas como um compromisso pedagógico, ético e político. Ignorar esse aspecto reforça a reprodução de práticas escolares excludentes e eurocentradas, desconectadas da realidade dos estudantes no contexto amazônico.

Neste viés, "os docentes estão necessitando urgentemente de cursos de formação continuada para o fortalecimento dos currículos escolares com discussões, estratégias e materiais didáticos que deem suporte à diversidade racial" (Galindo; Galindo, 2011). A carência de formação continuada voltada à temática étnico-racial não é apenas uma lacuna técnica ou pedagógica, mas um reflexo de um projeto histórico de exclusão e silenciamento dos saberes e culturas negras e indígenas na escola. A urgência apontada pelos autores remete à necessidade de ações concretas que garantam o cumprimento da Lei 10.639/2003, que torna obrigatória a inclusão da história e cultura afro-brasileira no currículo da educação básica.

Em relação as políticas públicas voltadas para a formação de professores no contexto amazônico podemos citar algumas iniciativas do governo federal para desenvolver o perfil profissional docente e contribuir no seu processo formativo. Nesse sentido, vale ressaltar que o atual governo tem se empenhado em promover formação continuada aos profissionais da Educação, com intuito de contribuir no processo formativo e gerar oportunidade de formação em tempo contínuo. No entanto, os estados e municípios precisam garantir que esses direitos sejam estabelecidos na sua totalidade.

Educação étnico-racial á luz da lei 10.639/03 no currículo escolar a partir das análises no banco de teses do PGEDA

A implementação da Lei 10.639/2003 é um passo necessário para promover a igualdade racial no Brasil e a valorização da diversidade étnico-racial. Ademais, torna-se fundamental que as escolas de todo país trabalhem juntos para garantir a efetividade da lei de forma eficaz e exequível. Neste viés, (Gomes, 2003, p. 170-171), destaca que:

> "[...] A escola é vista, aqui, como uma instituição em que aprendemos e compartilhamos não só conteúdos e saberes escolares, mas, também, valores, crenças e hábitos, assim como preconceitos raciais, de gênero, de classe e de idade. É essa visão do processo educativo escolar e sua relação com a cultura e a educação vista de uma maneira mais ampla que nos permite aproximar e tentar compreender melhor os caminhos complexos que envolvem a construção da identidade negra e sua articulação com os processos formativos dos professores e das professoras. É também essa visão que nos possibilita compreender a presença da dimensão educativa em diferentes espaços sociais e não somente no interior da escola".

De acordo com as definições da autora, o trecho supracitado destaca uma visão ampliada da escola como um espaço que não deve ser entendido apenas para transmissão de conteúdos formais e pré-estabelecidos, a educação deve adequar-se às peculiaridades locais, sociais e culturais nos diferentes espaços para valorização das culturas e identidades dos povos.

Ademais, guiando-se no pensamento do autor é necessário a valorização da cultura local como um meio de educar as novas gerações sobre sua herança e identidade, dentre outros grupos importantes neste processo de validação dos saberes locais. Tais discussões e aprendizados devem estar postos no cotidiano formativo escolar como forma de preservação das singularidades e constituição de identidades e pertencimentos neste lugar (Soares; Melo, 2017).

Dando continuidade as análises iniciais, apresenta-se os trabalhos encontrados no banco de dados de teses da Rede Educanorte que versam sobre a implementação da Lei 10.639/2003, bem como sua efetividade ou tentativa de execução no currículo escolar no contexto amazônico. Ao realizar a busca 5 trabalhos defendidos em 2024 foram selecionados para análise, abaixo o quadro 2 apresenta as informações dos trabalhos.

Quadro 2: Mapeamento realizado no banco de dados do PPGEDA sobre a currículo escolar á luz da Lei 10.639/03

Ano	Nível	Autor(a)	Título
2024	Tese	Antônio Henrique França Costa	Estudo de caso documental sobre o curso de Licenciatura em Estudos Africanos e Afro Brasileiros (LIESAFRO) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA).
2024	Tese	Efigênia das Neves Barbosa	Professores e suas narrativas sobre a interculturalidade no curso de Pedagogia do Parfor/Amapá.
2024	Tese	Elizangela de Almeida Silva	A produção da existência em Comunidades Quilombolas do Amazonas: processos educativos e resistência cultural às margens do rio Andirá, Barreirinha.
2024	Tese	Laércio Farias da Costa	As diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar quilombola: um estudo no estado do Pará.
2024	Tese	Andressa da Silva Gonçalves	Os currículos nortistas à luz da BNCC: a educação para as relações étnico-raciais no Ensino de história nos anos finais do Ensino fundamental na região norte (2015-2022)

Fonte: Dados do Autor, 2025.

De acordo com o quadro 2, podemos observar que das cinco teses defendidas no EDUCANORTE apenas uma aborda questões voltadas para implementação de Lei 10.639/2003 nos currículos escolares no contexto amazônico. Desta feita, quatro dos trabalhos analisados revelam que, apesar das orientações e políticas públicas, há obstáculos na efetiva implementação da lei, como a falta de formação específica, resistência de alguns professores e limitações na formação inicial. Essas dificuldades impactam na

compreensão e na valorização da cultura afro-brasileira, prejudicando a formação de professores capazes de atuar de forma intercultural e antirracista.

Costa (2024) e Rodrigues (2024) destacam a importância de políticas de formação que sejam concretas, contextualizadas e que promovam um entendimento mais profundo da diversidade étnico-racial, para garantir a efetiva efetivação da lei na prática pedagógica. Neste viés, de acordo com (Galino; Galino, 2011), "[...] faz-se necessário, mais do que nunca, que haja uma pressão no governo federal, estaduais e municipais para a sua efetivação, de fato, de tal forma que seja executada de maneira que contribua definitivamente para reduzir o racismo no Brasil".

Em síntese, as pesquisas revisadas evidenciam esforços voltados à formação docente e ao reconhecimento da diversidade sociocultural no contexto amazônico. No entanto, observa-se uma ausência significativa de abordagens que problematizem de forma direta e sistemática a implementação da Lei 10.639/2003. Tal lacuna revela não apenas uma limitação metodológica nas investigações, mas também uma fragilidade epistemológica, ao desconsiderar uma legislação que constitui marco legal e político na promoção da educação para as relações étnico-raciais.

Essa omissão compromete a compreensão de como os cursos de formação tanto inicial quanto continuada têm (ou não) incorporado práticas pedagógicas antirracistas e conteúdo que valorizem a história e cultura afro-brasileira no currículo escolar. No contexto amazônico, onde coexistem marcadamente identidades indígenas, quilombolas e afrodescendentes, a ausência dessa discussão impede avanços mais consistentes rumo a uma educação que reconheça e valorize a pluralidade cultural do território.

Portanto, torna-se necessário que futuras pesquisas enfrentem essa lacuna, articulando a análise da formação docente às exigências da legislação e aos desafios concretos vivenciados pelas escolas da Amazônia. Somente assim será possível consolidar políticas educacionais comprometidas com a justiça racial e com a transformação social por meio da escola.

Em contrapartida, a partir dos estudos realizados por (Gonçalves, 2024) apesar de abordar às questões de implementação da Lei 10.639/2003 nos currículos escolares, constatou-se que há lacunas significativas na efetividade da lei no currículo das escolas no contexto amazônico. Ademais, essas lacunas se manifestam na forma como as temáticas étnico-raciais são abordadas, muitas vezes de maneira superficial ou meramente formal, sem nenhuma efetiva incorporação de uma pedagogia antirracista.

O trabalho tece críticas relacionadas a implementação dos currículos nas escolas, que por vezes reproduzem a lógica eurocentrista e sudestecentrista herdada da BNCC, limitando-se a constatar a diversidade étnico-racial sem promover reflexões ou ações contra o racismo e a discriminação. De acordo com Gomes;

> [...] Quando pensamos a escola como um espaço específico de formação, inserida num processo educativo bem mais amplo encontramos mais do que currículos, disciplinas escolares, regimentos, normas, projetos, provas, testes e conteúdo. A escola pode ser considerada, então, como uns dos espaços que interferem na construção da identidade negra. O olhar lançado sobre o negro e sua cultura na escola, tanto pode valorizar a identidade e diferenças quanto pode estigmatizá-los, discriminá-los, segregá-los e até mesmo negá-los (2003, p. 271-272).

No contexto supracitado, entende-se a educação como um fenômeno complexo que vai além da simples transmissão de conhecimento formal. A escola se insere em um processo educativo mais abrangente, envolvendo diversas dimensões. A escola, portanto, não é neutra: ela atua diretamente na constituição de subjetividades. Através de suas práticas pedagógicas, dos conteúdos que escolhe (ou deixa de abordar), das relações que estabelece com a diversidade, ela forma identidades individuais e coletivas. Isso é particularmente relevante ao se discutir a implementação da Lei 10.639/03, que propõe a incorporação da história e cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar.

O trabalho de (Gomes, 2024) discute, mesmo que de forma discreta a formação de professores no contexto amazônico a partir da implementação da Lei nº 10.639/03, que torna obrigatório a temática sobre a história e cultura

afro-brasileira e indígena nos currículos escolares. A autora aponta que, apesar do avanço legal, a formação de professores na Amazônia legal ainda enfrenta dificuldades para incorporar de maneira efetiva e crítica os princípios dessa legislação. Observa-se que a formação tende a reproduzir uma pedagogia liberal, muitas vezes superficial, e não necessariamente promove um entendimento crítico das questões étnico-raciais ou estratégias pedagógicas para atuar na promoção da diversidade e combate ao racismo.

Ademais, há uma insuficiente preparação dos professores para trabalhar questões de identidades culturais amazônicas, indígenas e afrodescendentes, o que reforça uma formação pouco transformadora e mantenedora das hierarquias e do eurocentrismo. Portanto, o trabalho evidencia a necessidade de uma formação de professores mais aprofundada, contextualizada e crítica, que considere as especificidades amazônicas e contribua para a efetivação de uma educação antirracista e identitária na região.

No entanto, esses saberes, muitas vezes, são marginalizados ou totalmente ignorados no currículo oficial das redes de ensino Portanto, a falta de inclusão desses conhecimentos perpetua a invisibilidade e a desvalorização, reforçando um histórico, e ainda ativo, processo de desigualdades, pois, de acordo com Munanga, acredita-se que "[...] a inclusão dos saberes tradicionais no currículo escolar não só enriquece a formação dos alunos, mas também valoriza e reconhece a contribuição das culturas africanas e afro-brasileiras para a sociedade [...]" (2005, p. 7).

Desta feita, a lacuna curricular não apenas impede que todos os estudantes tenham uma compreensão mais ampla e justa da história e da cultura da comunidade, mas também afeta negativamente a autoestima e a identidade dos estudantes quilombolas. É preciso superar tais limitações e incorporar processos inclusivos, significativos e coerentes na oferta da educação escolar no âmbito de um território com especificidades próprias. Assim, constituir um currículo específico é algo urgente e necessário nesta realidade.

Considerações Finais

Após a análise dos trabalhos disponíveis no banco de teses da Rede Educanorte, foi possível vislumbrar uma lacuna significativa na abordagem da formação de professores à luz da Lei 10.639/2003. Apesar da relevância da legislação, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas, observa-se que a temática ainda não ocupa um espaço central nas pesquisas desenvolvidas no âmbito da rede, especialmente no que diz respeito à preparação docente para o enfrentamento das desigualdades raciais no contexto educacional amazônico.

Neste viés, isso implica reconhecer e valorizar a diversidade cultural presente na comunidade, incorporando os conhecimentos e as práticas quilombolas cotidianos nos fazeres didático-pedagógicos a partir da projeção do currículo integrado. Isso inclui assegurar a efetividade das premissas político-normativas imbuídas pela Lei Nº 10.639/2003, e as demais normatizações. Mais que cumprir uma rotina conteudista-pedagógica, o currículo precisa ter uma especificidade (identidade) e fazer sentido no contexto de sua implementação. Nesse sentido, a integração dos saberes locais permite que os estudantes vejam a relevância do que aprendem em sala de aula em seu cotidiano, promovendo um aprendizado mais engajado e motivador (Soares; Melo, 2017).

Ademais, a ausência aponta para um descompasso entre as diretrizes legais e os focos de investigação acadêmica da região, indicando a necessidade urgente de inserir de forma mais sistemática e crítica as discussões sobre a educação para as relações étnico-raciais na formação inicial e continuada de professores. A invisibilidade dessa pauta em espaços formativos compromete não apenas a efetividade da Lei 10.639/03, mas também o compromisso da educação com a justiça social, a equidade e a valorização da diversidade.

Logo, a flexibilidade curricular, embora traga desafios relacionados à efetivação de um currículo frente à uniformidade e equidade na educação, pode oportunizar os protagonismos de comunidades, sujeitos e seus saberes, histórias de vidas, modos de organização, etc. A valorização dos saberes locais no ensino oferece uma rica oportunidade de tornar o aprendizado mais relevante e culturalmente significativo, promovendo uma educação que respeita e celebra a diversidade cultural.

Portanto, urge que as instituições formadoras da Rede Educanorte repensem suas agendas de pesquisa e seus currículos, promovendo uma maior articulação entre as demandas legais, sociais e históricas. Somente com esse compromisso será possível formar educadores capazes de atuar de forma crítica, sensível e transformadora nos diversos contextos amazônicos.

Assim, conclui-se que é urgente fortalecer a formação inicial e continuada dos professores da região, promovendo ações educativas que estejam em sintonia com as particularidades culturais, sociais e territoriais da Amazônia. A implementação plena da Lei nº 10.639/03 depende não apenas da sua presença nos documentos oficiais, mas da construção de uma prática pedagógica comprometida com a equidade racial, a valorização dos saberes afro-brasileiros e o respeito à identidade dos estudantes amazônidas.

Referências

ANDRADE, A. H. S. **O Formazon e a constituição de espaços colaborativos na relação universidade-escola.** Orient.: Solange Ximenes-Rocha. 2019. 133f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/handle/123456789/527. Acesso em: 22 jun. 2025.

ARAUJO, Iata Anderson Ferreira de. **Desenvolvimento profissional contínuo de educadores em contextos de colaboração escola-universidade-escola no oeste da Amazônia paraense**. 2024. 156f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Oeste do Pará, Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia - PGEDA, Doutorado em rede (EDUCANORTE).

Santarém, 2024. Disponível em: https://www.educanorte.propesp.ufpa.br/index.php/br/teses-e-dissertacoes/teses. Acesso em: 28 jun.2025.

ASSIS, Maria José da Silva. **Formação continuada de professores amazônidas: tecendo contribuições teóricas epistemológicas e aproximações transdisciplinares**. 2024. 173f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Tocantins, Programa de Pós Graduação em Educação na Amazônia - PGEDA, Doutorado em rede (EDUCANORTE). Palmas-TO, 2024. Disponível em: https://www.educanorte.propesp.ufpa.br/index.php/br/teses-e-dissertacoes/teses. Acesso em: 28 jun.2025.

BRASIL. **Lei Nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003:** estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil?LEIS/2003/L10.639.htm Acesso: 29 jun. 2025.

BRASIL. **Ministério da Educação. *Mais Professores*.** Brasília: MEC. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/mais-professores. Acesso em: 14 jun. 2025.

BRASIL**. Parecer Nº CNE/CP 003/2004:** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC; Conselho Nacional de Educação, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf Acesso: 30 jun. 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB Nº 08, de 20 de novembro de 2012:** define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Brasília: MEC/CNE/CB, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download &alias=11963 rceb008-12-pdf&category_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso: 04 jul. 2025.

CAMPOS, M. C.; GALLINARI, T. S. **A educação escolar quilombola e as escolas quilombolas no Brasil**. Revista Nera, n. 35, 2017, p. 199-217. Disponível em: https://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/view/4894 Acesso: 05 jul. 2025.

COLARES, A. A. **A inserção da Amazônia no modo de produção hegemônico e no projeto educacional da modernidade**. Exitus, v. 12, n. 1, 2022. DOI: https://doi.org/10.24065/2237-9460.2022v12n1ID2003.

CONAE. Documento final. Brasília: MEC, SEA, 2010.

CORDEIRO, L..; BALDINI SOARES, C... Revisão de escopo: potencialidades para a síntese de metodologias utilizadas em pesquisa primária qualitativa. **Boletim**

do Instituto de Saúde - BIS, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 37–43, 2020. DOI: 10.52753/bis. 2019.v20.34471. Disponível em: https://periodicos.saude.sp.gov.br/bis/article/view/34471. Acesso em: 06 jul. 2025.

COSTA, Antônio Henrique França. **Estudo de caso documental sobreo curso de Licenciatura em Estudos Africanos e Afro-brasileiros (LIESAFRO) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA).** 2024. 220f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Programa de Pós Graduação em Currículo e Gestão da Escola básica - PGEDA, Doutorado em rede (EDUCANORTE). Belém, 2024. Disponível em: https://www.educanorte.propesp.ufpa.br/index.php/br/teses-e-dissertacoes/teses. Acesso em: 06 jul.2025.

COSTA, Laércio Farias da. **As diretrizes nacionais para a educação escolar quilombola: um estudo no estado do Pará**. 2024. 250f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Programa de Pós Graduação em Educação na Amazônia - PGEDA, Doutorado em rede (EDUCANORTE). Belém, 2024. Disponível em: https://www.educanorte.propesp.ufpa.br/index.php/br/teses-e-dissertacoes/teses. Acesso em: 07 jul.2025.

GALINDO, Márcia Cristiane da Silva; GLAINDO, Alexandre Gomes. **As questões etnicorraciais na região amazônica: reflexões sobre a implementação da Lei 10.639/03 no Município de Santana-Estado do Amapá-Brasil.** Revista Iberoamericana de Educación, v. 10, p. 8-14, 2023. ISSN 1681-5653. Disponível em: https://rieoei.org/RIE/article/view/1641/2686. Acesso em: 07 jul.2025.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo**. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, jan./jun. 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/sGzxY8WTnyQQQbwjG5nSQpK/?format=pdf&lang=pt . Acesso em: 30 jun. 2025.

GONÇALVES, Andressa da Silva. **Os currículos nortistas à luz da BNCC: a educação para as relações étnico-raciais no ensino de história nos anos finais do ensino fundamental na região norte (2015-2022).** 2024. 289f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia - PGEDA, Doutorado em rede (EDUCANORTE). Belém, 2024. Disponível em: https://www.educanorte.propesp.ufpa.br/index.php/br/teses-e-dissertacoes/teses. Acesso em: 28 jun.2025.

MAROUN, Kalyla; OLIVEIRA, Suely Noronha de; CARVALHO, Edileia. **Educação escolar quilombola: diálogos e interfaces entre experiências locais e a institucionalização de uma nova modalidade de educação no Brasil**. In: Anais da 36ª Reunião Nacional da ANPEd. Goiânia, GO: ANPED, 2013. Disponível em:

http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt21_trabalhos_pdfs/gt21_3117_text o.pdf Acesso: 02 jul. 2025.

MUNANGA, Kabengele. (Org.). **Superando o Racismo na Escola**. 2ª ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação e Diversidade, 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf. Acesso: 03 jul. 2025.

OLIVEIRA, Lílian Aquino. **A educação para sustentabilidade na formação de pedagogos/as: um estudo do currículo a partir da residência pedagógica na Ufopa**. 2024. 382f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Oeste do Pará, Programa de Pós Graduação em Educação na Amazônia - PGEDA, Doutorado em rede (EDUCANORTE). Santarém, 2024. Disponível em: https://www.educanorte.propesp.ufpa.br/index.php/br/teses-e-dissertacoes/teses. Acesso em: 28 jun.2025.

RIBEIRO, Alan Augusto; SANTOS, Jailson; SANTOS, Patricia. **Professora no quilombo, professora do quilombo: trabalho docente e identidade étnico-racial.** In: COLARES, M. L. I. S.; BRITTO, L. P. L. (Orgs.). Pesquisas em educação na Amazônia: contextos formativos. Santarém: Programa de Pós-graduação em Educação, 2021, p. 32-45. Disponível em: http://www.ufopa.edu.br/media/file/site/iced/documentos/2023/dfa2fc63297e09d207266d986 5c47347.pdf Acesso: 05 jul. 2024.

RODRIGUES, Efigênia das Neves Barbosa. **Professores e suas narrativas sobre interculturalidade no curso de pedagogia no Parfor / Amapá.** 2024. 222f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amapá, Programa de Pós Graduação em Educação na Amazônia - PGEDA, Doutorado em rede (EDUCANORTE). Macapá-AP, 2024. Disponível em: https://www.educanorte.propesp.ufpa.br/index.php/br/teses-e-dissertacoes/teses. Acesso em: 28 jun.2025.

SILVA, Elisangela de Almeida. **A produção da existência em comunidades quilombola do Amazonas: processos educativos e resistência cultural às margens do Rio Andirá, Barreirinha.** 2024. 154f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Programa de Pós Graduação em Educação na Amazônia - PGEDA, Doutorado em rede (EDUCANORTE). Manaus, 2024. Disponível em: https://www.educanorte.propesp.ufpa.br/index.php/br/teses-e-dissertacoes/teses. Acesso em: 28 jun.2025.

SILVA, Fábio Carlos da; RAVENA, Nirvia. **Formação institucional da Amazônia.** Organizadores-Belém: NAEA, 2015. ISBN: 978-85-7143-128-7. Belém-PA.

SOARES, Lucas de Vasconcelos et al. **Diversidade cultural na Amazônia: desafios e perspectivas**. In: COLARES, A. A.; RODRIGUES, G. C. L.; COLARES, M.

L. I. S. (Orgs.). Educação e realidade amazônica. Vol. 5. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020, p.155 179.

SOARES, Lucas de Vasconcelos; MELO, Wilverson Rodrigo Silva de. **A educação na Amazônia no século XXI: um olhar crítico sobre as relações étnico-raciais na realidade escolar do município de Óbidos-Pará.** In: COLARES, M. L. I. S.; COLARES, A. A.; RIBEIRO, A. A. M. (Orgs.). Educação e Realidade Amazônica: história, formação docente, tecnologia, política educacional e diversidade cultural. Santarém: UFOPA, 2017, p. 87-100.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 14.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

VASCONCELOS, Clênya Ruth Alves. **Entre caminhos e conexões: reflexões sobre a jornada de aprendizagem docente, do grupo à comunidade de prática**. 2024. 256f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Oeste do Pará, Programa de Pós Graduação em Educação na Amazônia - PGEDA, Doutorado em rede (EDUCANORTE). Santarém, 2024. Disponível em: https://www.educanorte.propesp.ufpa.br/index.php/br/teses-e-dissertacoes/teses. Acesso 0em: 28 jun.2025.

Capítulo 16

MAPEAMENTO DAS PESQUSAS EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA DESENVOLVIDAS NAS UNIVERSIDADES PARAENSES

Sandrielem Correa Vieira[50]

José Ricardo e Souza Mafra[51]

Introdução

A colonização da Amazônia foi marcada por um conjunto de características específicas que a diferenciaram de outros processos coloniais no Brasil. Gondim (1994) diz que inicialmente, a região foi vista pelos europeus como um espaço de mistério e riquezas, repleto de recursos naturais e povos indígenas. Segundo a autora, a exploração começou com as expedições portuguesas e espanholas no século XVI, mas foi no século XVII, com a fundação de fortalezas e missões religiosas, que a colonização se intensificou. A extração de drogas do sertão, como cacau, baunilha e cravo, e a posterior exploração da borracha no século XIX foram os principais motores econômicos, atraindo migrantes e consolidando a ocupação da região. No entanto, esse processo também foi marcado pela violência contra os povos nativos, a escravidão e a degradação ambiental.

Colares (2012) aponta que o processo educacional na Amazônia refletiu as contradições e desafios dessa colonização. Durante o período colonial, a educação foi dominada pelas missões religiosas, que visavam catequizar os indígenas e impor valores europeus. Com o tempo, a educação formal tornou-se um instrumento de controle social e de manutenção das

[50] Graduada em Licenciatura Integrada em Matemática e Física pela Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA); e-mail: sandrielemvieira@gmail.com ; ORCiD: https://orcid.org/0009-0009-8859-9620

[51] Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN); E-mail: jose.mafra@ufopa.edu.br; ORCiD: https://orcid.org/0000-0002-3629-8959

elites locais. A falta de infraestrutura e o isolamento geográfico dificultaram o acesso à educação de qualidade para a maioria da população.

Já no século XX, com a criação de universidades e escolas técnicas, houve avanços, mas ainda persistem desigualdades. A educação na Amazônia, portanto, foi e continua sendo um campo de disputa entre projetos de desenvolvimento, conservação cultural e ambiental e direitos da população local.

Ainda assim, no vasto e diversificado território da Amazônia paraense, as universidades públicas emergem como polos de conhecimento e transformação social, desempenhando um papel crucial na formação docente e na produção de pesquisas que dialogam com as especificidades regionais. Instituições de Ensino Superior (IES) públicas, não apenas respondem às demandas locais, mas também constroem um acervo acadêmico que reflete a complexidade educacional de uma região marcada por desafios geográficos, culturais e históricos. Nesse cenário, a investigação sobre o ensino e a aprendizagem da matemática ganha relevância, uma vez que perpassa tanto as políticas educacionais quanto as práticas cotidianas em sala de aula.

Em relação à Educação Matemática (EM), enquanto campo de pesquisa, transcende a simples transmissão de conteúdos, situando-se como um espaço de reflexão sobre os processos históricos, sociais e culturais que moldam o saber matemático. Pois como Pais (2016) conceitua, a "Educação Matemática é um campo de pesquisa e atividades exercidas em diferentes instituições que tem por finalidade tratar dos valores educacionais existentes na produção histórica e social do saber matemático" (PAIS, 2016, p. 23).

E é necessariamente importante destacar como o processo histórico da educação e em especial da EM acontece, consoante a isso, Olivindo (2017) destaca que

> "Como fenômeno histórico ou como fonte histórica a memória, nas últimas décadas cresceu em importância tanto no ofício do historiador quanto no exercício docente do professor de história. Associada à crise de tempo, vivenciada pelas sociedades contemporâneas cujo vínculo natural com o passado foi perdido diante da aceleração da história, a memória ganhou projeção desdobrando-se em vários tipos de ações que variam desde atividades que buscam referências e

> fundamentos para as identidades individuais e coletivas às ações públicas de reparações às vítimas que tiveram um passado trágico." (OLIVINDO, 2017, p. 12)

E quando falamos de História da Educação Matemática (HEM) no contexto paraense, esse campo se consolida a partir de uma trajetória influenciada por movimentos nacionais e adaptações locais, com o intuito de revelar como a matemática foi ensinada, apropriada e ressignificada ao longo do tempo. E portanto, se constitui um campo de pesquisa relevante para a compreensão dos processos educacionais da área e suas especificidades na região amazônica.

Assim, questão central que orienta este artigo é: Quais são as produções acadêmicas em História da Educação Matemática no Pará e no oeste do Pará e o que revelam? Com o intuito de responder a esse questionamento traçamos o objetivo que consiste em mapear e analisar as produções acadêmicas em HEM desenvolvidas nas universidades federais do Pará, buscando identificar os temas abordados, os objetivos, a metodologia utilizada e os resultados apontados.

Outrossim, o percurso metodológico adotado neste trabalho envolveu a revisão sistemática das produções em HEM, realizada no repositório do Centro Brasileiro de Referência em Pesquisa sobre História da Matemática - CREPHIMat[52], utilizando filtro com nome das universidades públicas paraenses: Universidade Estadual do Pará - UEPA, Universidade Federal do Pará - UFPA, Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA, Universidade Federal Rural da Amazônia - UFRA e Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará – UNIFESSPA. Identificou-se que apenas a UFPA e a UFOPA têm produções na área interessada no repositório em questão. Assim, foram encontradas 5 dissertações da UFPA e apenas uma da UFOPA, na qual foi organizado uma tabela com essas pesquisas disposta no quarto tópico deste trabalho. Posteriormente, foram organizadas para análise em três categorias: objetivos, metodologia e principais resultados.

[52] Para ver mais: https://crephimat.com.br/

Esta pesquisa configura-se como um estudo de mapeamento, seguindo as perspectivas de Fiorentini et al. (2016), os quais caracterizam essa abordagem como um procedimento sistemático de coleta e análise de dados sobre as investigações realizadas em um campo de estudo específico, considerando um determinado contexto espacial e temporal. O foco principal desse tipo de estudo reside na descrição das produções acadêmicas, priorizando esse aspecto em detrimento da análise aprofundada de seus resultados.

Ademais, este artigo se justifica pela necessidade de sistematizar e divulgar o conhecimento produzido sobre a HEM nas universidades públicas do Pará, contribuindo para o fortalecimento da identidade acadêmica na região. Ao final, espera-se oferecer um panorama abrangente e crítico das investigações realizadas, apontando possíveis caminhos para futuras pesquisas.

O artigo estruturalmente inicia com esta introdução, a seguir está a sessão definida como "Breve panorama da educação no Pará", seguido do tópico trazendo a HEM que aborda um panorama geral do contexto histórico, segundo a concepção de seis autores, no contexto brasileiro e americano. A seguir, trazemos uma sessão para tratar especificamente das produções que foram mapeadas para análise, e por fim apresentamos as considerações finais e apontamentos futuros.

Breve panorama da Educação no Pará

A colonização da Amazônia, em especial do território que compôs o Estado do Grão-Pará e Maranhão, foi marcada por uma associação entre interesses econômicos da Coroa portuguesa e os projetos civilizatórios da Igreja Católica. Conforme destaca Colares (2012), esse processo não pode ser compreendido de forma isolada ou meramente descritiva: ele deve ser lido como parte do avanço do capitalismo mercantil europeu, voltado à exploração de riquezas naturais em benefício do comércio.

Ainda segundo Colares (2012), nesse contexto, a catequese ocupou papel central, funcionando como mecanismo de controle ideológico e disciplinamento das populações indígenas. O autor mostra que a colonização amazônica não foi apenas uma ocupação territorial, mas um processo articulado de subjugação cultural e destruição das formas originárias de organização social e de saber. A catequese, nesse caso, não se limitava à conversão religiosa, mas era parte da estratégia colonial de moldar os indígenas aos padrões europeus de comportamento e trabalho, contribuindo com a formação de uma ordem social funcional ao projeto colonial e capitalista.

Assim, a atividade educacional na Amazônia colonial foi protagonizada por ordens religiosas, com destaque para os jesuítas, que atuavam não apenas na instrução formal, mas sobretudo na formação moral e religiosa, como instrumento de conversão e dominação. Essa ação educativa fazia parte do que Colares (2012) denomina como "instrumento auxiliar da colonização", reforçando o papel da educação como forma de imposição cultural e dominação simbólica. Educação nesses moldes que segundo autor tinha finalidade formar uma elite letrada e garantir a unidade religiosa e política sob o domínio metropolitano. As escolas de primeiras letras e os colégios jesuíticos atendiam majoritariamente filhos de colonos e membros da elite local, enquanto à população indígena cabia o processo de catequização, uma forma de educação informal que visava transformar os nativos em súditos dóceis do Império e da Igreja.

A historiografia da educação no Pará revela que o processo de escolarização seguiu os mesmos moldes elitistas e excludentes presentes no restante do Brasil colonial, mas com especificidades regionais que precisam ser evidenciadas. Como demonstra Colares (2018), as fontes históricas disponíveis, como as obras de Antônio Baena, Bettendorff e Serafim Leite, ajudam a compreender o papel das missões, dos aldeamentos e das primeiras experiências escolares nos séculos XVII e XVIII.

A história da educação na Amazônia, especialmente no Pará, precisa ser compreendida como parte de um processo histórico mais amplo, mas

também como um fenômeno marcado por particularidades regionais. A associação entre colonização e educação produziu uma forma específica de escolarização, subordinada aos interesses do colonizador e articulada à dominação política e econômica. Como demonstra Colares (2018), entender essa realidade exige romper com análises genéricas e buscar nas fontes locais, ainda que escassas, elementos que revelem a complexa rede de relações entre catequese, colonização e educação.

A escolarização no Pará colonial, portanto, foi estruturada para atender às elites coloniais, mantendo o povo afastado do saber letrado. A educação aparece, nesse contexto, como ferramenta de manutenção da ordem colonial, da submissão cultural e da perpetuação de um modelo de sociedade desigual. A obra de Colares (2012, 2018), ao sistematizar essas interpretações, convida à continuidade das pesquisas sobre a história da educação na Amazônia, e oferece um valioso referencial teórico e metodológico para a compreensão crítica desse processo.

Educação Matemática como campo científico

A EM configura-se como um campo científico dinâmico e em constante transformação, marcado pela interação entre dimensões sociais, culturais e epistemológicas que influenciam o ensino e a aprendizagem da matemática. Diversos autores têm contribuído para essa discussão, oferecendo perspectivas distintas, porém complementares, sobre sua constituição histórica e seu desenvolvimento contemporâneo.

Molina (2021) propõe uma visão não linear da história da EM, inspirada em Foucault e Deleuze & Guattari, entendendo-a como um emaranhado de eventos multidimensionais e descontínuos, em contraposição às narrativas tradicionais baseadas em causalidade linear. Seu estudo revela que o termo "Educação Matemática" surgiu em meados do século XIX, mas só se consolidou como campo autônomo nas décadas de 1960, com a proliferação de revistas especializadas e eventos acadêmicos. Essa trajetória descontínua contrasta com a visão de D'Ambrosio (2011), que analisa a EM

no Brasil sob uma perspectiva crítica, vinculando-a ao processo colonial e à imposição de saberes europeus sobre culturas indígenas e africanas. Enquanto Molina enfatiza a multiplicidade de influências que moldaram a EM globalmente, D'Ambrosio destaca as tensões culturais e a necessidade de valorização de saberes locais, defendendo a Etnomatemática como alternativa aos modelos hegemônicos.

Miorim (1998), por sua vez, concentra-se nas transformações do ensino de matemática no Brasil, analisando especialmente o impacto do Movimento da Matemática Moderna e as contradições entre uma abordagem teórica (elitista) e uma abordagem prática (voltada às demandas sociais). Sua análise dialoga com a de D'Ambrosio (2011) ao destacar os processos de importação e adaptação de modelos estrangeiros, mas diferencia-se ao enfocar as reformas educacionais e suas implicações pedagógicas.

No âmbito metodológico, Garnica (2018) e Valente (2019) convergem ao defender a importância da História da Educação Matemática (HEM) para a formação docente, embora com ênfases distintas. Garnica valoriza a história oral como ferramenta para recuperar narrativas subjetivas e problematizar práticas pedagógicas, enquanto Valente ressalta uma abordagem * global e local, que articula influências internacionais com adaptações contextuais. Ambos criticam visões homogêneas do passado e destacam a HEM como instrumento para repensar o presente da EM.

Complementando essa discussão, Mendes (2013) explora a história como recurso didático, propondo um ensino investigativo que reconstrói conceitos matemáticos a partir de suas origens socioculturais. Sua perspectiva aproxima-se da de Valente (2019) ao defender uma matemática contextualizada, mas avança ao sugerir que a abordagem histórica pode estimular a criatividade e a autonomia dos estudantes.

Assim, esses autores, embora com diferentes enfoques, reforçam a HEM como um campo essencial para a crítica, a inovação e a formação docente, evidenciando como o diálogo entre passado, presente e futuro pode enriquecer tanto a pesquisa quanto a prática em Educação Matemática.

Produções em História da Educação Matemática no Pará

O estado do Pará não possui uma rede significativa extensa de universidades públicas, existem apenas 5 universidades públicas, cada uma com seu histórico e contribuições específicas para a educação e a pesquisa. O quadro abaixo apresenta as universidades públicas paraenses, suas sedes e anos de fundação, destacando sua inserção no cenário acadêmico local:

Quadro 1- Universidades Públicas Paraenses

UNIVERSIDADE	MUNICÍPIO DE LOCALIZAÇÃO DA SEDE	ANO DE FUNDAÇÃO
Universidade Federal do Pará – UFPA	Belém	1957
Universidade Estadual do Pará – UEPA	Belém	1993
Universidade Federal Rural da Amazônia – UFRA	Belém	2002
Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA	Santarém	2009
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará – UNIFESSPA	Marabá	2013

Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Essas instituições desempenham um papel fundamental na produção de conhecimento e na preservação e manutenção da memória educacional da região. Mas notemos, que as universidades paraenses em sua maioria são recentes.

Dentre essas instituições, a UFPA e a UFOPA destacam-se por concentrarem as produções acadêmicas mapeadas no campo da HEM, conforme identificado no repositório do CREPHIMat. Foram encontradas cinco dissertações no referido repositório da UFPA e uma da UFOPA, as quais serão analisadas detalhadamente a seguir. Esses trabalhos abordam temas variados, desde o ensino de matemática em escolas normais e grupos escolares até a evolução dos cursos de licenciatura, revelando as particularidades e os desafios da educação matemática no Pará em diferentes períodos históricos.

Para fins de organicidade na análise dos dados, adotaremos a seguinte codificação: a letra "D" representa a palavra "dissertação" e os números de 1 a 6 que correspondem a enumeração dessas dissertações em ordem crescente relativo ao ano de defesa dessas pesquisas. No quadro 2, "ID" corresponde à identificação que utilizaremos e "IES" corresponde a Instituição de Ensino Superior a qual a obra está vinculada.

Quadro 2- Dissertações no campo da HEM no Pará

ID	PESQUISAS	IES
D1	SOUSA, Cibele Borges de. *O ensino de matemática na Escola Normal de Belém entre 1950-1970: fragmentos de história*. Orientadora: Drª Maria Lúcia Chaves Pessoa Rocha. 2015. 115f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Educação Matemática e Científica, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas, Belém, 2015. Disponível em: https://crephimat.com.br/visor_dma.php?id_t=303&t=2	UFPA
D2	RIBEIRO, Márcio Benício de Sá. *Uma visão do ensino de matemática na escola de aplicação da UFPA nas décadas de 1970 e 1980 a partir das narrativas de seus professores*. Orientadora: Maria José de Freitas Mendes. 2015. 118f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Educação Matemática e Científica, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas, Belém, 2015. Disponível em: https://crephimat.com.br/visor_dma.php?id_t=313&t=2	UFPA
D3	LIRA, Alailson Silva de. *Os cursos de licenciatura em matemática das universidades em Belém do Pará: da criação à consolidação*. Orientadora: Maria José de Freitas Mendes. 2016. 128f. Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal do Pará, Instituto de Educação Matemática e Científica, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas, Belém, 2016. Disponível em: https://crephimat.com.br/visor_dma.php?id_t=327&t=2	UFPA
D4	MOIA, Romulo Everton de Carvalho. *Memórias do Ensino da Matemática no Grupo Escolar Dom Romualdo de Seixas – Cametá/PA (1960-1970)*. Orientadora: Profa. Dra. Maria Lúcia Pessoa Chaves Rocha. 2016. 112f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Educação Matemática e Científica, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas, Belém, 2016. Disponível em: https://crephimat.com.br/visor_dma.php?id_t=344&t=2	UFPA
D5	FORTALEZA, Francisca Janice dos Santos. *A escolarização da matemática nos grupos escolares paraenses (1899-1930)*. Orientadora: Profa. Dra. Maria Lúcia Pessoa Chaves Rocha. 2017. 200f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Educação Matemática e Científica, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas, Belém, 2017. Disponível em: https://crephimat.com.br/visor_dma.php?id_t=363&t=2	UFPA
D6	PORTELA, Lissa Nareli dos Reis. *Peças de uma história: contribuições do Laboratório de Aplicações Matemáticas (LAPMAT) da UFOPA para a Educação Matemática na região oeste do Pará*. Orientador: Drª Prof. Dr. José Ricardo e Souza Mafra. 2024. 132f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Mestrado Acadêmico em Educação, Santarém, 2024.	UFOPA

Fonte: Dados da pesquisa (2025)

A análise dessas produções não apenas resgata a trajetória do ensino matemático na região, mas também evidencia a importância de se preservar e estudar as práticas educacionais passadas para compreender e transformar o presente. A seguir, serão apresentados os objetivos, metodologias e principais resultados dessas pesquisas, organizados em categorias que refletem suas contribuições para o campo da HEM no Pará.

a) Objetivos

O objetivo geral de D1 é sintetizar uma história da Escola Normal de Belém do Pará entre as décadas de 1950 e 1970. Esta história é contada a partir da disciplina de Matemática com o intuito de revelar os conteúdos que eram movimentados/mobilizados com base nos programas e nos conteúdos da disciplina para a formação de normalistas. A pesquisa também busca refletir sobre o passado para aprimorar práticas futuras mais conscientes e entrelaçadas com o contexto histórico e as legislações educacionais. Os objetivos específicos incluem: Definir um panorama a partir da literatura referente à temática, como teses e dissertações; localizar documentos no arquivo da Escola Normal e na Coordenação de Documentação Escolar (CODOE); selecionar, dentre os documentos localizados, aqueles que poderão ser utilizados como fontes históricas para questioná-los e contrastá-los com os referenciais adotados, obtendo aspectos da formação das normalistas; produzir e confrontar fontes históricas com base nas audições de ex-professoras da época para preencher lacunas que, através das fontes documentais, não tenham sido esclarecidas.

D2 tem como objetivo principal investigar o desenvolvimento do ensino de Matemática na Escola de Aplicação da UFPA nas décadas de 1970 e 1980, analisando as práticas pedagógicas dos professores que atuaram no período. Por meio da recuperação de suas memórias, busca-se reconstituir aspectos históricos da educação matemática nesse contexto específico, contribuindo para o campo da História da Educação Matemática. O estudo com seus

objetivos específicos visa identificar as práticas docentes predominantes, reconstruir a identidade profissional desses professores e compreender suas relações com colegas e alunos. Além disso, pretende destacar o significado pessoal e formativo de ter lecionado matemática naquela instituição, oferecendo uma representação do passado que valoriza as experiências dos sujeitos envolvidos nesse processo educativo.

D3 tem como objetivo principal descrever o processo de criação e as transformações curriculares dos cursos de Licenciatura em Matemática da UFPA, UEPA e UNAMA em Belém do Pará. O estudo busca caracterizar as mudanças nos Projetos Pedagógicos desses cursos ao longo do tempo, analisando seu desenvolvimento no contexto das alterações na legislação do ensino superior e das demandas sociais. Como primeira investigação histórica que aborda os três cursos conjuntamente, a pesquisa visa preservar a memória dessas formações e compreender seu papel na região metropolitana de Belém, contribuindo para o registro histórico da educação matemática na Amazônia.

D4 tem como objetivo principal investigar e compreender a memória das práticas educativas no ensino da matemática nos anos iniciais da escolarização no Grupo Escolar Dom Romualdo de Seixas (GEDRS). Isso abrangeu o período de aproximadamente vinte anos, entre as décadas de 1960 e 1970. Para atingir esse objetivo, a pesquisa também se propôs a compreender o processo de implantação dos grupos escolares; identificar e selecionar práticas de registros docentes; discriminar e traçar o perfil dos professores que ensinaram matemática no período de 1960 a 1970.

O objetivo principal de D5 foi identificar o processo de escolarização da Matemática nos Grupos Escolares paraenses no período compreendido entre 1899 e 1930. Mais especificamente, a pesquisa buscou: focalizar os saberes matemáticos destinados aos Grupos Escolares nesse período; identificar as indicações metodológicas para o ensino desses saberes; verificar a ocorrência (ou não) do fenômeno de vulgata entre os programas estudados.

Destarte, todos os trabalhos (D1 a D5) compartilham como objetivo central historicamente práticas, currículos e processos de ensino da matemática em instituições educacionais específicas do Pará, buscando compreender como os saberes matemáticos foram mobilizados, institucionalizados e transformados ao longo do tempo. Cada pesquisa visa preencher lacunas historiográficas em seus respectivos contextos. Além disso, há uma preocupação comum em relacionar as práticas locais com políticas educacionais mais amplas, seja analisando legislações (D1, D3, D5), seja contrastando abordagens pedagógicas (D2, D4). Ademais, todas destacam a importância de preservar a memória educacional como forma de subsidiar reflexões sobre o presente e o futuro da educação matemática na região, seja resgatando trajetórias docentes (D2, D4), seja documentando a evolução curricular (D3, D5) ou a formação de professores (D1).

Em D6, o objetivo principal do trabalho é investigar quais ações foram desenvolvidas no período de 2009 a 2020 no Laboratório de Aplicações Matemáticas (LAPMAT) da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) e quais foram as contribuições, decorrentes dessas ações, para a Educação Matemática da região. Dado o objetivo geral para a pesquisa, estabeleceu-se os seguintes objetivos específicos: documentar e registrar uma história do LAPMAT; elaborar um registro científico com base em um levantamento das principais ações formativas do LAPMAT no período que compreende os anos de 2009 a 2020; obter um registro da produção de conhecimento envolvendo práticas formativas dos agentes envolvidos; divulgar o trabalho desenvolvido pelos educadores na região.

b) Metodologia

D1 adota uma metodologia híbrida, combinando análise documental, legislações e história oral, no campo da História da Educação Matemática, com base na História Cultural. Utiliza abordagens como História Local, Documental e da Instituição para examinar fontes do arquivo da Escola Normal (IEEP) e entrevistas com ex-professoras, cruzando dados com

referenciais teóricos incluem Certeau (2011) no "fazer historiográfico" e articulação socioeconômica e cultural, Chartier (2002) nas categorias de percepção e representação da História Cultural, Chervel (1990) na História das Disciplinas Escolares, Thompson (1992) no potencial transformador da História Oral, além de autores brasileiros como Valente sobre "Educação Matemática" como campo acadêmico e processos de ensino e Garnica em procedimentos de História Oral, Barros (2004) na organização didática do campo histórico, Motta-Roth e Hendges (2010) na produção textual acadêmica e Vidal (2004) na investigação histórica em educação e uso de arquivos escolares.

D2 teoricamente é fundamentada por Bloch (2001) na concepção da História como um esforço para conhecer "uma coisa em movimento". Le Goff (2003, 2001) para a História Cultural, com a ideia do passado como uma construção e reinterpretação constante, e a noção de que o documento não é neutro, sendo um "monumento" produzido com intenções específicas. Chartier (1996, 2009, 1990) também fundamental para a História Cultural, abordando as categorias de percepção e apreciação do real, e as noções de representação, prática e apropriação. Valente (2009, 2012, 2007) como referência para a História da Educação Matemática, diferenciando-a de uma perspectiva didática e enfatizando a problematização do passado. Mendes (2012, 2009) também um pilar para a História da Educação Matemática, com discussões sobre pesquisa histórica em três dimensões e a importância de compreender biografias e histórias de vida de matemáticos e professores para reconstruir a história. Alberti (1989, 2005) e Thompson (1992) para a definição e abordagem da História Oral. Bosi (1994) mencionada para a compreensão de como as lembranças são construídas e enriquecidas ao longo da vida, e como se tornam parte de um cabedal pessoal. A pesquisa analisa documentos institucionais, diários de classe e livros didáticos, complementados por entrevistas com seis ex-professores, cujas memórias são interpretadas como representações do passado. O estudo busca reconstituir práticas pedagógicas, trajetórias profissionais e identidades docentes, enfatizando a relação entre professores e alunos.

Em D3 a metodologia utilizada para investigar os cursos de Licenciatura em Matemática em Belém do Pará é de uma pesquisa histórica, fundamentada na História Cultural e na análise documental. A coleta dos dados foi realizada nos arquivos das próprias instituições de ensino (UFPA, UEPA, UNAMA), além de teses, dissertações e jornais que tivessem relação com o tema.

D4 é uma pesquisa histórica baseada na História Cultural, com foco na história das instituições e das disciplinas escolares. A percurso metodológico se deu em etapas: na primeira etapa, realizou-se um levantamento bibliográfico e documental. Na segunda, observou-se diário de classe, fichas de atividades, livros de registros encontrados no GEDRS. Na terceira etapa, realizou-se registros de relatos de memórias de educadores que ensinaram matemática: suas práticas, seus materiais de ensino, processo de avaliação e formação continuada. O autor de D4 não destacou nenhum teórico referência para a pesquisa.

D5 é uma pesquisa histórica em Educação Matemática, fundamentada principalmente na História das Disciplinas Escolares de Chervel (1990), com contribuições da História Cultural de Chartier (2002, 2007) e do conceito de Cultura Escolar de Julia (2001). A metodologia baseou-se na análise de programas de ensino primário (1903, 1910 e 1929) e regulamentos educacionais do Pará, coletados no Arquivo Público do Pará e no CENTUR, após ajustes no recorte temporal (1899-1930) devido à escassez de fontes para o período originalmente planejado (1960-1970). O estudo investigou a escolarização da matemática nos grupos escolares paraenses, examinando como os saberes matemáticos foram institucionalizados e transformados em disciplina escolar.

D6 trata-se de uma pesquisa do tipo qualitativa, configurando-se como uma pesquisa documental e elementos da pesquisa narrativa e história oral. Para a produção de dados incluiu o levantamento e a recuperação de registros escritos e documentais, como relatórios, publicações científicas e outros documentos produzidos pelo LAPMAT no período de 2009 a 2020, e como complementação foram utilizadas informações de redes sociais e

outros ambientes virtuais para complementar o levantamento documental, além de entrevistas. Como os principais teóricos, destacam-se: Valente (2010) para a compreensão da História da Matemática e da História da Educação Matemática; Chartier (2002, 2007) como autor central para a compreensão da História Cultural; Le Goff (2003) para discutir a relação entre história, memória e documento. Tardif (2014) e Nóvoa (2011, 1992) para traçar as discussões sobre os saberes docentes e a construção da identidade profissional docente, respectivamente; e por fim Lorenzato (2012) para a conceitualização de um Laboratório de Ensino de Matemática (LEM).

Assim, podemos notar que todos os trabalhos (D1, D2, D3, D4, D5 e D6) compartilham uma base teórica fundamentada na História Cultural com destaque para Chartier e na História das Disciplinas Escolares com ênfase em Chervel. D1, D2, D5 e D6 citam explicitamente esses teóricos, enquanto D3 e D4, mesmo sem mencionar autores específicos, alinham-se metodologicamente a essas correntes. A História Oral também aparece como referência em D1 e D2, com Thompson e Alberti, reforçando a importância de memórias e narrativas na reconstrução histórica.

Todos os trabalhos baseiam-se em vinculadas a instituições educacionais: arquivos escolares (D1, D4), programas de ensino (D5), documentos oficiais (D2, D3, D6) e registros de memória (D1, D2, D4). A recorrência a arquivos públicos (como o Arquivo Público do Pará e CENTUR - Centro Cultural Tancredo Neves em D5) e a valorização de acervos locais (D1, D3) evidenciam uma preocupação em resgatar trajetórias institucionais e práticas pedagógicas regionais.

Os estudos buscam reconstruir práticas de ensino de matemática em contextos específicos, escolas normais, grupos escolares, licenciaturas, projetos, destacando processos de institucionalização do saber matemático (D5), impacto de políticas educacionais (D1, D3, D6) e transformações metodológicas (D2, D4). A ênfase na cultura escolar (explícita em D5 e implícita nos demais) revela um interesse compartilhado em entender como a matemática foi ensinada, legitimada e adaptada em diferentes períodos históricos.

c) Principais resultados apontados

Os cinco estudos (D1 a D6) compartilham o objetivo de reconstruir práticas históricas do ensino de matemática em diferentes contextos educacionais no Pará, mas cada um revela especificidades sobre métodos, recursos e impactos sociais.

A pesquisa de Sousa (2015), D1, sobre o ensino de matemática na Escola Normal de Belém (1950-1970) revelou os conteúdos e práticas educativas mobilizados na formação de normalistas, confirmando o uso do manual "Curso de Matemática" (Bezerra, 1960) e seu alinhamento com as diretrizes nacionais. Através de entrevistas com ex-professoras e análise documental, preencheu lacunas históricas, destacando o caráter prático-formativo da disciplina. É considerada a primeira investigação sobre a Escola Normal na perspectiva da História da Educação Matemática, contribuindo assim para as pesquisas em historiografia, bem como possibilitou um ponto de partida para novas pesquisas.

Os principais resultados de D2 revelam as práticas pedagógicas e trajetórias dos professores de Matemática da Escola de Aplicação da UFPA (1970-1980), destacando seu comprometimento, união e autonomia no trabalho. Com turmas reduzidas e recursos básicos, os docentes criavam materiais próprios e já adotavam abordagens contextualizadas, resultando em excelência educacional comprovada pelos altos índices de aprovação em vestibulares. O estudo, pioneiro na área, reconstituiu esse legado pedagógico, evidenciando a importância social do ensino matemático e servindo como inspiração para futuras gerações de educadores.

D3 traça a história pioneira dos cursos de Licenciatura em Matemática da UFPA, UEPA e UNAMA em Belém, revelando seus processos de criação e evolução curricular. O estudo mostra que esses cursos surgiram para suprir a carência de professores na região, sofrendo transformações impostas por legislações educacionais e demandas sociais. Enquanto a UFPA manteve forte base em matemática pura, a UEPA nasceu voltada à Educação

Matemática, e a UNAMA equilibrou ambas as abordagens. As reformas curriculares incorporaram disciplinas como Práticas de Ensino e LIBRAS, refletindo as necessidades da educação básica. Apesar dos desafios documentais, a pesquisa destaca o papel fundamental desses cursos na formação docente e na expansão do ensino matemático na Amazônia, preservando suas identidades originais enquanto se adaptavam aos novos tempos.

Os principais resultados apontados pela pesquisa D4 revelam que o ensino de matemática no Grupo Escolar Dom Romualdo de Seixas (1960-1970) era tradicional e mecanicista, centrado na memorização da tabuada e repetição de exercícios, sem uso sistemático de livros didáticos pelos alunos devido ao descaso das autoridades. As professoras, formadas localmente, seguiam programas oficiais e adotavam métodos variados, desde aulas expositivas até recursos como jogos e cartazes, embora avaliações incluíssem provas orais e escritas. A escola, reconhecida como referência na comunidade, formava alunos capacitados até para lecionar em escolas rurais, destacando-se pela organização e pelo respeito aos docentes, apesar das limitações estruturais.

O estudo de D5 revelou que o ensino de matemática nos grupos escolares paraenses (1899-1930) seguia o método intuitivo, privilegiando materiais concretos e aplicações práticas tanto na Aritmética (operações com objetos cotidianos) quanto na Geometria e Desenho (uso de elementos naturais e arquitetônicos). Identificou-se o fenômeno de vulgata (Chervel) nos programas analisados (1903, 1910, 1929), que apresentavam grande similaridade, demonstrando estabilidade curricular ao longo do período. A Aritmética predominava como saber central, enquanto Geometria e Desenho mantinham relações metodológicas, especialmente no programa de 1903. Esses resultados evidenciam uma cultura escolar matemática consolidada, com poucas variações nos trinta anos investigados.

Os resultados apontados por D6 revelam uma compreensão profunda de como as práticas desenvolvidas pelo laboratório impactaram tanto os licenciandos quanto os professores da educação básica e superior. Além

disso, o levantamento documental possibilitou o registro da trajetória do laboratório, destacando o volume e o alcance de suas principais ações. Esse processo permitiu um mapeamento detalhado de projetos relevantes, evidenciando a promoção de práticas pedagógicas diversificadas. Mostra que o LAPMAT promoveu práticas pedagógicas diversificadas como Clubes de Matemática e Teatro da Matemática e fortaleceu a relação universidade-escola por meio de parcerias. Identificou-se a dificuldade de documentação das atividades, reforçando a necessidade de institucionalização do laboratório. Além disso, destacou-se seu papel na formação integral dos participantes, incluindo apoio emocional, e apontou lacunas para pesquisas futuras, como a criação de um Centro de Memória Digital sobre Educação Matemática na Amazônia.

Assim, podemos destacar que enquanto D4 e D5 destacam abordagens antagônicas de mecanicista x intuitivo, D2, D6 e D1 revelam práticas híbridas. Em D4 (1960-1970), predominava o ensino tradicional de memorização e repetição, enquanto D5 (1899-1930) já adotava o método intuitivo, com materiais concretos. Já D2 (1970-1980) mostra professores inovando com recursos próprios, e D1 (1950-1970) evidencia o alinhamento a manuais nacionais, mas com ênfase prática. D3, ao analisar licenciaturas, revela a transição entre matemática pura (UFPA) e abordagens pedagógicas (UEPA/UNAMA).

Em relação aos recursos didáticos apontados nas pesquisas, a escassez de recursos é uma constante em D4, a falta de livros didáticos era suprida por jogos e cartazes; em D2, os professores criavam materiais artesanais; já D1 e D5 mostram a dependência de manuais únicos, como o "Curso de Matemática" em D1 e programas padronizados em D5. D3 destaca a adaptação curricular às demandas locais, como inclusão de LIBRAS.

Considerações Finais

Para traçar as considerações finais, busquemos o objetivo do artigo que consiste em mapear e analisar as produções acadêmicas em HEM

desenvolvidas nas universidades públicas do Pará. Os estudos analisados evidenciam a importância das pesquisas em HEM para compreender as práticas educacionais no Pará, mas também revelam uma lacuna significativa, especialmente no que diz respeito à escassez de produções acadêmicas sobre o oeste do estado. Dentre as seis dissertações mapeadas, apenas uma (D6) aborda especificamente essa região, focando nas contribuições do Laboratório de Aplicações Matemáticas (LAPMAT) da UFOPA. Essa limitação demonstra a necessidade de ampliar investigações históricas no oeste do Pará, área marcada por particularidades geográficas, culturais e educacionais que ainda carecem de maior visibilidade no campo da HEM.

A predominância de pesquisas concentradas em Belém (UFPA) sugere um desequilíbrio na distribuição de estudos sobre o ensino de matemática no estado, justificado por ser uma universidade maior e mais antiga, ou ainda, que as demais universidades listadas no Q1 têm deixado em segundo plano esse tipo de pesquisa. A única dissertação encontrada sobre o oeste paraense (D6) destaca iniciativas inovadoras, como o Teatro da Matemática e os Clubes de Matemática, mas também aponta para a fragilidade na documentação dessas experiências, reforçando a urgência de políticas de preservação da memória educacional regional.

Portanto, este estudo não apenas sistematiza as produções existentes, mas também chama a atenção para a carência de pesquisas em HEM no oeste do Pará. Futuros trabalhos poderiam explorar temas como a formação de professores de matemática, instituições, projetos e ex-alunos, além de investigar como as políticas educacionais nacionais são adaptadas, ou não, às especificidades locais. A criação de redes de pesquisa e a valorização de arquivos escolares regionais são caminhos essenciais para superar essa lacuna e fortalecer a produção acadêmica em HEM em toda a Amazônia paraense.

Referências

COLARES, Anselmo Alencar. Historiografia educacional da Amazônia: uma introdução. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 48, p. 13–24, dez. 2012.

Disponível em: https://revistas.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639695 . Acesso em: 3 jul. 2025.

D'AMBROSIO, Ubiratan. Uma história concisa da matemática no Brasil. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FIORENTINI, Dario et al. O professor que ensina matemática como campo de estudo: concepção do projeto de pesquisa. In: FIORENTINI, Dario.; PASSOS, Carmen Lucia Brancaglion; LIMA, Rosana Catarina Rodrigues de. *Mapeamento da pesquisa acadêmica brasileira sobre o professor que ensina matemática: período 2001 – 2012*. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2016.

GARNICA, Antonio Vicente Marafioti. QUASE-MEMÓRIA: redizeres sobre a relação entre História e Educação Matemática. **Revista de História da Educação Matemática**, *[S. l.]*, v. 4, n. 1, 2018. Disponível em: https://histemat.com.br/index.php/HISTEMAT/article/view/196 . Acesso em: 2 jul. 2025.

GONDIM, Neide. A Invenção da Amazônia. São Paulo: Marco Zero, 1994.

KILPATRICK, Jeremy. Ficando estacas: uma tentativa de demarcar a educação matemática como campo profissional científico. Tradução de Rosana G. S. Miskulin, Cármen Lúcia B. Passos, Regina C. Grando e Elisabeth A. Araújo. **Zetetike**, Campinas, SP, v. 4, n. 1, p. 99–120, 1996.

MENDES, Iran Abreu. História no ensino da matemática: trajetórias de uma epistemologia didática. **REMATEC**, Belém, v. 8, n. 12, p. 66–85, 2013. Disponível em: https://www.rematec.net.br/index.php/rematec/article/view/357 . Acesso em: 2 jul. 2025.

MIORIM, Maria Ângela. Introdução à história da educação matemática. São Paulo: Atual, 1998.

MOLINA, Melissa Andrade. *Una breve historia de la educación matemática*. **Historia de la Educación**, Salamanca, v. 40, p. 139-156, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.14201/hedu202140139156.

OLIVINDO, Mário Sérgio Pereira de. Ensino de história e memória: usos do passado e os desafios do historiador e do professor. **Anais do XXIX Simpósio Nacional de História,** Brasília – DF, 2017.

VALENTE, Wagner Rodrigues. História da educação matemática: considerações sobre suas potencialidades na formação do professor de matemática. **Zetetiké**, Campinas, v. 17, n. 31, p. 9-24, 2009. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/zetetike/article/view/12345. Acesso em: 10 jun. 2025.

Capítulo 17

A DANÇA NO CONTEXTO ESCOLAR NA AMAZÔNIA: CORPOREIDADE, CULTURA E RESISTÊNCIA NA FORMAÇÃO EDUCACIONAL

Débora Aryane de Oliveira Monteiro[53]
Hergos Ritor Fróes de Couto[54]

Introdução

A educação na Amazônia é permeada por desafios territoriais, culturais, econômicos e históricos que a diferenciam das demais regiões do Brasil. A imensidão geográfica, a diversidade étnica e cultural, as desigualdades sociais persistentes e a histórica marginalização das culturas locais compõem um cenário complexo e multifacetado. Nesse espaço marcado por fronteiras materiais e simbólicas, o ato de educar exige o enfrentamento de contradições entre o saber tradicional e o conhecimento acadêmico, entre a universalização das políticas educacionais e a singularidade dos contextos locais.

Neste cenário, a dança, enquanto prática educativa e expressão corporal, apresenta-se como um instrumento potente para o reconhecimento e valorização das identidades amazônicas. Mais do que uma atividade artística ou recreativa, a dança, no contexto escolar amazônico, pode ser compreendida como linguagem de resistência cultural, de valorização da corporeidade e de reconstrução simbólica do território. Seus gestos e ritmos corporificam modos de ser e viver das populações ribeirinhas, indígenas, quilombolas e urbanas, contribuindo para uma educação crítica, situada e dialógica. Como aponta Citro (2009), os corpos, aos dançarem, manifestam

[53] Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Oeste do Pará/Ufopa. Graduada em Educação Física pela Universidade do Estado do Pará (2024). Linha de Pesquisa: Formação Humana em Contextos Formais e Não Formais na Amazônia. Email: debora.monteiro@discente.ufopa.edu.br

[54] Pós-doutor em Desporto, Faculdade de Desporto da Universidade do Porto/Portugal (FADEUP). Docente da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) – Brasil. Líder do Grupo de estudos GEPCORPAMA. Orcid iD: https://orcid.org/0000-0002-0101-4012. E-mail: hergos@hotmail.com

saberes ancestrais, formas e existência que resistem às lógicas colonizadoras. Nesse sentido, Fernandes (2013) destaca que a dança na escola amazônica não deve ser descolada dos contextos culturais dos quais emerge, mas sim valorizada como expressão legítima dos territórios.

Compreender a dança como linguagem que emerge do corpo em interação com o espaço e com a cultura implica reconhecer o corpo como instância epistemológica. Para Merleau-Ponty (2006), o corpo é o ponto de partida da experiência e da significação do mundo, sendo ele o mediador da relação entre sujeito e realidade. Le Breton (2007) complementa essa visão ao afirmar que o corpo não é apenas matéria, mas sim território de construção simbólica, afetiva e social. É pelo corpo que o sujeito se insere no mundo, interage, internaliza e expressa valores e afetos. Nessa perspectiva, Marques (2010) reforça que a dança é uma linguagem do corpo, por meio da qual o sujeito se constitui e se transforma. Assim, a corporeidade ultrapassa a dimensão fisiológica, constituindo-se como base sensível de construção de sentidos e aprendizagens.

Para que esse processo seja efetivamente pedagógico, é preciso que a escola reconheça e acolha os saberes territoriais e culturais das comunidades onde está inserida. Loureiro (2006) e Brandão (2007) defendem uma educação enraizada nas realidades locais, que dialogue com os modos de vida dos sujeitos amazônicos. Nesse mesmo horizonte, Walsh (2004) propõe uma educação intercultural crítica que valorize os corpos, as linguagens e os saberes historicamente marginalizados. A dança, portanto, quando compreendida como expressão cultural e política, pode se tornar ferramenta de descolonização curricular e fortalecimento de identidades amazônicas.

Entretanto, é necessário problematizar como a dança tem sido tratada nas escolas da Amazônia. Com frequência, sua inserção limita-se à repetição de coreografias midiáticas, descoladas das realidades locais, reduzindo o corpo a um agente técnico e mecânico. Essa abordagem ignora o potencial expressivo, histórico e cultural do corpo. Conforme alerta Paulo Freire (1996), práticas pedagógicas que desconsideram a realidade dos educandos

tendem a aliená-los, e, nesse sentido, a dança, quando desconectada de sua dimensão cultural, perde sua força educativa e libertadora.

Ao ser ressignificada como linguagem viva e sensível, a dança revela-se ferramenta pedagógica que valoriza as culturas locais e fomenta o conhecimento pela via da corporeidade. Para Nóbrega (2006), o movimento expressa uma forma de pensamento sensível, e, por isso, deve ser vivenciado criticamente no espaço escolar. Assim, o movimento não é apenas deslocamento, mas manifestação de um sujeito afetado e culturalmente situado, reafirmando a concepção de Merleau-Ponty (1999) de que o corpo é o lugar do conhecimento.

No contexto amazônico, danças como o carimbó, o marabaixo, o lundu e o siriá representam modos próprios de vivenciar o corpo, o tempo e a coletividade. Essas manifestações resistem à lógica homogeneizante da cultura dominante e, segundo Gondim (2007), participam de um processo simbólico de invenção da Amazônia, marcado pela tensão constante entre o apagamento e a reafirmação cultural. Incorporar essas expressões no cotidiano escolar promove uma pedagogia do reconhecimento, que valida saberes tradicionais como formas legítimas de conhecimento.

Como afirma Loureiro (2011), compreender a Amazônia exige romper com visões coloniais e adotar uma postura de escuta e diálogo com as experiências e saberes dos povos da floresta. Ao reconhecer a dança como linguagem que comunica história, memória e identidade, a escola transforma-se em um território educativo sensível, em que o corpo assume o papel de produtor de sentidos. Isso demanda dos educadores uma escuta atenta e um compromisso com a formação de sujeitos críticos, sensíveis e enraizados em suas realidades socioculturais.

Este artigo objetiva discutir como a dança, no contexto escolar amazônico, pode funcionar como dispositivo de valorização da corporeidade e da cultura local, contribuindo para a formação de sujeitos críticos e territorialmente situados. A pesquisa, de cunho bibliográfico e abordagem qualitativa, fundamenta-se em autores que refletem criticamente sobre a Amazônia (Loureiro, Gondim, Benchimol) e sobre corporeidade e educação

(Merleau-Ponty, Nóbrega, Freire, Rezende, Morin), articulando teoria e prática em uma proposta pedagógica sensível, contextualizada e transformadora.

Educação, território e corporeidade na Amazônia

A Amazônia, como região sociocultural e ecológica, não pode ser compreendida apenas a partir de dados geográficos ou climáticos. Trata-se de um território profundamente marcado por processos históricos de colonização, exploração de recursos e resistências culturais. A educação, enquanto prática social, se insere nesse contexto complexo e precisa ser analisada em relação direta com o território. A escola, nesse cenário, não é neutra: ela pode tanto reforçar padrões de exclusão quanto promover processos de emancipação, a depender do modo como se relaciona com o chão em que se assenta.

Nesse sentido, o território amazônico não é apenas um espaço físico ou administrativo, mas um campo simbólico atravessado por relações sociais, memórias e modos próprios de existência. Como propõe Rogério Haesbaert (2011), o território deve ser compreendido como espaço vivido, apropriado e sentido pelos sujeitos. Na Amazônia, essas territorialidades são múltiplas, abrangendo comunidades ribeirinhas, indígenas, quilombolas, rurais e urbanas que convivem com diferentes ritmos, saberes e cosmologias. Ignorar essa diversidade implica impor uma lógica homogênea que silencia experiências e reduz as possibilidades pedagógicas da escola.

A educação escolar na Amazônia, ao longo da história, tem oscilado entre a marginalização dos saberes locais e tentativas de diálogo intercultural. Muitas vezes, as diretrizes educacionais são construídas a partir de modelos universais que desconsideram as especificidades regionais. Como aponta Gondim (2007), a região amazônica é frequentemente pensada a partir de narrativas externas, ora como espaço de atraso a ser "corrigido" pelo desenvolvimento, ora como paraíso natural a ser preservado por ações tecnocráticas. Em ambos os casos, há um apagamento das vozes locais e das epistemologias presentes nas comunidades amazônidas.

É nesse contexto que se torna urgente pensar a educação em articulação com o território e com a corporeidade. A corporeidade, conforme propõe Merleau-Ponty (1999), é a base primeira da experiência no mundo. O corpo não é apenas um objeto anatômico, mas um sujeito que percebe, sente e significa. Para o autor, não temos um corpo, somos um corpo, e é por meio dele que nos colocamos no mundo, interagimos com os outros e construímos sentido. Quando aplicada à educação, essa concepção rompe com modelos de ensino centrados exclusivamente na racionalidade e na transmissão de conteúdos descontextualizados.

De modo singular, no contexto amazônico essa visão da corporeidade tendo como base a experiência, ganha contornos ainda mais profundos. As comunidades tradicionais possuem modos próprios de ensinar e aprender que passam pela oralidade, escuta, gesto, música, dança e pelos rituais. Esses modos de saber não são menos racionais, mas operam por uma lógica sensível, afetiva e coletiva. Nóbrega (2006), ao tratar da corporeidade na educação, enfatiza que o corpo é um lugar de síntese entre razão, emoção, memória e ação, e que a aprendizagem significativa só ocorre quando essa totalidade é considerada.

A escola, ao ignorar essas dimensões, opera uma violência simbólica que desqualifica os saberes dos corpos amazônicos dos corpos amazônidas. Como alerta Paulo Freire (1996), não há educação neutra: toda prática pedagógica implica uma escolha ética e política. Quando a escola impõe um currículo eurocentrado, baseado em linguagens abstratas e distantes da realidade local, ela deslegitima as experiências dos estudantes, minando seu pertencimento e sua autoestima. Por outro lado, quando a escola se abre para o território, reconhece a corporeidade como lugar de saber e valoriza as culturas locais, ela potencializa processos de emancipação.

A dança, nesse cenário, é uma das práticas que mais visivelmente conecta o corpo ao território. Ela expressa modos de ser, de viver e de resistir. Dançar, na Amazônia, é contar histórias com o corpo, é marcar o tempo da colheita, é saudar os encantados e celebrar a vida comunitária. Manifestos como o carimbó, o marabaixo, o lundu e o siriá não são apenas manifestações

culturais, são também práticas educativas, formas de transmitir valores, identidades e conhecimentos ancestrais. Benchimol (2009), ao estudar a formação da Amazônia, mostra como essas expressões resistiram às tentativas de apagamento e constituem elementos fundamentais da memória coletiva.

A corporeidade, nesses contextos, não está separada do meio ambiente, mas profundamente enraizada nele. O corpo amazônico é afetado pela floresta, rios, sons da mata e pelas formas de sociabilidade que emergem desse ecossistema. Edgar Morin (2000), ao propor uma educação para a complexidade, argumenta que é necessário romper com o pensamento fragmentado e reconhecer a interdependência entre o sujeito, ambiente e a cultura. Essa visão é especialmente pertinente na Amazônia, onde os modos de vida estão intrinsecamente ligados à natureza e à coletividade.

Pensar a educação a partir da corporeidade é, portanto, propor uma pedagogia da sensibilidade, uma pedagogia que escuta o corpo e que permite que ele se mova, se expresse, se afete e afete o outro. Isso não significa abandonar o conteúdo escolar, mas ressignificá-lo a partir de práticas que integrem movimento, arte, cultura e território. Para isso, é necessário que o educador esteja disposto a rever sua formação, suas referências e metodologias. É preciso, como afirma Freire (1996), ser um educador que não teme o inédito, que se abre ao diálogo e que aposta na potência dos sujeitos que educa.

Além disso, é fundamental entender que a corporeidade é também política. O corpo educado fora da sua cultura é um corpo disciplinado para a submissão, repetição e alienação. Já o corpo que se reconhece no território, que se expressa a partir de seus próprios códigos, é um corpo insurgente, capaz de dizer "eu sou" com o gesto, voz e ritmo. Como aponta Loureiro (2011), educar na Amazônia exige uma pedagogia que reconheça os sujeitos como parte de uma ecologia política e cultural que precisa ser fortalecida diante das ameaças externas e dos apagamentos internos.

Nesse caminho, a escola pode se tornar um espaço de recomposição simbólica do território, em que o corpo do aluno não é apenas um receptor

de normas, mas um produtor de sentidos. A dança é uma linguagem potente nesse contexto, porque convoca o corpo inteiro para a aprendizagem, convoca o ritmo, o olhar, o tato, a escuta, o silêncio, o chão. Ela faz com que o educando se relacione com o mundo não apenas com a mente, mas com a pele, com os pés, com os sentidos.

Por fim, ao integrar a corporeidade à educação, especialmente no contexto amazônico, cria-se a possibilidade de uma escola mais viva, mais conectada com as realidades locais e mais potente na formação de sujeitos autônomos. A educação, o território e o corpo não estão separados, eles se constroem mutuamente. E é por essa via que se pode pensar uma escola amazônica verdadeiramente significativa, crítica e enraizada.

A dança como linguagem sensível e formativa no contexto escolar

A dança, enquanto prática corporal e expressão estética, ocupa um lugar muitas vezes marginalizado no currículo escolar. Vista frequentemente como atividade complementar, recreativa ou voltada apenas às festividades, ela acaba sendo esvaziada de seu potencial formativo. No entanto, compreender a dança como linguagem sensível é reconhecer nela uma forma de pensamento e de comunicação que articula corpo, afeto, memória, cultura e crítica. Trata-se de um saber que emerge do corpo em movimento, atravessado por experiências e afetado pelo mundo.

Do ponto de vista fenomenológico, especialmente na perspectiva de MerleauPonty (1999), o corpo é a condição primeira para que o sujeito esteja no mundo. O movimento não é apenas deslocamento especial, mas uma forma de significar o mundo e de estar com o outro. Na dança, essa significação se intensifica: é no gesto dançado que o corpo se torna linguagem sensível, instaurando sentidos que não se expressam apenas por palavras, mas por ritmos, pausas, tensões e fluidez. Nesse sentido, a dança é uma forma de cognição sensível que envolve o ser em sua totalidade.

Na escola, reconhecer a dança como linguagem formativa significa romper com visões tecnicistas que a reduzem à execução de coreografias padronizadas. Essas abordagens, comuns em práticas escolares, transformam

o corpo em reprodutor de modelos externos, muitas vezes deslocados do contexto cultural do aluno. Nóbrega (2006) critica essa lógica disciplinar da educação corporal, defendendo que o movimento deve ser compreendido como linguagem criadora, que emerge da escuta do corpo e do ambiente. Quando essa escuta é silenciada, o processo educativo se torna mecânico, desprovido de sentido.

Em contraposição, pensar a dança como experiência formativa implica colocá-la em diálogo com os saberes do aluno, com seu território, com sua história e suas emoções. Paulo Freire (1996), ao falar da pedagogia da autonomia, destaca que ensinar exige respeito à identidade do educando. A dança, quando vivenciada a partir desse princípio, deixa de ser uma atividade imposta e se torna uma prática de descoberta de si e do mundo. O aluno que dança se movimenta não apenas fisicamente, mas existencialmente, ele se reconhece, se questiona e se transforma.

No contexto amazônico, essa perspectiva ganha ainda mais força. A dança, como linguagem cultural, está presente no cotidiano das comunidades, nos festejos religiosos, rituais indígenas, nas celebrações afro-amazônicas e nos movimentos populares urbanos. Essas manifestações corporais carregam sentidos profundos de pertencimento, resistência e celebração da vida. Ao incorporá-las no espaço escolar, a educação se aproxima da realidade dos alunos, promovendo uma aprendizagem situada e afetiva. Isso é o que Edgar Morin (2000) defende como uma educação da complexidade: aquela que reconhece a vida em suas múltiplas dimensões e interconexões.

A dança, nesse sentido, não apenas comunica, mas também estrutura a experiência. O corpo em movimento organiza o espaço e o tempo, estabelece relações com o outro, experimenta o limite, a leveza e o peso. Essas experiências são fundamentais no processo de formação, pois possibilitam o desenvolvimento de competências sensíveis como a escuta, a atenção, a cooperação e o cuidado. Como destaca Nóbrega (2010), dançar é uma forma de pensar com o corpo, é acessar uma inteligência que não está apenas no cérebro, mas em toda a corporalidade.

Essa inteligência sensível é particularmente relevante na educação básica, em que os alunos estão em fase de construção de sua identidade e de suas formas de expressão. Ao permitir que o aluno experimente diferentes maneiras de mover-se e de se comunicar por meio do corpo, a dança amplia suas possibilidades de expressão e de colaboração subjetiva. Isso é fundamental para o desenvolvimento da autonomia e da consciência crítica. Como afirma Freire (1996), a educação precisa ser um ato de liberdade, e a dança é, por excelência, uma prática libertadora.

Outro aspecto importante da dança no contexto escolar é sua capacidade de promover o encontro. Na dança, o corpo não está isolado: ele se afeta e é afetado pelo outro, pela música, ritmo e espaço. Isso favorece a construção de vínculos e de experiências coletivas. A escola, ao adotar a dança como linguagem pedagógica, pode se tornar um espaço de convivência mais sensível, onde os alunos aprendem a respeitar os diferentes corpos, ritmos e modos de ser. A empatia, o cuidado e o respeito se tornam valores incorporados, e não apenas ensinados de forma abstrata.

Além disso, a dança permite trabalhar conteúdos curriculares de forma interdisciplinar e criativa. É possível, por exemplo, estudar Geografia a partir das danças dos povos da floresta, explorar a história por meio das manifestações culturais afroamazônicas, trabalhar a matemática com a contagem dos compassos musicais ou a biologia ao investigar o funcionamento do corpo em movimento. Essa abordagem rompe com a fragmentação do saber e torna o processo de ensino-aprendizagem mais significativo, conforme propõe Morin (2000) em sua crítica à compartimentalização do conhecimento.

No entanto, para que a dança possa cumprir esse papel formativo, é necessário repensar a formação dos professores. Muitas vezes, os docentes não se sentem preparados para trabalhar com práticas corporais, seja por falta de vivência, seja por uma formação baseada em modelos cognitivistas e verbais. É preciso investir na formação continuada, em oficinas sensíveis, em experiências que coloquem o educador em contato com seu próprio corpo e com os saberes do território. A dança não pode ser ensinada apenas como

conteúdo, mas deve ser vivida como linguagem que atravessa o educador e o aluno. Nesse processo, o professor se torna mediador de experiências, e não apenas transmissor de informações. Ele propõe ambientes de aprendizagem nos quais os alunos possam experimentar criar, improvisar, partilhar. A avaliação também muda de caráter: deixa de ser uma verificação de desempenho técnico e passa a considerar a expressividade, o envolvimento, a sensibilidade e o processo de construção. A dança, assim, torna-se uma forma de educar que integra estética, ética e política.

É importante destacar que essa abordagem não se limita a contextos artísticos. Todas as disciplinas podem ser atravessadas pela linguagem corporal e sensível. A dança pode estar presente nas rodas de conversa, nas caminhadas pela comunidade e nos projetos de pesquisa sobre as culturas locais. Ela pode ser um meio para acessar saberes que, de outro modo, permaneceriam silenciados. Isso é especialmente relevante na Amazônia, onde a oralidade, o gesto e o corpo são formas centrais de transmissão do conhecimento.

Logo, ao reconhecer a dança como linguagem sensível e formativa, a escola amplia seu papel social. Ela deixa de ser apenas transmissora de conteúdos e se torna um espaço de escuta, de criação e de reconhecimento. O corpo, que tantas vezes foi domesticado pela lógica escolar, passa a ser valorizado como fonte legítima de saber. E o aluno, antes visto como receptor passivo, emerge como sujeito ativo, criador e sensível.

Formação docente e descolonização curricular a partir da corporeidade e da dança

A formação docente na Amazônia demanda mais do que uma preparação técnica e pedagógica convencional: exige uma sensibilidade epistemológica para reconhecer e incorporar as singularidades territoriais e culturais que compõem o cotidiano escolar da região. Loureiro (2011) ressalta que pensar a educação na Amazônia implica considerar o lugar como um sistema simbólico, ecológico e histórico, cujo sentido é constantemente disputado. Nesse cenário, o docente precisa não apenas ensinar, mas situar-

se como sujeito ativo na mediação entre conhecimento escolar e os saberes das comunidades.

Dentre os elementos fundamentais dessa formação docente situada, a corporeidade aparece como categoria central. A corporeidade, enquanto experiência vivida, Segundo Merleau-Ponty (1999), é a condição primordial de acesso ao mundo. Não se trata do corpo como objeto anatômico, mas do corpo vivido, que sente, age e interpreta. Formar professores sensíveis à corporeidade significa capacitá-los a reconhecer o corpo como território de memória, identidade e linguagem, aspectos essenciais na mediação pedagógica em contextos amazônicos.

Nesse contexto, a dança emerge como um importante instrumento pedagógico e formativo. Ela permite que o professor compreenda e explore a expressão corporal dos estudantes como um modo legítimo de construção do conhecimento. Rezende (2010) enfatiza que a dança, enquanto linguagem corporal, comunica valores culturais e subjetivos. Ao ser integrada à prática pedagógica, ela rompe com a lógica racionalista e fragmentada de ensino, proporcionando uma abordagem mais integradora e sensível da realidade local.

Ao longo da história da educação brasileira, e particularmente na Amazônia, o currículo escolar foi estruturado sob uma perspectiva eurocêntrica e homogeneizante. Gondim (2007) denuncia como a imagem da Amazônia foi inventada a partir de interesses externos, desconsiderando a pluralidade de saberes e práticas existentes no território. A formação docente precisa, portanto, enfrentar o desafio da descolonização curricular, isto é, romper com o modelo hegemônico que marginaliza saberes locais e práticas corporais tradicionais.

Colares (2013) aponta que a historiografia educacional da Amazônia revela uma trajetória marcada por tentativas de apagamento cultural e homogeneização dos processos formativos. A superação dessa lógica requer a valorização da diversidade cultural e o reconhecimento da corporalidade como dimensão constitutiva da subjetividade amazônica. O currículo, nesse

contexto, deve abrir-se à escuta das danças locais, das práticas rituais, das experiências comunitárias e da sabedoria ancestral.

Segundo Benchimol (2009) a formação social da Amazônia se deu em meio a processos intensos de exploração e exclusão, mas também de resistência. As expressões corporais tradicionais, como a dança do siriá, o carimbó ou os rituais indígenas, devem ser vistas como formas de resistência cultural e política. Para o professor, isso implica um reposicionamento ético e político: reconhecer a dança não apenas como conteúdo, mas como instrumento de reinvenção curricular e prática pedagógica contra hegemônica. Formar professores para esse novo olhar demanda não só conteúdos diferentes, mas também metodologias que valorizem a experiência e a escuta. Como aponta Freire (1996), educar é um ato político, e a formação docente precisa partir da realidade concreta dos sujeitos. Isso inclui a vivência do corpo, o reconhecimento do outro e a valorização da cultura local. A dança, nesse sentido, pode atuar como um fio condutor entre o vivido e o aprendido, entre o saber acadêmico e o saber do corpo.

A corporeidade, tal como discutida por Nóbrega (2006), oferece ao professor uma chave interpretativa potente: o corpo como lugar de inscrição simbólica. O professor que dança, que escuta com o corpo, que sente o território com seus próprios passos, é mais apto a compreender a complexidade do seu contexto de atuação. Essa perspectiva não pode ser adquirida apenas por meio de leituras, mas exige experiências vividas, práticas corporais e um mergulho sensível na cultura local.

Os autores França, Lobato e Nery (2018) defendem que a história da educação na Amazônia está intrinsecamente ligada aos múltiplos sujeitos que habitam esse território. A valorização dos saberes locais na formação docente passa, portanto, por reconhecer essas trajetórias como fontes autênticas de conhecimento. A dança é uma dessas trajetórias: ela carrega narrativas de resistência, ancestralidade e pertencimento, e ao ser inserida no processo formativo docente, contribui para uma pedagogia do enraizamento. Conforme Fernandes e Moser (2021) destacam, as comunidades tradicionais amazônicas foram historicamente colocadas em "não lugares" pelas políticas

estatais. A formação docente precisa enfrentar essa invisibilização histórica, permitindo que professores atuem como mediadores da escuta e do reconhecimento. Incorporar a dança no currículo é, portanto, mais do que ensinar passos, é convocar histórias, gestos e memórias que insistem em existir apesar no silenciamento.

Essa formação docente descolonizadora se contrapõe ao paradigma da neutralidade científica e da objetividade descolada do sujeito. Edgar Morin (2000) propõe uma reforma do pensamento, centrada na complexidade, na inter-relação e na ética do conhecimento. Formar professores na Amazônia exige essa ética do sensível e do situado, na qual o corpo e a cultura ocupam lugar central. A dança, então, torna-se ferramenta de reconstrução epistemológica e ética, capaz de aproximar o educador do território vivido. Contudo, ao discutir descolonização, é necessário abordar criticamente o materialismo histórico-dialético. Embora essa abordagem tenha contribuído para pensar a relação entre educação e estrutura social, muitas vezes negligencia a dimensão sensível e

simbólica do corpo. Sua ênfase na infraestrutura econômica pode reduzir a dança a um reflexo das relações de produção, desconsiderando sua potência como linguagem autônoma de resistência, subjetividade e ancestralidade. Como aponta Le Breton (2007), o corpo não é uma simples realidade biológica ou socialmente determinada, mas uma construção simbólica e expressiva, carregada de sentidos que extrapolam o determinismo estrutural. A partir dessa perspectiva, a corporeidade oferece uma contranarrativa que restitui ao corpo sua capacidade de significar o mundo, promovendo outras formas de existência e resistência cultural.

Não se trata de excluir as contribuições marxistas, mas de ampliá-las. Uma abordagem dialógica e crítica precisa reconhecer que o corpo não é apenas instrumento de produção, mas também lugar de insurgência, afeto e reinvenção. A dança, nesse aspecto, não é só reflexo de uma base material, mas uma agente ativa na construção da realidade. Ao incluir o corpo como produtor de conhecimento, os professores são formados para uma prática pedagógica mais afetiva, plural e ética.

Esse redirecionamento formativo também exige a reelaboração das políticas públicas de formação inicial e continuada, que devem contemplar a diversidade de práticas corporais como elementos curriculares obrigatórios. As universidades na Amazônia têm um papel fundamental na promoção de projetos integradores entre escola e comunidade, fomentando a dança como prática investigativa e transformadora. A aproximação entre o saber acadêmico e o saber tradicional pode gerar metodologias mais sensíveis e eficazes.

A formação docente na Amazônia que se compromete com a corporeidade e a dança como fundamentos pedagógicos, contribui para uma educação mais humana, situada e descolonizadora. Para Loureiro (2006), educar na Amazônia implica reconhecer os saberes territoriais e os corpos que habitam essas geografias plurais. Trata-se de romper com a lógica da educação como reprodução e abrir caminhos para uma pedagogia do movimento, da escuta e da ancestralidade. A dança, entendida como linguagem do corpo e do território, torna-se instrumento potente de formação crítica. Nessa perspectiva, Silvia Citro (2009) reforça que a dança carrega em si marcas da ancestralidade e dos saberes sensíveis que desafiam epistemologias colonizadoras.

Assim, a formação docente é também uma escuta dos corpos que resistem e significam o mundo com seus próprios gestos. Como propõe André Nóbrega (2008), é preciso uma pedagogia da corporeidade que valorize a experiência vivida e o corpo sensível como condição de aprendizagem. O professor, nesse contexto, torna-se também aprendiz do chão que pisa, como defende Catherine Walsh (2013), ao reconhecer nos territórios e nas práticas culturais populares os fundamentos para uma educação que emancipa e transforma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões apresentadas ao longo deste artigo buscam reposicionar a dança no contexto escolar amazônico como uma linguagem educativa

genuína, potente e necessária, superando as visões reducionistas que a limitam a uma atividade técnica ou meramente recreativa. Em meio a um território marcado por desigualdades históricas, apagamentos culturais e imposições curriculares exógenas, a dança se configura como um ato de resistência, de reexistência e de reapropriação do corpo como lugar de saber e de expressão.

Ao considerar a corporeidade como categoria pedagógica, amparada na fenomenologia de Merleau-Ponty e nos aportes de autores como Nóbrega, Freire, Morin e Rezende, torna-se evidente que a educação, para ser significativa, precisa acolher o corpo como sujeito sensível e cognoscente. A escola, por sua vez, ao reconhecer e valorizar os gestos, ritmos e expressões corporais presentes nas culturas amazônicas, como o carimbó, marabaixo, lundu, entre outros, transforma-se em território de escuta, de diálogo e de pertencimento.

A crítica à fragmentação curricular e à imposição de modelos eurocentrados evidencia a urgência de processos formativos mais conectados com as realidades locais. A formação docente, portanto, deve transcender os limites da racionalidade técnicoinstrumental e incorporar vivências corporais, práticas comunitárias e o saber ancestral que habita os territórios amazônicos. Como demonstram Loureiro (2011), Gondim (2007), Colares (2013) e Benchimol (2009), a educação na Amazônia precisa ser pensada a partir de dentro, com seus povos, corpos e memórias, e não imposta a partir de fora.

Nesse horizonte, a descolonização curricular emerge como tarefa inadiável. Mais do que revisar conteúdos, trata-se de reconstruir epistemologias, abrindo espaço para que os saberes dos povos da floresta, dos rios e das periferias sejam reconhecidos como legítimos. A dança, enquanto prática estética e política, pode ser o fio condutor dessa reinvenção, pois convoca o corpo à presença, à escuta e ao gesto que comunica o mundo. Ao mesmo tempo, é importante reconhecer os limites de abordagens pedagógicas que desconsideram o sensível e que mantêm o corpo como objeto disciplinado. A crítica à perspectiva materialista histórica

dialética, quando esta reduz a corporeidade a mero reflexo das relações produtivas, aponta para a necessidade de uma educação que reconheça a autonomia expressiva e simbólica do corpo. O corpo que dança, que sente e cria não é apenas um reflexo das estruturas, ele é também produtor de novas realidades, novas narrativas e novos mundos possíveis.

Diante do exposto, inteira-se que incorporar a dança e a corporeidade na formação docente e nos currículos escolares amazônicos é mais do que uma escolha metodológica: é um compromisso ético com a vida, com a pluralidade e com a justiça epistemológica. É reconhecer que o conhecimento não está apenas nos livros e nos discursos, mas também nos corpos que dançam, nas memórias que circulam, nos territórios que resistem. E, sobretudo, é afirmar que uma escola verdadeiramente amazônica não pode prescindir do corpo, da cultura e do movimento.

Referências

AMARAL, J.; CALDAS, F. L. Pesquisa na Amazônia: intervenção para o desenvolvimento. Porto Velho: Edufro, 2001.

BENCHIMOL, S. AMAZÔNIA: Formação social e cultural. 3 ed. Manaus: Editora Valer, 2009.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é educação popular. 25. ed. São Paulo:

Brasiliense, 2007.

CITRO, Silvia. Cuerpos plurales: antropología de y desde los cuerpos. Buenos Aires: Biblos, 2009.

COLARES, A. A. Historiografia educacional da Amazônia: uma introdução. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, SP, v. 12, n. 48, p. 13–24, 2013.

FERNANDES, J. S.; MOSER, L. Comunidades tradicionais: a formação sócio-histórica na Amazônia e o (não) lugar das comunidades ribeirinhas. *Revista Katálysis,* Florianópolis, v. 24, n. 3, p. 532-541, set./dez. 2021. DOI: 10.1590/19820259. 2021.e79717.

FERNANDES, Marli Gomes. Dança na escola: entre o corpo e o movimento. Belém: EDUFPA, 2013.

FRANÇA, M.; LOBATO, S.; NERY, V. (Org.). História da educação na Amazônia: múltiplos sujeitos e práticas educativas. Curitiba: CRV, 2018.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GONDIM, N. A invenção da Amazônia. 2 ed. Manaus: Editora Valer, 2007.

HAESBAERT, Rogério. O mito da desterritorialização: do "fim dos territórios" à multiterritorialidade. 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

LE BRETON, David. Sociologia do corpo. Tradução de Álvaro Cabral. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

LOUREIRO, Renato Sérgio. Educação, cultura e meio ambiente na Amazônia. Belém: EDUFPA, 2006.

LOUREIRO, R. Introdução aos Estudos Amazônicos. In: Estudos Integrativos da Amazônia. Santarém-PA: UFOPA, 2011.

MACIEL, A. C. Desafios da formação docente em face da expansão capitalista na Amazônia. Argumentos Pró-Educação. Pouso Alegre, v. 1, n. 1, p. 19–44, 2016.

MARQUES, Isabel A. Dança, educação e suas interfaces. São Paulo: Cortez, 2010.

MERLEAU-PONTY, M. Fenomenologia da Percepção. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MERLEAU-PONTY, Maurice. Fenomenologia da percepção. Tradução de Carlos A. R. Moura. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MORIN, E. Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez, 2000.

NÓBREGA, André L. Corpo, cultura e educação. Campinas: Autores Associados, 2008.

NÓBREGA, T. P. A. Corpo e formação humana: perspectivas da corporeidade. Campinas: Papirus, 2006.

NÓBREGA, Terezinha Petrúcia da. Uma fenomenologia do corpo: implicações para a Educação Física. Movimento, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 11–32, 2010.

REZENDE, Claudia. Corpo e significação: por uma abordagem antropológica do corpo. In: LE BRETON, David; REZENDE, Claudia (orgs.). Antropologia do corpo: diferentes abordagens. 2. ed. São Paulo: Vozes, 2010. P. 95-116.

REZENDE, D. Corpo e educação: experiências na formação de professores. Campinas: Autores Associados, 2012.

WALSH, Catherine. Interculturalidade, conhecimento e educação. Revista Brasileira de Educação, n. 25, p. 25–38, jan./abr. 2004.

WALSH, Catherine. Pedagogias decoloniais: práticas insurgentes de resistir, (re)existir e (re)vivificar. São Paulo: Vozes, 2013.