



EDUCAÇÃO E ENSINO NA AMAZÔNIA: diversidade cultural, direitos humanos e gênero

Organizadores
Mauro Gomes da Costa
José Vicente de Souza Aguiar

**EDUCAÇÃO E ENSINO NA AMAZÔNIA:
diversidade cultural, direitos humanos e gênero**

Governo do Estado do Amazonas

Wilson Miranda Lima
Governador

Universidade do Estado do Amazonas

André Luiz Nunes Zogahib
Reitor

Kátia do Nascimento Couceiro
Vice-Reitora

Roberto Sanches Mubarak Sobrinho
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação/PROPESP

Fábio Carmo Plácido Santos
Pró-Reitoria de Ensino e Graduação/PROGRAD

Valber Barbosa Martins
Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários/PROEX

Samantha Coelho Pinheiro
Pró-Reitoria de Planejamento/PROPLAN

Nilson José de Oliveira Junior
Pró-Reitoria de Administração/PROADM

Monica Dias de Araújo
Pró-Reitoria de Interiorização/PROINT

Márcio Gonçalves dos Santos
Diretor da Escola Normal Superior/ENS

Danielle Mariam Araújo dos Santos
Coordenadora de Qualidade da Escola Normal Superior/ENS



**Mauro Gomes da Costa
José Vicente de Souza Aguiar
(Organizadores)**

**EDUCAÇÃO E ENSINO NA AMAZÔNIA:
diversidade cultural, direitos humanos e gênero**

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Mauro Gomes da Costa; José Vicente de Souza Aguiar [Orgs.]

Educação e ensino na Amazônia: diversidade cultural, direitos humanos e gênero. São Carlos: Pedro & João Editores, 2026. 353p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-2725-2 [Digital]

1. Diferença cultural. 2. Corporeidade. 3. Formação de professores. 4. Atenção à vida. I. Título.

CDD – 370

Capa: Luidi Belga Ignacio

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB – 8-8828

Revisão ortográfica e gramatical: Jandir Silva dos Santos

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editor: Valdemir Miotello

Diretores executivos: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Editorial da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2026

Sumário

| | |
|--|-----|
| Diálogos iniciais | 7 |
| Introdução | 9 |
| Eixo I: Experiências docentes na Educação Básica (Educação e Ensino) | 19 |
| Experiências corpóreo-afetivas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental..... | 21 |
| Experiências docentes: desafios e possibilidades da prática da Educação Inclusiva em Escolas Municipais Públicas de Manaus | 43 |
| “Vou aprender a ler pra ensinar meus camaradas”: reflexões acerca da práxis docente em uma escola pública..... | 67 |
| Eixo II: Experiências docentes na educação escolar indígena .. | 81 |
| Saberes tradicionais, identidades e etnogênese no processo educativo indígena contemporâneo dos Sateré-Mawé | 83 |
| A dimensão socioeducativa do ritual da Tucandeira dos Sateré-Mawé | 101 |
| Relato de experiência em sala de aula na educação escolar indígena: seus percalços e enfrentamentos para a formação do povo Parakanã no sudeste paraense | 125 |
| Eixo III: Experiências na Gestão Pública da Educação | 153 |
| Gestão na educação básica: olhares e perspectivas do fazer pedagógico da escola | 155 |
| Gestão na Educação Pública em três ínfimos de uma coordenação pedagógica..... | 173 |

| | |
|--|------------|
| Eixo IV: Direitos Humanos, Educação e Gênero | 191 |
| Educação, segurança pública e os desafios na proteção dos direitos humanos da comunidade LGBTQIAPN+ | 193 |
| A educação e a vida: uma relação de coexistência | 212 |
| Eixo V: Diversidade Cultural, Educação e Ensino e Saberes Tradicionais | 239 |
| A Ciência dos povos tradicionais | 241 |
| “Babaçuê, meu amor, babaçuá”: educação e ensino com saberes tradicionais de quebradeiras de coco babaçu | 261 |
| Eixo VI: Experiências na Educação-Ensino de Matemática | 281 |
| Práticas socioculturais e educação matemática: para unir e discernir as matemáticas em contextos escolares amazônicos | 283 |
| A interação entre corpo e saberes indígenas: um entrelaçamento possível entre a Fenomenologia e Educação Matemática..... | 301 |
| Eixo VII: Experiências de estudos e pesquisas na Pós-Graduação | 329 |
| Cartografias das experiências de estudos e pesquisas na Pós-Graduação em ensino na Amazônia | 331 |

Diálogos iniciais

Esta obra corresponde aos resultados dos trabalhos realizados por pesquisadores/as da área de educação – mestrandos/as, doutorandos/as e professores/as – em Instituições Públicas de Pesquisa e de Ensino situadas no âmbito da região amazônica, apresentados na 1ª Conferência de Estudos, Pesquisas e Compartilhamento de saberes: Educação e Ensino na Amazônia (2024), organizada pelo Grupo de Pesquisa em Fundamentos da Educação e Ensino de Ciências (GEPFEEC), vinculado aos Programas de Mestrado em Ensino de Ciências na Amazônia (PPGEEC) e Mestrado em Educação (PPGED), ambos da Universidade do Estado do Amazonas/UEA, e ao Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia/PGEDA/ Educanorte/Polo Manaus. Sua realização visou proporcionar aos/às professores/as da Educação Básica, estudantes de Graduação e Pós-Graduação, momentos de formação e intercâmbio de experiências docentes da rede pública de ensino na região amazônica, com vista ao fortalecimento da educação pública, equitativa, gratuita e democrática, por meio de oportunidades de aprendizagens intensas durante a formação universitária e ao longo da vida para todas e todos.

Os textos tratam de temáticas emergentes, como Direitos Humanos, Diversidade cultural, Gênero, Cidadania, Cultura de paz e não violência, temáticas relacionadas à educação. O objetivo com os textos é discutir temas ligados às áreas de Ensino e da Educação, nos níveis básico e superior, particularmente com foco na sociodiversidade da Amazônia, a formação de professores/as, as experiências educativas, os saberes e as culturas. Tratam-se de diálogos/debates entre pesquisadores/as da Universidade do Estado do Amazonas/UEA, docentes da rede básica de Educação do Estado do Amazonas, docentes dos cursos de Graduação de

Pedagogia, dos Programas de Mestrado em Educação (PPGED), do Mestrado em Educação em Ciências (PPGEEC), doutorandos/as em Educação na Amazônia (Educante) e professores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre (IFAC), da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), da Universidade Federal do Pará (UFPA), com vista a apresentar o estado da arte nas temáticas elencadas. Em termos de resultados quantitativos, a obra busca congrega ideias e ações que possam auxiliar os professores e estudantes das áreas de Educação e Ensino para o debate acerca das pesquisas em andamento e experiências docentes em educação básica.

Sua realização contou com apoio do Programa de Apoio ao Desenvolvimento de Eventos (PADEV), Chamada Pública 056/2023, da Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários da Universidade do Estado do Amazonas (UEA).

Marlene Borges de Carvalho

Introdução

O Rio Amazonas, um dos maiores do mundo, se expande na confluência dos Rios Negro e Solimões. Esse encontro acontece defronte à capital amazonense, Manaus, onde é possível observar densidades, temperaturas, tonalidades, composições e velocidades de cada um deles, cujas águas não perdem suas especificidades, mas fluem juntas, abrindo caminhos e desvelando horizontes. O Encontro das Águas abriga e alimenta um ecossistema único no planeta, que compõe as diferentes Amazônias com suas especificidades, modulações, fluxos, matizes e manifestações de vida que vibram, pulsam, ressoam e coexistem entre as águas, os ares e as florestas.

É com esse intento que a **1ª Conferência de Estudos, Pesquisas e Compartilhamentos de Saberes: Educação e Ensino na Amazônia** se coloca como interlocutora entre instituições escolares, Universidade e sociedade, organizada pelo Grupo de Estudos e Pesquisa Fundamentos da Educação e Ensino de Ciências (GEPFEEC). Sua realização aconteceu de forma híbrida (presencial e remota) nos dias 07 e 08 de fevereiro de 2024 na Escola Normal Superior (ENS) da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), sediada em Manaus/AM.

O objetivo central do evento foi fomentar discussões sobre temas relacionados às áreas de Ensino e Educação, tanto na Educação Básica quanto na Educação Superior, com especial ênfase na sociodiversidade característica da Amazônia. Isso engloba não apenas a formação docente e as práticas educativas, mas os saberes e culturas que permeiam o contexto educacional na região. Durante o evento, foram realizadas seis mesas redondas, nas quais as/os palestrantes e conferencistas compartilharam suas pesquisas e experiências escolares, acadêmicas e profissionais.

O resultado é materializado neste e-book, cujos capítulos são como os afluentes que concorrem para o seu soerguimento, produzido mediante a exposição de conferencistas e palestrantes da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), do Instituto de Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre (IFAC) e da Universidade Federal do Pará (UFPA), bem como docentes das redes públicas municipal e estadual do Estado do Amazonas. Além disso, contamos com a participação das/dos docentes dos cursos de Graduação de Pedagogia, dos Programas de Mestrado em Educação (PPGED) e Educação em Ciências (PPGEEC) e do Doutorado em Educação na Amazônia (Educante).

Organizamos os textos em sete eixos temáticos, em que foram compartilhadas pesquisas e experiências escolares, acadêmicas e profissionais relacionadas às áreas de Ensino e Educação nas Amazônias. As discussões contemplaram a Educação Escolar Indígena, a gestão pública da educação, os Direitos Humanos, gênero, diversidade cultural, bem como o ensino e a aprendizagem de matemática e dos saberes tradicionais que permeiam a região.

Assim, no Eixo I encontram-se as *Experiências Docentes na Educação Básica (Educação e Ensino)*. Nele, o texto *Experiências corpóreo-afetivas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental* descreve experiências educacionais realizadas em uma escola pública municipal de Manaus/AM, envolvendo estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental entre 2021 e 2023. As/Os autoras/es compartilham práticas docentes que visam promover encontros significativos na educação, explorando experiências corpóreo-afetivas com base no método fenomenológico. Utilizando o conceito de "escrevivências" de Conceição Evaristo, os relatos narrativos destacam a importância da escrita na compreensão e enfrentamento do mundo. O método fenomenológico permeia todas as etapas da pesquisa, enfatizando a inter-relação entre vida, formação, ensino e pesquisa. O texto se divide em duas partes: a primeira explora o corpo-criança, inspirado em Merleau-Ponty, enquanto a segunda discute a teoria dos afetos em Spinoza e

apresenta experiências educativas. Os resultados destacam a potência de uma educação centrada em experiências corpóreo-afetivas e na ética da atenção à vida.

O capítulo intitulado *Experiências docentes: desafios e possibilidades da prática da Educação Inclusiva em Escolas Municipais Públicas de Manaus* busca refletir sobre integração e inclusão na Educação Inclusiva, discutindo a estrutura da Educação Especial em escolas públicas de Manaus e as experiências de sua autora nessa área. Consiste em destacar diferenças e semelhanças entre os conceitos e práticas relacionadas à inclusão e Educação Especial, pelos quais é abordada a realidade das escolas públicas municipais em Manaus que se autodenominam inclusivas, destacando os desafios enfrentados para alcançar a inclusão. Para transformar essas escolas em comunidades realmente inclusivas, são necessárias mudanças significativas, não apenas legislativas, mas atitudinais, envolvendo gestoras/es públicos, docentes, pais, estudantes e comunidade. Superar barreiras políticas e pedagógicas é essencial, exigindo garantias estruturais do poder público além de revisão de currículos e metodologias para atender às necessidades individuais das/os estudantes.

O capítulo seguinte, *“Vou aprender a ler pra ensinar meus camaradas”*: reflexões acerca da práxis docente em uma escola pública, aborda a experiência docente durante o ano letivo de 2023, destacando a influência das interações com as/os discentes e as demandas da Prova Brasil. A pesquisa foi realizada com uma turma do 3º ano do ensino fundamental em uma escola pública do Estado do Amazonas, priorizando a oralidade para desenvolver os conteúdos devido à diversidade na apropriação da escrita. As reflexões exploram a influência da Prova Brasil nas políticas educacionais e nas práticas pedagógicas, destacando o impacto das avaliações de larga escala no cotidiano escolar. A abordagem pedagógica adotada se baseia na corrente progressista, visando democratizar o acesso ao conhecimento e melhorar as condições de vida das/os estudantes das camadas populares. As considerações finais ressaltam o cotidiano escolar como campo de pesquisa e

destacam a necessidade de uma educação que promova a inclusão e a melhoria das condições de vida das/os estudantes.

O Eixo II apresenta as *Experiências Docentes na Educação Escolar Indígena*, no qual o capítulo *Saberes tradicionais, identidades e etnogênese no processo educativo indígena contemporâneo dos Sateré-Mawé* enfatiza o papel do artefato sagrado Porantim no processo educacional dos Sateré-Mawé, um povo indígena da Amazônia brasileira. A presença e valorização do Porantim nas escolas indígenas contribuem para fortalecer a identidade e etnogênese desse grupo, além de discutir os desafios enfrentados pelos estudantes indígenas em meio à precariedade estrutural das escolas e à distância dos materiais didáticos de seus contextos socioculturais. Também considera a retomada dos ensinamentos ligados ao Porantim e a valorização dos saberes tradicionais como processos políticos e educativos fundamentais para a afirmação das identidades étnicas contemporâneas. Por meio dessa análise, buscou-se compreender os processos educativos em curso e os esforços em prol do fortalecimento das identidades indígenas amazônicas, destacando a relevância da educação escolar indígena como um espaço de resistência e valorização cultural.

Na sequência, temos o capítulo *A dimensão socioeducativa do ritual da tucandeira dos Sateré-Mawé*, cujo tema foi motivado pela vivência de um dos autores, que é Sateré-Mawé. Essa escrita visa contribuir significativamente para o fortalecimento da educação escolar indígena, além de propor uma revitalização da própria educação indígena, fornecendo subsídios essenciais para a elaboração de um currículo específico e diferenciado, alinhado com as aspirações e necessidades das comunidades indígenas. Por meio de uma análise do ritual da tucandeira, busca-se estabelecer conexões entre os aspectos educativos inerentes a esse ritual e a construção de conteúdos, princípios e processos educativos interdisciplinares e culturalmente relevantes.

O capítulo seguinte trata de um *Relato de experiência em sala de aula na educação escolar indígena: seus percalços e enfrentamento para a formação do povo Parakanã no sudeste*

paraense. Nele, discute-se a necessidade de uma educação que atenda às demandas específicas das comunidades indígenas, confrontando o modelo imposto pela escola formal com as necessidades reais desses povos. Partindo da articulação liderada pelo Grupo de Pesquisa Territórios Indígenas e Etnoenvolvimento, em parceria com a Fundação Nacional dos Povos Indígenas/FUNAI¹ e o município de Novo Repartimento, o texto considera a implantação de cursos técnicos de Magistério e Agroecologia Indígena para os Parakanã, com o objetivo de formar docentes capazes de desenvolver propostas educacionais que recuperem práticas de produção e alimentação, fortalecendo a cultura e promovendo o diálogo com as comunidades. Inspirado pela visão de Paulo Freire, o projeto pedagógico visa não apenas transferir conhecimento, mas criar espaços de troca e construção coletiva do saber que valorizem os diferentes conhecimentos e promovendo uma educação que respeite a autonomia dos educandos. As práticas pedagógicas coletivas são essenciais para promover mudanças significativas e construir um ambiente educacional que valorize a diversidade de saberes e promova a solidariedade e a ética universal.

O Eixo III refere-se às *Experiências na Gestão Pública da Educação* e inicia com o capítulo *Gestão na educação básica: olhares e perspectivas do fazer pedagógico da escola*, que discute a centralidade da gestão na Educação Básica e destaca sua influência no processo educacional e na qualidade social do ensino. O texto analisa como as decisões e práticas de gestão afetam diretamente a experiência de aprendizado das/os estudantes, desde a formulação de políticas até a implementação de estratégias no ambiente escolar. Reconhece-se, assim, a necessidade de atenção às práticas hegemônicas que reproduzem desigualdades, defendendo uma gestão pautada na democracia e na justiça. Com base na experiência de uma escola municipal em Manaus/AM, são

¹ Fundação Nacional dos Povos Indígenas, a partir de 2023. Antes, Fundação Nacional do Índio.

delineadas questões que norteiam a compreensão das dimensões da gestão educacional, como os desafios enfrentados e as concepções envolvidas nos processos de trabalho. Destaca-se ainda a gestão integrada e democrática, que vá além dos aspectos administrativos e promova o desenvolvimento das aprendizagens e a formação humana integral das/os estudantes, desafiando práticas dominantes marcadas por exclusão e desigualdade.

Posteriormente, o texto *Gestão na Educação Pública em três ínfimos de uma coordenação pedagógica* mergulha na intersecção entre a gestão educacional e o conceito de "ínfimo" segundo Manoel de Barros, ressaltando a grandeza nas pequenas coisas, uma abordagem que ressoa na gestão pedagógica das escolas. Dessa forma, questiona-se o papel da coordenação pedagógica nesse contexto, destacando suas atribuições em uma escola municipal de Manaus/AM. Com base no Regimento Geral das Unidades de Ensino da Rede Pública Municipal de Manaus, delineiam-se as responsabilidades do pedagogo, que vai desde a elaboração e implementação do Projeto Político-Pedagógico até o acompanhamento dos projetos desenvolvidos na unidade de ensino. As experiências vivenciadas pela autora como assessora pedagógica e formadora de professores acrescentam nuances à compreensão do papel da coordenação pedagógica, ressaltando a necessidade de uma abordagem integrada e reflexiva na gestão educacional. Essa reflexão é fundamental em um contexto em que as práticas hegemônicas ainda persistem, delineando o desafio de transformar modelos pré-estabelecidos em abordagens flexíveis e centradas na realidade escolar.

O Eixo IV evidencia os *Direitos Humanos, Educação e Gênero*, como indicado por seu capítulo inicial, *Educação, segurança pública e os desafios na proteção dos direitos humanos da comunidade LGBTQIAPN+*, que se preocupa em destacar os direitos da comunidade LGBTQIAPN+ no cenário educacional e de segurança pública. Detalha-se a complexa vulnerabilidade enfrentada por essa população, apresentando dados alarmantes sobre a violência da qual é vítima. As/Os autoras/es dedicam

atenção especial às dinâmicas de gênero nas escolas cívico-militares, com o objetivo de compreender de forma abrangente o impacto educacional para a comunidade LGBTQIAPN+ inserida nesse ambiente peculiar, explorando as nuances e desafios que podem moldar a experiência educacional dessas pessoas. Os resultados revelam um panorama considerável de notícias, oferecendo relatos impactantes de egressos que enfrentaram preconceitos relacionados à identidade de gênero e orientação sexual ao longo de suas trajetórias acadêmicas em instituições militares em todo o Brasil.

O capítulo seguinte, *A Educação e a Vida: uma relação de coexistência*, discute a transformação do conceito de educação ao longo da história, explorando sua relação com as necessidades pragmáticas e utilitárias das diferentes sociedades. Desde os tempos antigos até o advento do capitalismo, a educação foi moldada para atender às demandas específicas de cada período, seja para formar guerreiros em Esparta ou para preparar trabalhadores especializados na era industrial. No entanto, o texto destaca que a vida humana vai além dessas necessidades utilitárias, sendo dotada de inteligência, capacidade de criação e expressão que não devem ser reduzidas apenas ao mercado de trabalho.

Já o Eixo V reúne pesquisas sobre *Diversidade Cultural, Educação e Ensino e Saberes Tradicionais*. O capítulo *A Ciência dos Povos Tradicionais* reflete sobre a crescente redescoberta dos Saberes Tradicionais na contemporaneidade, destacando sua valorização não apenas como discurso, mas por meio de políticas públicas, como o Decreto nº 6.040 de 2007, que estabeleceu a Política de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. A discussão aborda a concepção de cultura, questionando a exclusividade da ciência ocidentalizada e destacando outras formas de compreensão, como o perspectivismo ameríndio, que desafia a visão eurocêntrica da cultura. O capítulo conclui que é fundamental compreender e respeitar a diversidade de saberes no mundo, reconhecendo a necessidade de uma alteridade com outros saberes e que determinados conhecimentos não se

limitam à prática, mas têm uma dimensão própria que deve ser acessada e organizada a partir das experiências dos agentes sociais.

O capítulo *“Babaçuê, meu amor, babaçuá”*: *educação e ensino com saberes tradicionais de Quebradeiras de coco babaçu* enfatiza as experiências das Quebradeiras de coco babaçu, revelando uma riqueza cultural muitas vezes subestimada que enfrenta desafios diante das condições sociais precárias e da falta de acesso à educação formal. O texto dialoga com as ontologias e epistemologias das Quebradeiras de coco, buscando novos processos educativos e práticas pedagógicas transdisciplinares. Destaca-se a importância de uma educação que permita às Quebradeiras serem elas mesmas, reconhecendo-as como “fenômenos de presença no mundo”, de modo que compreender seus saberes é fundamental para uma decolonização do ensino que contribua para uma educação antirracista e posicione seus conhecimentos como patrimônio cultural.

O Eixo VI aborda as *Experiências na Educação-Ensino de Matemática*, como visto no capítulo *Práticas socioculturais e educação matemática: para unir e discernir as matemáticas em contextos escolares amazônicos*, que tematiza a universalidade da matemática como disciplina científica e sua aplicação no contexto escolar e destaca sua origem cultural e necessidade na região amazônica, marcada pela multiculturalidade. O texto questiona sobre até que ponto a abordagem universal da matemática nas escolas considera as diferentes perspectivas culturais das/os discentes amazônicos, que incluem indígenas, ribeirinhas/os, quilombolas e imigrantes. A reflexão central busca entender como integrar diferentes bases epistemológicas da matemática para uma educação matemática contextualizada e relevante no contexto amazônico. Embora não ofereça respostas definitivas, o capítulo incentiva a/o leitora/or a refletir sobre essa questão e considerar a complementariedade entre diferentes abordagens epistemológicas da matemática, exemplificando com pesquisas realizadas em Parintins-AM que evidenciam práticas socioculturais e o diálogo entre diferentes formas de conhecimento matemático.

O capítulo seguinte, intitulado *A Interação entre corpo e saberes indígenas: um entrelaçamento possível entre a Fenomenologia e Educação Matemática*, sinaliza para as "zonas de percepção" na experiência humana, explorando a fenomenologia como método de análise profunda da relação entre corpo, mente e ambiente. A fenomenologia do corpo, proposta por Merleau-Ponty, é destacada como uma lente para entender os saberes matemáticos indígenas. O estudo focaliza a experiência educacional durante um curso para Agentes Agroflorestais Indígenas (AAFI) no Acre, investigando como a consciência corporal se relaciona com técnicas matemáticas tradicionais na gestão ambiental. O objetivo foi aprimorar técnicas de dimensionamento de áreas em Sistemas Agroflorestais (SAF) indígenas, considerando tanto saberes científicos globais quanto saberes tradicionais locais. O autor adotou abordagens contemporâneas de educação matemática, como Resolução de Problemas e Etnomatemática, buscando integrar os dois tipos de conhecimento e alcançar os objetivos educacionais específicos.

Por fim, o Eixo VII ressalta as *Experiências de Estudos e Pesquisas na Pós-Graduação em Ensino na Amazônia* com o capítulo *Cartografias das experiências de estudos e pesquisas na Pós-Graduação em Ensino na Amazônia*, que discute a complexidade da área 46 - Ensino, reconhecida nacionalmente pela CAPES como multidisciplinar e situada no Colégio de Ciências Exatas, Tecnológicas e Multidisciplinar. O texto destaca a necessidade de mapear essa área, considerando sua diversidade e desafios de coletividade e busca acompanhar os movimentos dos Programas de Pós-graduação no Estado do Amazonas, especificamente o PPG de Educação em Ciências na Amazônia, com foco nos mapas delineados pelo Grupo de Estudo e Pesquisa Vidar em In-tensões. Assim, as experiências de estudos e pesquisas em Ensino na Amazônia se fazem e refazem, mapeando os desafios e trajetórias do Ensino de Ciências na região, especialmente no contexto dos Programas de Pós-graduação no Norte do Brasil.

Ao mergulhar nestas páginas, você encontrará variedade de análises e reflexões sobre o estado atual da pesquisa e da prática educacional nessas áreas. Desejamos, outrossim, proporcionar uma experiência de leitura verdadeiramente enriquecedora, na qual convidamos você a confluir no devir da existência...

Jhonatan Wendell Tavares Ferreira
Kelly Almeida de Oliveira

Eixo I:

**Experiências docentes na Educação
Básica (Educação e Ensino)**

Experiências corpóreo-afetivas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Ana Kerolaine Pinho Burlamaqui

Doutoranda em Educação na Amazônia (PGEDA/UFAM)
Mestra em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia (UEA)
Graduada em Pedagogia (UEA)
Professora da Secretaria Municipal de Educação-Semed/Manaus
Bolsista Posgrad – FAPEAM/AM
E-mail: kerolainebur@gmail.com

Maria Isabel da Costa Mar

Mestranda em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia (UEA)
Graduada em Pedagogia (UEA)
Bolsista Posgrad – FAPEAM/AM
E-mail: midcm.mca22@uea.edu.br

José Vicente de Souza Aguiar

Doutor em Educação – PPGEDU/UFRGS
Professor Associado da Universidade do
Estado do Amazonas (UEA)
Bolsista de Produtividade CT&I –
FAPEAM-AM
E-mail: jvicente@uea.edu.br

*Ensinar é mobilizar os afetos para que aquele corpo que
está sendo contagiado mobilize as próprias forças para
exercer o pensamento a partir dele.*

Luiz Fuganti.

Introdução

Este texto é composto por um relato de experiências realizadas no âmbito de uma escola pública municipal dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, localizada na zona urbana de Manaus. A

pesquisa foi desenvolvida no recorte temporal de 2021 a 2023, com cerca de cinquenta estudantes de sete a dez anos de idade, distribuídos em turmas de segundo e terceiro anos. O objetivo do texto é compartilhar práticas docentes desenvolvidas pelos/as autores/as enquanto professores/as-pesquisadores/as, cujos esforços se destinam a promover bons encontros na educação a partir de experiências corpóreo-afetivas sob o enfoque do método fenomenológico.

O texto é de natureza narrativo-autobiográfica com acento no conceito *escrevivências*, cunhado por Conceição Evaristo (2020), cuja significação reporta à vida circunscrita na vivência de cada pessoa e na dimensão da escrita como forma de entendimento e enfrentamento do mundo. Subsidiadas por esse conceito, apresentamos relatos de experiências corpóreo-afetivas no cotidiano escolar como um convite para que reflitamos acerca do processo de ensinar e aprender mediado por bons encontros.

O método fenomenológico foi mobilizado em todas as etapas da pesquisa, no ver, ouvir, sentir, estar-com as crianças, sobretudo na promoção das experiências corpóreo-afetivas. As etapas de descrição, redução e interpretação possibilitaram-nos novas formas de sentir-pensar-promover a educação. Defendemos, portanto, a impossibilidade de desarticular vida-formação-ensino-pesquisa, pois ao mesmo tempo em que vivemos, aprendemos, ensinamos e nos constituímos enquanto professores/as-pesquisadores/as. Assim, abordamos questões que atravessam nossas corporeidades.

O texto está organizado em duas partes, na primeira abordamos o *corpo-criança*, inspirado no conceito de *corpo-próprio* em Merleau-Ponty (1999). Além de dialogar com os/as estudantes acerca de suas compreensões sobre o corpo. Na segunda, discorremos a respeito da teoria dos afetos em Spinoza (2009) e apresentamos algumas experiências desenvolvidas nos territórios educativos. Como resultados, destacamos a potência de uma educação voltada às experiências corpóreo-afetivas e à ética da atenção à vida em suas diversas manifestações.

Procedimentos metodológicos

A tessitura da pesquisa de natureza narrativo-autobiográfica possui íntima relação com o método de investigação fenomenológico, cujas leituras, estudos e reflexões decorrem de nosso processo formativo, da graduação à pós-graduação, e nos auxiliaram a produzir um artesanato corpóreo-afetivo-intelectual, cujos desdobramentos ganharam novas territorialidades e temporalidades, adentrando o ambiente escolar no qual atuamos e pesquisamos.

As experiências apresentadas correspondem a atividades realizadas no período de 2021 a 2023, em turmas de segundo e terceiro anos nas quais a primeira autora atuou como professora regente, cujos participantes incluíram cerca de cinquenta estudantes de idades entre sete e dez anos¹. Ao longo da pesquisa, realizamos registros fotográficos das falas e expressões dos/das estudantes que serão apresentados em formato de texto dissertativo.

A fenomenologia é um método de interrogação e compreensão aproximativa entre as pessoas e o mundo vivido, motivo pelo qual é aberta aos encontros, possibilidades e fluxos imanentes à vida. Não possui a pretensão de instaurar verdades absolutas nem proceder generalizações, pois compreende a condição de inacabamento do ser:

Ao adotar um modo fenomenológico de conduzir a pesquisa, o psicólogo e o educador procuram *reavivar, tematizar e compreender eideticamente* os fenômenos da vida cotidiana à medida que são, tais fenômenos, vividos, experienciados e conscientemente percebidos (Martins; Bicudo, 2011, p. 76, grifo dos autores).

A investigação fenomenológica é nutrida pelo princípio da incerteza, cuja tessitura do conhecimento requer estar-com as

¹ A faixa etária de sete a dez anos considera a distorção idade-série de alguns/algumas estudantes.

peessoas, experienciar o mundo daqueles/as que vivem o contexto pesquisado. Por essa razão, o corpo-pesquisador deixa-se afetar de múltiplas formas ao experienciar o fenômeno a partir do ver, sentir, ouvir e do dialogar à medida que o interroga. Tal atitude implica a recusa de pressupostos que antecedem a realidade, ou a formulação de pré-conceitos, visto que nessa abordagem é necessário ir às coisas mesmas.

A fenomenologia busca a síntese dos significados a partir das percepções dos participantes, realizando-a de modo *perspectival*, pois os significados são subjetivos e consideram as experiências do corpo-próprio, bem como sua relação com a temporalidade e espacialidade.

Corpo-criança

O corpo-próprio é o lugar do encontro, dos afetos pulsantes, sendo o corpo-criança sua expressão primeira, a mais potente e sensível, pois na infância a íntima relação com a mundaneidade torna possível aprender com o corpo inteiro, visto que a partir dos sentidos o mundo é experienciado pelas crianças. Esse corpo é movido pela experimentação criadora que permite à criança construir histórias, memórias, conhecimentos acerca de si e do mundo, fazendo-se um corpo em processo de descoberta e individuação, corpo-em-metamorfose, cujo voo se direciona a um porvir. Ainda mais, porque o mundo da criança não é orientado pela ideia da verdade, tampouco pelos julgamentos das coisas e do mundo. O corpo-criança vive o mundo na sua criancidade.

Esse corpo-produtor-de-possibilidades é capaz de expressar sua singularidade e beleza enquanto corporeidade em sua forma de existência, em sua forma de ser e estar no mundo, ao experimentar a vida em graus intensivos. Corpo potente, falante, brincante, dançante, *corpo-infante*, detentor de um *dever* imanente:

Desse ponto de vista, para nós o corpo próprio é a primeira das “coisas” na medida em que se conserva e nos empurra para o mundo. “É a primeira

produção a obra prima infantil do estágio em que deixamos de ser simplesmente fenômenos (DME, 130). Com o corpo, entramos no mundo das coisas (Lapoujade, 2017, p. 32).

O corpo é nutrido pelos encontros em diferentes territorialidades, através da experiência de *estar-com* as pessoas, na relação com a natureza e com as coisas, cujas vivências são fluídas. Nesse sentido, a criança constrói conhecimentos acerca do mundo vivido a partir da corporeidade, antes de iniciar o processo de escolarização, ao observar atentamente o voo da borboleta e seu processo de metamorfose, sentir o cheiro das flores, tomar banho de chuva, pisar na grama. O corpo-criança cria e recria modos de ser e estar curiosamente, atento à vida, pois a vida não se realiza pelo compromisso, coisa de adulto, mas pelo desejo de brincar, de correr, de pular.

A corporeidade participa do fenômeno perceptivo, não havendo disjunção entre os movimentos do corpo, as respostas cognitivas e a relação com os afetos ocasionados. Em uma partida de futebol, por exemplo, a criança não realiza uma experiência exclusivamente motora, pois o corpo é uma totalidade.

Há uma unidade do corpo, que não é a soma de sensações táteis ou cinestésicas, mas um “esquema corporal”. Esse esquema não pode reduzir-se a uma soma de sensações; ele engloba: - a consciência de nosso corpo no espaço, - a unidade abarcadora de todos os dados sensoriais (Merleau-Ponty, 2006, p. 183).

A criança sente as experiências vibrarem em seu corpo inteiro, do mesmo modo se expressa por inteiro. Portanto, a consciência não está sobreposta ao corpo, assim como o corpo não está sobreposto à consciência. Nas atividades escolares, em determinadas experiências, promove-se a desarticulação entre a unidade corpo-mente, cujos espaços destinados ao corpo e à mente são e estão previamente delimitados.

Na sala de aula, a mente possui um papel preponderante, afinal, possibilita memorizar os conteúdos, manter a atenção e

responder com imediatez, enquanto do corpo privilegia-se a mão dominante para copiar, responder as atividades, de preferência com uma caligrafia bonita. Na quadra de esportes da escola, mais estritamente nas aulas de Educação Física, a motricidade do corpo é solicitada a realizar as atividades físicas, na maioria dos casos, apenas de forma conduzida, sem a possibilidade do brincar e expressar livremente. Ocorre que tanto na atividade escrita quanto na atividade física, o corpo-criança está presente por inteiro, participando integralmente das experiências que o corpo se propõe a realizar, sem se reduzir ou desassociar. Entretanto, as atividades escolares promovem a dissociação corpo-mente, situação em que o corpo fica, durante parte do tempo escolar, em estado de repouso.

O tempo da infância é pleno de desejos, cativado e instigado por um mundo livre e criativo. A singularidade das corporeidades infantis deve-se, sobretudo, ao seu desprendimento de pré-conceitos, valores e padrões de comportamento, razão pela qual esse corpo é detentor de maior grau de intensidade e liberdade. É a própria expressão do *devenir*.

O corpo-criança-em-devir é poético, polimorfo, convida a vida a dançar, colore o mundo à sua maneira a partir de movimentos ininterruptos. É um corpo imagina-ativo, de sonhos, um corpo de multiplicidades, conforme o poema:

A criança é feita de cem. / A criança tem cem mãos, cem pensamentos, cem modos de pensar, / de jogar e de falar. / Cem, sempre cem modos de escutar as maravilhas de amar. / Cem alegrias para cantar e compreender. / Cem mundos para descobrir. Cem mundos para inventar. / Cem mundos para sonhar. / A criança tem cem linguagens (e depois, cem, cem, cem), / mas roubaram-lhe noventa e nove. / A escola e a cultura separam-lhe a cabeça do corpo. / Dizem-lhe: de pensar sem as mãos, de fazer sem a cabeça, de escutar e de não falar, / De compreender sem alegrias, de amar e maravilhar-se só na Páscoa e no Natal. / Dizem-lhe: de descobrir o mundo que já existe e, de cem, / roubaram-lhe noventa e nove. / Dizem-lhe: que o jogo e o trabalho, a realidade e a fantasia, a ciência e a imaginação, / O céu e a terra, a razão e o sonho, são coisas que não estão juntas. / Dizem-lhe: que as cem não existem. A criança diz: ao contrário, / as cem existem (Malaguzzi, 1999).

Todavia, o corpo-criança é constantemente incompreendido, subjugado e desqualificado. Procedemos dessa forma ao limitar a criança a praticar determinada ação por julgá-la incapaz, ao reproduzir uma fala tão comum, principalmente nas escolas, ao indagar-lhe: “*o que você quer ser quando crescer?*”, afirmando, mesmo de modo inconsciente, que a criança não é nada *hoje*, ela somente será “*amanhã*”, quando alcançar sua completude – após o processo de escolarização –, quando ocorrerá a tão almejada conquista da racionalidade. Assim, o corpo-criança é desqualificado, ao qual é atribuído o sentido de ausência que o esvazia tanto quanto possível de seu *devoir-criança*, deslocando-o de sua temporalidade e historicidade ao passo que o inclui na lógica adultocêntrica. Dentre os diversos perigos desse discurso de desqualificação do corpo-infantil está a internalização desse discurso pela própria criança, que passa a desacreditar em suas potências. Além de construir um olhar de subordinação ao outro, ele/ela vive a esperar que lhe digam o que fazer, como fazer, sem ao menos questionar o *porquê*.

Contra essa perspectiva, defendemos o cuidado com a vida, a sensibilidade para com as corporeidades, especialmente as infantis, com vistas a não as silenciar, não as despotencializar. É preciso deixar a criança ser a expressão de seu corpo-próprio, de sua temporalidade, sem enquadrá-la a padrões. A educação possui o desafio de potencializar os corpos, elevar suas aptidões, desejos, promover a liberdade de pensar, sentir e agir. Portanto, acreditamos que seja necessário compreendê-los em sua imanência, escapando à redução biológica e pedagógica, a ponderar que:

Nosso corpo traz marcas sociais e históricas e, portanto, questões culturais, questões de gênero e questões de pertencimentos sociais podem ser lidas no corpo. *Por que não incluir nessa agenda, para além do controle dos domínios de comportamentos observáveis, a questão dos afetos e desafetos, dos nossos temores, da dor e do medo que nos paralisa ou nos impulsiona, do riso e do choro, da amargura, da solidão e da morte?* Note-se que falo em incluir questões significativas que atravessam nosso corpo, que nos sacodem, que nos revelam e que nos escondem. *Não se trata de incluir o corpo na educação. O corpo já está incluído na educação. Pensar o lugar do corpo na educação significa evidenciar o desafio de nos percebermos como seres corporais* (Nóbrega, 2016, p. 112, grifo nosso).

Nesse sentido, acerca do corpo-criança na educação, questionamos: há lugar para o corpo-expressão, ou este corpo é somente atributo físico? Corpo-objeto ou corpo-sujeito? Tais questões são fundantes na discussão de uma educação ética, de caráter corpóreo-afetivo, isso porque a natureza dos encontros promovidos nos territórios educativos afeta diretamente o corpo-criança de modo a potencializá-lo ou despotencializá-lo. Por esse motivo, a corporeidade e as práticas promovidas pela/pelo docente são referências no ambiente educativo, cuja postura externa sua compreensão e relação com o corpo, com os afetos, expressa por meio de duas possibilidades. Esse processo de ensino e aprendizagem poderá ser primeiramente mediado por olhares e palavras de afirmação, no tom de voz singelo, no riso, na relação de respeito e proximidade entre os corpos. Já a segunda possibilidade expressa olhares e palavras de negação, impaciência, silêncio, medo e distanciamento entre os corpos (Nóbrega, 2016).

No processo educativo, o reconhecimento do corpo-afeto representa uma fonte de conexão com os estudantes, ao mesmo tempo que possibilita compreendê-los em sua imanência, em sua vinculação com a mundaneidade, com a outridade.

Em um segundo momento, após a mobilização dos conceitos que nos auxiliaram a repensar as práticas educativas, interessou-nos ouvir as crianças acerca de suas compreensões sobre o corpo. A atividade foi realizada no primeiro bimestre de 2023, etapa da qual participaram dezessete estudantes da turma de terceiro ano, cuja instrução solicitava a não identificação dos nomes. Foram entregues folhas avulsas para que realizassem as atividades, sendo recolhidas em seguida.

O que dizem as crianças sobre o corpo?

Ao questionar os/as estudantes do terceiro ano sobre "*O que é o corpo?*", obtivemos as seguintes respostas: "*o corpo é o que faz a gente se mover*", "*o corpo é carne*", "*o corpo é a nossa casa*", "*é o que faz a gente ser a gente*", "*é a pessoa*", "*somos nós*", "*uma forma*

de vida com membros”, “carne e ossos”, “o corpo é feito de ossos, músculos, órgãos e água”, “o corpo é uma máquina”, “o corpo é sagrado”. A maioria das respostas demonstrou a compreensão dos/das estudantes acerca da extensão e materialidade do corpo e, portanto, estão de acordo com a perspectiva fenomenológica. Ademais, nas respostas foi possível notar a presença de um corpo-imanente e de um corpo-transcendente, além da concepção cartesiana, que afirma “o corpo é uma máquina”, resposta concedida por duas crianças.

Cabe destacar que alguns/algumas estudantes tiveram visível dificuldade em responder à pergunta. Pensaram, escreveram, apagaram inúmeras vezes, outros/as optaram por não responder, e ao serem questionados/as, responderam “não sei”.

Posteriormente, na mesma oportunidade, interrogamos “*O que pode o corpo?*”. As respostas concedidas demonstraram a íntima relação das crianças com o corpo-próprio e apresentam diferentes concepções. Ordenamo-nas em grupos para facilitar a apresentação dos dados e a compreensão do/a leitor/a.

O primeiro grupo de respostas ressalta a compreensão dos/as estudantes acerca da materialidade e cinesia do corpo: “o corpo pode andar, comer, dormir, correr, sentar-se, escrever, ver, se agachar, estudar, trabalhar e desenhar”, “andar, correr, falar, jogar bola e fazer muitas coisas”, “pode se mexer”, “se hidratar, estudar e fazer muitas coisas importantes”, “o nosso corpo ajuda a gente a fazer as coisas, pular, nadar, correr”, “pode fazer movimentos, se alimentar, ficar doente”. O segundo grupo de respostas acentua a visão biológica e de desenvolvimento: “o corpo pode se desenvolver, nasce, cresce, se reproduz e morre”, “pode ser criança, adolescente e adultos e um dia ele morre”, “o corpo pode ser saudável”.

O terceiro grupo concebe as potências do corpo a partir dos encontros e dos afetos: “o corpo pode ficar feliz, triste, com raiva, estressado, chateado [...]”, “o corpo pode ser feliz”, “pode viver e se divertir”, “o corpo pode ser livre”. O quarto grupo manifesta a perspectiva do corpo enquanto potência de aprendizagem: “pode aprender”, “acho que o corpo pode fazer muitas coisas se ele

aprender”. O quinto grupo destaca o entendimento moralista ao afirmar coisas como “[...] Eu acho que o corpo também pode ser ruim e destruir a natureza e os animais”, “o corpo pode ser do bem”. Uma resposta concedida por certo/a estudante constituiu uma perspectiva menor, voltada às multiplicidades dos corpos ao destacar o seguinte: “pode ser diferente dos outros”.

Ao levar os questionamentos à turma, não explicamos o porquê ou os objetivos que almejávamos, de modo a evitar influências sobre as explicações dos/as estudantes, atitude que causou incompreensão e certa estranheza percebidas nas expressões, olhares e falares. Uma das crianças fez a seguinte indagação: “como assim, professora, por que você está perguntando isso?”. Respondemos que se tratava de uma ação voltada a conteúdos futuros que nos auxiliariam a pensar em propostas de atividades, isso porque defendemos que pensar, sentir e refletir sobre o corpo e suas potências corrobora na promoção de bons encontros nos territórios educativos, possibilitando uma educação-outra, destinada à ética da atenção para com a vida e não somente com o rendimento escolar das crianças, uma vez que a vida não poderia ser secundária nas suas existências.

Bons encontros na Educação

A educação é composta por encontros entre os corpos, modos de ser, estar, sentir e existir, um espaço cuja própria natureza solicita acolhimento e dinamicidade, destinado a fomentar encontros alegres, de composição, que possibilitem aos/às estudantes sentir-pensar-agir. Assim, buscamos experienciar a educação em uma perspectiva corpóreo-afetiva através de diferentes espaços-tempos de aprendizagem por meio de bons encontros, tendo em vista afetos ativos.

O termo *afeto*, empreendido neste texto, foge à perspectiva usual e possui acento na dimensão filosófica da obra de Spinoza (2009), em que a palavra está relacionada a marcas corporais ocasionadas em virtude dos encontros entre os corpos. Os afetos são fluxos intensivos decorrentes de causas externas ou internas

que permitem ao corpo-mente vivenciar em graus intensivos o aumento ou a diminuição das potências de sentir-pensar-agir, por meio da alegria, da tristeza, do medo. Tal perspectiva instaura uma teoria, de natureza ética-ontológica, fundada na imanência.

Os afetos ativos ou ações decorrem de atitudes conscientes e intencionais, cuja essência é afirmativa, alegre, de composição, oriundos da expressividade e espontaneidade do corpo-mente que se empenha em preservar ou amplificar suas potências de sentir-pensar-agir. Em contraposição, os afetos passivos ou paixões são determinados por causas externas, cuja ausência de atitudes espontâneas refreia ou diminui as potências de sentir-pensar-agir.

Por meio de um deslocamento conceitual para a educação, nossas experiências enquanto professoras-pesquisadoras evidenciam uma inclinação expressiva das instituições de ensino a promover afetos passivos marcados pelo estado de submissão dos corpos que são tomados pela tristeza, visto que a vida escolar é, na sua predominância, realizada para ser avaliada, classificada e desclassificada de acordo com os padrões impostos pela régua da aprendizagem dos componentes curriculares. Ao ponderar que na educação somos afetados por uma multiplicidade de encontros, é preciso cuidado ao ofertá-los ao corpo-criança, bem como compreender a natureza dos afetos que serão ocasionados.

Os encontros de composição, ou bons encontros, intensificam a criatividade e as potências de sentir-pensar-agir, causam afecções alegres que propiciam a ativação ou o fortalecimento do *conatus*². Ao ser afetado por bons encontros, corpo-mente se torna potente na mesma intensidade.

Os bons encontros trazem estado de alegria: tanto a mente fica mais ativa, tendo um número maior de ideias, quanto o corpo fica mais disposto a fazer coisas. Esse estado que indica o aumento da potência de agir aprimora a capacidade de existir, fortalecendo o *conatus*. Ampliando a potência de agir,

² O *conatus* representa a força imanente do ser, potência singular no sentido de afirmação e atualização da vida, expressão da relação corpo-mente, esforço vital de expansão e autoconservação.

os indivíduos passam a ter mais possibilidades de afetar e de serem afetados; por isso, adquirem novas possibilidades de relação com o mundo do qual fazem parte (Novikoff; Cavalcanti, 2015, p. 103).

Por outro lado, os encontros de decomposição são provenientes de afecções tristes, quando ações ou pronunciamentos intimidam e amedrontam a criança, que passa a ter sua potência diminuída ao ter o corpo afetado por castigos, constrangimentos, ausência de liberdade e medo. Tais atitudes, realizadas repetidamente, promovem a apatia do corpo, seu enfraquecimento, o que impacta negativamente a capacidade da mente, ou seja, sua capacidade de produção e aquisição de conhecimentos. Em Spinoza (2009), o que afeta a mente repercute no corpo e o que afeta o corpo ocorre na mente, pois as duas dimensões da existência não são isoladas.

Considerando que o poder dos afetos é capaz de mover corporeamente ou imobilizá-lo, defendemos que as experiências corpóreo-afetivas, promovidas por bons encontros, são especialmente importantes nos territórios educativos e requerem uma ética de atenção à vida. Assim, é de extrema importância questionar *“o que pode um corpo-afeto?”*, ou, ainda *“o que move este corpo-afeto?”*. *“Ao pensar a educação, faz-se necessário entender as causas e os resultados dos encontros de corpos – do professor e do aluno –, bem como as composições e as decomposições que esses corpos podem gerar ao se encontrarem”* (Novikoff; Cavalcanti, 2015, p. 90).

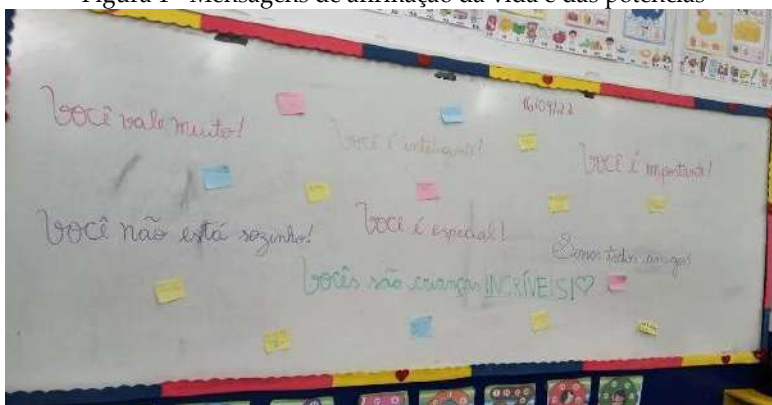
Os encontros possuem duas dimensões a serem observadas/trabalhadas. A primeira se refere ao encontro com diferentes corporeidades, isto é, não exclusivamente corpóreas, mas relacionadas ao mundo-vida, aos elementos que nos constituem enquanto corpo-próprio, ou seja, étnico-racial, de gênero, cultural, religioso, linguístico, dentre outras possibilidades. A segunda diz respeito aos encontros oferecidos a partir de diálogos, leituras e expressões criadoras, e embora ambas as dimensões sejam igualmente importantes, a primeira é sem dúvidas mais urgente.

Portanto, é necessário que a educação esteja aberta a multiplicidades, contrapondo-se a padronizações, seja dos corpos, dos modos de viver, sentir, aprender. A educação destinada aos bons encontros está voltada ao cultivo das virtualidades, ao conceber o lugar da experiência corpóreo-afetiva e promover a expressão-criadora, pois compreende “o conhecimento do corpo como condição de aprendizagem; a necessidade de se compreender e valorizar a comunicação, a fala e as demais expressões das crianças [...]” (Nóbrega, 2016, p. 130).

Uma educação sobretudo sensível, respeitosa e ética, que potencializa corpo-mente, promove fissuras e descentraliza a relação com o saber-poder, pretende afirmar a vida: deixá-la fluir, dançar, colorir, agir a seu modo. Afinal, o corpo é próprio; não cabe a nós enclausurá-lo. Mas cabe a nós, enquanto professoras/es, acolhê-lo e fortalecê-lo.

Uma atividade educativa que compreende o corpo-criança investe na curiosidade, no desejo de conhecer, de experienciar encontros. Em outras palavras, “[...] uma educação que promova as condições para que cada uma encontre aquilo que somente por ela própria pode encontrar: a sua liberdade (Merçon, 2009, p. 139).

Figura 1 - Mensagens de afirmação da vida e das potências



Fonte: Autoria própria (2022).

Figura 2 - Corpo-afeto.



Fonte: Autoria própria (2022).

Promover bons encontros a partir de palavras de afirmação que afirmem o quanto a criança é única, capaz e potente foi o objetivo desta proposta. Inicialmente, antes do horário de entrada na sala de aula, foram escritas no quadro algumas frases de afirmação destinadas as/aos estudantes: “você é importante!”, “você é inteligente!”, “você é especial!”, “você vale muito!”, “você não está sozinho/a!”, “somos todos/as amigos/as!”, “vocês são crianças INCRÍVEIS!”. Ao chegar à sala, os/as estudantes realizaram a leitura das frases no quadro, alguns demonstraram alegria a partir de sorrisos, outros se sentiram acolhidos e ofereceram-nos calorosos abraços, enquanto outros/as demonstraram suas impressões sem manifestá-las em gestos, apenas ficaram olhando as frases como se estivessem meditando. Posteriormente, após diálogos sobre o objetivo da atividade, propusemos que cada criança escrevesse uma frase e a destinasse à turma.

Na Figura 1, observamos frases escritas no quadro, assim como frases escritas pelos próprios alunos fixadas com *post-its*, nos quais os/as estudantes deixaram mensagens de afirmação para os/as colegas, como algumas destacadas: “somos diferentes e isso é bom”, “você é único”, “você é capaz”, “você consegue!”, “todos somos especiais”, “você é um bom aluno e amigo”, “realize seus sonhos”, “nossa turma é um orgulho!”.

Na Figura 2, o objetivo da dinâmica foi revelar o/a estudante mais admirável, esforçado/a, inteligente, sensível. Cada criança deveria olhar no interior da caixa, observar o conteúdo – sua imagem refletida no espelho – e obter sua resposta sem compartilhá-la com os demais. A dinâmica, embora simples, surpreendeu os/as estudantes que se mostraram alegres e confiantes. Cabe destacar que as atividades foram realizadas em momentos diferentes no decorrer do ano letivo de 2022.

Corpo expressão-criadora

Figura 3 - Estudantes em processo de criação



Fonte: Autoria própria (2022)

Figura 4 - Fruição estética.



Fonte: Autoria própria (2022).

Uma série de oficinas como essa, destinadas à produção livre, foram desenvolvidas no decorrer do ano letivo, cujas práticas reverberam da indagação fundamental de Spinoza (2009): “*O que pode o corpo [na escola]?*”. A resposta, embora ainda indeterminada, deixa pistas que nos auxiliam a afirmar que o corpo-criança pode muito! Pode criar, se movimentar, ser livre! Nessa perspectiva, a oficina abrangeu a corporeidade e os sentidos por meio do contato com a natureza no próprio jardim da escola, no tocar a terra, observar pequenos insetos, recolher as folhas secas, sentir as texturas, os cheiros e, a partir disso, criar, produzir, sem a preocupação normativo-passivadora de perguntar “professora, como a senhora quer?”. Tampouco tinha o objetivo de atribuir notas, visto que a função era oferecer condições de liberdade para que pudessem criar à sua maneira e de acordo com as suas inventividades.

Corpos em relação com outros-corpos

Figura 5 - Corpos ativos



Fonte: Autoria própria (2022).

Figura 6 - Corpos em aprendizagem.



Fonte: Autoria própria (2022).

Nessa proposta, o corpo-criança experienciou a ida ao mercado a partir de situações de compra e venda, perpassando diferentes componentes curriculares, como Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e Geografia. A sequência de atividades durou cerca de dois meses, realizada por meio de rodas de conversa, recolhimento de embalagens, produção de cartazes e materiais de apoio. Em Língua Portuguesa, o projeto contemplou o estudo de gêneros textuais diversos, como lista, anúncios publicitários, nota fiscal, texto informativo, dentre outros, contemplando a oralidade e textos multissemióticos. Em Matemática, estudamos sistema monetário, unidades de medida, leitura e interpretação de tabelas, figuras geométricas tridimensionais e as quatro operações. Em Ciências, trabalhamos o consumo consciente, higienização dos alimentos, alimentação saudável, valor nutricional dos alimentos e reciclagem. Em Geografia, trabalhamos representação cartográfica e espacial, profissões, atividades econômicas e meios de produção. Todas foram atividades que envolveram os corpos em relação com outros corpos, dentro e fora do território escolar, em diferentes situações de aprendizagem.

Corpos em diferentes espaços-tempos de aprendizagem

Figura 7 - Corpo-experiência



Fonte: Autoria própria (2023).

Figura 8 - Corpo-brincante/corpo-contagiante



Fonte: Autoria própria (2022).

Figura 9 - Corpo-imaginação



Fonte: Autoria própria (2021).

Figura 10 - Corpo-dançante



Fonte: Autoria própria (2023).

Em diferentes espaços-tempos de aprendizagem, as crianças constroem seus conhecimentos a partir das experiências do corpo, que frui ao vivenciar modos-outras. Nesses espaços, o poder dos afetos é potencializado por meio dos movimentos, da imaginação. Assim, apresentamos as seguintes possibilidades: corpo-experiência, corpo-brincante/corpo-contagiante, corpo-imaginação, corpo-dançante.

A atividade do corpo-experiência consistiu em uma tarde de cinema realizada com duas turmas de terceiro ano. A execução da proposta foi proveniente de um projeto de educação financeira, no qual as crianças pouparam suas finanças em cofres individuais para essa finalidade. O valor arrecadado para uma turma de 17 crianças de fevereiro a setembro de 2023 foi de R\$ 416,00, o que possibilitou a experiência em outros territórios educativos. Nesse caso, tiveram a experiência com a imagem, com o som, com a ambientação do espaço de exibição fílmica.

Quanto ao corpo brincante/corpo-contagiante, a Figura 8 compõe parte das atividades destinadas à comemoração da semana da criança no ano de 2022, organizada em salas temáticas destinadas a jogos, pintura, dança, karaokê, confecção de artesanato e *slime*. Nas atividades ao ar livre, tivemos futebol de sabão, pula-pula, escorregador com piscina de bolinhas e banho de

manguieira, proporcionando aos corpos dos participantes afetos a partir de múltiplas experiências.

No que diz respeito ao corpo-imaginação, a atividade decorreu de um projeto nomeado Pirata de Palavras, no qual as crianças realizaram uma série de atividades que compuseram uma sequência didática inspirada no livro de mesmo título. Entre as atividades de leitura e escrita, realizamos um piquenique e uma caça ao tesouro no pátio e jardim da escola. O projeto ocorreu entre agosto e setembro de 2021 e, ao término, realizamos o momento de culminância. Para esse momento, os alunos se fantasiaram, nós relembramos as atividades realizadas, recontamos os melhores momentos e nos divertimos com o corpo inteiro, com brincadeiras, diálogos e dança.

A Figura 10, que se refere ao corpo-dançante, retrata uma das apresentações realizadas pelos/as estudantes no encerramento do ano letivo de 2023. A dança, juntamente com o karaokê, representava uma das atividades mais apreciadas e solicitadas pelas crianças, motivo pelo qual vários momentos como esse ocorreram ao longo do ano letivo, seja de dança coreografada no caso das apresentações, seja de dança livre. Havia estudantes que optavam por não participar dessas ocasiões e nós respeitávamos sua autonomia.

Após apresentarmos algumas possibilidades de experiências corpóreo-afetivas compostas por bons encontros, tornamos a questionar: “o que pode o corpo-criança na educação?”. Acreditamos que esse corpo pode tudo: pode ser livre, criativo; pode experienciar encontros; ser afetado de múltiplas maneiras; e causar afetos em outros corpos. Pode expressar seus desejos, sonhos e medos. Para que possa vivenciar seu potencial corpóreo afetivo-intelectual, é preciso nutrir esse corpo com doses diárias de vitamina A (afetos ativos), vitamina B (bons encontros), vitamina C (criatividade), vitamina D (diálogos atentos), vitamina E (expressão-criadora) e vitamina L (liberdade) três vezes durante o dia, para manter ativa a unidade corpo-mente. É preciso contagiar esse corpo com vitamina A2 (alegria), de modo a torná-lo ativo, potente!

Considerações finais

Os territórios educativos possibilitam o compartilhamento de experiências, afetos e conhecimentos a partir de vivências corpóreo-afetivas promovidas mediante os encontros. Portanto, o cuidado na promoção dessas ações é importante, considerando o potencial formativo que possuem e suas possibilidades de elevar ou diminuir as aptidões de sentir-pensar-agir dos/das estudantes.

Embora reconheçamos os esforços de uma educação maior destinada à incompreensão da criança/infância, ao controle e submissão dos corpos e temporalidades, acreditamos que é possível e preciso atuar nas encruzilhadas, renunciar a modelos, experimentar, criar modos-outros, relações-outras. É preciso questionar: objetivamos educar para a obediência ou educar para a potência? Educar para a obediência está para a reprodução, servidão, corpo estático, agenciado por forças exteriores, enquanto a potência está para a criação e a liberdade.

Nesse sentido, defendemos que a multiplicidade do corpo-criança em seus modos de existências provoca fissuras que nos permitem empreender uma educação-outra, destinada à ética do cuidado, da atenção, da alegria, da afirmação à vida. Por isso, é necessário compreendê-lo, respeitá-lo, cultivando bons encontros e experiências corpóreo-afetivas.

Referências

EVARISTO, Conceição. A escrevivência e seus subtextos. *In: Escrevivência: a escrita de nós – reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo*. DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

LAPOUJADE, David. **As existências mínimas**. Tradução Hortência Santos Lencastre. São Paulo: n-1 Edições, 2017.

MALAGUZZI, Loris. Histórias, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: Artes Médica, 1999.

MARTINS, Joel; BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **A pesquisa qualitativa em psicologia: fundamentos e recursos básicos**. São Paulo: Moraes, 2011.

MERÇON, Juliana. **Aprendizado ético-afetivo: uma leitura spinoziana da educação**. Campinas: Editora Alínea, 2009.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Psicologia e Pedagogia da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. **Corporeidades: inspirações merleau-pontianas**. Natal: IFRN, 2016.

NOVIKOFF, Cristina; CAVALCANTI, Marcus Alexandre de Pádua. **Pensar a potência dos afetos na e para a educação**. Conjectura: Filos. Educ., Caxias do Sul, v. 20, n. 3, 2015.

SPINOZA, Baruch. **Ética**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

Experiências docentes: desafios e possibilidades da prática da Educação Inclusiva em Escolas Municipais Públicas de Manaus

Carla Andréa Sampaio Mendonça

Mestra em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia-PPGEEC/UEA

Graduada em História – UFAM

Doutoranda em Educação Especial – PPGEs/UFSCar

Professora da Secretaria Municipal de Educação-Semed/Manaus

E-mail carla.mendonca@estudante.ufscar.br

[...] não é a pessoa que está em uma cadeira de roda ou que usa um aparelho auditivo ou que não aprende segundo o ritmo e a forma como a norma espera, se não os processos sociais, históricos, econômicos e culturais que regulam e controlam a forma acerca de como são pensados e inventados os corpos e mentes dos outros. Para explicá-lo mais detalhadamente: a deficiência não é uma questão biológica e sim uma retórica social, histórica e cultural.

Carlos Skliar.

Introdução

Este texto é fruto de pesquisa e da mediação decorrente dos debates ocorridos na 1ª Conferência de Estudos, Pesquisas e Compartilhamento de Saberes: Educação e Ensino na Amazônia, realizada na Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Entre as atividades programadas, ocorreu a mesa-redonda Experiências docentes na Educação Básica (Educação e Ensino), na qual proposições relativas às vivências de docentes frente à Educação Inclusiva foram compartilhadas pela professora Carla Andréa Sampaio Mendonça.

Tendo em vista o objetivo principal do evento, debater sobre estudos, pesquisas realizadas na pós-graduação e experiências

docentes na educação básica nas áreas de Educação e Ensino na Amazônia, trouxemos para o cerne das discussões as experiências da referida docente.

À vista disso, este texto complementa as discussões iniciadas na supracitada mesa-redonda, aprofundando reflexões sobre os conceitos de integração e inclusão, Educação Inclusiva e Educação Especial e discutindo a respeito dos aspectos que compõem e caracterizam a estrutura atual da Educação Especial nas escolas públicas de Manaus para a posteriori, apresentar reflexões e relatos de experiências trazidos pela docente acerca da Educação Inclusiva. Objetiva-se assim estabelecer diferenças, pontos e contrapontos relativos a essas temáticas.

Reflexões sobre conceitos de integração/inclusão e Educação Especial /Educação Inclusiva

A Educação Inclusiva se apresenta hoje como requisito fundamental para a inclusão mais ampla da população que é alvo da Educação Especial, uma vez que tem como princípio base reduzir aspectos impeditivos que se configuram como obstáculos à participação plena nos processos de aprendizagem. Contudo, mesmo diante de intensos debates sobre Educação Especial e inclusão, este termo continua a ser confundido com o conceito de integração, mesmo partindo de um conjunto completamente diferente de pressupostos.

Em função desses desencontros e controvérsias, torna-se imprescindível considerar o que significa integração e inclusão. Nesse sentido, colabora para o esclarecimento dessas questões, Rosana Glat (1995), quando afirma que a integração representa a introdução de indivíduos ou grupos em contextos sociais maiores, com padrões e normas gerais, enquanto a inclusão significa um ato de equidade entre diferentes indivíduos que habitam determinada sociedade, ou seja, tratamento e oportunidades iguais a todos. À vista disso, a inclusão pressupõe muito mais do que a simples

aceitação e integração física, funcional, social ou comunitária das pessoas com deficiência na sociedade.

A integração educativo-escolar refere-se ao processo de educar-ensinar, no mesmo grupo, crianças com e sem necessidades especiais durante uma parte ou na totalidade do tempo de permanência na escola (MEC, 1994). De acordo com Sasaki (1997), nesse paradigma, em vez de a escola ter que se adequar ao aluno, o aluno é que deve se adequar à escola.

Rodrigues (2006) contribui com essas discussões quando assevera que a escola integrativa é, em tudo, semelhante a uma escola tradicional. Nesse modelo, nega-se a questão da diferença: o aluno especial é inserido no contexto escolar como qualquer outro, sem consideração quanto às possíveis diferenças existentes para seu processo de aprendizagem.

A inclusão, em contrapartida, seria o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com deficiência que, simultaneamente, se preparam para assumir seus papéis na sociedade. Portanto, é quando a escola deve se adaptar à criança (Sasaki, 1997).

De acordo com esse paradigma, identidade, diferença e diversidade configuram ganhos sociais que favorecem o surgimento e o estabelecimento de relações de solidariedade e de colaboração. Dessa forma, pode-se dizer sobre o termo integração que este equivale a simples inserção, na sociedade, das pessoas que conseguem se adaptar a ela. O modelo da integração é, por conseguinte, baseado na busca pela normalização.

A inclusão, por sua vez, apresenta outra concepção. Ela pressupõe o reconhecimento e a valorização da diversidade, assim como a adoção de medidas que propiciem o acesso daqueles que estão em condição de desigualdade em relação aos demais.

Na inclusão, é a sociedade que deve ser modificada para incluir todas as pessoas, visando à equiparação de oportunidades. Inclusão, portanto, é uma prática social que se aplica no trabalho, na arquitetura, no lazer, na educação e na cultura, mas, principalmente, na atitude e no perceber das coisas, de si e de outrem.

Há nessa conjuntura de desencontros e controvérsias sobre a distinção entre os termos integração e inclusão outro ponto que se insere nesse debate: a diferença entre a Educação Inclusiva e a Educação Especial, quase sempre tomadas como sinônimos. Destarte, questiona-se: o que é Educação Especial e Educação Inclusiva? Quem são os sujeitos atendidos nesses respectivos espaços?

Kassar (2011) auxilia no entendimento dessas questões ao considerar as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (2001), nas quais é atribuído significado à Educação Especial:

Educação Especial: modalidade de educação escolar; processo educacional definido em uma proposta pedagógica, assegurando um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar e suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (Brasil, 2001, p. 39).

É possível inferir que, nessas diretrizes, a Educação Especial hoje é entendida como modalidade transversal. Assim como as demais modalidades educacionais (Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos dentre outras), perpassa todos os níveis de educação escolar, abrangendo toda a demanda do ensino, desde a fase inicial da Educação Infantil até o ensino superior. O público-alvo da Educação Especial são os educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Brasil, 1996).

Sobre a história da Educação Especial, sabe-se que se constituiu como campo de saber e área de atuação a partir de um modelo clínico-patológico. Embora hoje essa perspectiva seja criticada, é preciso resgatar que, como lembra Fernandes (1999), os médicos foram os primeiros que despertaram para a necessidade de escolarização dessa clientela que se encontrava misturada nos

hospitais psiquiátricos, sem distinção de idade, principalmente no caso da deficiência intelectual. Sob esse enfoque, a deficiência era entendida como uma doença crônica, e todo o atendimento prestado a essa clientela, mesmo quando envolvia a área educacional, era considerado pelo viés terapêutico.

Atualmente, a Educação Especial foi ressignificada com base em um novo paradigma, o paradigma da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, mas como diferenciá-la da Educação Especial? Pode-se afirmar que aquela se distingue desta por não ser caracterizada como modalidade, mas, sim, um procedimento metodológico dentro da educação básica.

De acordo com Souza e Machado (2019), a Educação Inclusiva não se limita a receber alunos com deficiência na escola, mas, antes, compreende o acolhimento de todos os estudantes, independentemente de suas condições e/ou especificidades sociais, culturais, étnicas, cognitivas, físicas, dentre outras. Constitui-se ainda no reconhecimento e na valorização das diferenças, uma vez que todos somos diferentes. Contempla, portanto, a perspectiva de equidade e diversidade, defendendo uma educação para as diferenças e não para o diferente, junto à oferta de uma formação plena.

Conforme Nunes, Saia e Tavares (2014), o conceito de Educação Inclusiva não substitui a Educação Especial. A Educação Inclusiva parte das lutas e bandeiras da Educação Especial, mas retoma a educação democrática para todos. À vista disso, o paradigma da Educação Inclusiva reforça que não apenas os alunos com deficiência têm sofrido dificuldades de inserção nos espaços escolares.

A diversidade presente na Educação Inclusiva não é entendida pelos defensores dessa perspectiva como um favor aos grupos historicamente excluídos, mas uma luta pela humanização de todos. De acordo com Nunes, Saia e Tavares (2014), quando não se consegue lidar com as diferenças, perdem-se oportunidades de caminhar na própria evolução. Assim, quando os alunos são privados de conviverem com outras crianças com deficiências visuais, motoras, auditivas, intelectuais ou com outras diferenças marcantes, tais como classe social, lugar de origem, religião ou

orientação sexual, falha-se na sua formação, porque, quando adultos, talvez tenham maior dificuldade de lidar com pessoas com essas mesmas características (Nunes, Saia, Tavares, 2014).

Sendo assim, quais são os estudantes foco da Educação Inclusiva? A resposta é: todos. Isto é, ela se estende ao público-alvo da Educação Especial (Brasil, 2013) e àqueles estudantes que não são público-alvo dessa modalidade de ensino: brancos, negros, de distintos gêneros, indígenas, quilombolas, homossexuais, dentre outros. Ou seja, aos seres humanos reais, com foco prioritário nos excluídos do processo educacional.

Aplicando o conceito de Educação Inclusiva ao público-alvo da Educação Especial, tem-se o paradigma da Educação Especial na perspectiva inclusiva. Pensar nessa perspectiva significa entender que as particularidades que envolvem os alunos com deficiência serão constantemente articuladas com a escolarização dos estudantes que não têm deficiência no espaço comum da escola.

Para Nunes, Saia e Tavares (2014), a fusão entre Educação Especial e Educação Inclusiva se constitui em uma relação bilateral de transformação do ambiente educacional e do referido educando especial, em que o primeiro gera, mobiliza e direciona as condições para a participação efetiva do segundo. Este, por sua vez, age ativamente sobre tal transformação, modificando e sendo modificado por ela.

Sob esse enfoque é que se descortina o novo campo de atuação da Educação Especial, que, por muito tempo, configurou-se como um sistema paralelo de ensino e vem redimensionando o seu papel, antes restrito ao atendimento direto dos educandos com necessidades especiais, para atuar prioritariamente como suporte à escola regular no recebimento desse alunado.

Nesse novo paradigma, a Educação Especial visa tornar-se um sistema de suporte permanente e efetivo para os alunos especiais incluídos, bem como para seus professores. A Educação Especial não é mais concebida como um sistema educacional paralelo ou segregado, mas como um conjunto de recursos que a escola regular deverá dispor para atender à diversidade de seus alunos.

No entanto, apesar do crescente reconhecimento da Educação Inclusiva como forma prioritária de atendimento a alunos com necessidades educativas especiais, na prática, o modelo Educação Especial na Perspectiva Inclusiva ainda não se configura no Brasil como uma proposta educacional amplamente bem-sucedida. Embora, nos últimos anos, tenham sido desenvolvidas experiências promissoras, a grande maioria das redes de ensino carece das condições institucionais necessárias para sua viabilização.

Dimensões normativas da Educação Especial nas escolas públicas de Manaus¹

Manaus é a capital do Estado do Amazonas e, de acordo com o último Censo Demográfico realizado, em 2010, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)², conta com uma população de 1.802.014 habitantes. Quanto à escolarização da população de 6 a 14 anos de idade, a taxa apontada pelo Censo de 2010 é de 94,2%. Em 2020, contabilizaram-se 11.561 professores atuando no ensino fundamental e cerca de 331.842 matrículas para a referida etapa de ensino (Queiroz, 2023).

O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de Manaus, de acordo com o Atlas do Desenvolvimento Humano do Brasil³ sobre Regiões Metropolitanas Brasileiras, é de 0,737. Este é

¹As discussões aqui apresentadas estão circunscritas ao espaço de atuação da Secretaria Municipal de Educação de Manaus (Semed/Manaus) do Estado do Amazonas, ou seja, a aspectos que compõem e caracterizam a estrutura atual da educação especial nas escolas públicas da Rede Municipal. O interesse pela temática surge das inquietações da docente na busca de compreensão da estrutura da Educação Especial no seu espaço de atuação.

² O IBGE constitui-se no principal provedor de dados e informações do país, atendendo às necessidades dos mais diversos segmentos da sociedade civil, bem como dos órgãos das esferas governamentais federal, estadual e municipal. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/aceso-informacao/institucional/o-ibge.html>. Acesso em: 28 dez. 2023.

³ O Atlas do Desenvolvimento Humano do Brasil é produto da parceria entre o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud), o Instituto de

considerado mediano, mas chama atenção a posição do município quanto à educação, ocupando a 119ª posição, com índice de 0,658, o que permite inferir que a região ainda precisa de maiores investimentos em políticas públicas para melhoria do acesso à educação e da qualidade do ensino, bem como da permanência dos estudantes na escola.

A Secretaria de Educação do Estado do Amazonas e a Secretaria Municipal de Educação de Manaus são as responsáveis pelo atendimento de estudantes na rede pública de educação em nível de Educação Básica. Com relação à Secretaria Municipal de Educação de Manaus (Semed), foco das discussões deste estudo, Júlia Queiroz (2023) aponta que esse órgão é responsável por gerenciar a área educacional do município, nos níveis de Educação Infantil e Ensino Fundamental, executando todas as etapas da Política Municipal de Educação. Planeja, coordena, controla e executa atividades que garantem recursos, métodos e profissionais necessários para a prestação de serviços educacionais de qualidade aos cidadãos.

Ainda segundo essa pesquisadora, a rede educacional da Semed é composta de 506 escolas distribuídas em sete zonas distritais, a saber: Zona Sul, Zona Centro Sul, Zona Norte, Zona Oeste, Zona Leste I, Zona Leste II e Zona Rural. Em cada zona distrital, há um gerente que coordena as escolas e é responsável por articular as informações referentes à gestão nas escolas e formações dos professores com a Semed.

Sobre os documentos oficiais que regem as unidades de ensino da rede pública municipal de Manaus, embasam essa discussão os seguintes dispositivos legais: Resolução nº 038/CME, de 3 de dezembro de 2015 (Manaus, 2015), e Resolução nº 011/CME, de 2 de junho de 2016 (Manaus, 2016). A primeira estabelece normas

Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) e a Fundação João Pinheiro (FJP), idealizado com o objetivo de apresentar o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM). Base de Dados disponível no site: <http://www.atlasbrasil.org.br/perfil/udh/1130260300157>.

reguladoras de organização administrativa e pedagógica, servindo de parâmetro para a elaboração dos Regimentos Escolares das Unidades de Ensino da Semed, enquanto a segunda dispõe sobre orientações e procedimentos para a Educação Especial na perspectiva de Educação Inclusiva no Sistema Municipal de Ensino de Manaus.

No que concerne à definição de Educação Especial apresentada nos documentos mencionados, é possível inferir que as normativas oficiais em âmbito nacional influenciaram diretamente a sua composição. Em ambas as resoluções, a Educação Especial é entendida como modalidade que perpassa todas as etapas da educação básica, sendo oferecida preferencialmente na rede regular. Essa mesma definição é encontrada na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI (2008), cuja perspectiva atravessa todas as ações direcionadas à Educação Especial nas escolas da rede pública municipal de Manaus.

A Educação Especial tem, dessa forma, o objetivo de assegurar a inclusão de seu público-alvo preferencialmente na escola regular, oferecendo, para isso, recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena desses alunos. Estabeleceu-se ainda nos documentos analisados que as escolas da rede pública municipal de Manaus devem assegurar aos alunos inclusos currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, flexibilizados e adequados conforme a necessidade, o que inclui professores com formação adequada para o atendimento educacional especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a inclusão desses estudantes nas classes comuns e projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, entre outros.

Considera-se como público-alvo da Educação Especial educandos com deficiência intelectual, física ou sensorial (deficiência auditiva/surdez, cegueira, baixa visão), surdocegueira e deficiência múltipla, com transtorno do espectro autista (TEA) e com altas habilidades/superdotação.

No que tange à matrícula desses educandos, a Resolução nº 011/CME/2016 estabelece a chamada antecipada para os estudantes da Educação Especial, que ocorre para que as escolas possam se organizar quanto a formação de turmas, quadro de professores, acessibilidade, recursos pedagógicos, bem como o atendimento Educacional Especializado (AEE) e sua estrutura física. O fato de a matrícula dos estudantes da Educação Especial ser realizada em período anterior aos demais não impede, de acordo com essa resolução, que, a qualquer tempo do período letivo, o estudante venha a ser matriculado.

Em relação aos documentos necessários para o registro escolar, chama atenção a exigência de laudo. Quanto a isso, há inconsistência nas resoluções em questão: a obrigatoriedade da apresentação de laudo para efeito de registro escolar está presente na redação da Resolução nº 011/CME, enquanto, na Resolução nº 038/CME, essa exigência não existe. Tal incongruência traz insegurança, pois deixa em aberto questões que incidem diretamente sobre a efetivação da matrícula e o atendimento dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

Salienta-se a respeito da necessidade de laudo médico na Nota Técnica nº. 4, de 2014 (Brasil, 2014), que este é um documento complementar e com isso não se pode considerar imprescindível sua apresentação por parte do estudante da Educação Especial, posto que o AEE é um atendimento pedagógico e não clínico. A exigência de diagnóstico clínico dos estudantes denota imposição de barreiras ao seu acesso aos sistemas de ensino, configurando-se como cerceamento de direito. Dada a complexidade dessa questão, seria importante a Semed, em seus documentos normativos, posicionar-se claramente sobre esse aspecto.

Quanto ao AEE, este é descrito nos documentos analisados como um serviço realizado de forma complementar e/ou suplementar à escolarização dos estudantes da Educação Especial, sendo oferecido em turno inverso ao da classe comum. Tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de

acessibilidade que contribuam para eliminar as barreiras para a plena participação dos estudantes.

O AEE deve ainda integrar-se ao Projeto Pedagógico das escolas municipais, sendo oferecido prioritariamente nas Salas de Recursos (SRs) e Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) das próprias unidades de ensino ou em outras escolas de ensino comum próximas, bem como no Centro Municipal de Educação Especial André Vidal de Araújo (CMEE).

Caso não seja possível a oferta do AEE em instituição próxima, a Semed deverá promover articulação intersetorial/ interinstitucional, visando a oferta de transporte para os estudantes da Educação Especial da Rede Municipal de Ensino. O AEE nas SRs e SRMs deve ser realizado por profissional capacitado, de forma individual ou em pequenos grupos, com a finalidade de atender todos os níveis de ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano e Educação de Jovens e Adultos).

No que se refere às SRs, é importante salientar que atendem somente alunos com deficiência mental/ intelectual e os que apresentam transtornos funcionais específicos (transtorno de déficit de atenção com hiperatividade – TDH e distúrbios de aprendizagem). Destaca-se ainda que cabe às escolas onde essas salas estão implantadas prover os materiais necessários, com recursos da rede municipal. Assim, geralmente, estes se resumem a materiais pedagógicos que, em algumas escolas, são confeccionados pelas próprias professoras dessas salas ou comprados pela própria escola. Em contrapartida, as SRMs recebem muitos materiais, inclusive computadores e mobiliário adaptado, subsidiados pelo governo federal (Bertuol, 2010).

Cabe ressaltar sobre o AEE que, apesar de a Semed preconizar a Educação Especial numa perspectiva inclusiva, ela tem assegurado a manutenção de espaços pedagógicos substitutivos ao ensino comum. A exemplo disso, tem-se a Escola Especial André Vidal, apresentada como escola inclusiva por basear-se na reconstrução e no reconhecimento das diferenças e práticas pedagógicas, pautadas em novas estratégias educacionais e

oferecendo oficinas pedagógicas centradas na formação do aluno (Manaus, 2015).

Percebe-se com a manutenção desses espaços que não foi estabelecida ainda uma política de Educação Inclusiva para efetivar a inclusão de todos os alunos, posto que, na referida rede de ensino, ainda ocorrem matrículas de alunos em classes especiais e escola especial, o que contradiz o determinado pela política de inclusão, segundo a qual todos têm direito de aprender juntos, sem nenhum tipo de discriminação.

Em relação à estimulação essencial para crianças de 0 a 3 anos de idade, o Sistema Municipal de Ensino tem como dever oferecer esse serviço, buscando promover o desenvolvimento global da criança. Para isso, far-se-á uso de atividades terapêuticas e educacionais que lhe proporcionem condições e adaptações às suas necessidades e que aprimorem suas competências e habilidades de interação social e aprendizagens significativas.

Na rede pública municipal de Manaus, esse serviço tem sido oferecido no Programa de Estimulação Essencial (PEE), realizado pelo Centro Municipal de Educação Especial André Vidal de Araújo (CMEE), cujo objetivo é atender desde a tenra idade crianças com deficiências e prejuízos em seu desenvolvimento biopsicossocial. O PEE, de acordo com Queiroz (2023), funciona com equipe de profissionais nas áreas de Pedagogia, Fisioterapia, Fonoaudiologia e Psicologia. As crianças com deficiência passam a ter acesso aos serviços de intervenção precoce e AEE na rede de ensino por meio desse programa.

Especificamente sobre as escolas de ensino regular da rede pública municipal de Manaus e a organização para o acesso dos estudantes da Educação Especial, os documentos analisados afirmam que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) deverá ser organizado de forma a prover condições de acesso desses estudantes às classes comuns, bem como participação e aprendizagem. Deverá garantir a transversalidade das ações da Educação Especial nas classes comuns, fomentando o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que

favoreçam o processo de ensino-aprendizagem de modo que assegure a articulação das ações pedagógicas desenvolvidas no AEE e em classes comuns e detalhando, em seu Regimento Interno, o atendimento destinado aos estudantes da Educação Especial, de acordo com a legislação vigente.

Quanto à formação de professores para o AEE, a Resolução nº 011, no item III do Art. 6º, diz que os docentes precisam de uma formação adequada para atuar nesse atendimento e que se fazem necessários professores do ensino regular capacitados para a inclusão dos alunos da Educação Especial no ensino regular. O Art. 23 estabelece que a formação mínima para atuar no ensino regular e em SRM segue o que está disposto no Art. 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394/96, complementando que deve ser oferecido pelo Sistema Municipal de Ensino oportunidade de formação continuada de professores para o AEE na perspectiva inclusiva, bem como formação de gestores e demais profissionais das escolas.

No que tange à estrutura de funcionamento da rede educacional municipal de Manaus para alunos da Educação Especial, verifica-se que a Semed, em 2022, possuía 203 SRMs distribuídas em Zonas Distritais (Queiroz, 2023). De acordo com Queiroz (2023), a rede de ensino apresentou, no 1º semestre de 2022, 5.968 matrículas para os estudantes da Educação Especial.

Considerando esses dados e o conjunto de informações trazidas nas Resoluções nº 038/CME e nº 011/CME, infere-se que a política educacional e pedagógica da Semed para o atendimento aos alunos da Educação Especial pauta-se na perspectiva de Educação Inclusiva. Contudo, a Semed ainda não atende a totalidade do público, tendo em vista que, para tal, seriam necessárias em torno de 298 SRMs, e há atualmente 203 em funcionamento para oferta do AEE (Queiroz, 2023).

A despeito da incongruência entre o que está estabelecido na PNEEPEI e o que ocorre de fato na realidade local, não se pode negar que existe um processo de Educação Inclusiva em andamento no interior da rede educacional da Semed.

Experiências docentes: desafios e possibilidades da prática da Educação Inclusiva

O tema da inclusão escolar vem sendo difundido com grande intensidade nos últimos anos. Sabe-se que promover discussões e reflexões acerca dessa temática é imprescindível, sobretudo para a população amazônica. Nesse sentido, em função da complexidade desse assunto, torna-se premente a reflexão de professores e pesquisadores amazônicos acerca da realidade vivenciada no interior de escolas públicas que se autodenominam inclusivas.

Em busca de desvelar aspectos que envolvam o processo de inclusão dos alunos da Educação Especial em escolas da rede Municipal de Ensino de Manaus, pretende-se por meio de breves reflexões e relatos de experiências pontuar questões que contribuam para o entendimento de limites e possibilidades acerca das demandas da Educação Especial na perspectiva inclusiva.

Ao longo dos anos de minha atuação como docente em escolas da rede pública municipal de Manaus, pude observar que um dos grandes percalços que perpassam a prática docente no que concerne à inclusão é o fato de muitos dos professores da Semed/Manaus, ainda hoje, não possuírem informação em relação às políticas públicas educacionais de inclusão do Estado. Esse desconhecimento acaba levando muitos dos professores a se responsabilizarem sozinhos pelo processo inclusivo. Sobre essa questão, indaga-se: como um professor poderá participar ativamente do processo de inclusão desses alunos, se ele mesmo não tem conhecimento das políticas normativas desse processo?

Por conseguinte, há que se considerar a necessidade de conhecimentos mais aprofundados que desvelem os aspectos que sustentam a inclusão nas escolas, pois é fundamental que se saiba quem vai dar suporte ao acolhimento de um aluno especial, que suporte pedagógico deve ser oferecido ao professor que recebe um aluno especial em uma sala de ensino comum, como a sala de aula deve ser estruturada para receber esse estudante. Esse conhecimento é valiosíssimo, uma vez que a inclusão não pode e nem deve ser de

responsabilidade única do professor. Sabe-se que, para que se concretize, é necessária uma mobilização em vários âmbitos.

Outro ponto relevante e que contribui para mensurar a realidade vivenciada no interior de escolas de Manaus que se autodenominam inclusivas é a formação inicial e continuada oferecida aos professores. Com relação a esse aspecto, a Semed, em seus dispositivos legais, não apresenta delineamento claro sobre a formação inicial desses profissionais. Nas resoluções nº 038 de 2015 e nº 011 de 2016, o que se verifica é a articulação discursiva com o que é preconizado na LDB, Lei nº 9.394/96 (Brasil, 1996). Detalhamentos de como se configura essa formação na prática são escassos.

Sobre a formação continuada, sabe-se que a Gerência de Educação Especial (GEE), setor da rede de ensino público de Manaus que funciona no Complexo Municipal de Educação Especial (CMEE) André Vidal de Araújo, órgão ligado à Semed, é responsável pelo planejamento e pela formação continuada dos professores (Queiroz, 2023).

O processo formativo oferecido pelo município tem se apresentado de forma incipiente, tomo como base minhas experiências formativas. Ao longo dos anos de docência, as formações pelas quais passei se apresentaram compactas, com conteúdo excessivamente genérico e lacunas entre teoria e prática, o que denota leniência do poder público municipal quanto à formação de professores para atendimento de alunos da Educação Especial.

À vista disso, a Semed precisa desenvolver ações que orientem uma formação que compreenda múltiplos saberes, como desenvolvimento pessoal, profissional, saber pedagógico e científico, o entendimento da escola como espaço de produção de conhecimento e o saber da experiência e da prática.

Em relação à avaliação e ao encaminhamento dos alunos da Educação Especial no município de Manaus, sabe-se que a rede municipal de ensino conta, em sua estrutura, com o Complexo Municipal de Educação Especial (CMEE). Este está situado geograficamente junto à Gerência de Educação Especial e Escola Especial André Vidal de Araújo e é o responsável pela avaliação

biopsicossocial dos alunos da Educação Especial e pelo encaminhamento deles para escolas das redes de ensino estadual, municipal e privada, determinando, assim, os serviços em Educação Especial que esses alunos receberão. Por meio de sua equipe multiprofissional, o complexo oferta ainda atendimentos aos alunos nas áreas de fonoaudiologia, fisioterapia, psicologia, assistência social, pedagogia e psicopedagogia.

O CMEE é, sem dúvida, um órgão importantíssimo para a inclusão dos alunos especiais nas escolas da Semed, mas uma dúvida persiste: este órgão que é o responsável por prover essas avaliações e, a partir delas, encaminhar os alunos para determinados serviços em Educação Especial, tem estrutura física e profissional para atender a totalidade dos alunos encaminhados?

Os encaminhamentos são muitos e ocorrem em sua grande maioria por meio da escola que o estudante frequenta, com informações apresentadas pelo professor do ensino comum em relatórios que compreendem aspectos motores, comportamentais, de linguagem oral e escrita, interação e raciocínio lógico. A partir desses relatos, solicita-se a visita dos assessores pedagógicos na escola, a fim de realizar a identificação inicial e, posteriormente, seguir o trâmite para o CMEE, que agenda a data da avaliação.

Esse processo, muitas vezes, torna-se moroso, pois, como se pode observar, envolve vários sujeitos e segmentos da Semed (aluno, professor, escola, família, assessoria pedagógica, CMEE). Além disso, tem-se a questão das muitas demandas, uma vez que o CMEE não atende somente alunos das escolas públicas municipais. À vista disso, é importante salientar que, com frequência, o estudante encaminhado aguarda a avaliação e a indicação dos serviços em Educação Especial nos quais vai ser inserido numa sala de ensino comum. Portanto, quanto mais ágil for a indicação desses serviços, mais rapidamente professor e escola poderão adaptar-se às necessidades educativas desses alunos.

Nesse sentido, acredita-se que seja o momento de a Semed ampliar o número de funcionários do CMEE para que os processos avaliativos se tornem menos vagarosos. Há obviamente

outros desafios que desvelam aspectos da inclusão no interior de escolas públicas municipais, relacionados à carência de apoio de outros profissionais da equipe pedagógica, de recursos humanos, como professores auxiliares e mediadores, e de infraestrutura e materiais específicos.

Contudo, apesar dos desafios apontados, há avanços que configuram possibilidades no campo da inclusão. Parece, no entanto, que falar dessas experiências bem-sucedidas nas práticas educacionais é entrar no terreno do inacessível. O discurso da lamentação é aceito e autorizado no meio educacional; o contrário repercute sempre como romantismo, ou como fora do contexto. No entanto, há estudos que reconhecem o progresso da legislação brasileira e os esforços de professores e municípios em processos de construção de sistemas educacionais inclusivos (Matos; Mendes, 2015).

Sobre as escolas do município de Manaus, trago relatos de experiências bem-sucedidas que apontam ações coletivas, seja entre os profissionais da escola, seja entre estes e as famílias dos estudantes. Experiências que vivenciei e que considero positivas para o processo de inclusão do aluno especial. À vista disso, destaca-se a consonância entre gestão, professores do AEE, professor de classe comum e demais funcionários das escolas.

Como docente da Escola Municipal de Ensino Fundamental (Emef) do município de Manaus, atuei no Ensino Fundamental II em uma escola da Zona Leste. A escola em questão, além de atender os anos iniciais e finais do ensino fundamental, recebia estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Em meio a essas demandas, havia alunos com TEA, deficiência física e intelectual. Na ocasião em que lecionei nessa instituição, a escola contava com o apoio de uma professora de Atendimento Educacional Especializado de Sala de Recursos. Nesse período, eram realizadas reuniões periódicas entre a equipe gestora, a professora de AEE, professores da classe comum e demais funcionários para discussão sobre como deveria ocorrer o atendimento do aluno na escola, assim como sobre o rendimento dele.

Ressaltam-se dois pontos positivos resultantes das reuniões. O primeiro se refere à presença da professora de Atendimento Educacional Especializado que, na ocasião dos encontros, passava orientações acerca das atividades que deveriam ser realizadas nas salas de classe comum, assim como também sobre o serviço de atendimento disponibilizado a esses alunos na sala de recurso. O segundo é o alinhamento de toda a equipe escolar em busca de promover nos demais espaços da escola a melhor inserção desses alunos.

Experiência igualmente positiva ocorreu em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (Emef), na Zona Centro-Sul de Manaus. Nessa instituição, atuei como professora dos anos iniciais do ensino fundamental e, durante todo o período em que estive vinculada a essa escola, foram desenvolvidos projetos pedagógicos em parceria com a família. Sobre a parceria escola-família, sabe-se que a Educação Inclusiva, para ter bons resultados, depende de um esforço conjunto, não somente de professores e profissionais da escola, mas dos pais ou responsáveis, familiares.

Na escola em questão, eram realizados encontros mensais com pais, familiares, professores e apoio pedagógico, os quais eram sempre muito positivos. Nessas oportunidades, havia compartilhamento com pais e familiares das atividades realizadas com os alunos, os conteúdos abordados, as dificuldades e os avanços. As famílias eram orientadas sobre as atividades que deveriam ser realizadas em casa, tornando esse momento em um espaço precioso de escuta de pais e familiares.

Vale considerar ainda que, a partir do momento que a escola abriu espaço para os pais, estes foram se tornando grandes aliados do ensino. Eles eram uma força estimuladora e reivindicadora da tão almejada recriação da escola, exigindo o melhor para seus filhos.

Ainda sobre experiências bem-sucedidas na prática educacional inclusiva, apresento um relato de uma vivência pessoal. Digo pessoal, pois as demais experiências relatadas envolveram uma multiplicidade de sujeitos (gestores, professores do AEE, professor de classe comum, funcionários da escola, pais e

familiares), além do aluno. Tal experiência ocorreu no ano de 2011, em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (Emef) do município de Manaus, na qual atuei no Ensino Fundamental II como professora de história.

Sobre as circunstâncias que envolveram essas experiências, destaca-se um ponto importante, o “medo”. Ouso dizer que sempre tive medo de atuar com o estudante com autismo por desconhecimento sobre a condição autista e pela possibilidade de não obter respostas à minha intervenção pedagógica. Hoje entendo que, no âmbito da inclusão escolar, o “medo” do professor ao acolher um aluno especial está associado com o desconhecido, com o inusitado, com o que foge aos padrões estabelecidos.

Na ocasião da vivência relatada, recebi um aluno que apresentava diagnóstico de autismo e vivenciava seu processo de inclusão na 7ª série do ensino regular. Eu sabia que o incluir no ensino regular suscitaria uma série de adaptações e recursos para viabilizar o processo, devendo ser realizado de forma criteriosa e bem orientada.

A turma na qual o aluno fora incluído era composta de 31 alunos, sendo ele o único com necessidades educacionais especiais. Apesar de possuir a mediação da Sala de Recursos, não era possível, à época, fazer um planejamento de forma coletiva com os professores das outras disciplinas em função da resistência dos demais professores em assumir a sua responsabilidade no processo de aprendizagem do aluno.

O trabalho que foi realizado com o apoio da professora da Sala de Recursos objetivava promover um acompanhamento mais próximo e sistematizado das atividades e conteúdos desenvolvidos na disciplina. Foram feitos pequenos ajustes, todos orientados pela professora da Sala de Recursos como, por exemplo, passar os conteúdos no quadro sem ditá-los, respeitar a organização espaço temporal do quadro, permitir o auxílio dos colegas na realização das atividades pedagógicas, realizar a correção dos exercícios no quadro, contando com a participação do aluno, bem como oportunizar a realização de leituras orais e de apresentação de trabalhos.

A presença do aluno foi obviamente um desafio, e compreendê-lo exigiu observação constante, aprendizagens contínuas e, a cada dia, surgiam incertezas que me instigaram a buscar novos meios de ensinar. As aprendizagens foram lentas, mas extremamente significantes.

Conhecer as limitações do aluno na área específica do conhecimento foi importante, no sentido de dar prioridade às suas potencialidades, estabelecendo objetivos e metodologias flexíveis que partissem dos interesses que demonstrava nas aulas e dos recursos disponíveis.

Dessa forma, o aluno foi, ao longo do ano, demonstrando progressos escolares em relação a sua adaptação à organização curricular das séries finais. Apresentou tranquilidade, principalmente no que diz respeito às sucessivas trocas de professores, e passou a agir com naturalidade, evidenciando uma excelente adaptação em sala de aula, o que, em função das características do autismo, representa uma grande conquista para o aluno que contribuiu para o seu processo de inclusão.

Para os demais envolvidos – alunos e professores –, os ganhos residem na possibilidade de conhecimento e convívio com a diferença, estabelecendo uma relação ética de consideração e respeito à condição do outro. Para os alunos, ficou a possibilidade de construir laços de amizade e cumplicidade, de compartilhar histórias e aprendizagens. Para mim, como professora, a necessidade de inovação pedagógica, de criação didática de flexibilizações curriculares, de reflexões constantes sobre o fazer pedagógico, de confiança na capacidade de aprendizagem do aluno e de superação do medo em relação ao diferente.

Considerações Finais

É provável que, com nossas discussões, seja possível mensurar a realidade vivenciada no interior de escolas públicas municipais da Semed que se autodenominam inclusivas. Contudo, o que

realmente ficou evidente é que o caminho a percorrer é longo e cheio de barreiras.

Para que as escolas da rede municipal de ensino de Manaus se tornem, de fato, comunidades inclusivas, é necessário, além da mudança de valores da sociedade, a vivência de um novo paradigma, o que não se faz apenas com decretos ou leis, mas com mudanças atitudinais, a partir de reflexões e envolvimento de gestores públicos, professores, direção, pais, alunos e comunidade. A letra da lei e os discursos políticos respaldam os princípios de uma Educação Inclusiva. Entretanto, o que garante a materialização de tais princípios são as ações efetivas.

Além dessa questão, que não é tão simples, cabe ainda uma reflexão que consiga distinguir integração de inclusão. Essa distinção entre os significados dos processos de integração e inclusão escolar precisa ser feita para que se rompa definitivamente com o paradigma tradicional que, muitas vezes, tenta se manter por meio de uma apropriação do discurso inclusivo, mas que, em sua essência, defende a integração.

Posto isso, verifica-se que, para que a inclusão seja uma realidade nas escolas da rede municipal de ensino de Manaus, é necessário superar barreiras que envolvam a dimensão política e pedagógica. Política no sentido de exigir que o poder público municipal assegure as condições estruturais para uma inclusão efetiva: recursos financeiros, políticas de formação continuada e permanente de professores, com ênfase na qualidade do conhecimento e não na quantidade. Pedagógica porque precisa envolver revisão de currículos e metodologias que considerem a singularidade de cada aluno, respeitando seus interesses, suas ideias e desafios.

Referências

BERTUOL, Claci de Lima. **Salas de recursos e salas de recursos multifuncionais: apoios especializados à inclusão escolar de**

alunos com deficiência/necessidades educacionais especiais no município de Cascavel-PR. 2010. 59f. Monografia (Pós-Graduação Lato Sensu) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, UNIOESTE, Paraná, 2010.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na educação básica.** Brasília: MEC; SEESP, 2001.

_____. **Nota técnica nº 055 / 2013 / MEC / SECADI / DPEE** Orientação à atuação dos centros de AEE, na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, 2013. Disponível em: < <http://www.ppd.mppr.mp.br/arquivos/File/NOTATECNICAN055CentrosdeAEE.pdf>>. Acesso em: 30 dez. 2023.

_____. **Nota Técnica nº 04, de 23 de janeiro de 2014 / MEC / SECADI / DPEE.** Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&category_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192 . Acesso em 20 dez. 2023.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/ SEESP, 2008.

FERNANDES, Edicléa Mascarenhas. Educação para todos -- Saúde para todos: a urgência da adoção de um paradigma multidisciplinar nas políticas públicas de atenção às pessoas portadoras de deficiências. **Revista do Benjamin Constant**, v.0, p.14, 3-19, 1999. Disponível em: http://antigo.ibr.gov.br/images/conteudo/revistas/benjamin_constant/1999/edicao-14-dezembro/EDUCACAO_PARA_TODOS_SAUDE_PARA_TODOS_a_urgencia_da_adocao_de_um_paradigma_multidisciplinar_nas_politicas_publicas_de_atencao_a_pessoas_portadoras_de_deficiencias_14_1999.pdf . Acesso em: 06 jan.2024.

GLAT, Rosana. **A integração social dos portadores de deficiência: uma reflexão.** Rio de Janeiro: Sette Letras, 1995.

GLAT, Rosana; FERNANDES, Edicléa Mascarenhas. Da educação segregada à Educação Inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da Educação Especial brasileira. **Revista Inclusão**, v. 1, n. 1, p. 35-39. 2005.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 61-79, jul-set. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/y6FM5GNKBkjzTNB48zV4zNs/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 06 jan.2024.

MANAUS. Resolução nº 038 do Conselho Municipal de Educação, de 03 de dezembro de 2015, aprova o Regimento Geral das unidades de ensino da rede pública municipal de Manaus. Disponível em: < <http://bit.ly/2gKWrgc> >. Acesso em: 30 dez. 2023.

_____. Resolução nº 11 do Conselho Municipal de Educação, de 02 de junho de 2016, institui novos procedimentos e orientações para Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, no Sistema Municipal de Ensino de Manaus. Disponível em: < <http://bit.ly/2kXJfW8> >. Acesso em: 12 dez. 2023.

MATOS, Selma Noberto; MENDES, Enicéia Gonçalves. Demandas de professores decorrentes da inclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 21, n.01, p. 9-22, jan-mar. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/MFRHf3c3gbCDMMc3CN8n5yg/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 06 jan.2024.

NUNES, Sylvia da Silveira; SAIA, Ana Lúcia; TAVARES, Rosana Elizete. Educação Inclusiva: Entre a História, os Preconceitos, a Escola e a Família. **Psicologia: Ciência e Profissão**. Alfenas – MG. Brasil, 2015.

QUEIROZ, Julia Graziela Bernardino de Araújo. **Avaliação identificação e encaminhamentos de estudantes com deficiência intelectual na rede Municipal de Ensino de Manaus**. 2023. 230f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria. 2023.

RODRIGUES, Davi. **Educação Inclusiva: as boas e as más notícias.** *In:* RODRIGUES, David (org.). **Perspectivas sobre a inclusão; da educação à sociedade.** Porto: Porto, 2003.

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

SOUZA, Myriella Lopes de; MACHADO, Alessandro dos Santos. Perspectivas e desafios da Educação Inclusiva: uma revisão bibliográfica. **REVASF.** Pernambuco: Petrolina, vol.09, nº 20, p. 24-49, set-nov. 2019. Disponível em: file:///C:/Users/CLIENTE/Downloads/admin,+02+-+PERSPECTIVAS+E+DESAFIOS+DA+EDUCA%C3%87%C3%83O+INCLUSIVA+UMA+REVIS%C3%83O+BIBLIOGR%C3%81FICA.docx+(1)-1.pdf . Acesso em: 06 jan.2024.

“Vou aprender a ler pra ensinar meus camaradas”: reflexões acerca da práxis docente em uma escola pública

Nayara Ferreira Costa

Mestra em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia (UEA)

Graduada em Pedagogia (UEA)

Doutora em Educação – PPGE (UFAM)

Professora da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do
Ensino (SEDUC)/Amazonas

Email: nayferreiracosta29@gmail.com

Introdução

No decorrer do ano letivo de 2023, a atuação como docente foi atravessada, em diversos momentos, pelas interações construídas com os estudantes através das atividades escolares e por demandas oriundas da Prova Brasil. Por sua vez, o trabalho docente priorizou, inicialmente, a oralidade como forma de desenvolver os conteúdos, visto que nem toda a turma tinha se apropriado da escrita. As reflexões aqui apresentadas foram construídas por meio da prática docente realizada no 3º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública da rede estadual de ensino do Estado do Amazonas.

De início, é necessário frisar a influência da Prova Brasil no fazer pedagógico das escolas públicas. A Prova Brasil é uma das avaliações que constituem o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), ela é censitária e mede o desempenho dos estudantes do ensino fundamental e médio, que, combinadas às taxas de aprovação, reprovação e abandono, formam o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), principal indicador utilizado para repasse de recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) (Soares et al., 2021), o que demonstra a força e o impacto dessas avaliações externas nas

políticas educacionais e nas práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano das escolas das redes públicas de ensino.

Mello e Bertagna (2020) salientam que o objetivo das avaliações de larga escala é adequar a educação aos padrões produtivistas neoliberais, e é por meio desse instrumento que o gerencialismo vem não apenas assumindo a esfera pública, como evidencia a influência de organismos internacionais, a exemplo o Banco Mundial (BM), na formulação e reformulação de políticas educacionais.

As políticas educacionais, independente do espaço e da discussão realizada dentro da escola, tem influência direta na práxis pedagógica. É aqui que inicia a reflexão docente sobre as experiências no cotidiano da escola de educação básica pública, cujas orientações gerenciais visavam a preparação para a realização da Prova Brasil, ou melhor, treinamento para saber responder o cartão resposta e a ênfase nos componentes curriculares Língua Portuguesa e Matemática, além de preconizar o uso de instrumentos como provas e simulados como meio de avaliação da aprendizagem.

Desse modo, ao conhecer a turma e se aproximar da realidade dos estudantes, ao optar pela oralidade como forma de desenvolver e construir o processo de ensino/aprendizagem, a práxis docente buscou democratizar a participação dos estudantes nas atividades realizadas, de modo que, caso optasse por instrumentos avaliativos como provas e simulados, nem todos da turma participariam do processo educativo ali estabelecido.

As atividades respeitaram os objetos de aprendizagens normatizados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o 3º ano do Ensino Fundamental, mas as avaliações eram realizadas por meio de apresentações orais, de suas produções e até mesmo por desenhos e Histórias em Quadrinhos (HQ), em síntese, do modo pelo qual o estudante se sentisse mais à vontade para demonstrar os conhecimentos por ele apropriados.

Nesse sentido, a oralidade proporcionou um fomento ao diálogo por meio da interação entre os sujeitos ali inseridos, cujo

conteúdo era voltado aos conhecimentos científicos construídos pela humanidade.

Cabe salientar que a abordagem utilizada pela docente estava explicitamente ancorada em uma tendência pedagógica e buscava imprimir coerência entre o discurso e a prática, implementando a práxis.

Acerca das tendências pedagógicas, Libâneo (2006) divide-as em duas correntes: a liberal e a progressista. A corrente liberal e as tendências pedagógicas a ela associadas têm como objetivo a verificação da aprendizagem que se dá prioritariamente pelo uso de instrumentos como provas escritas, arguições, provas objetivas e gabaritos cuja aplicação serve para a classificar e selecionar, conforme nos aponta Luckesi (2013).

Quando o desempenho dos alunos é um dos indicadores que influenciam na avaliação, reformulação e no redirecionamento das políticas públicas educacionais, faz-se necessário pensar em como a política educacional interfere no fazer pedagógico cotidiano e nas pesquisas sobre educação e escolarização, pois sua invisibilidade deve ser pensada, de acordo com Ball (2011, p. 36), como uma ausência significativa, visto que não considerar as implicações dessa nova economia moral no setor público nos princípios e preocupações educacionais é reforçar as táticas de formuladores de políticas não reflexivas que consiste em culpabilizar o professor, mas nunca as políticas.

A adoção de instrumentos de verificação da aprendizagem da corrente liberal se coaduna com aquelas utilizadas pelas avaliações de larga escala que servem como evidências para a formulação e orientação das políticas de culpabilização docente acerca do desempenho dos estudantes e responsabilização dos atores escolares, visto que os sistemas de ensino estão submetidos às avaliações do SAEB, que, por sua vez, é, conforme apontam Soares et al. (2021), uma política de responsabilização (accountability).

Afonso (2009, p. 13) associa o conceito de accountability a avaliação, prestação de contas e responsabilização. Esses procedimentos são uma forma redutora dada a pluralidade dos

objetivos e missões da educação escolar, visto que a avaliação educacional não pode se limitar a informações recolhidas em testes estandardizados.

A avaliação estandardizada e a publicação dos resultados, tal como ocorre com o SAEB e o IDEB, servem para controlar a execução dos objetivos previamente definidos e influenciados pelo mercado em educação (Afonso, 2009).

Apresentada a contextualização política e seus reflexos na escola pública e na práxis pedagógica, pontua-se que a tendência pedagógica a qual a docente adere faz parte da corrente progressista. Diferentemente das tendências liberais, segundo Libâneo (2006), as tendências progressistas – a saber, a libertadora, a libertária e a crítico-social dos conteúdos – têm como intencionalidade democratizar a escola pública, difundir conhecimentos, ampliar as oportunidades e aprimorar as práticas educativas com vistas a elevar cientificamente e culturalmente a educação dada aos estudantes das camadas populares, de modo que lhe seja possível melhorar suas condições imediatas de vida.

Ao refletir sobre a práxis docente, é preciso que se pontue o ponto de partida, a reflexão aqui apresentada se dá a partir da tendência crítico-social dos conteúdos. A tendência pedagógica crítico-social dos conteúdos é, para Libâneo (2006, p.17), uma alternativa para quem trabalha na perspectiva de a escola atuar como espaço de difusão de conhecimentos, da sistematização do saber e da crítica na vinculação do pedagógico com o todo social.

Com isso, o texto está dividido em duas partes: a primeira, *Aprender a ler: as escolhas epistemológicas e as implicações didáticas*, e a segunda parte intitulada *Ensinar meus camaradas: as reflexões sobre a práxis*. As considerações finais buscam retomar as reflexões e apresentar o cotidiano escolar como campo fértil de pesquisas que proporcionem e apontem caminhos para uma educação que possibilite aos estudantes das camadas populares acesso e apropriação de conhecimentos que contribuam com a melhoria de suas condições de vida.

Aprender a ler: as escolhas epistemológicas e as implicações didáticas

As escolhas epistemológicas e didáticas não se dão ao acaso, ora são intencionais - intermediadas por motivações políticas, acadêmicas e sociais -, ora se dão por meio de reprodução - baseadas no senso comum e sem reflexão acerca das práticas, geralmente aliadas a orientações autoritárias e tecnocráticas.

Escolhas intencionais demandam condições de formação que avancem naquilo que Ball (2011, p. 96) aponta como limitação nos estudos educacionais: a teoria se torna apenas uma reafirmação mântica de uma crença e não uma ferramenta para investigar e pensar a práxis pedagógica de outras maneiras.

É comum ouvir na escola que, na prática, a teoria é outra, ou que é muito lindo o que diz a legislação educacional, pena que é letra morta. Contudo, essas colocações revelam aquilo que Power (2011), ao se referir ao pesquisador, chama de ausência de teoria, um fator que deixa o pesquisador preso a ideias pré-concebidas, não investigadas e não empoderadas, ingênuas.

Assume-se aqui que ambas as opções epistemológicas e didáticas, a saber, a liberal e a progressista, têm intencionalidades veladas ou não, e o reconhecimento e a adoção de uma tendência tem reflexos da formação docente, política, cultural, social e pessoal dos professores, além, é claro das condições materiais dos atores envolvidos.

Interpretação e leitura do mundo aliados à formação científica e cultural docente irão contribuir significativamente para a escolha e adesão a uma tendência pedagógica. O início do ano letivo é um momento especial e, de algum modo, um período propício para o debate no campo escolar sobre as intencionalidades do fazer pedagógico, espaço em que as tendências pedagógicas ocupam um lugar com mais destaque, visto que os planejamentos anuais de ensino são produzidos, bem como as orientações pedagógicas são repassadas pela secretaria por meio dos diretores e pedagogos.

O ano letivo de 2023 foi marcado pela aplicação da Prova Brasil, aqui é demarcado como o início das reflexões docentes sobre a práxis construída no 3º ano do Ensino Fundamental da escola pública da rede estadual localizada em Manaus, capital do Estado do Amazonas.

Durante a primeira reunião anual com o corpo docente, o assunto foi a realização da Prova Brasil. As interações e ideias versavam sobre como os professores das disciplinas de Educação Física, Arte, Ensino Religioso, Ciências, Geografia e História poderiam contribuir com as professoras de Língua Portuguesa e Matemática.

Dentre as alternativas propostas, uma das professoras do 3º ano se prontificou a alfabetizar alunos que estavam no 5º ano, cujos resultados eram o foco. Contudo, a ideia não foi acatada. Vale ressaltar que a noção de alfabetizar proposta foi a de decodificar, de modo que o aluno saiba escrever o nome e responder o gabarito.

Passada a discussão acerca de quais práticas seriam utilizadas para a melhoria do desempenho dos estudantes na Prova Brasil, a pauta foi a reprovação, ora por nota, ora por frequência. A exigência pela não reprovação se dá por conta de que esses dois indicadores interferem no índice da escola, que sofreria retaliações, em geral do tipo financeiro, por não alcançar a meta fixada pela secretaria de educação.

Ou seja, além da grande pressão por alcançar as metas de desempenho estipuladas pela secretaria, que ocorre de forma autoritária, recai sobre o professor a cobrança por não reprovar por nota e por falta dos estudantes, de modo que é atribuída ao docente a responsabilidade de elevar o índice da escola. Aqueles docentes que não seguem esses direcionamentos pegam as disciplinas com menor carga horária e são constantemente monitorados.

A práxis docente é, desse modo, vista como uma forma de consecução dos interesses da secretaria, que, por sua vez, volta-se ao resultado e aumento de índice. Aqui, a reflexão da professora se concentra no seguinte ponto: quando, neste imbróglio, a educação dos estudantes é priorizada?

Entende-se que a educação voltada para resultados e treinamento para responder às avaliações de larga escala utilizam métodos de ensino que enfocam na verificação da aprendizagem, atuando de modo a classificar e selecionar, reduzindo o processo educacional a um processo seletivo (Luckesi, 2013). Assim, a avaliação educacional deve diagnosticar e buscar construir processos educativos inclusivos, de modo que o ato de avaliar ajude a subsidiar escolhas e decisões docentes com base naquilo que Luckesi (2022) atribui à avaliação: a investigação da realidade.

Dentre as reflexões docentes até aqui construídas, a intencionalidade foi a de apresentar que uma prática pedagógica alicerçada em uma tendência pedagógica e com clareza epistemológica dentro do processo de ensino aprendizagem tende a ser um fator importante para a não reprodução ingênua de uma educação seletiva e excludente, tal qual é preconizada, especialmente, nos anos de aplicação de Prova Brasil, que se baseia em treinamentos para responder questionários e simulados.

A educação está além do treinamento para responder uma prova e, obviamente, a meta da secretaria de aumentar seus índices não coadunam com práticas que visam posicionamentos críticos frente à realidade e que vão em direção a noções sistematizadas de conhecimento. Tais noções constituem o fazer pedagógico das tendências pedagógicas progressistas, que, dada sua profundidade, não têm condições de serem avaliadas por instrumentos de averiguação próprios das pedagogias liberais, tais como simulados e provas (Libâneo, 2006).

No seu fazer pedagógico, a professora optou por atuar prioritariamente com a oralidade, visto que, no diagnóstico inicial da turma, 14 alunos dos 34 matriculados não sabiam ler ou escrever. Os conteúdos seriam discutidos de modo que fosse incentivada a participação de todos de modo que os estudantes iniciassem seu processo de construção da leitura a partir da análise de questões sociais, problematizando os temas abordados.

A opção por uma abordagem progressista enfrenta um problema em sua gênese: ela não tem como ser institucionalizada

em uma sociedade capitalista, conforme assevera Libâneo (2006), mas parte de uma decisão política docente.

As práticas que serão apresentadas são fundamentadas na tendência pedagógica crítico-social dos conteúdos que, segundo Libâneo (2006), preconiza a abordagem dos conteúdos no seu confronto com as realidades sociais.

Ensinar meus camaradas: o que construímos na sala de aula?

Para Libâneo (2006), a tendência pedagógica crítico-social dos conteúdos valoriza a ação pedagógica que, para o autor, se dá na reelaboração crítica do saber no processo de ensino aprendizagem.

Nessa compreensão, a prática docente e a função da escola estão ligadas à difusão do conhecimento e sua apropriação pelas camadas populares de modo que vise a eliminação da seletividade social. Libâneo (2006) afirma que essa tendência visa garantir um bom ensino, de modo que os estudantes tenham condições de atuar e se organizar na vida social.

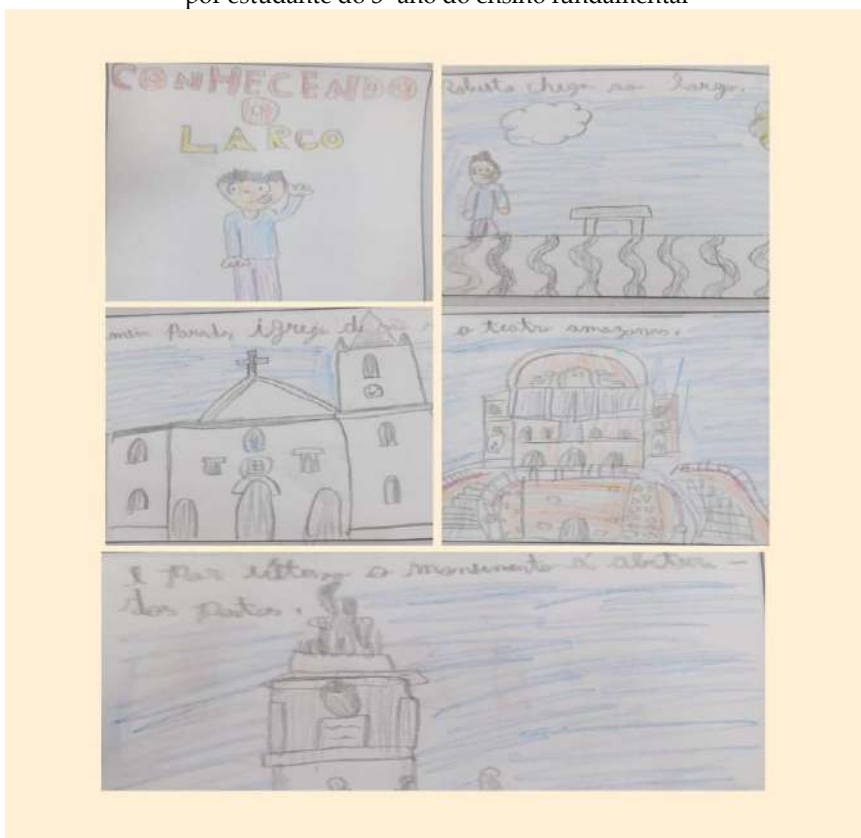
Entendendo que a análise crítica das questões que os cerca era o ponto de partida para ensinar os conteúdos escolares, iniciou-se, nas aulas de Língua Portuguesa, o trabalho de leitura de textos jornalísticos que foi realizado pela professora sobre a cidade de Manaus. O foco era chegar no Teatro Amazonas para trabalhar os conteúdos adjetivo e substantivos, enquanto problematiza questões ambientais e o processo de colonização e exploração dos recursos naturais em textos a partir das classes nominais supracitadas.

No primeiro momento, os alunos iriam, ao final do trabalho docente, construir em casa uma apresentação, oral ou escrita, que poderia ser apoiada em outros recursos como cartazes, histórias em quadrinhos e até mesmo música. Ficou a critério do aluno o que eles utilizariam como apoio para sua apresentação oral.

Na ocasião, foram produzidas histórias em quadrinhos, maquetes e desenhos para essa atividade. As maquetes e os desenhos foram utilizados prioritariamente por aqueles que não

sabiam escrever. Parte da história em quadrinhos apresentada na figura a seguir foi realizada por um aluno que já sabia ler e escrever com fluidez, mas tinha problemas de socialização e de se expressar oralmente. Ainda assim, conseguiu demonstrar o que tinha compreendido das aulas e de sua pesquisa para confecção do seu material:

Figura 11 - Conhecendo o Largo, trecho da História em Quadrinhos produzida por estudante do 3º ano do ensino fundamental

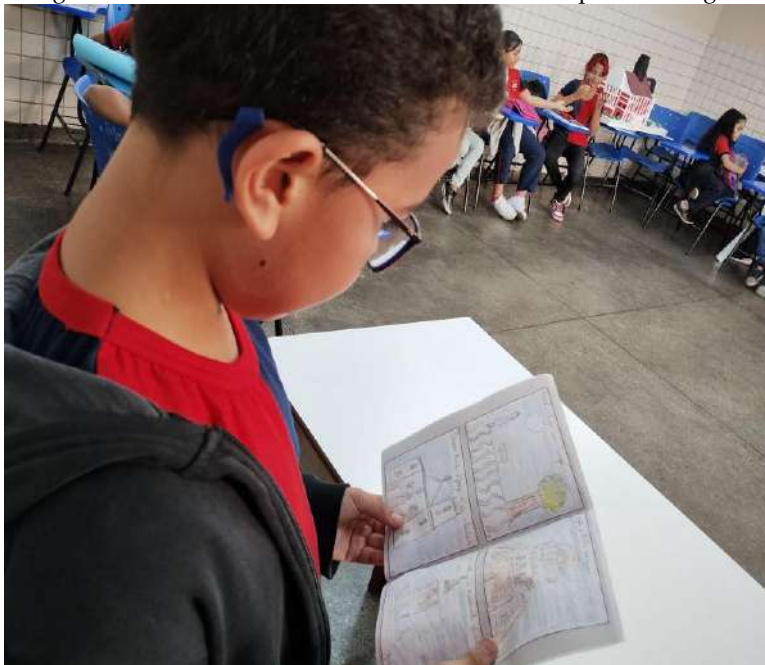


Fonte: Acervo da autora (2023).

Na próxima figura, o estudante faz a leitura de sua obra para os colegas de turma e, ao final, fala um pouco do processo,

sistematiza aquilo que aprendeu na escola e o que foi fruto de sua busca na internet:

Figura 12 - Estudante fazendo a leitura de sua obra para os colegas.



Fonte: Acervo da autora (2023).

Uma apresentação em especial chamou muito a atenção dos estudantes dada a boa oralidade do aluno. Ele levou consigo as imagens desenhadas dos monumentos que estão no Largo São Sebastião, localizado no Centro de Manaus, a capital amazonense. Na figura a seguir, o aluno está mostrando sua produção que apresentou para os colegas, e à época não era alfabetizado e decodificava com dificuldade poucas palavras. O aluno afirmou que pediu para que o pai apenas mostrasse as imagens dos monumentos que foram apresentados na sala de aula. Resolveu, portanto, copiar moldes do teatro e fazer uma apresentação diferenciada, como ele mesmo afirmou, mostrando que a escola é

um espaço com potencial para difusão de conhecimentos especialmente para os alunos dos espaços periféricos.

No caso do aluno em questão, ele ainda não tinha conhecido esses espaços. Os alunos que vieram do interior não conheciam o Largo, o que nos leva a reflexão sobre a garantia do direito à cidade e sobre oportunizar o acesso desses estudantes à própria cidade.

Figura 13 - Apresentação do estudante do 3º ano do ensino fundamental



Fonte: Acervo da autora (2023).

A realização desse trabalho serviu para abordar conteúdos próprios da Língua Portuguesa, bem como tratar questões ambientais, regionais e culturais de modo que os estudantes pudessem ter acesso às discussões com maior profundidade e caráter científico e crítico.

Foi contado, por exemplo, o viés de exploração dos seringueiros e seu papel e suas condições de trabalho durante a época do boom da borracha a partir da história do Teatro Amazonas. Tal abordagem foge às orientações do que se preconiza para uma turma que realizará Prova Brasil, como é o caso das turmas do 3º ano do ensino

fundamental matriculadas em 2023. Elas serão as próximas avaliadas, quando, então, estiverem no 5º ano.

Considerações finais

Aprender a ler, para a classe docente, é, antes de tudo, ter uma prática fundamentada epistemologicamente, o que requer uma leitura de mundo e um reconhecimento de sua função para, então, construir sua práxis.

Obviamente, a opção por uma prática docente progressista, quer ela libertadora, libertária ou crítico-social dos conteúdos, exige luta contra o que está posto e é orientado para a educação pública, que está cada vez mais alinhada com interesses mercadológicos.

A práxis pedagógica orientada pela tendência crítico-social dos conteúdos, por sua vez, visa, por meio da análise crítica, romper com as pressões da ideologia dominante e realizar a transição do saber para o engajamento político. Vai-se com isso da ação à compreensão e da compreensão à ação (Libâneo, 2006).

Nesta reflexão, salienta-se 1) a importância do conteúdo e da crítica para a construção de uma escola que se pretende democrática; 2) a indispensabilidade do papel docente para a difusão do conhecimento e da crítica; 3) o caráter político da ação pedagógica fundamentada e progressista; e 4) o papel da escola democrática ao fomentar a apropriação dos conteúdos por parte dos alunos, de modo que possam superar noções superficiais e ingênuas de mundo.

Referências

AFONSO, A. J. Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à accountability baseada em testes standardizados e rankings escolares. **Revista Lusófona de Educação**, 2009, 13, 13 - 19.

BALL, S. Intelectuais ou técnicos? O papel indispensável da teoria nos estudos educacionais. In: BALL, S.; MAINARDES, J. (Orgs). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

MELLO, Liliane Ribeiro de; BERTAGNA, Regiane Helena. Tensões do SAEB e do IDEB para a educação de qualidade como direito. **Rev. Educ. Questão**, Natal, v. 58, n. 58, e-20950, out. 2020. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-77352020000400011&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 25 jan. 2024. Epub 16-Out-2020. <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2020v58n58id20950>.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico- social dos conteúdos**. 21. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

LUCKESI, C.C. **Avaliação da Aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2013.

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar: passado, presente e futuro (versão digital)**. São Paulo: Cortez, 2022.

POWER, S. O detalhe e o macrocontexto: o uso da teoria centrada no Estado para explicar práticas e políticas educacionais. In: BALL, S.; MAINARDES, J. (Orgs). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

SOARES, Talita Emidio Andrade; SOARES, Denilson Junio Marques; SANTOS, wagner dos. Sistema de avaliação da educação básica: revisão sistemática da literatura. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 32, e07839, 2021. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-68312021000100203&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 20 jan. 2024. Epub 21-Jul-2021. <https://doi.org/10.18222/eae.v32.7839>.

Eixo II:

**Experiências docentes na educação
escolar indígena**

Saberes tradicionais, identidades e etnogênese no processo educativo indígena contemporâneo dos Sateré-Mawé

Elder Tânio Gomes de Almeida

Mestre em Educação em Ciências na Amazônia - PPGEEC/UEA
Doutorando em Educação em Ciências – PPGEEC (UEA)
Professor da Secretaria Municipal de Educação - Semed/ Manaus
E-mail: elder.tanio@gmail.com

Rossini Pereira Maduro

Mestre em Ciências Humanas-PPGICH/UEA
Doutor em Educação na Amazônia-PGEDA/Educanorte
Coordenador Pedagógico Semed/Manaus
E-mail: rpmaduro01@gmail.com

Introdução

Os Sateré-Mawé são um povo indígena da Amazônia brasileira distribuídos atualmente em territórios que abrangem os Estados do Amazonas e do Pará. Com cultura singular, os Sateré Mawé são muito conhecidos pela domesticação do guaraná, pelo Ritual da Tucandeira e pelo culto ao Porantim, totem que possui representações sagradas para o povo. Em suas aldeias, firmam sua própria educação, dando ênfase ao uso da língua materna, de artefatos sagrados e ritos que constituem suas memórias ancestrais. Nas escolas localizadas nos rios Marau e Manjuru, as aulas são ministradas por professores indígenas e alguns saberes são praticados somente em eventos abertos para a população geral em datas comemorativas do calendário nacional.

A partir do diálogo com professores indígenas do povo Sateré-Mawé, pudemos perceber que, no processo de escolarização de seus membros, é comum a utilização de elementos identitários,

incluindo os sagrados. Assim nasceu a inquietação para discutir sobre o lugar do Porantim no processo educativo dos Sateré-Mawé contemporâneos. Este estudo é um ensaio teórico no âmbito da educação indígena.

Objetiva-se refletir sobre o papel de um artefato sagrado, o Porantim, no processo educacional dos Sateré-Mawé, e como essa prática tem fortalecido a identidade e etnogênese desse povo. O entendimento sobre as crenças e práticas relacionadas ao modo de vida dos indígenas associado ao Porantim, considerado um artefato sagrado, faz parte da construção histórica da cultura Sateré-Mawé no passado e no presente. Atuando como marcador da identidade cultural do grupo, o Porantim é parte integrante da educação indígena Sateré-Mawé.

A valorização desses saberes tradicionais é uma realidade dentro dessa complexa diversidade indígena. Isso se constituiu como reflexão para luta e resistência da educação indígena em diversos clãs Sateré-Mawé.

Toma-se como referência o Porantim, que é ensinado de modo oral em algumas escolas indígenas. A partir daí, pudemos levantar elementos para problematizar o fortalecimento dos saberes e fazeres tradicionais indígenas no processo de valorização de suas identidades étnicas. Atualmente, poucos sabem o significado atribuído aos símbolos que estão nesse artefato sagrado, pois há dificuldades em realizar uma exegese das formas geométricas esculpidas em peça de madeira entre os clãs Sateré-Mawé em virtude da morte das lideranças religiosas que guardavam esse saber.

A retomada dos ensinamentos voltados ao culto do Porantim e a valorização dos saberes tradicionais podem ser entendidos como processos políticos e educativos associados ao fenômeno da etnogênese entre sociedades Sateré-Mawé, o que inclui as comunidades que se organizaram fora das terras indígenas, incluindo as comunidades relacionais fundadas nos ambientes citadinos de Maués e Manaus, e tem relevância para a educação escolar e indígena na contemporaneidade.

Ser estudante indígena nesses territórios é um desafio, uma vez que, apesar de algumas conquistas dos movimentos indígenas, as escolas indígenas em sua maioria possuem estrutura física precária e o pouco material didático de apoio geralmente é distante de seus contextos socioculturais e sociolinguísticos.

Este estudo poderá contribuir para novas discussões sobre os processos educativos realizados entre os Sateré-Mawé e demais povos indígenas, com interface para a educação escolar e indígena a partir das referências de suas culturas, pois o corpo indígena, na atualidade, pode ser visto como uma construção histórica, contemporânea e social que foi condicionada por muito tempo ao modelo de colonização.

É importante compreendermos que as identidades étnicas são dinâmicas e moventes. O estigma de “índio puro”, “desnudo” e “bárbaro”, difundido ao longo de todo nosso processo histórico, precisa ser desmistificado. A etnogênese de muitos grupos indígenas, baseadas na luta pelo reconhecimento étnico, pode contribuir na luta contra esses estigmas, pois esses povos não buscam um retorno a um passado essencialista, e sim a afirmação de suas identidades indígenas contemporâneas. É nessa conjuntura que a educação escolar indígena, ao valorizar os saberes tradicionais desses grupos, ganha um lugar de destaque.

Esse saber tradicional traz o entendimento sobre as crenças e práticas relacionadas à educação indígena, utilizando artefato religioso como referência que permite construir discernimentos sobre as tendências e rupturas na identidade no passado e no presente que estão conectadas às percepções atuais sobre educação indígena. Na região amazônica, algumas instituições de ensino valorizam mais os conhecimentos de países do hemisfério norte, e um estudo sobre os processos educativos em sociedades originárias valorizará a diversidade e a riqueza que há nos saberes tradicionais.

Ao ressignificar os processos educativos escolares por meio da valorização dos saberes tradicionais, os povos indígenas caminham para a implementação de perspectivas educacionais decoloniais que podem ser utilizadas não apenas nas escolas indígenas, mas

como referência de educação nacional, pois, como afirma Bartomeu Meliá (1979), não existe um problema de educação indígena, existe uma solução indígena para o problema da educação.

Desse modo, indaga-se: que processos políticos e educativos estão sendo estabelecidos para o alcance da etnogênese na educação Sateré-Mawé em interface com a educação escolar indígena? Essa questão permite novas compreensões sobre a dinâmica educacional dentro de um contexto de luta pelo fortalecimento das identidades indígenas amazônicas.

Artefato sagrado e identidade cultural no processo educativo Sateré-Mawé

Roberto Cardoso de Oliveira (2006) alerta que o termo identidade é por natureza polissêmico e, portanto, pode recobrir uma multiplicidade de conceitos. Bauman (2005, p. 16) cita que a identidade é um tema de graves preocupações e agitadas controvérsias, enquanto Hall (2014, p. 101) diz que o conceito de identidade é demasiadamente complexo, muito pouco desenvolvido e menos ainda compreendido na Ciência Social contemporânea. As impressões dos autores dão a conotação de quão complexa é a missão de se inferir sobre a questão da identidade, de modo que nossa intenção neste ensaio não é abordar uma discussão profunda sobre os conceitos de identidade e sim situar os Sateré-Mawé nessa discussão.

Podemos dizer que a identidade cultural dos Sateré-Mawé está situada no binarismo entre as perspectivas essencialistas e não essencialistas. Para Woodward (2014), a visão essencialista sugere que as identidades dos grupos sociais são definidas a partir de características culturais estáticas que permanecem imutáveis mesmo com o passar dos tempos. Essa perspectiva defende que são essas características culturais estratificadas que diferenciam uma identidade cultural de outra. Por outro lado, as vertentes não essencialistas procuram lançar olhares diferentes sobre as questões de identidade, defendendo que estas não são estáticas e os grupos

sociais assimilam elementos culturais uns dos outros de forma natural e nem por isso perdem suas identidades grupais.

Stuart Hall (2015) fala em uma “crise de identidade” na pós-modernidade. Para o autor, identidades que mantiveram o mundo social estabilizado no passado entraram em declínio nos últimos tempos, dando espaço ao surgimento de novas identidades:

A tendência em direção a uma maior interdependência global está levando ao colapso de todas as identidades culturais fortes e está produzindo aquela fragmentação de códigos culturais, aquela multiplicidade de estilos, aquela ênfase no efêmero, no flutuante, no impermanente e na diferença e no pluralismo cultural descrito por Kenneth Thompson (1992), mas agora numa escala global – o que poderíamos chamar de *pós-moderno global*. Os fluxos culturais, entre as nações, e o consumismo global criam possibilidades de “identidades partilhadas” entre pessoas que estão bastante distantes umas das outras no espaço e no tempo. À medida que as culturas nacionais tornam-se mais expostas a influências externas, é difícil conservar as identidades culturais intactas ou impedir que elas se tornem enfraquecidas através do bombardeamento e da infiltração cultural (Hall, 2015, p. 42).

Dentro desse debate, tais infiltrações culturais teriam sido acentuadas por meio dos processos de globalização que imprimiram nos últimos tempos fortes pressões nas dinâmicas das relações sociais e culturais entre sujeitos outrora distantes espacialmente, possibilitando o surgimento das ditas identidades globalizadas. No entanto, a globalização no que tange aos processos identitários, pode trazer diferentes resultados, como pontua Woodward (2014, p. 21):

A globalização, entretanto, produz diferentes resultados em termos de identidade. A homogeneidade cultural promovida pelo mercado global pode levar ao distanciamento da identidade relativamente à comunidade e à cultura local. De forma alternativa, pode levar a uma resistência que pode fortalecer e reafirmar algumas identidades nacionais e locais ou levar ao surgimento de novas posições de identidade.

As mudanças na cultura dos Sateré-Mawé são inevitáveis dada a dinamicidade da cultura. No entanto, é contra essa

homogeneidade citada por Woodward que podemos situar a luta dos Sateré-Mawé em torno de uma educação voltada ao fortalecimento de seus saberes e fazeres tradicionais. A identidade cultural desse povo é vivenciada nos cânticos que narram saberes dessa sociedade, estabelecendo, assim, um modelo de organização social e cultural. Nessa perspectiva de identidade, destaca-se a importância dos

[...] ensinamentos do pajé, como rezas, bebidas, cantos, danças, uso de plantas medicinais, uso de sementes, colares, pinturas, grafismos indígenas ancorados na semiótica da natureza são elementos simbólicos, carregados de significados, os quais são usados durante os rituais do povo Sateré-Mawé (Carvalho, 2022, p. 91).

É importante destacar que a educação colonial iniciada pela catequese foi um processo educativo de dominação e domesticação dos corpos indígenas voltado para a negação e supressão de tudo aquilo que não se alinhava aos valores europeus. A ideia foi implementar um modelo ocidental de trabalho e vida.

Queiroz e Júnior (2022) apresentam a classificação de educação dentro das aldeias como educação escolar indígena, educação indígena e educação escolar. No entanto, é a categoria educação indígena que mais se aproxima do caráter ancestral, étnico e cultural da realidade, pois são os povos indígenas que constroem suas práticas de ensino.

A educação indígena no/do cotidiano como processo educativo é aquela que se dá no chão da aldeia, fora dos muros da escola e dos parâmetros curriculares que direcionam as propostas curriculares. Os saberes constituídos historicamente no seio da aldeia, que são repassados de forma oral dos mais velhos para os mais novos, necessitam ser reconhecidos e valorizados no diálogo intercultural e levados para dentro das escolas para contribuir na formação das crianças, dos jovens e dos adultos Sateré-Mawé. São esses saberes, que incluem a mitologia e os rituais indígenas, que atuam no fortalecimento da identidade cultural e étnica desse povo:

A animalidade também é percebida nas canções de tradição Mawé, como visto em um dos cantos do Ritual da Tucandeira, parte da mitologia Sateré-Mawé. Instituído por seus ancestrais – Henegke (o tatu-açu), seu irmão Mypynukuri (o tatu-bola) e Hukat'i (gavião-real) tecem diálogos, sendo realizados pela primeira vez como forma de distinção e afirmação da identidade desse povo no contexto das relações com outros povos (Carvalho, 2022, p. 114).

A mitologia amazônica, os cânticos e os artefatos sagrados, junto com suas memórias, formam a identidade que não pode ser extinta. No entanto, a escola foi uma estratégia europeia de aproximação entre invasores e indígenas no início da colonização (Feitosa; Vizolli, 2021). Hoje, ela pode ser administrada pelos grupos indígenas para fortalecer suas diversas identidades que são construídas coletivamente por meio de histórias, cantos e ritos no processo educativo do indígena contemporâneo.

O processo educativo nas sociedades indígenas apresenta diferenças tais, com respeito ao que se dá na chamada educação "nacional", que às vezes se tem concluído que não existe educação indígena. Em outros termos, pressupõe-se que os índios não têm educação, porque não têm a "nossa educação". Consideramos, por exemplo, que o índio está nu, quando, mesmo com todos os seus enfeites rituais, cobre apenas o sexo com o estojo peniano. Do mesmo modo, consideramos que o índio não tem religião, porque não tem templos, nem imagens sagradas (Meliá, 1979, p. 9).

Os processos educativos das sociedades indígenas diferem em alguns aspectos das perspectivas educacionais ocidentais, na educação indígena há singularidades e características que lhes são peculiares. São os saberes e fazeres da educação indígena, constituídos histórica e socialmente nos territórios indígenas, que perpetuam as línguas e culturas indígenas.

As escolas indígenas deveriam ter uma natureza indígena com foco na construção de uma educação contextualizada às culturas indígenas. Os projetos educacionais voltados para os povos indígenas precisam privilegiar conteúdos e práticas pedagógicas que valorizem os elementos culturais indígenas, incluindo os elementos sagrados, como o Porantim, e o Ritual da Tucandeira, no

caso dos Sateré-Mawé, além dos conhecimentos adquiridos de espíritos da floresta, da medicina tradicional e artesanatos que são as marcas das identidades culturais desses grupos.

Sobre o Porantim, há dois artefatos guardados. Segundo os indígenas localizados no município de Maués-Am, um encontra-se na comunidade São Bento (rio Manjuru) e outro, na comunidade Nova Esperança (rio Maraú), ambas em terras indígenas. Porantim é um instrumento de madeira que lembra um remo, possui 1,50m de altura aproximadamente, e, com desenhos geométricos, carrega as regras de vida. Tem importância como uma constituição ou Bíblia dos Sateré-Mawé, possuindo, de um lado, o mito da origem ou história do guaraná e, do outro lado, o mito da guerra (Lorenz, 1992).

Por muito tempo, o Porantim serviu, e ainda serve, como instituição máxima para orientação política, jurídica e religiosa e tem mais significado, pois foi o povo Sateré-Mawé que produziu esse artefato (Lorenz, 1992). Esses saberes são passados de geração a geração pela memória em uma concepção de educação formada no coletivo, que atualiza e junta esses fragmentos de memória pela identidade étnica de cada povo (Munduruku, 2012). Gilberto Velho incorpora a realidade urbana à organização do movimento indígena e aos conceitos de memória, identidade e projetos:

A memória é fragmentada. O sentido de identidade depende em grande parte da organização desses pedaços, fragmentos de fatos e episódios separados. O passado, assim, é descontínuo. A consistência e o significado desse passado e da memória articulam-se à elaboração de projetos que dão sentido e estabelecem continuidade entre esses diferentes momentos e situações (Velho, 1994, p. 103).

Os três conceitos estão associados à realidade indígena dentro dos processos educativos que constroem a identidade dos diversos grupos indígenas. No entanto, o avanço da cultura globalizante sobre os Sateré-Mawé tem promovido o desinteresse de membros do próprio povo Sateré-Mawé pelos saberes e fazeres tradicionais de seu povo.

Identidade cultural e etnogênese na educação indígena contemporânea

O processo colonizador no Brasil foi alicerçado desde o primeiro momento em atos de genocídio e etnocídio indígena. Quando os colonos europeus não conseguiam dizimar fisicamente os indígenas que se colocavam em seus caminhos, tratavam de anulá-los identitariamente, dizimando suas línguas maternas, seus valores, suas crenças e sua forma de se relacionar com a mãe natureza. Os grupos que se opunham ao genocídio e ao etnocídio eram cunhados como bárbaros, violentos e selvagens.

Esses estigmas acompanharam os indígenas por toda a história do Brasil e foram eles que instigaram e instigam até os dias de hoje as atitudes discriminatórias, preconceituosas e violentas contra a população indígena do Brasil. Para fugir dessa violência, muitos indígenas ao longo da história optaram por esconder suas identidades étnicas. O avanço dos direitos indígenas nas últimas décadas, sobretudo o direito à vida, fez com que muitos desses indígenas retomassem suas identidades por meio de um processo descrito como etnogênese:

O termo etnogênese tem sido usado para designar diferentes processos sociais protagonizados pelos grupos étnicos. De modo geral, a antropologia recorreu ao conceito para descrever o desenvolvimento, ao longo da história, das coletividades humanas que nomeamos grupos étnicos, na medida em que se percebem e são percebidas como formações distintas de outros agrupamentos por possuírem um patrimônio linguístico, social ou cultural que consideram ou é considerado exclusivo, ou seja, o conceito foi cunhado para dar conta do processo histórico de configuração de coletividades étnicas como resultado de migrações, invasões, conquistas, fissões ou fusões (Bartolomé, 2006, p. 39).

Para Bartolomé (2006), os processos de etnogênese emergem quando grupos sociais reivindicam o reconhecimento de pertencimento a uma coletividade com patrimônio cultural específico diferente de outros

grupos étnicos. No caso das etnogêneses indígenas, a educação escolar indígena, ao agregar os elementos da educação indígena, poderá servir como instrumento de afirmação identitária.

A educação escolar compõe-se de dois níveis, a educação básica e a educação superior. Em alguns momentos desse processo educativo, nota-se que os conteúdos dos livros, revistas e videoaulas possuem características de um conhecimento acumulado de países do hemisfério norte (como exemplo, os americanos e os europeus), assim os não-indígenas e indígenas sul-americanos foram condicionados a esses saberes que, por muito tempo, desvalorizaram os conhecimentos indígenas, que foram vistos como folclóricos, lendários e mitológicos.

O realmente importante é que, em toda a mitologia americana, e também na mitologia do mundo inteiro, há deidades ou personagens sobrenaturais que desempenham o papel de intermediários entre os poderes de cima e a Humanidade embaixo (Lévi-Strauss, 1978, p. 40).

Nas culturas indígenas, os saberes cosmogônicos ocupam um lugar importante e impactam na forma de organização da sociedade. Pajés, xamãs, rezadores (as) e benzedores (eiras) são detentores de conhecimento adquirido a partir do contato com entes sobrenaturais. Esses saberes, muitas vezes interpretados como fantasiosos pela ciência ocidental, ocupam lugar de destaque entre os povos indígenas e por isso precisam ser respeitados e valorizados no ambiente escolar.

É importante dizer que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) menciona que a Educação Escolar Indígena poderá trabalhar as competências específicas com base nos princípios de coletividade, reciprocidade, integralidade, espiritualidade e alteridade indígena, com nexos em suas culturas tradicionais amarradas aos currículos de sistemas de ensino e propostas pedagógicas das instituições escolares (Brasil, 2017).

A Constituição Federal de 1988 diz, em seu Artigo 210, inciso 2, que: “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a

utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”. Para fortalecimento dos saberes tradicionais, é necessário situar a educação escolar e educação escolar indígena no contexto amazônico, visto que são campos distintos e densos para formação da identidade cultural.

Nesse sentido, Forquin (1993) assevera que a fonte e a permanência da educação dependem da cultura. Sem ela, a educação não possui continuidade, havendo uma reciprocidade entre elas, pois é pela educação que a cultura é transmitida e desenvolvida nas sociedades, reelaborando os conteúdos culturais no processo educativo.

Estudar o fragmento das identidades culturais como resultado de interações territoriais entre culturas permite o entendimento de que tipo de processo educativo se desenvolve entre famílias, escolas e aldeias. De acordo com Costa (2012), essas interações entre as culturas, tanto na acepção de cultura nacional quanto na de identidades culturais e processos educativos, conduzem a criticidade como uma realidade de relações intersocietárias.

No processo educativo, é necessário entender a relação de tempo e espaço como construção sociocultural e mental produzida historicamente de modo particular, envolvendo as relações de poder. É importante considerar a existência de uma temporalidade hegemônica, programada pelas relações de produção capitalistas que, ao modificarem o espaço, produzem a territorialização do capital na sua forma material e simbólica. Em contraste, há conquista das temporalidades e territorialidades por meio da expressão e manifestação dos modos de vida próprios em resistência a essa lógica hegemônica. Assim é a região amazônica em suas diversidades, temporalidades e territorialidades ou multiterritorialidades (Corrêa, 2007).

Quando se trata do pensamento construído sobre os indígenas, é importante saber ouvir, ler e ver historicamente as narrativas produzidas, pois isso se constitui como campo pedagógico educacional e cultural para compreensão de suas identidades e saberes (Aguiar, 2012).

Em razão do reconhecimento e da notoriedade da diversidade entre os povos indígenas em todo o mundo nos anos 1970 e 1980, cresceram as pesquisas sobre saberes e práticas locais de populações indígenas, rurais e costeiras. Recentemente, no Brasil, está crescendo entre os povos indígenas o fenômeno da “etnogênese” ou “reterritorialização”, que por pressões políticas, econômicas e religiosas ou por terem suas terras tomadas em função do modo como viviam, foram incentivados a negar suas identidades tribais (Luciano, 2006). A partir dessa tendência, alguns povos originários retomam suas identidades étnicas, resistindo para a continuidade de seus valores, crenças e sua cultura tradicional (Ramos, 2022).

Esse movimento observado desde a década de 1970, denominado etnogênese, pode ser entendido como o agrupamento de grupos autodeclarados indígenas, que reivindicam suas identidades étnicas dentro de um território. Essa organização política permite o crescimento desses grupos nos censos estatais, constituindo-se como escape das opressões e ameaças das relações de dominação (Lisboa, 2017).

O modo como se pensam os povos indígenas pode ser estimulado por instrumentos das pedagogias culturais providos por imagens, narrativas, jornais, dentre outros artefatos sociais. Nessa perspectiva, esses efeitos pedagógicos influenciam a compreensão sobre o outro a partir de si mesmo, realizando comparações de vida e, assim, os ditos não-indígenas são nomeados como superiores e civilizados, criando estigmas sobre a imagem dos indígenas (Aguilar, 2012). Na educação brasileira, recentemente, foi obrigatória no currículo escolar a inclusão da história e da cultura indígena, fato relevante para que a sociedade atual conheça, mesmo que de modo básico, como se organizam cultural e linguisticamente as sociedades indígenas de nosso país.

A Lei nº 11.645/2008, de 10 de março de 2008, modificou o texto das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), incluindo o Art. 26-A, que dispõe que, nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se

obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena (Brasil, 2008). Assim, essa área de estudo fica alicerçada na educação como elo entre educação indígena e educação escolar para interpretação das informações que foram vivenciadas e percebidas fenomenologicamente.

Destaca-se que todo o universo científico é formado pela essência das percepções humanas a partir dos sentidos vivenciados no mundo real, sem as quais a ciência não poderia ser construída com rigor (Merleau-Ponty, 1999). Nessa perspectiva de educação, é preciso garantir subsídios para o tratamento adequado das concepções alternativas, de forma a introduzir o interesse em entender os fenômenos culturais. Como exemplo de um fenômeno cultural, cita-se que “o povo Sateré-Mawé é o único do Brasil a realizar um ritual com a formiga Tucandeira” [...] (Carvalho, 2022, p. 29). Essas percepções vivenciadas pelos sentidos dentro de uma cultura poderão ressignificar tais identidades.

Trata-se de uma maneira de aprendizagem que valoriza as percepções dos indivíduos pelos objetos, que nessa abordagem são denominados de fenômenos. Esse vai e vem de sensações vividas pelos sujeitos nesse sentido traz a consciência de se estar no mundo (Merleau-Ponty, 1999).

Em uma sociedade com forte herança capitalista e industrial, cuja forma de organização social destoa daquela observada entre muitos povos indígenas, ainda persiste uma tendência de se lançar olhares preconceituosos e estigmatizados sobre os corpos indígenas. Ainda hoje existem defensores de correntes de pensamento que classificam as populações indígenas como “bárbaras” que não evoluíram para a categoria de “civilizadas”.

Material e método

O estudo sobre identidade cultural e etnogênese no processo educativo de povos indígenas, com visibilidade ao Porantim, consiste em um exercício de compreensão que se debruça sobre o

entendimento dos fenômenos voltados para a revitalização e fortalecimento desses saberes tradicionais.

De modo bibliográfico, o estudo buscou dados qualitativos que, em educação, assumem muitas formas e são conduzidos em múltiplos contextos (Bogdan; Biklen, 1994). Essa abordagem apresenta algumas características básicas de um estudo qualitativo, uma delas é a apresentação do fenômeno que pode ser compreendido no contexto em que ocorrem os dados, que são analisados numa perspectiva integrada (Godoy, 1995).

Por ser uma pesquisa bibliográfica, pode ser conceituada como aquela que busca respostas de outros autores para os quais possui relevância a temática abordada, desenvolvida com dados ou categorias publicadas anteriormente (Severino, 2013). A intenção, aqui, é explorar de modo subjetivo os fenômenos em educação, e, nesse sentido, constitui-se como uma pesquisa qualitativa (Brito; Oliveira; Silva, 2021).

O estudo busca o desenvolvimento de novas discussões pelo levantamento teórico de obras publicadas. Para os pesquisadores que necessitarão realizar esse tipo de pesquisa, é necessária uma leitura do autor original e das obras em sua totalidade em etapas com sequência lógica (Severino, 2013).

Com isso, foram perpassados para este estudo dois momentos: 1) a identificação de elementos sobre a educação indígena que fundamentaram um espaço de diálogo no campo dos saberes tradicionais na perspectiva da etnogênese e das identidades; 2) a construção de novos argumentos que justificaram a educação indígena como espaço decolonial para um modelo de educação contemporânea para os Sateré-Mawé. Essas etapas permitiram trabalhar alguns conceitos e, como resultado, a construção deste texto a partir do diálogo com os autores citados.

Por que realizar um estudo qualitativo? Segundo Flick (2009), esse tipo de estudo é relevante para temas que envolvam as relações dos indivíduos em sociedade e ancora os diversos problemas da vida. Para questões indígenas, é aplicado na busca de respostas sociais entre os atores envolvidos.

Considerações Finais

Este ensaio teórico buscou problematizar o papel da educação indígena e da educação escolar indígena nos processos de etnogênese e fortalecimento identitário indígena, tomando como referência o povo Sateré-Mawé. Discutimos a educação indígena baseada na oralidade, no ensino dos saberes tradicionais e ancestrais, no fortalecimento da identidade e da língua materna indígena. Também procuramos problematizar a necessidade de inserção desses saberes tradicionais nas propostas pedagógicas e matrizes curriculares das escolas indígenas para que as escolas das aldeias estejam alinhadas contextualmente às realidades socioculturais e sociolinguísticas dos locais onde estão inseridas.

Refletimos sobre os desafios da educação escolar indígena na contemporaneidade, buscando suscitar novas discussões pautadas nas lutas travadas pelos povos indígenas em torno do reconhecimento, valorização e respeito de sua diversidade cultural.

Referências

- AGUIAR, José Vicente. **Narrativas sobre povos indígenas na Amazônia**. Manaus: EDUA, 2012.
- BARTOLOMÉ, Miguel Alberto. As etnogêneses: velhos atores e novos papéis no cenário cultural e político. **Mana** 12 (1): 39-68, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/mana/a/fGbD5TshWKbCXScWRZt9hGH/>. Acesso em: 18/jan/2024.
- BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi/ Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 21 de agosto de 2020.
- _____. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal.

_____. **LEI no 11.645/2008**, de 10 de março de 2008. Presidência da República Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução a teoria dos métodos. Portugal, Porto Editora, 1994.

BRITO, Ana Paulo; OLIVEIRA, Guilherme; SILVA, Brunna. A importância da pesquisa bibliográfica no desenvolvimento de pesquisas qualitativas na área de educação. **Cadernos da Fucamp**, v.20, n.44, p.1-15/2021. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2354>. Acesso em: 18/jan/2024.

CARVALHO, Joelma Monteiro de. **Sateré-Mawé e Sámi**: culturas indígenas ancestrais sob o olhar do turismo étnico. – Guarujá-SP: Científica Digital, 2022.

CORRÊA, Sérgio R. M. **Educação Popular do Campo e Desenvolvimento Territorial na Amazônia**: A territorialidade do campo como «espelho» de projetos conflitantes e contraditórios. In. Educação Popular do Campo e Desenvolvimento Territorial na Amazônia: Uma leitura a partir da Pedagogia do Movimento dos Atingidos por Barragem (MAB). João Pessoa: Dissertação de Mestrado. 2007.

COSTA, Mauro Gomes da. **A Igreja católica no Brasil**: as ações civilizatórias e de conversão ao catolicismo das Missões Salesianas junto aos povos indígenas do Alto Rio Negro/Amazonas (1960 -1980)

FEITOSA, L. B. & VIZOLLI, I. Do silenciamento à vez e voz: historicidade e perspectivas educacionais da educação escolar indígena. **Revista Cocar**. V.15N.33/2021p.1-19. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4532/2112>. Acesso em: 17.jan.2024.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução: Joice Elias Costa-3ª Edição. Porto Alegre, RS: Artmed, 2009.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar,1993.

GODOY, Arilda Schmidt. **Pesquisa qualitativa**: tipos fundamentais. Administração de Empresas. v. 35, n.3, p, 20-29 Mai./Jun. São Paulo, 1995.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**; tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro – 12. Ed. – Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

_____. **Quem precisa da identidade?** In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*/ Tomaz Tadeu da Silva (org.) Stuart Hall, Kathryn Woodward. 15. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

LÉVIS-STRAUSS, Claude. **Mito e Significado**. Lisboa: Edições 70, 1978.

LISBOA, João Francisco. *Etnogênese e Movimento Indígena: Lutas Políticas e Identitárias na Virada do Século XX para o XXI*. **Revista de Estudos em Relações Interétnicas** | *Interethnica*, [S. l.], v. 20, n. 2, p. 68–86, 2017. DOI: 10.26512/interethnica.v20i2.10616. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/interethnica/article/view/10616>. Acesso em: 13 jan. 2024

LORENZ, Sônia da Silva. **Sateré-Mawé: os filhos do guaraná**. São Paulo: Centro de Trabalho Indigenista, 1992.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

MELIÁ, Bartomeu. **Educação indígena e alfabetização**. São Paulo: Loyola, 1979.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. Trad. Carlos Alberto R. de Moura. São Paulo: Martins Fontes. Livraria Martins Fontes Editora Ltda. 1999.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)** São Paulo: Paulinas, 2012.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **Caminhos da identidade: Ensaios sobre etnicidade e multiculturalismo**. São Paulo: Editora Unesp; Brasília: Paralelo 15, 2006.

QUEIROZ, Elizete de Lima; JÚNIOR, Ribamar Ribeiro. *Escola Pëptykre Parkatêjê: saberes dialogados a partir das pinturas Gavião*. **ODEERE**, Vol 7, Nº 3, 2022, 64-86. Disponível em:

<https://periodicos2.uesb.br/index.php/odeere/article/view/11536/7264>. Acesso em: 18/jan/2024.

RAMOS, Thelma Lima da Cunha. Educação para a diversidade étnico-cultural indígena. **Anais da Semana dos Povos Indígenas (SPI)**, [S. l.], v. 1, p. 73–77, 2022.

VELHO, Gilberto. **Projeto e metamorfose**. Antropologia das sociedades complexas. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

SEVERINO, Antônio. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo : Cortez, 2013.

WOODWARD, K. **Identidade e diferença**: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**/ Tomaz Tadeu da Silva (org.) Stuart Hall, Kathryn Woodward. 15. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

A dimensão socioeducativa do ritual da Tucandeira dos Sateré-Mawé

Iranildo da Costa Barbosa

Mestre em Educação (PPGED) Universidade do Estado do Amazonas/UEA
Licenciado e Bacharel em Educação Física (Universidade do Estado do Amazonas/UEA)
Especialista em Educação Física e Nutrição Escolar- Kurios Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas/FAPEAM
E-mail: iranildobarbosa723@gmail.com

Mauro Gomes da Costa

Doutor em Educação (UNICAMP)
Docente do Mestrado em Educação/PPGED e Educação em Ciências na Amazônia/PPGEEC (UEA)
Docente do Doutorado em Ciências na Amazônia e do Doutorado Educação na Amazônia/PGEDA/Educanorte
E-mail: mcosta@uea.edu.br

Introdução

Dentre as motivações para a escolha do tema, a principal é o fato de que um dos autores é Sateré-Mawé, da localidade de Ponta Alegre, Terra Indígena Andirá/Marau, Barreirinha, Amazonas. Assim sendo, concebemos o ritual da tucandeira como um processo ancestral de ensino e de aprendizagem, sendo que a especificidade cultural deve ser compreendida com base na cultura de cada povo originário e, por isso, deve contemplar os valores e os princípios do grupo social.

A Constituição do Brasil de 1988 é um marco social e jurídico das políticas públicas para os povos originários, especialmente em relação à educação escolar indígena. A Constituição do Brasil

demarca as particularidades dos povos originários quanto às suas etnias, comunidades, organizações e culturas.

Com a criação da Fundação Nacional do Índio (FUNAI, pela Lei nº 5.371/67), a inclusão do ensino bilíngue de transição visava a progressiva integração do índio à comunhão nacional. Nas décadas de 1960 e 1970, surgem as organizações indigenistas (não-governamentais) e o movimento indígena com pautas de reivindicações alternativas às ações do órgão oficial. Nas décadas de 1980 e 1990, o movimento indígena constrói a sua autonomia com iniciativas dos povos originários na área da educação indígena e educação escolar indígena. O movimento indígena discutia e preferia os seus modelos próprios de educação e, conseqüentemente, de escola segundo os seus interesses e necessidades (Negreiros, 2021).

Nesse sentido, as leis complementares, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB, seguem essa orientação demarcando que aos povos originários fica resguardado o direito de organizar a própria educação escolar a partir de seus modos de vida, ensino e aprendizagem.

Esses direitos estão assegurados no Artigo 231 da Constituição do Brasil, no qual se lê o seguinte: “São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens”. Por sua vez, sobre a educação, o Artigo 210 preceitua que “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”. Com base no preceito constitucional, Kayapó (2023, p. 31) afirma que

[...] as escolas diferenciadas pretendem possibilitar aos povos indígenas a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação e fortalecimento de suas identidades étnicas, a valorização de suas línguas maternas, tradições e saberes, bem como a defesa de seus territórios e outros direitos fundamentais, atrelado ao acesso aos códigos e conhecimentos da sociedade do entorno, visando a realização dos projetos societários desses povos. É

importante destacar que a educação escolar indígena diferenciada preza pelo ensino na língua materna como primeira língua, e tem a comunidade indígena como gestora. Cada povo e cada comunidade deverá criar o modelo pedagógico em sintonia com a realidade do povo/aldeia.

Como consequência social da luta pela redemocratização do país, foi criada a Lei 11.645 (Inclusão no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”), de 10 de março de 2008, a qual abre novos horizontes para o ensino da história e da cultura dos povos originários, possibilitando o rompimento com o silenciamento dos povos originários e a memória heroica dos colonizadores produzida pelos grupos hegemônicos. A lei coloca sob suspeita o currículo que produz e reproduz a invisibilização desses povos, rejeitando o racismo, os estereótipos e as generalidades a que os povos originários foram submetidos historicamente.

A Lei 11.645 estabelece a seguinte redação para a Lei 9394/96 (LDB): “Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena” (Brasil, 1996). No caso da educação indígena e a educação escolar indígena, de que trata este texto, voltamo-nos para os Sateré-Mawé.

O povo Mawé

O nome original é Mawé, palavra que designa o “papagaio falante”, símbolo original do povo habitante do Baixo Amazonas, precisamente a fronteira entre os Estados do Amazonas e do Pará. Essa região, a que chamamos Mawézia (a pátria dos Mawé), infelizmente teve apenas um terço de seu território demarcado como Terra Indígena, excluindo não somente parte do povo Mawé (invisibilizados como ribeirinhos), mas territórios ancestrais e culturais. O Mawé é um dos povos mais populosos do Brasil e com uma beleza cultural ímpar, como a cultura do guaraná,

o artesanato, o remo sagrado Puratigã e o ritual da tucandeira (Waiperia), um dos ritos de iniciação mais famosos e temidos.

O Mawé foi submetido a um exaustivo processo de demarcação e homologação de suas terras iniciado em 1978 e concluído em 1986. Atualmente, a Terra Indígena Andirá-Marau (nome criado pela FUNAI) compreende 788.528 hectares com um perímetro de 477,7 km, ocupando parte dos territórios dos Estados do Amazonas e do Pará. A área é distribuída entre os municípios de Maués, Parintins e Barreirinha, no Estado do Amazonas, e os municípios de Itaituba e Aveiro, no Estado do Pará. O território demarcado e homologado não chega a um terço do que foi a Mawézia antes da chegada dos colonizadores.

Ainda assim, o território é densamente populoso, contando com aldeias espalhadas pelas calhas locais. Nelas, residem cerca de 15 mil pessoas, sendo a região do rio Andirá a mais populosa. Dos municípios do Estado do Amazonas que compreendem a Terra Indígena, o município de Barreirinha é o mais populoso. São 63 aldeias com um total populacional aproximado de 7 mil pessoas. Não há um levantamento que contabilize os Sateré-Mawé que moram em Manaus, Nova Olinda do Norte, Itacoatiara e Maués ou em outras regiões, como a vila Batista (Parintins) e a Terra Indígena Coatá-Laranjal (município de Borba/AM).

Contagens alternativas ao censo oficial asseguram que o total da população Sateré-Mawé, dentro e fora das Terras Indígenas, ultrapassa as 15 mil pessoas. Habitantes da região Leste do atual Estado do Amazonas (fronteira com o Estado do Pará), desde os tempos imemoriais, os Sateré-Mawé, segundo Nunes Pereira (2003), viviam desde 1669 ao sul da Ilha Tupinambarana (atual município de Parintins). Todavia, eles habitavam não somente essa área, mas povoavam a área Norte, Leste e o Oeste da Ilha Tupinambarana, contabilizando um vasto território entre os rios Abacaxis, Urariá, Maués-Açu, Paracuni, Apucuitaua, Parauari, Andirá, Mamuru, Arapium e Uaicurapá. Além disso, em tempos de guerra deflagrada pelos brancos colonizadores em função de descimentos e aldeamentos, foram encontrados Sateré-Mawé

morando em áreas como a região de Santarém, Belém e Barcarena, no Estado do Pará.

O Mawé tem uma história de contato com a sociedade envolvente há mais de 300 anos. Essa história é permeada de conflitos e dominações. A princípio, contra outros povos originários inimigos, como os Munduruku e os Apiacá, depois, contra os brancos invasores, os quais colonizaram as suas terras tradicionais, confinando-os cada vez mais à selva distante.

Os relatos mais antigos sobre o Mawé datam de 1691. Nesses relatos, o Mawé é mencionado como Mabué em um mapa do Amazonas elaborado por Samuel Fritz. Segundo o mapa, o Mawé ocupava um território contínuo ao dos Maraguases e dos Sapupés. Ressaltamos essa referência com os vizinhos por conta da relação dessas etnias com a designação Sateré-Mawé. Nos relatos de viajantes, os Maraguases e os Sapupés são considerados como sinônimos ou subgrupos de uma unidade inclusiva maior.

Quando os jesuítas instalaram a missão tupinambarana (atual Parintins), século XVII, os Sateré-Mawé já se encontravam na região com o nome de Maraguases, o qual mistura os nomes dos Araguazes e Andirazes. Os Tupinambaranas, mencionados como descendentes diretos dos Tupinambás, na verdade, eram a união de vários povos de origem Arawak, inclusive os Sateré-Mawé. Cristobal de Acunã registrou uma lista de doze povos originários, dos quais dois deles têm relação com o Mawé, a saber, os Maraguases e os Andirazes, algumas vezes, chamados de Guaranaguás, habitantes do rio Andirá e os inventores do cultivo e preparo do guaraná, bebida ritual ligada ao universo social e cosmológico Sateré-Mawé na atualidade (Yamã, Sateré, 2021).

Figura 14 - Cuia com guaraná ralado (capó)



Fonte: Autoria de Matheus Manfredini (2019).

Em relação à atualidade, Crispim de Leão, o Tui'sá dos Mawé, liderou a revolução amazônida dominada pela guerra da Cabanagem (1833 a 1839), na região do Baixo-Amazonas. Sob sua liderança, os Mawé, Maraguás e Muras lutaram contra os militares brasileiros pelo que os nativos sonhavam: criar um país próprio dentro da Amazônia, uma república na qual os povos originários seriam os protagonistas. Após o fim da guerra, os cabanos vencidos foram perseguidos até meados de 1860. A língua Nheengatu, até então oficial na Amazônia, passou a ser proibida, cedendo espaço à imposição da língua portuguesa. O próprio Crispim de Leão, logo depois de tomar posse como prefeito de Barreirinha/AM, foi envenenado por padres franciscanos e morreu, levando consigo muito da glória dos Mawé. Seu corpo foi enterrado em sua capital, a atual vila de Freguesia do Andirá (Yamã, Sateré, 2021).

Figura 16 - Ritual da Tucandeira



Fonte: Fotos por Fiori (apud Menezes, 2020).

O canto é um meio dos Sateré-Mawé rememorarem as histórias do povo, com o propósito de incentivar os jovens a conhecer as suas origens e se assumir como Sateré-Mawé, povo dotado de narrativas míticas, lutas e conquistas. É uma maneira de educar os jovens, de levá-los a assumir as responsabilidades, tanto coletivamente quanto como pai de família (Ramos, 2021). O rito de iniciação expressa a totalidade da vida social, pois

Esses rituais de iniciação constituem muitas vezes um eixo essencial, em relação ao qual se ordena, em sua totalidade, a vida social e religiosa da comunidade. Ora, quase sempre o rito iniciático considera a utilização do corpo dos iniciados. É, sem qualquer intermediário, o corpo que a sociedade designa como único espaço propício a conter o sinal de um tempo, o traço de uma passagem, a determinação de um destino (Clastres, 2003, p. 198).

Segundo os anciãos Sateré-Mawé, na época dos antepassados os primeiros rituais eram desconhecidos, invisíveis, pois só existiam em outro mundo (cosmogonia). Mesmo assim, os inimigos de Mypynugkuri (tatu açu), pessoas ou animais de outras culturas, conseguiram ver como se fazia o ritual.

Num certo dia, os meninos, filhos dos inimigos do Mypynugkuri, começaram a imitar o jeito de fazer o ritual: apanharam folhas de árvores, juntaram uma na outra e cortaram as laterais com espinhos de “mumboca” (palmeiras), deixando a parte de baixo aberta em forma de luva. Colocaram dentro da luva

algumas espécies de formigas, chamadas de tanagos, tachis e outras, mas essas formigas não eram as verdadeiras formigas usadas no ritual.

Segundo os antigos, os Sateré-Mawé eram ferroados com outros tipos de animais, tais como mempyruiuru (arraia), myhat (jandiá), gãp (caba), sapot (escorpião), kiã (aranha) e moi (cobra). Quando Henegke (tutu bola) viu as pessoas de outras culturas metendo a mão dentro da boca de cobra velha, ele quis fazer o mesmo, mas seu irmão Mypynugkuri (tatu açu) não deixou, senão a cobra iria sugar o seu sangue. Essas narrativas possuem teor educativo.

Segundo Claudino (2012, p. 113),

É uma pedagogia de conhecimentos empíricos transmitidos de pais para filhos, sempre ao redor do fogo. [...] Os mitos são a nossa filosofia, e é por seu intermédio que os postulados referentes ao cosmos se exprimem e se explicam. Nessas narrativas, os velhos nos mostram questões básicas sobre a história e o desenvolvimento dos tipos de coisas e seres que existem no mundo, bem como formas de ser e de se relacionar.

O Mypynugkuri (tatu açu) chamou a atenção de Henegke (tatu bola) e disse para ele não se ferrear, mas, mesmo assim, Henegke não se conformou, pois ele queria se ferrear. Henegke resolveu procurar Hukat'i (mediador) e disse para ele que queria se submeter ao ritual. Hukat'i sabia encontrar os materiais necessários para fazer o ritual, tais como luvas, formigas tucandeiras, tinta de jenipapo, cigarro de tabaco, ja'ampe (chocalho), bebida de tarubá, waraná (guaraná) e o sariamagkut'i kut'i (remédio para amenizar as dores das ferroadas).

Hukat'i repassou poderes para outros seres, pois foi ele que entregou o material do ritual para o Wahui (clã do sol). Wahui foi conversar com Mypynugkuri (tatu açu) para que ele realizasse um ritual para Henegke (tatu bola). Então, foi feita uma luva enfeitada com penas de arara e gavião real e, no interior da luva, foram colocadas as formigas (tucandeiras).

À medida que a luva era construída pelo teçume do Mypynugkuri (tatu açu), Henegke (tatu bola) perguntava sobre

quantas horas duraria a dor das ferroadas das tucandeiras. Mypynugkuri (tatu açu) explicou para Henegke que se ele metesse a mão na luva da tucandeira a dor só iria passar depois de 8 horas, aproximadamente (Artesão, Honorato Trindade Lopes, 2011).

Sateré-Mawé: estudos e pesquisas

Segundo Althusser (1998), a educação é um dos aparelhos ideológicos do estado utilizados pelos agentes colonizadores, promovendo a ação de “abrasileiramento” dos povos originários e o apagamento das culturas, modos de ser e viver. Ressalta-se que “abrasileiramento” é entendido como a integração dos povos originários à comunhão nacional, o que pressupõe o desaparecimento brutal das diversidades sociolinguísticas dos povos originários (Kayapó, 2023).

No final da década de 1970, começam a repercutir, no Brasil, as proposições da Nova Sociologia da Educação, localizadas em artigos da área da educação no período entre 1988 e 1992 (Moreira (1999). Essa perspectiva permitiu ampliar o olhar sobre o cotidiano escolar, particularmente a respeito das dimensões sociais e econômicas que incidem nos processos pedagógicos e na concepção do destinatário da aprendizagem, a partir de uma perspectiva crítica de análise dos processos educacionais que privilegia a categoria de classe social (Candau, 2011).

Luciano (2006) explica que, a partir do século XX, a historiografia brasileira pautou o debate em torno do índio e da mestiçagem étnica com a discussão sobre a democracia racial, cuja preocupação era a formação do povo brasileiro em seus aspectos de miscigenação, a partir da qual se buscava referendar alguns dos traços herdados dos povos originários na constituição do povo brasileiro. Nas escolas e nos livros didáticos, a figura do indígena era apresentada tanto da perspectiva do “índio selvagem”, vítima da crueldade colonizadora, quanto daquele que era o detentor de traços para compor a cultura nacional mestiça, ainda que estivessem condenados à extinção (Kayapó, 2023).

Uma distinção conceitual deve ser destacada quanto às modalidades de educação com relação aos povos originários. A expressão “educação escolar indígena” refere-se à educação formal e “educação indígena” diz respeito à educação informal ou não formal. Nesse sentido, a educação indígena é direcionada para o ciclo de vida, a qual, para os povos originários, é marcada por ações comunitárias, ou seja, durante o processo de convivência, os pais, os familiares e a comunidade são responsáveis pela formação educacional e pelo desenvolvimento das crianças e jovens (Silva, 2022).

A educação se insere no processo de construção da identidade cultural, pois é a identidade que garante ao indivíduo a posse dos traços que o diferenciam dos outros, bem como representa a possibilidade de ser reconhecido como membro de uma comunidade (Negreiros, 2021).

As diferenças culturais - étnicas, gênero, orientação sexual, religiosas, dentre outras - se manifestam em todas as suas cores, sons, ritos, saberes, sabores, crenças e outros modos de expressão. As questões colocadas são múltiplas, visibilizadas, principalmente, pelos movimentos sociais, que denunciam as injustiças, as desigualdades e as discriminações, reivindicando igualdade de acesso aos bens, serviços e reconhecimento político e cultural (Candau, 2011).

Concebida segundo as necessidades individuais e coletivas, a educação humana, em sentido amplo, é a comunicação de conhecimentos entre as gerações. Enquadra-se como educação o procedimento promovido pelas pessoas que, com seus atos, crenças e valores, realizam a produção e a comunicação de saberes, de conhecimentos (Silva, 2022).

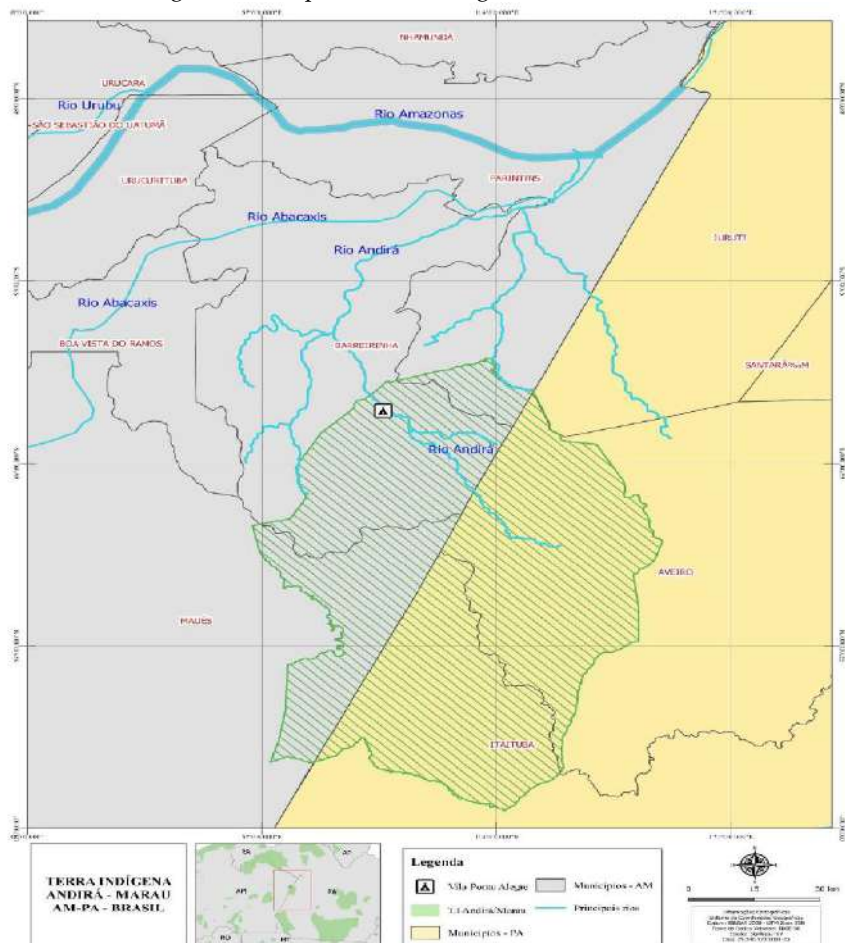
Desde a década de 1980, cresceu o reconhecimento da educação como um direito. Nas décadas seguintes, as vivências da infância e da adolescência se tornaram precarizadas, tão no limite que nossa sensibilidade é obrigada a ver as relações entre o direito à educação, à escolarização e a negação dos direitos mais elementares (Arroyo, 2007).

Fica evidente que a escola vem reproduzindo o discurso hegemônico da história oficial, a dos vencedores, fazendo prevalecer a versão que destaca as ações heroicas dos europeus, enquanto os povos originários aparecem em momentos recortados e, posteriormente, desaparecem. As crianças e os adolescentes são ensinados sobre as heranças deixadas pelos povos originários, ficando a impressão de que o extermínio desses povos se consumou a partir da formação da identidade homogênea formada pela nação brasileira.

As escolas e seus currículos vêm acompanhando a ação genocida do Estado, apagando as memórias e as histórias dos povos originários no processo de educação, ensino e aprendizagem. Os povos originários são condenados a um passado longínquo da história nacional, enquanto suas concepções cosmológicas e saberes milenares são transformados em folclore e lendas, num movimento que os desumaniza (Kayapó, 2023). Nas últimas décadas, presenciamos a revitalização cultural, como o rito da tucandeira.

O ritual da Tucandeira na aldeia de Ponta Alegre

Figura 17 - Mapa da Terra Indígena Andirá/Marau



Fonte: IBGE, FUNAI, adaptado por Oliveira e Menezes (2020).

Os Sateré-Mawé possuem o seu território material a partir da vertente jurídico-política, constituída a partir da homologação em 1986. A T.I. Andirá/Marau (788.528 ha) compreende geograficamente os municípios de Maués (148.622 ha), Parintins (30.994 ha) e Barreirinha (143.044 ha) no Estado do Amazonas, e no Estado do Pará abrange os municípios de Itaituba (350.615 ha) e

Aveiro (115.253 ha). O território Sateré-Mawé, do ponto de vista material jurídico-político, possui a configuração física das terras indígenas. Nesse sentido, os Sateré-Mawé tentam controlar o acesso de outros grupos ao território, muito embora a Terra Indígena tenha adquirido outras funcionalidades, sem as marcas simbólicas e/ou culturais do grupo, provocadas pelas invasões de madeireiros, posseiros, grileiros e garimpeiros em seu território.

Figura 18 - Aldeia Ponta Alegre, Barreirinha, Amazonas



Fonte: Paulino Produções (2016).

Por considerarmos Ponta Alegre como ponto de união e atração do rio Andirá, cabe destacar que as sociedades originárias estiveram distantes, até pouco tempo atrás, de sistemas de sociedades não-indígenas na Amazônia. Por conta desse contexto, as lideranças viventes em Ponta Alegre detêm o poder do diálogo para as negociações como uma prerrogativa ancestral. Segundo Souza (2019, p. 36),

[...] por meio desse ordenamento, podem essas lideranças convencerem tanto pessoas étnicas quanto não-étnicas a realizarem determinadas atividades, a viverem de maneira diferente, a acreditarem em algo além de si mesmas, a praticarem ações coletivas ou individuais via negociações disseminadas pela sociocultura e pelas tradições.

No início, a localidade de Ponta Alegre recebeu outros nomes, como Andirá, Myra'apara (Pau d'arco) e Wenpot Wenpit (Ponta Alegre). Respectivamente, o nome Andirá deriva da língua Nheengatu devido à presença considerável de morcegos; Myra'apara sugere o quantitativo acentuado de madeira na região, madeira de lei com valor comercial, explorada por madeireiros; e Wenpot Wenpit expressa na língua Sateré-Mawé a existência de uma "ponta" de terra onde os moradores ofertavam hospitalidade aos visitantes, envolvidos em uma aura de felicidade e alegria (Souza, 2019).

A localidade de Ponta Alegre está situada na Terra Indígena Andirá/Marau, município de Barreirinha, Amazonas, margem esquerda do Rio Andirá. Atualmente, moram, aproximadamente, 120 famílias na aldeia. O sistema de organização política e administrativa ocorre por meio de votação, visto que a comunidade se tornou um distrito de Barreirinha. As lideranças são o tuxaua, o presidente, os professores e os agentes de saúde, os quais, juntamente com os moradores, lutam por uma organização social e política com a finalidade de promover a sustentabilidade da localidade, trabalhando em conjunto com os moradores. Diferente de outros tempos, quando o tui'sa (tuxaua) era aclamado pelo coletivo, o atual tui'sa da localidade, do clã Nag'p (Caba), assumiu por motivos alheios à ancestralidade: seus familiares eram responsáveis por cantar músicas na festa da tucandeira e, por isso, se deu a sua ascendência ao cargo. Ele não foi eleito por ser de linhagem direta de liderança nata ancestral, mas chegou ao posto de tui'sa por meio de uma votação democrática e bem difundida (eleição comunitária) (Souza, 2019).

Na maioria das vezes, o ritual da tucandeira acontece no mês de novembro, período no qual a roça está pronta, as chuvas começam e a pesca é farta, portanto, é o momento oportuno para comemorar o plantio, ocasião em que se reúnem as crianças, os jovens, os adultos e os idosos tanto da comunidade onde é realizado o ritual quanto das localidades próximas, momento de muitas festividades para os Sateré-Mawé (Menezes, 2020).

Atualmente, o ritual da dança da tucandeira conta com a iniciativa dos jovens, juntamente com os pais que os incentivam a realizar o rito de passagem da adolescência para a vida adulta. Os adolescentes, na fase da puberdade, são atraídos pela tucandeira para colocar a mão dentro da luva, pelo fato de que, segundo os mais velhos, a tucandeira surgiu dos pelos pubianos da mulher. Os adolescentes são incentivados pelos mais velhos a participar do ritual com o objetivo de ter o corpo protegido pela da “vacina natural” da tucandeira e pela aprendizagem para ser bom caçador, pescador, líder, marido para as manas (esposas) e outros.

Os pais dos adolescentes se preparam com alimentação para oferecer aos cantadores e aos adolescentes que vão participar do ritual. Em seguida, os responsáveis convidam os cantadores de outras aldeias e oferecem a hospedagem e a alimentação durante o ritual. Os kurun’hig (meninos) se preparam para o ritual coletando os jenipapos (frutas silvestres) das árvores e preparando a tinta para a pintura corporal.

Figura 19 - Farinha molhada (xibé)



Fonte: Eko (2019).

Os adolescentes pintam as mãos e o corpo com grafismos tradicionais. O objetivo da pintura dos grafismos nas mãos é ocultar as ferroadas das tucandeiras. No intercâmbio de conhecimentos,

desde cedo um Sateré-Mawé aprende a articular os saberes adquiridos com o propósito de defender os seus direitos e os da coletividade. Analisando a trajetória social dos jovens da localidade de Ponta Alegre, por exemplo, pode-se perceber a expressão da política indígena local por meio do ritual da tucandeira, o qual acontece anualmente, antes ou durante a colheita dos roçados. Segundo Souza (2019, p. 44), “essa tradição, como campo de atuação, registra a experiência de dor e sofrimento do iniciado”.

Além disso, ressaltamos que a alimentação dos ferroados é diferenciada dos demais que participam do ritual, sendo que não podem ingerir comidas gordurosas, pois o ideal para a sua alimentação é a castanha de caju, formiga tucandeira torrada, saúva taia (formigas queimadas), chibé (farinha molhada), çapó (guaraná ralado) e o tarubá (bebidas feitas com os derivados da mandioca).

Os responsáveis de coletar as formigas tucandeiras deslocam-se até a mata e, depois de encontrá-las nos buracos perto de troncos de árvores, retiram-nas com um pedaço de flecha inserido dentro do buraco. Em seguida, a fumaça do cigarro é soprada para dentro do buraco a fim de que as tucandeiras possam sair com mais rapidez. As tucandeiras são armazenadas em um pedaço de tronco de bambu (palmeira), o qual, em seguida, é lacrado.

As tucandeiras são levadas para a localidade onde o ritual será realizado. No caminho até à aldeia, os coletores das formigas fazem gestos e emitem sons com sopros através da palmeira imbaúba, como aviso de que as tucandeiras estão chegando para o ritual. Durante o ritual, situado no centro do grande Barracão “Itelvino Miquiles”, o iniciando dialoga com a comunidade, apresenta publicamente a sua identidade clânica e cosmológica e faz acordos recíprocos (direitos e deveres) com o grupo social.

A realização da ritualística de transição de adolescente à fase adulta não é uma participação passiva e compulsória por parte do adolescente, pois manifesta o desejo e a decisão individual em participar e ser aceito pelo grupo étnico. Essa incorporação ritualística implica o papel social que o iniciando vai exercer na comunidade a partir da saterização consumada. Cabe destacar que

o ritual da tucandeira é essencialmente masculino, o que o difere da ritualística das mulheres Sateré-Mawé. Esse fato não significa dizer que é melhor que o rito de iniciação das mulheres, pois a mulher Sateré-Mawé tem espaço para expressar o seu poder de participação na política indígena local em várias situações (Souza, 2019).

As tucandeiras são imersas em uma bacia com água contendo folhas de caju e taperebá para ficarem adormecidas e, após, são colocadas nas luvas. Os Sateré começam o processo de colocar as tucandeiras adormecidas dentro das luvas usando, muitas vezes, chifres de veado. Logo depois de enfiadas nas luvas, as tucandeiras levam uns 15 minutos para despertar do adormecimento. Os cantadores usam a fumaça de seus cigarros (tauari) para despertá-las e, quando as tucandeiras estiverem bem agitadas, significa que estão prontas para o ritual começar.

Enquanto isso, os adolescentes que irão participar do ritual estão se preparando, pois, a partir do início do evento, não poderão mais fazer certos tipos de atividades e nem comer certos alimentos. Antes de começar o ritual, os cantadores fazem advertências aos adolescentes que irão passar pelo ritual, deixando claro para os mesmos que o rito é coisa séria e que é para todos participarem com responsabilidade do ritual, por exemplo, não podem ter tido relação sexual ou ingerido bebidas alcoólicas; caso algum Sateré estiver sob efeito de bebidas alcoólicas (porre), ele é impedido de continuar o ritual. Nesse sentido, “é essencial ter o respeito necessário durante o ritual da tucandeira, porque o ritual da tucandeira não é apenas um ritual de iniciação, mas é algo sagrado”, afirma Jorge Teixeira, Sateré do clã Akuri.

Além disso, tem o canto da tucandeira, o qual é uma fonte de informação histórica dos Sateré-Mawé e guarda a riqueza do conhecimento ancestral; é uma memória que guarda os valores de um povo para ser comunicada pelos mais velhos às novas gerações. O conteúdo do canto da tucandeira é uma linha do tempo, uma lembrança viva e dinâmica, pois retrata aquilo que aconteceu no passado e acontece no presente, inclusive, a violência e a morte.

Segundo Ramos (2021, p. 71), “outro sentido do canto e dança da tucandeira é que essa cantoria não só fala de tristeza, mas fala de alegrias, das festas dos Sateré-Mawé, de entretenimento do cotidiano, da relação entre as lideranças e os jovens que metem a mão na luva da tucandeira, fala do poder do bicho para construção da pessoa Sateré-Mawé”.

Ao início do ritual, dois cantadores pegam as luvas e chamam o adolescente para pôr as mãos dentro das luvas cheias de tucandeiras; depois, o cantador fala algumas palavras em forma de verso (uma forma de reza, aconselhamento que o cantador faz). O iniciando dança em forma de círculo com as luvas nas mãos por volta de dois minutos, enquanto o cantador emite conselhos. Depois, o adolescente recebe incisões no corpo (braço, perna, costa) feitas com dente de paca (animal do mato) e realizadas por moças virgens, a fim de ser curado das doenças, retirar o sangue velho e se tornar bom caçador, líder, pai, pescador e assumir o papel social exigido a um Sateré adulto. Logo após as incisões, o adolescente é tratado com uma mistura à base de mangarataia (gengibre), cuja ação terapêutica retira o frio do corpo.

O jovem iniciando fica sob os cuidados de uma jovem que ainda não teve sua primeira menarca, com os consentimentos dos pais da moça. Durante os dias de danças, a moça fica responsável pela alimentação do jovem, pela higiene e pela assistência durante dez dias de festa. A disposição e a disponibilidade da moça indicam a possibilidade de construção de vida conjugal depois que o jovem passar pelo ritual da tucandeira. Entretanto, os jovens só podem se casar depois que se submetem a colocar suas mãos dentro da luva da tucandeira por vinte vezes, número que é considerado ideal para a formação do jovem Sateré-Mawé (Ramos, 2021).

Os cantadores pegam os braços do adolescente que está com as luvas de tucandeira nas mãos, incitando-o a dançar ao som de vários cantos. A forma de dançar no ritual é feita com dois passos para frente e dois passos para trás, sempre dançando para a direita e, às vezes, para a esquerda. A dança é feita em volta de uma vara de pau (Figura 16) que é colocada no centro do barracão e não é

permitido passar por baixo da vara de pau, em sinal de respeito ao ritual. A fila de pessoas vai aumentando no decorrer da dança com a entrada de outros Sateré, fazendo o ritual ficar mais animado e todos cantando a música que os cantadores puxam por meio dos seus versos.

Segundo Negreiros (2021), isso significa propiciar a construção de conhecimento através da realidade, trata-se de uma oportunidade de aproximar, de estreitar as relações de alunos, professores, culturas, tornando, assim, o ensino uma experiência formativa para os educandos.

Para os adolescentes tirarem as mãos das luvas, é necessário que se complete uma ou duas músicas, mas tem caso que o ferroado não consegue dançar nem uma música devido à dor das ferroadas das tucandeiras. Todos os Sateré que passam pelo ritual têm o direito de desistir somente se tiverem colocado, pelo menos, uma vez as mãos dentro das luvas; se o indivíduo decidir continuar, tem que colocar 20 vezes as mãos dentro das luvas. Segundo os antigos, os Sateré que não completarem o ritual ficarão com as tucandeiras dentro da barriga, tornando-o barrigudo. O cumprimento do ritual faz o iniciado ser reconhecido como um Sateré completo e ter um status social. O ritual dura mais ou menos oito horas, dependendo das dores dos ferroados.

Outro componente do ritual é o ritmo da dança, o qual segue conforme a cadência do canto. Se for animado, os passos são animados; se é lento, os passos são lentos. Segundo os interlocutores com quem conversamos, o canto e a dança tornam-se um remédio contra a dor das picadas das formigas tucandeiras, ou seja, o jovem deve cantar e dançar o tempo todo para suportar e abrandar a dor. Caso as dores não diminuam, a dança continua até passar a dor. Durante o ritual, as mulheres não deixam faltar o guaraná ralado (çapó), farinha molhada (chibé), formiga seca (sauba taia) tarubá (bebida feita dos derivados da mandioca).

A cantoria da tucandeira, por exemplo, faz parte do corpo mitológico Sateré-Mawé e representa a história do grupo, que é escrita na forma de cantoria.

Há, portanto, um nexu entre a narrativa mítica e a história de luta, conquistas e projeção do povo. Essas histórias estão nas letras das cantorias na forma de mito-sociológico (Ramos, 2021, p. 72).

Considerações finais

Este trabalho teve como objetivo contribuir com a educação escolar indígena e revitalizar a educação indígena por meio de subsídios para a construção de currículo específico e diferenciado para as escolas que queremos. Por meio do ritual da tucandeira, buscamos relacionar os aspectos educativos que o ritual traz para todos nós, fazendo, assim, refletir sobre conteúdos, princípios e processos educativos pautados na perspectiva interdisciplinar.

A educação indígena contribui para a formação de novas lideranças. Apesar das ressalvas, a existência de novos sujeitos ostentando tais condições mostra-se relevante para a preservação da coletividade indígena e o atendimento às suas demandas (Santos; Simões, 2022).

Na perspectiva interdisciplinar, destacamos os seguintes temas para a educação física: a origem do ritual da tucandeira, os músculos trabalhados nos membros superiores e inferiores, os tipos de luva que são usados no ritual, os tipos de materiais que são usados para fazer as luvas do ritual, os tipos de tecidos que são usados nas luvas e nos materiais do chocalho, a coordenação motora grossa e fina que são usadas no decorrer da dança do ritual da tucandeira, as diferenças e as semelhanças com as danças não-indígenas, os valores que são transmitidos pelos mais velhos e a alimentação adequadas no ritual.

Referências

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado: Notas Sobres os Aparelhos Ideológicos**. São Paulo: Graal, 1998.

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Indagações sobre currículo: educandos e educadores: seus direitos e o currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

BRASIL. **Lei nº Lei 11645, de 10 de março de 2008**, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que 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 indígena". Diário Oficial da União, de 11/03/2008, p. 1.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 2, pp. 240-255, Jul/Dez, 2011.

CLASTRES, Pierre. **A sociedade contra o estado: pesquisas de antropologia política**. São Paulo: Cosac Naify, 2003.

CLAUDINO, Zaqueu Key. Kamẽ e Kairu: a dualidade fértil na cosmologia Kaingang. In: Maria Aparecida Bergamaschi (Org.). **Povos Indígenas & Educação**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

KAYAPÓ, Edson. **Lei 11.645/08 e a Educação Indígena**. Diretoria de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis/DPAAE. Salvador: EDIFBA, 2023.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: MEC/SECAD/Museu Nacional, 2006.

MENEZES, Tadeu de Souza. **Sateré-Mawé: Territorialidades na comunidade indígena Ponta Alegre no município de Barreirinha-amazonas**. 2020. Dissertação (Mestrado em Geografia). Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, 2020.

MOREIRA, A. F. A crise da teoria curricular. In: COSTA, M.V. (org). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

NEGREIROS, Maria Rosângela de. **Educação: O simbolismo da etnocultura física no cotidiano antro-sócio-educacional curricular do professor Sateré-Mawé**. Maués: Bk editora/UNIDAS, 2021.

NUNES, M. P. **Os Índios Maués**. Manaus: Editora Valer/Governo do Estado do Amazonas, 2003.

RAMOS, Clarinda Maria. **Cantos e danças: uma Antropologia da musicalidade Sateré-Mawé**. 2021. 97f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social). Universidade Federal do Amazonas/UFAM, 2021.

SOUZA, Josias Ferreira de. **A formação da liderança KAPI entre os Sateré-Mawé/AM**. 2019. 136 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia) - Universidade Federal do Amazonas/UFAM, Manaus, 2019.

YAMÃ, Yaguarê; SATERÉ, Aldamir. **Dicionário da língua Sateré** (Sateré pusu agkukag). [s.l.]: [s.n.], 2021.

Relato de experiência em sala de aula na educação escolar indígena: seus percalços e enfrentamentos para a formação do povo Parakanã no sudeste paraense

Marlene Borges de Carvalho

Doutoranda em Educação na Amazônia-Linha 3: Saberes,
Linguagem e Educação – PGEDA EDUCANORTE –

Polo Manaus-AM.

E-mail: mbdc.dea23@uea.edu.br

Robson Messias Lucas Santos

Acadêmico do Curso de Educação do Campo com ênfase em
Sociologia Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará –

UNIFESSPA, Campus III – Marabá, Pará

E-mail: gaviaolucasl@gmail.com

Mauro Gomes da Costa

Doutor em Educação (UNICAMP)

Docente do Mestrado em Educação/PPGED e Educação em
Ciências na Amazônia/PPGEEC (UEA)

Docente do Doutorado em Ciências na Amazônia e do
Doutorado Educação na Amazônia/PGEDA/Educanorte

E-mail: mcosta@uea.edu.br

Introdução

O que nos repassam na escola formal é uma inversão do que de fato necessitamos e, baseado nisso, temos que refazer nossas ações diante das necessidades por meio de um trabalho coletivo para que as comunidades indígenas sejam vistas como parte fundamental da formação humana e não silenciadas diante do capitalismo de origem norte-americana e europeia. Nesse sentido, o líder do Grupo de Pesquisa Territórios indígenas e

Etnoenvolvimento do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA/Campus Rural de Marabá/CRMB), juntamente com seus integrantes e alguns professores, decidiram se articular para a criação de turmas com os cursos de Magistério Indígena e de Agroecologia Indígena e, em parceria com FUNAI e o gestor do município de Novo Repartimento, levar a educação para os indígenas Parakanã.

Ao longo dos anos anteriores, o líder do Grupo de Pesquisa já havia se articulado com os membros e comunidade, porém, com a pandemia da Covid-19, o grupo pausou suas atividades, retomadas somente no final de 2021 para a construção dos PPCs – Projetos Pedagógicos dos Cursos Técnico de Magistério Indígena e Técnico em Agroecologia Indígena, que felizmente teve seu início em janeiro de 2022.

A proposta principal dos PPCs é preparar professores indígenas que possam desenvolver uma proposta educacional nas aldeias capaz de recuperar as formas de produção e alimentação perdidas pelo contato com a população não-indígena, bem como fortalecer a cultura (PPC Magistério Indígena, 2019, p. 9), considerando suas demandas educacionais que visam a garantia dos direitos a uma educação específica e diferenciada na perspectiva do diálogo e fortalecimento de seus projetos societários. Assim, é na formação dos professores que resulta a mudança histórica que, segundo Freire (1998), deve vir do querer mudar mediante a visão dos demais. Tal PPC não está pronto para transferir modelos curriculares e inovadores, mas para desenvolver ações curriculares que se adequem à realidade dos Awaeté Parakanã como instrumento facilitador de conteúdo e de troca de informações, ajustando-se ao contexto de estudos junto à comunidade indígena. Freire (1998, p. 7) diz que:

O cotidiano do professor na sala de aula e fora dela, da educação fundamental à pós-graduação é explorado como numa codificação, enquanto espaço de reafirmação, negação, criação, resolução de saberes que constituem os “conteúdos obrigatórios à organização programática e o desenvolvimento da formação docente”. São conteúdos que, extrapolando

os já cristalizados pela prática escolar, o educador progressista, principalmente, não pode prescindir para o exercício da pedagogia da autonomia aqui proposta, uma pedagogia fundada na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando.

As práticas pedagógicas pensadas em grupos para beneficiar os aprendizes surtem efeito, no intuito de construir um ambiente onde os diversos saberes são valorizados no sentido de trazerem mudanças mediante os compromissos de solidariedade para instaurar a ética universal e humanizar os membros de um determinado grupo. Os saberes são práticas educativas fundamentais para a formação docente, pois criam possibilidades para a produção, construção e reconstrução das ações educativas.

Quem são e onde vivem os Parakanã

De acordo com o PPC do curso de Agroecologia Indígena, o termo Parakanã traduz o melhor conceito de aldeia, *Tawa* do vocábulo tupi, que significa local de moradia não provisória, constituído de três dimensões: casa coletiva (*agga-etá*, casa da verdade), roças (*ka*, lugar da labuta feminina) e praça (*tekatwa*, lugar de estar), esta com a função pedagógica de discutir a vida cotidiana e transmitir os conhecimentos históricos, mítico e os rituais do grupo por meio da memória coletiva. No entanto, tal organização foi abandonada após o contato.

Conforme pesquisadores do GPTIE-IFPA em janeiro de 2022, os Parakanã são uma comunidade indígena que reside, principalmente, no sudeste do Estado do Pará, região norte do Brasil. Eles são um grupo linguístico Tupi-Guarani e têm uma história cultural rica e diversificada. A área exata onde os Parakanã vivem pode variar, pois os povos indígenas muitas vezes têm territórios dispersos e podem enfrentar desafios em relação aos direitos à demarcação e proteção de suas terras.

A autodenominação dos Parakanã é *Awaeté*, que significa *gente*; falam uma língua pertencente à família Tupi-Guarani e são divididos em dois povos, identificados por eles mesmos como o “Povo de cima” e o “Povo de baixo”, e passaram a viver em duas terras diferentes, o que chamamos de Terra Indígenas – TI:

A TI Parakanã está localizada na bacia do rio Tocantins envolvendo os municípios de Novo Repartimento, Jacundá e Itupiranga em uma área de 351 mil hectares e uma população de cerca de 900 pessoas, distribuída em cinco aldeamentos diferentes: Paranatinga, Paranowa'ona e Ita'yngo'a (orientais) e Maroxewara e Inaxy'anga (ocidentais);

A TI Apyterewa localizada na bacia do rio Xingu envolvendo os municípios de Altamira e São Félix do Xingu, em uma área de 773 mil hectares, com cerca de 314 pessoas vivendo em duas aldeias (Apyterewa e Xingu), porém 70% da área está ocupada por madeireiros, fazendeiros, colonos e garimpeiros (PPC Agroecologia Indígena, 2019, p. 9-10).

A FUNAI e a Eletronorte mantêm um convênio de assistência aos Parakanã desde 1980 por meio do Programa Parakanã. Fausto (2018) registra que, após o contato, retomou-se a caça, a pesca, o cultivo da horticultura e iniciou-se o plantio coletivo de mandioca (*Manihot esculenta*), milho (*Zea mays*), banana (*Musa spp*), arroz (*Oryza sativa*) e feijão (*Phaseolus vulgaris*), sendo que a retomada da agricultura levou à redefinição da divisão sexual do trabalho e à reorganização da produção nas aldeias. Abaixo, apresentamos a tabela com a distribuição da população da TI Parakanã.

Tabela 1 - Distribuição da população na Terra Indígena Parakanã

| ALDEIAS | ALDEIAS | MASC | FEM | TOTAL |
|-------------|---------|------|-----|-------|
| Arawayga | AWG | 18 | 19 | 37 |
| Inata'arona | ITN | 23 | 18 | 41 |
| Inaxyganga | IXG | 45 | 52 | 97 |
| Itapeyga | ITP | 19 | 19 | 38 |
| Itaygo'a | ITG | 44 | 37 | 81 |
| Maroxewara | MXW | 47 | 44 | 91 |
| Paranatinga | PNT | 81 | 87 | 168 |
| Paranowaona | PNW | 63 | 50 | 113 |
| Parano'ona | PRN | 13 | 14 | 27 |
| Paranoawe | PNA | 28 | 34 | 62 |
| Parano'a | PNO | 35 | 22 | 57 |
| Paranoita | PNI | 40 | 40 | 80 |
| Itaoenawa | ITW | 15 | 19 | 34 |
| Itaygara | ITR | 15 | 15 | 30 |
| Paranoema | PNM | 14 | 19 | 33 |
| O'ayga | OYG | 18 | 15 | 33 |
| Xaraira | XRI | 62 | 62 | 124 |

| | | | | |
|--------------------|-----|------------|------------|-------------|
| Xataopawa | XTP | 74 | 47 | 121 |
| Total geral | | 654 | 613 | 1267 |

Fonte: Programa Parakanã (2018).

O acesso à educação formal ministrada nas escolas, muitas vezes, coexiste com métodos tradicionais de transmissão de conhecimento dentro das comunidades. Os Parakanã, têm escolas em suas aldeias ou nas proximidades que oferecem o Ensino Fundamental sob responsabilidade da SEMED (Secretaria Municipal de Educação), como é o caso dos que residem no município de Novo Repartimento-PA, e o Ensino Médio Técnico, ofertado pelo IFPA - Campus Rural de Marabá.

O ensino bilíngue, que incorpora a língua indígena, é valorizado como uma forma de preservar a cultura e a identidade, por isso consta nos PPCs dos cursos disciplinas como a Língua Materna e Cultura, bem como ensinamentos da Língua Portuguesa, esta pela cobrança e necessidade repassada e solicitada pelos próprios líderes e caciques das aldeias Parakanã. Dessa forma, a preservação da Língua e Cultura por meio da transmissão de conhecimentos tradicionais, incluindo língua, mitos, rituais e práticas culturais, é frequentemente uma parte integral da educação nas comunidades indígenas Parakanã.

A educação, muitas vezes, envolve a participação ativa da comunidade, com membros mais velhos desempenhando papéis de mentores e compartilhando saberes tradicionais com as gerações mais jovens. As comunidades indígenas Parakanã frequentemente enfrentam desafios educacionais, como falta de infraestrutura, acesso limitado a recursos educacionais e a necessidade de equilibrar a educação formal com a preservação das práticas culturais. Por isso, a iniciativa dos servidores, especialmente os docentes do IFPA-CRMB por meio do diálogo intercultural entre as comunidades indígenas, o governo e outras partes interessadas, desempenha um papel fundamental na construção de sistemas educacionais que respeitem e integrem as perspectivas e necessidades específicas das populações indígenas.

O PPC do Curso Técnico em Magistério Indígena e sua história com os Parakanã

O Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Magistério de Nível Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) traz o curso em formato experimental por não constar no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos. Encontra-se fundamentado nas bases legais e princípios norteadores explicitados no Decreto 5.154/2004, que regulamenta os Arts. 36 e 39 a 41 da Lei nº 9.394 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN); na Resolução nº 06, de 20 de Setembro de 2012, que define as Diretrizes Nacionais para a Educação Profissional de Nível Médio, porém, a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE)/Conselho da Educação Básica (CEB) nº 04, de 13 de Julho de 2010, define as Diretrizes Nacionais Gerais para a Educação Básica, firmados na Resolução do CNE/CEB nº 02/1999 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade normal; e na Instrução Normativa nº 03/2016 – Pró-Reitoria de Ensino (PROEN), que institui procedimentos para a inclusão de disciplinas ofertadas à distância em cursos presenciais técnicos e superiores de graduação no âmbito do IFPA, assim, as orientações presentes no Documento-Base trazem as Estratégias para fortalecimento da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio no contexto da Lei 13.415/2017, bem como nas Diretrizes para Reorganização dos Cursos Técnicos na forma integrada do IFPA.

O curso Técnico em Magistério Indígena, assim como os demais ofertados pelo Campus Rural de Marabá, é organizado em regime de alternância, no qual os estudantes passam parte do tempo estudando no posto Taxaokokwera, localizado na Reserva Indígena Parakanã, pertencente ao município de Novo Repartimento.

O curso está amparado pela Resolução nº 3 de 10 de novembro de 1999, que define as Diretrizes Nacionais para o funcionamento

das escolas indígenas e dá outras providências; pelo Parecer do CNE/Conselho Pleno (CP) nº 06 de 02 de abril de 2014, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas; pela Resolução nº 01, de 07 de janeiro de 2015, que institui as Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores Indígenas no âmbito dos respectivos sistemas de ensino, suas instituições formadoras e órgãos normativos; pela Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Indígena; pela Resolução do CNE/CEB nº 01, de 03 de Abril de 2002, que institui as Diretrizes Operacionais da Educação Básica do Campo; pela Resolução nº 81, de 30 de Abril de 2018, do Conselho Superior (CONSUP), que aprovou a Política de Educação do Campo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA), para os cursos organizados em alternância pedagógica; e pelo Decreto nº 7.352, de 04 de Novembro de 2010, que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

A seguir, apresentamos a estrutura curricular que favorece os ensinamentos formais ao povo Parakanã, conforme PPC do curso, elaborado pela equipe de profissionais do IFPA- CRMB. Refere-se à organização e ao arranjo dos elementos que compõem um programa de estudo ou curso e define a sequência, a distribuição e a hierarquia dos diferentes componentes do currículo do curso e incluem componentes/disciplinas, módulos, créditos, requisitos, atividades práticas, estágios e outras experiências de aprendizado.

Tabela 2 - Estrutura curricular do Curso Técnico em Magistério de Nível Médio

| 1º MÓDULO | | | | | | |
|--------------------------------|---|--|---------------|-----------|------------|------------|
| NÚCLEO | EIXOS TEMÁTICOS | COMPONENTES CURRICULARES | Carga Horária | | | |
| | | | T.E | T. A. | H/R | H/A |
| Fundamentos da Educação Básica | Saberes e conhecimentos no contexto intersocietário | Educação escolar indígena e Pesquisa | 32 | 8 | 40 | 48 |
| | | Organizações e Movimentos sociais indigenistas | 32 | 8 | 40 | 48 |
| | | Fundamentos Sociológicos da Educação | 32 | 8 | 40 | 48 |
| | | Fundamentos Históricos da Educação | 32 | 8 | 40 | 48 |
| | | Fundamentos Filosóficos da Educação | 32 | 8 | 40 | 48 |
| | | Fundamentos da Psicologia da Educação | 32 | 8 | 40 | 48 |
| | | Antropologia da Educação | 32 | 8 | 40 | 48 |
| | | Fundamentos biológicos da Educação | 32 | 8 | 40 | 48 |
| | | CARGA HORÁRIA | 256 | 64 | 320 | 384 |
| 2º MÓDULO | | | | | | |
| | | Seminário de Sistematização e Socialização das pesquisas do I Tempo-Aldeia | 20 | 0 | 20 | 24 |
| | | Sociolinguística e linguística aplicada à língua materna | 48 | 12 | 60 | 72 |
| | | Literaturas em diferentes | | | | |

| | | | | | | | |
|--|--|---|------------|-----------------------|------------|------------|----|
| Conhecimento, Linguagens, Tecnologias da Educação e Educação escolar Indígena | Formação Docente Indígena e Práticas Pedagógicas | dimensões:narrativas, oralidade,indianidade, Brasilidade | 48 | 12 | 60 | 72 | |
| | | Língua materna | 48 | 12 | 60 | 72 | |
| | | Língua Portuguesa aplicada a educação indígena I | 48 | 12 | 60 | 72 | |
| | | Etnomatemática indígena I | 48 | 12 | 60 | 72 | |
| | | CiênciasNaturaise etnociências I | 48 | 12 | 60 | 72 | |
| | | CARGA HORÁRIA | 308 | 72 | 380 | 456 | |
| | | 3º MÓDULO | | | | | |
| | | Seminário de Sistematização e Socialização das pesquisas do II Tempo-Aldeia | 20 | 0 | 20 | 24 | |
| | | Direitos indígenas e Política Indigenista | 32 | 8 | 40 | 48 | |
| | | | | Ética e etnocidadania | 32 | 8 | 40 |
| Organização social e do trabalho | 32 | | | 8 | 40 | 48 | |
| Diferentes usos e das relações com os espaços. | 32 | | | 8 | 40 | 48 | |
| Ciências Naturais etnociências II | 48 | | | 12 | 60 | 72 | |
| Etnomatemática indígena II | 48 | | | 12 | 60 | 72 | |
| Língua Portuguesa aplicada a educação indígena II | 48 | | | 12 | 60 | 72 | |
| SOMA | 292 | | | 68 | 360 | 432 | |
| 4º MÓDULO | | | | | | | |
| | Seminário de Sistematização e | | | | | | |

| | | | | | | | |
|-------------------------------------|---|---|------------|-----------|------------|------------|--|
| | Trabalho e Comunidade: valores e uso dos conhecimentos tradicionais no contexto atual | Socialização das pesquisas do III Tempo-Aldeia | 20 | 0 | 20 | 24 | |
| | | Políticas educacionais e educação escolar indígena | E 32 | 8 | 40 | 48 | |
| | | História e etnohistória: o fazer humano e formação social | 48 | 12 | 60 | 72 | |
| | | Ludicidade e Arte-educação | 48 | 12 | 60 | 72 | |
| | | Corpo e corporeidade | 48 | 12 | 60 | 72 | |
| | | Ciências Naturais e etnociências III | E 48 | 12 | 60 | 72 | |
| | | Etnomatemática indígena III | 48 | 12 | 60 | 72 | |
| | | Didática e formação docente | 32 | 8 | 40 | 48 | |
| | | Práticas agroecológicas na Escola | Na 32 | 8 | 40 | 48 | |
| | | SOMA | 356 | 84 | 440 | 528 | |
| | | 5º MÓDULO | | | | | |
| | | Seminário de Sistematização e Socialização das pesquisas do IV Tempo-Aldeia | 20 | 0 | 20 | 24 | |
| | | Educação, cooperativismo e economia solidária | 32 | 8 | 40 | 48 | |
| | | Organização do ensino e gestão escolar nas aldeias | 32 | 8 | 40 | 48 | |
| Ciências Naturais e etnociências IV | 48 | 12 | 60 | 72 | | | |

| | | | | | | |
|---|--|--|------------|------------|------------|------------|
| | | Língua Portuguesa aplicada à educação indígena IV | 60 | 20 | 80 | 96 |
| | | Etnomatemática indígena IV | 48 | 12 | 60 | 72 |
| | | Currículo, Cultura e Cidadania | 32 | 8 | 40 | 48 |
| | | Metodologia da alfabetização na língua materna | 32 | 8 | 40 | 48 |
| | | Estágio Curricular Supervisionado I | 10 | 40 | 50 | 60 |
| | | SOMA | 314 | 116 | 430 | 516 |
| 6º MÓDULO | | | | | | |
| Fundamentos Teórico-metodológicos e Organização do Trabalho Pedagógico | Formação Docente Indígena e Práticas Pedagógicas | Seminário de Sistematização e Socialização das pesquisas do V Tempo aldeia | 20 | 0 | 20 | 24 |
| | | Planejamento e Avaliação Educacional | 32 | 8 | 40 | 48 |
| | | Teoria e Prática de Língua Portuguesa | 48 | 12 | 60 | 72 |
| | | Teoria e Prática de Matemática | 48 | 12 | 60 | 72 |
| | | Teoria e Prática de Ciências da Natureza | 48 | 12 | 60 | 72 |
| | | Teoria e Prática de Ciências | 48 | 12 | 60 | 72 |

| | | | | | |
|--|--|-------------|------------|-------------|--------------|
| | Humanas e sociais | | | | |
| | Teoria e Prática de Educação Infantil | 32 | 12 | 40 | 48 |
| | Teoria e Prática de EJA | 32 | 8 | 40 | 48 |
| | Teoria e Prática do Ensino Fundamental | 32 | 12 | 40 | 48 |
| | Estágio Curricular Supervisionado II | 10 | 40 | 50 | 60 |
| | SOMA | 350 | 128 | 470 | 564 |
| SOMA CARGA HORÁRIA TOTAL DO CURSO | | 1876 | 532 | 2400 | 2.880 |

Fonte: PPC do Curso Técnico de Magistério Indígena (2019)

A CH dos Tempos-Aldeia realizados a partir do segundo ano de curso se referem ao Estágio Curricular Supervisionado.

Reforçamos que o Tempo Escola está relacionado ao período em que os servidores municipais e do IFPA-CRMB, FUNAI se deslocam para as atividades no Posto Taxaokokwera. No Tempo Aldeia, os servidores se deslocam para as aldeias a fim de acompanharem as atividades propostas por eles no Tempo Escola.

O PPC do Curso de Agroecologia Indígena e sua história para desenvolver ações junto aos Parakanã

Todas as informações presentes aqui são retiradas do referido PPC. Nesse sentido, esse projeto de curso tem como referência as Diretrizes Curriculares da Educação Escolar Indígena, sancionada pela Resolução nº 5, de 22 de Junho de 2012, e o Documento Orientador da Conferência da Educação Escolar Indígena, de novembro de 2009, respaldado pelo Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009, que define em seu Artigo 1º que “A educação escolar indígena será organizada com a participação dos povos indígenas, observada a sua territorialidade e respeitando suas necessidades e especificidades”.

Ademais, está fundamentado nas bases legais e princípios norteadores explicitados no Decreto 5.154/2004, que regulamenta os Art. 36 e 39 a 41 da Lei nº 9.394, de dezembro de 1996, e estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN); no Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, que institui o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA); nas demais resoluções relacionadas estabelecidas na Resolução nº 5/2019- CONSUP; na Resolução nº 06/2012 que define as Diretrizes Nacionais para a Educação Profissional de Nível Médio; na Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE)/Conselho da Educação Básica (CEB) nº 04, de 13 de Julho de 2010, que define as Diretrizes Nacionais Gerais para a Educação Básica, no Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos; na Instrução Normativa nº 03/2016

da Pró-Reitoria de Ensino (PROEN), que institui procedimentos para a inclusão de disciplinas ofertadas à distância em cursos presenciais técnicos e superiores de graduação no âmbito do IFPA; e nas orientações presente no documento-base Estratégias para fortalecimento da Educação Profissional integrada ao Ensino Médio no contexto da Lei 13.415/2017 e Diretrizes para Reorganização dos Cursos Técnicos na forma integrada do IFPA.

De acordo com o PPC do curso:

Esta proposta pedagógica apresenta contribuições resultantes das reflexões dos povos indígenas, lócus da visão de Educação Indígena e da Educação Escolar Indígena que se propõe articulada a um projeto de futuro dos povos indígenas, fruto das discussões realizadas durante cerca de seis anos pelos professores indígenas, lideranças indígenas, caciques, pajés e estudantes indígenas das aldeias que compõe os povos indígenas da mesorregião sudeste paraense, em conjunto com os professores do Campus Rural de Marabá que desde 2011, vem acumulando experiências pedagógicas e curriculares desenvolvidas em parceria com a Coordenação Regional do Baixo Tocantins/FUNAI e IFPA. Incluem-se como marco orientador deste projeto, as decisões institucionais traduzidas nos objetivos do IFPA, no Regulamento Didático-Pedagógico e no Projeto Político-Pedagógico do Campus Rural de Marabá, que traz desde a gênese de sua criação, a compreensão da educação como uma prática social, os quais se materializam na função social deste Instituto, de promover educação científico-tecnológico-humanística para a formação do profissional cidadão crítico-reflexivo, técnica e eticamente comprometido com as transformações sociais, políticas e culturais (PPC Curso Técnico em Agroecologia, 2019, p.7).

Apresentamos, conforme o PPC do curso, a grade curricular com os ciclos, áreas do conhecimento e os componentes curriculares:

Tabela 3 - Grade Curricular do Curso Técnico em Agroecologia Indígena

| 1º CICLO | | | | | | | |
|--|---|---|--------------------------------|------|----|----|------|
| EIXO TEMÁTICO: DIAGNÓSTICO SOCIOCULTURAL E AGROAMBIENTAL DAS ALDEIAS | | | | | | | |
| Áreas de conhecimento | | Componente curricular | CH Total | | | | N/C |
| | | | CH/R | CH/A | TE | TA | |
| Núcleo Comum | Linguagens e suas tecnologias. | Língua Portuguesa e língua Materna | 80 | 96 | 64 | 16 | Nota |
| | | Arte, movimento e corporeidade | 60 | 72 | 48 | 12 | |
| | Matemática e suas Tecnologias | Etnomatemática | 40 | 48 | 32 | 8 | |
| | | Ciências da Natureza e suas Tecnologias | Etnociências (física aplicada) | 40 | 48 | 32 | |
| | Etnociências (biologia, etnobotânica e fitoterapia) | | 40 | 48 | 32 | 8 | |
| | Etnociências (química e bioquímica) | | 40 | 48 | 32 | 8 | |
| | Ciências Humanas e Sociais Aplicadas | Geografia: Espaços e sociedades, diferentes usos e relações | 40 | 48 | 32 | 8 | |
| | | História e etnohistória: ofazer humano e formação social | 40 | 48 | 32 | 8 | |
| | | Filosofia e etnocidadania | 40 | 48 | 32 | 8 | |

| | | Sociologia, Sociedades E Sociobiodiversidade | 40 | 48 | 32 | 8 | |
|---|-----------------------|---|------------|-------------|------------|------------|--|
| | | TOTAL DA FORMAÇÃO BÁSICA | 460 | 552 | 368 | 92 | |
| Núcleo Politécnico | Tecnologias | Direitos Indígenas e ambientais | 40 | 48 | 32 | 8 | |
| | | Projeto Integrador I | 40 | 48 | 32 | 8 | |
| | | Introdução à Agroecologia | 40 | 48 | 32 | 8 | |
| | | Sistema de criação agroecológico | 80 | 96 | 64 | 16 | |
| | | Sistema de cultivo agroecológico | 100 | 120 | 80 | 20 | |
| | | Sistema agroextrativista e Silvicultura | 100 | 120 | 80 | 20 | |
| | | TOTAL DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL | 400 | 480 | 320 | 80 | |
| | | TOTAL GERAL 1º CICLO | 860 | 1032 | 688 | 172 | |
| PRODUTO: Diagnóstico Sociocultural, Produtivo e Ambiental das Comunidades Indígenas da Região. | | | | | | | |
| 2º CICLO | | | | | | | |
| EIXOTEMÁTICO: AGROECOSSISTEMAS, GESTÃO SUSTENTÁVEL DOS RECURSOS NATURAIS E SEGURANÇA ALIMENTAR | | | | | | | |
| Áreas de conhecimento | Componente curricular | CH Total | | | | N/C | |
| | | CH/ R | CH/ A | TE | TA | | |

| | | | | | | | | |
|-----------------|---|---|--|------------|------------|-----------|------|---|
| Núcleo Comum | Linguagens e suas Tecnologias | Língua Portuguesa, e literatura | 80 | 96 | 64 | 16 | Nota | |
| | | Língua Indígena Parakanã | 60 | 72 | 48 | 12 | | |
| | Matemática e suas Tecnologias | Etnomatemática | 60 | 72 | 48 | 12 | | |
| | | Ciências Naturais e etnociências(física aplicada) | 40 | 48 | 32 | 8 | | |
| | Ciências da Natureza e suas Tecnologias | Ciências Naturais e etnociências (biologia, etnobotânica e fitoterapia) | 60 | 72 | 48 | 12 | | |
| | | Ciências Naturais e etnociências (química e bioquímica) | 40 | 48 | 32 | 8 | | |
| | | TOTAL DA FORMAÇÃO BÁSICA | 340 | 408 | 272 | 68 | | |
| | | Comunicação e Educação socioambiental | 40 | 48 | 32 | 8 | | |
| | Núcleo Politécnico | Tecnologias | Sistema de criação agroecológico | 40 | 48 | 32 | | 8 |
| | | | Sistema agroextrativista e Silvicultura | 40 | 48 | 32 | | 8 |
| | | | Sistema de cultivo agroecológico | 40 | 48 | 32 | | 8 |
| | | | Etnodesenvolvimento e territórios indígenas | 40 | 48 | 32 | | 8 |
| | | | Processamento e beneficiamento I | 40 | 48 | 32 | | 8 |
| | | | Manejo ecológico dos solos e recursos Hídricos | 40 | 48 | 32 | | 8 |
| Etnoconstruções | | | 40 | 48 | 32 | 8 | | |

| | | | | | | | |
|--|-----------------------|---------------------------------------|------------|------------|------------|------------|--|
| | | Projeto Integrador II | 40 | 48 | 32 | 8 | |
| | | Geotecnologias | 40 | 48 | 32 | 8 | |
| | | TOTAL DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL | 400 | 480 | 320 | 80 | |
| | TOTAL 2º CICLO | | 740 | 888 | 592 | 148 | |

PRODUTO: Plano de Gestão dos Bens Naturais dos Territórios Indígenas.

3º CICLO

EIXO TEMÁTICO: ETNODESENVOLVIMENTO E POLÍTICAS PÚBLICAS

| Áreas de conhecimento | | Componente curricular | CH Total | | | | N/C | |
|-----------------------|--------------------------------------|---|-------------------------------------|-------|----|----|-----|--|
| | | | CH/ R | CH/ A | TE | TA | | |
| Núcleo Comum | Linguagens e suas Tecnologias | Língua Portuguesa, e literature | 60 | 72 | 48 | 12 | | |
| | | Arte, movimento e corporeidade | 40 | 48 | 32 | 8 | | |
| | Matemática e suas Tecnologias | Etnomatemática | 60 | 72 | 48 | 12 | | |
| | | Ciências da Natureza e suas Tecnologias | Etnociências (física aplicada) | 40 | 48 | 32 | 8 | |
| | | | Etnociências (química e bioquímica) | 40 | 48 | 32 | 8 | |
| | Ciências Humanas e Sociais Aplicadas | Etnociências (biologia, etnobotânica e fitoterapia) | 60 | 72 | 48 | 12 | | |
| | | Ciências humanas e sociais aplicadas (Geografia) | 30 | 36 | 24 | 6 | | |
| | | Ciências humanas e sociais aplicadas (história) | 30 | 36 | 24 | 6 | | |

| | | | | | | |
|--|-----------------------|--|-------------|-------------|-------------|------------|
| | | Ciências humanas e sociais aplicadas (Filosofia) | 40 | 48 | 32 | 8 |
| | | TOTAL DA FORMAÇÃO BÁSICA | 400 | 480 | 320 | 80 |
| Núcleo Politécnico | Tecnologias | Antropologia e Etnologia indígena | 40 | 48 | 32 | 8 |
| | | Projeto Integrador III | 40 | 48 | 32 | 8 |
| | | Sistema de Cultivo Agroecológico | 100 | 120 | 80 | 20 |
| | | Sistema agroextrativista e Silvicultura | 100 | 120 | 80 | 20 |
| | | Processamento e beneficiamento II | 60 | 72 | 48 | 12 |
| | | Economia Indígena | 60 | 72 | 48 | 12 |
| | | TOTAL DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL | 400 | 480 | 320 | 80 |
| | TOTAL 3º CICLO | 800 | 960 | 640 | 160 | |
| PRODUTO: Planos de Atuação Técnica Agroecológica. | | | | | | |
| TOTAL GERAL 1º, 2º e 3º CICLO | | | 2400 | 2880 | 1920 | 480 |

Fonte: PPC Curso Técnico em Agroecologia (2019).

Por ser desejo e necessidade dos Parakanã, o Curso Técnico em Agroecologia de Nível Médio os ajudará a fortalecer suas práticas produtivas, além de valorizar sua identidade e cultura. A importância de levar os cursos para os Parakanã se faz pelo fato de as secretarias dos municípios de Itupiranga e Novo Repartimento oferecerem apenas o Ensino Fundamental das séries iniciais, bem como o modular, nas séries finais do Ensino Fundamental.

O PPC do curso tem como referência o Documento Orientador da Conferência da Educação Escolar Indígena, de novembro de 2009; o Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009, que define em seu artigo 1º que “A educação escolar indígena será organizada com a participação dos povos indígenas, observada a sua territorialidade e respeitando suas necessidades e especificidades”; e as Diretrizes Curriculares da Educação Escolar Indígena, sancionada pela Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012. O documento enfatiza o diálogo com os saberes tradicionais e científicos que valorizam os povos indígenas, inclusive na participação ativa e tomadas de decisões, priorizando seu desenvolvimento, conforme o Art. 27 da Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) de 1989 (Sancionada pelo Decreto Presidencial Nº 5.051, de 19 de abril de 2004).

A experiência como docente de Língua Portuguesa com o povo Parakanã

Trabalhar e pesquisar indígenas sempre foi meu desejo pessoal e profissional, bem antes de me tornar servidora do IFPA/Campus Rural de Marabá, quando ainda trabalhava na SEDUC-PI, de 2000 a 2016, mas nunca pude desenvolver pesquisas com indígenas por lá. Isso se dava pela exaustiva carga horária de trabalho, bem como o desenvolvimento de outras atividades educacionais em outras escolas para complementar a renda familiar.

Em 2015, passei no concurso do IFPA e entrei em exercício em janeiro de 2016, quando vim morar em Marabá com minha família; logo assumi a coordenação do Curso Técnico Integrado ao Médio e

mergulhei nas propostas do campus. Uma delas era fomentada pelo Grupo de Pesquisa Territórios Indígenas e Etnodesenvolvimento (hoje Etnoenvolvimento), que logo me interessei e comecei a fazer parte como membro.

A primeira vez que visitei uma aldeia foi em junho de 2016, de forma um pouco desagradável e desconfortável pela ocasião da morte do cacique Krôhokrenũm, conhecido como o capitão do povo Gavião. Desse dia em diante, passei a frequentar a Aldeia Parkatêjê e outras com frequência por conta de outros pesquisadores do Campus Rural já desenvolverem trabalhos com os indígenas. Em 2017, me interessei em concorrer ao mestrado em Letras pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), cursado durante os anos de 2018 e 2019; como não obtive licença para tal fim, dividia minhas 40 horas exaustivas de sala de aula no CRMB, localizado no Assentamento 26 de Março, com as atividades da UNIFESSPA e ainda conciliava as visitas na aldeia Parkatêjê. Nesse período, vivia constantemente com o povo Gavião, especialmente nos finais de semana e durante suas festividades, por conta da pesquisa e da amizade que já tinha e mantenho com eles. Por conta da pesquisa do mestrado que trabalhei Oralidade, Cultura e Identidade via estudos Pós-coloniais.

No final de 2019 para o início de 2020, a humanidade foi atingida pelo vírus da Covid- 19. A Educação, bem como outros setores produtivos, tiveram que recuar enquanto se pensavam em estratégias para ajustar a convivência social e criar meios de retornar às atividades escolares com segurança, com a vida levando mais de dois anos para se aproximar da normalidade; foi em meados de 2021 que retomamos as atividades de construção do PPC dos cursos com os indígenas Parakanã e começamos a articulação de criar turmas para funcionarem no ano de 2022. Assim o conseguimos, com início das aulas em abril do mesmo ano.

Minha experiência com os Parakanã foi com a disciplina de Língua Portuguesa Aplicada à Educação Indígena, tanto no Curso Técnico de Magistério Indígena quanto no Técnico de Agroecologia Indígena, coordenados pelos professores Ribamar Ribeiro Júnior e

Joari Oliveira Procópio, respectivamente. As aulas aconteciam no posto Taxaokoakwera, um espaço de atendimento das demandas mais urgentes dos Awaeté-Parakanã, localizado às margens da Rodovia Transamazônica, distante cerca de 20 km da cidade de Novo Repartimento, PA.

Lá funciona o escritório do Programa Parakanã, a unidade de vacinação e o espaço de acolhimento dos indígenas devido muitas aldeias ficarem distantes uma das outras; na necessidade de se deslocarem, precisam de um espaço para realizar atividades em conjunto. Nesse espaço, foram constituídas duas salas de aulas para atender aos estudantes dos Cursos Técnicos de Magistério Indígena e Agroecologia Indígena, ambos ofertados pelo IFPA/ Campus Rural de Marabá. As aulas dos Tempos Escola eram blocadas em uma semana e intercaladas com a disciplina de Fundamentos Biológicos da Educação, ministrada pelo professor Carlos Cunha, nas quais tínhamos que planejar as atividades em consonância com as ações desenvolvidas pelos indígenas, trabalhando a interdisciplinaridade com as duas turmas, dos dois cursos.

Dormíamos no alojamento para servidores, tanto do IFPA como da FUNAI, que nos ofereciam deslocamento de ida e volta. Não recebíamos/recebemos ajuda de custo para nada, uma vez que os cursos foram criados pelo IFPA/Campus Rural de Marabá e a carga horária deveria se encaixar e complementar com os outros cursos da sede.

Infelizmente, as atividades foram suspensas por problemas internos e, diante de várias tentativas, reiniciamos em março de 2023, com atividades de Tempo Aldeia, dessa vez *A troca de Sementes*, entre o povo Parakanã. Logo depois, tive que me afastar para as atividades de qualificação profissional do doutorado em Educação na Amazônia, em Manaus-AM, porém continuo participando dos eventos que envolvem o GPTIE para fortalecer as ações junto aos povos indígenas.

O fazer docente carrega suas necessidades além das possibilidades, por isso, devemos estar preparados para enfrentamentos em todas as formas que, além de repassar

conteúdos, exige dedicação ao que fazemos. A isso chamamos de amor pela docência, para que o processo de ensino-aprendizagem seja eficiente, assim como nos diz Paulo Freire (1998, p. 13):

Se, na experiência de minha formação, que deve ser permanente, começo por aceitar que o formador é o sujeito em relação a quem me considero o objeto, que ele é o sujeito que me forma e eu, o objeto por ele formado, me considero como um paciente que recebe os conhecimentos-conteúdos-acumulados pelo sujeito que sabe e que são a mim transferidos. Nesta forma de compreender e de viver o processo formador, eu, objeto agora, terei a possibilidade, amanhã, de me tornar o falso sujeito da “formação” do futuro objeto de meu ato formador. É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem forrar, é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém. Por isso é que, do ponto de vista gramatical, o verbo ensinar é um verbo transitivo-relativo. Verbo que pede um objeto direto – alguma coisa – e um objeto indireto – a alguém. Do ponto de vista democrático em que me situo, mas também do ponto de vista da radicalidade metafísica em que me coloco e de que decorre minha compreensão do homem e da mulher como seres históricos e inacabados e sobre que se funda a minha inteligência do processo de conhecer, ensinar é algo mais que um verbo transitivo- relativo.

O fazer docente refere-se à prática de ensino e à atividade profissional do professor, sendo um conceito que engloba as diversas dimensões de seu trabalho, indo além da simples transmissão de conhecimento para abranger a complexidade e a variedade de papéis desempenhados por aqueles que se dedicam à educação; dessa forma, o cerne do fazer docente é a interação direta com os aprendizes para facilitar o processo de aprendizagem. Isso envolve a escolha de métodos pedagógicos, o desenvolvimento de materiais de ensino, a avaliação do desempenho dos alunos e a adaptação de estratégias conforme necessário. Inclui o

estabelecimento de relações interpessoais positivas com os alunos; isso envolve entender as necessidades individuais dos estudantes, criar um ambiente de sala de aula inclusivo e promover o engajamento e a participação.

Considerações finais

As experiências que temos na convivência com nossos parentes indígenas nos ajudam a tirar forças para vencermos as diferenças socioculturais e demais que enfrentamos no dia a dia. Trabalhar com indígenas envolve uma variedade de contextos e papéis, e a natureza do trabalho dependerá do campo específico em que a interação ocorre. Pode incluir áreas como educação, saúde, desenvolvimento comunitário, preservação cultural, pesquisa antropológica, dentre outros.

O respeito pela cultura e tradições dos povos indígenas é fundamental. Isso envolve compreender e valorizar os conhecimentos tradicionais, práticas espirituais, línguas e formas de organização social. Abordar as necessidades e aspirações das comunidades indígenas requer um espírito de colaboração e diálogo. Os projetos e programas devem ser desenvolvidos em consulta com as comunidades, levando em consideração suas perspectivas e prioridades. Isso inclui compreender as nuances das relações sociais, os significados culturais associados a determinadas práticas e o respeito aos protocolos locais.

Incentivar e facilitar a participação ativa das comunidades indígenas em decisões que afetam suas vidas é uma prática essencial. Isso pode envolver assembleias comunitárias, conselhos de anciãos e outras formas de governança tradicional, além de garantir o respeito aos direitos dos povos indígenas é uma preocupação crítica. Isso inclui o direito à terra, autodeterminação, consentimento livre e informado, dentre outros. Trabalhar com povos indígenas, muitas vezes, envolve programas educacionais e iniciativas de capacitação das comunidades para que possam tomar decisões informadas sobre seu próprio desenvolvimento.

O fazer docente é uma atividade dinâmica e multifacetada que requer habilidades pedagógicas, emocionais e sociais. Professores desempenham um papel crucial no desenvolvimento acadêmico, emocional e social dos alunos.

Nós, professores, dedicamos tempo significativo ao planejamento de aulas, desenvolvendo estratégias para alcançar os objetivos de aprendizagem, escolhendo atividades adequadas e considerando a diversidade dos alunos. O fazer docente incorpora a avaliação contínua do desempenho dos alunos e a prestação de feedback construtivo. Os professores avaliam o progresso dos alunos, identificam áreas de melhoria e oferecem orientação para apoiar o desenvolvimento acadêmico; assim, estamos envolvidos em uma busca constante de desenvolvimento profissional. Isso pode incluir a participação em workshops, cursos de atualização, leitura de literatura educacional e a aplicação de novas abordagens pedagógicas envolvendo a gestão eficaz da sala de aula, mantendo um ambiente propício à aprendizagem, lidando com comportamentos desafiadores, promovendo a disciplina positiva e garantindo a segurança dos alunos.

Referências

BRASIL, Lei 13.415/2017, altera as leis 9.394 de 20/12/1996 e 11.494 de 20/07/2007, revoga a lei 11.161 05/08/2005 e Institui a política de **Fomento a Implementação de Escolas do Ensino Médio em Tempo Integral**, 2017.

BRASIL, Resolução nº 006/2012, Define **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Médio**, 2012.

BRASIL, Resolução nº 005/2012, Define **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica**, 2012.

BRASIL, Lei 12.711/2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências, 2012.

BRASIL. Decreto nº 7.532 de 04/11/2010 - Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, 2010.

BRASIL, Decreto Nº 6.861, de 27 de maio de 2009, EMENTA: Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências, 2009.

BRASIL. I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena – Documento-Síntese dos Documentos Finais das Conferências de Educação Escolar Indígena. Brasília: MEC et ali, 2009.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 1/2002 (artigos 1º, 3º e 7º) que estabelece as Diretrizes Curriculares nacionais das escolas do Campo, 2004.

BRASIL. Decreto nº 5.051/04 - Promulga a Convenção nº 169 da OIT sobre Povos Indígenas e Tribais, 2004.

BRASIL, Decreto nº 5.154, 23 de julho de 2004, Presidência da República, Regulamenta o Parágrafo 2º do Art. 36 e os Arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 2004.

BRASIL, Decreto Nº 5.051, DE 19 DE abril DE 2004 Promulga a Convenção no 169 da Organização Internacional do Trabalho - OIT sobre Povos Indígenas e Tribais, 2004.

BRASIL, Resolução nº 01/2002, Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, 2002.

BRASIL, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa.** 1998. 25ª Edição. Paz e terra.

IFPA. Resolução CONSUP 005/2019 – Estabelece procedimentos de criação de Cursos e Elaboração e Atualização do PPC de cursos e Extinção de Cursos, na Educação Básica, Profissional Tecnológica e do Ensino Superior de Graduação presencial IFPA, 2019.

IFPA. **Resolução CONSUP 161/2015** - Regulamenta o Programa Institucional de Estímulo ao Desenvolvimento de Pesquisa e Inovação do IFPA. 2015.

IFPA/CRMB. **Projeto Político Pedagógico do Campus Rural de Marabá**, 2017.

IFPA/CRMB. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico De Magistério Em Nível Médio Na Modalidade De Educação De Jovens E Adultos (Proeja)** - Marabá - PA - Março de 2019.

<http://www.ruralmaraba.ifpa.edu.br>.

IFPA/CRMB. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico Em Agroecologia De Nível Médio Na Modalidade De Educação De Jovens E Adultos (Proeja)** - Marabá - Pa - Abril De 2019.

<http://www.ruralmaraba.ifpa.edu.br>

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. **Programa Povos Indígenas do Brasil. Programa Parakanã**, página de internet, disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Parakan%C3%A3>.

Eixo III:

Experiências na Gestão Pública da Educação

Gestão na educação básica: olhares e perspectivas do fazer pedagógico da escola

Anderson Clay Rodrigues

Doutor em Ciências da Educação
Mestre em Educação em Ciências na Amazônia – PPGEEC (UEA)
Gestor de uma Escola da Rede Pública Municipal- Semed/ Manaus
E-mail: anderson_clay@hotmail.com

Salatiel da Rocha Gomes

Doutor em Sociedade e Cultura na Amazônia (UFAM)
Professor da Educação de Jovens e Adultos na rede municipal-
Semed/ Manaus
Gerente de Planejamento Acadêmico do Centro de Educação
Tecnológica do Amazonas (Cetam)
E-mail: salatielrochagomes@gmail.com

Sandra Oliveira de Almeida

Doutora em Sociedade e Cultura na Amazônia (UFAM)
Gestora da Escola Estadual Duque de Caxias- SEDUC
Professora universitária pela Faculdade de Odontologia do
Amazonas
E-mail: sandraport2010@gmail.com

Introdução

A gestão na educação básica desempenha um papel crucial no desenvolvimento e na qualidade social¹ do processo de educação,

¹ Compreendemos a complexidade desse termo “qualidade”. Quando não utilizado de forma adequada, pode reiterar um discurso ou posicionamento político hegemônico e socialmente excludente. Optamos, nesse sentido, em utilizar a expressão “qualidade social”, ligada a uma concepção ampla e integradora de educação, como prática social e política, que permite analisar a sociedade a partir de experiências humanizadas e democráticas. Um dos

sendo fundamental para a eficácia do fazer pedagógico nas escolas. Este texto aborda olhares e perspectivas que permeiam a gestão educacional, analisando como as decisões e práticas de gestão impactam diretamente a experiência de aprendizado dos estudantes. Desde a formulação de políticas até a implementação de estratégias no ambiente escolar, a gestão na educação básica envolve uma interconexão complexa de fatores que influenciam diretamente o trabalho dos educadores e o desenvolvimento dos estudantes.

De igual modo, envolve uma atenção para práticas de gestão hegemônicas ou que reproduzem as desigualdades. Ter consciência e refletir sobre isso é um passo importante para que as decisões e encaminhamentos sejam sempre pautados por uma perspectiva democrática e justa.

Reconhecendo esses pressupostos, estabelecemos como objetivo basilar a compreensão das dimensões da gestão educacional no contexto da educação básica e suas articulações com o fazer pedagógico a partir da experiência de uma escola municipal de Manaus. Nesse sentido, delineamos as seguintes questões norteadoras: quais desafios e concepções podem ser apresentados nos processos de trabalho envolvendo a gestão escolar e como o gestor escolar pode potencializar os processos de ensino e de aprendizagem?

As ideias defendidas, portanto, sublinham a importância de uma gestão integrada e democrática que supere uma concepção equivocada de gestão educacional, por vezes, relacionada apenas aos aspectos administrativos. Defende-se que o papel do gestor é essencial para o desenvolvimento das aprendizagens e para a formação humana integral dos estudantes. O desafio, nessa perspectiva, torna-se complexo, mas necessário, haja vista as diferentes tentativas de se naturalizar e de potencializar práticas dominantes, demarcadas, excludentes e desiguais.

indicadores desse conceito de qualidade, por exemplo, é o do acesso/universalização e permanência dos estudantes na escola.

A gestão escolar em questão: trazendo alguns elementos para o debate

A educação, sobretudo em seus processos formais, é um caminho possível pelo qual as pessoas podem ter melhorias quanto à uma vida digna e potente, permitindo acesso a distintos conhecimentos e a própria inserção social. Entendemos que defender a educação como política pública básica e necessária é uma forma de diminuir a desigualdade social latente da contemporaneidade. Além disso, se existem questões que precisam ser defendidas, são as relacionadas à educação em suas múltiplas características, principalmente àquelas voltadas às minorias vulnerabilizadas social e economicamente. Vale a pena ressaltar que a negação contínua e insistente das políticas neoliberais gera uma vigilância política quase que diária, pois muitas ações são inseridas sutilmente, com a clara, recorrente e exposta intenção de reprodução das desigualdades. Essa articulação pode ser melhor explicitada a partir do pensamento de Saviani (1989, p. 89):

A educação depende da política no que diz respeito a determinadas condições objetivas como a definição de prioridades orçamentárias que se reflete na constituição consolidação-expansão da infraestrutura dos serviços educacionais etc.; e a política depende da educação no que diz respeito a certas condições subjetivas como a aquisição de determinados elementos básicos que possibilitem o acesso à informação, a difusão das propostas políticas, a formação de quadros para os partidos e organizações políticas de diferentes tipos, etc.

Nesse sentido, e assumindo esse campo de tensões e perplexidades que se estabelecem na relação educação e sociedade, compreendemos que para uma educação ser justa e significativa, é substancial refletirmos sobre as concepções e atuação da gestão no campo educacional, principalmente o da educação básica, que é o nosso recorte metodológico.

Oliveira (2018) nos apresenta o conceito de gestão como sendo originário do latim “*gestione*”, que quer dizer ação ou efeito de gerir ou administrar algo. Existe certa complexidade ao se tratar do

conceito gestão, pois quando pensamos no conceito administrar, entendemos que nele estão inclusas tomadas de decisões que englobam tanto o ambiente quanto os recursos que serão utilizados (Garay, 2011). Apesar de o gestor escolar ter autonomia, esta não deixa de ser controlada, seu vínculo com a sociedade é iminente. Responsáveis, pais dos estudantes, funcionários da própria escola e outras entidades afins necessitam construir pontes de coletividade e de diálogo que permitam uma organização institucional funcional e adequada.

A autonomia da gestão escolar emerge como um pilar essencial para a construção de uma educação significativa e justa. De forma geral, a autonomia da gestão escolar é ancorada na ideia de descentralização, transferindo poderes e responsabilidades para os líderes escolares, como diretores, coordenadores pedagógicos, assessores e secretários. Essa abordagem reconhece a singularidade de cada escola e a importância de adaptar as práticas educativas às características locais, considerando as particularidades socioeconômicas, culturais e pedagógicas.

Nesse ponto de partida, é possível elencarmos ações que o gestor pode desenvolver para estimular olhares críticos para a realidade. Mais que isso, pode estabelecer momentos de reflexividade prática: será que nossos currículos e ações olham as tensões e contradições existentes nas relações de poder no contexto local, regional e nacional? Que dimensões da vida humana valorizamos ao elaborarmos nosso plano de ação? Consideramos as diferentes realidades e modos de vida, como os das comunidades indígenas, quilombolas e de imigrantes? Como os temas transversais são abordados nas práticas pedagógicas? Reproduzimos à luz de uma verdade imposta ou conseguimos relacioná-los às contradições que circunscrevem a realidade vivida?

Quando delineamos essas questões, tomamos consciência que mesmo espaços simples como os de uma escola podem tornar-se potentes, sobretudo, ao expor questões que não são apenas de natureza pedagógica, mas que se entrelaçam, de forma

interdependente, aos aspectos éticos, estéticos, políticos, sociais, culturais e econômicos.

A atuação do gestor escolar: entre o técnico e o político

A atuação de um gestor escolar necessita ser democrática, e isso vai muito além de uma simples afirmativa já presente na maioria das pautas educacionais. Ressaltamos isso para sublinhar que as decisões realizadas por uma única pessoa comprometem o aspecto coletivo e dialógico que se deve ter, sobretudo, no contexto educacional. Isso estimula o sentimento de pertencimento de toda comunidade escolar para alcance de um objetivo maior.

Para tanto, é interessante que haja o trabalho em equipe, cuja gestão seja colaborativa com planejamento estratégico. Urgem tanto a participação de outros atores com ações dentro e fora do ambiente escolar quanto inter-relações e junções que foquem numa aprendizagem significativa aos alunos, conforme nos afirma Nascente (2018, p. 162):

Os cidadãos passam a interferir na gestão, direcionando-a, fazendo com que os gestores públicos passem a ser submetidos a sistemas de responsabilização, tanto na guarda de bens, como na segurança dos atendidos e nos serviços públicos prestados. Essa tendência tem possibilitado a transferência de poderes a conselhos e assembleias, que propiciam a democratização da administração pública.

O olhar técnico de um gestor é um fator importante e quando se mostra capacitado, o ambiente de trabalho tende a ser melhor, uma vez que sua equipe, ao possuir um líder que tenha uma visão integrada e crítica da educação, conseguirá potencializar os participantes de seu corpo diretivo, considerando a Legislação Educacional e os regimentos das escolas.

Cabe ao gestor observar as capacidades de cada um, direcionando-as a funções adequadas e proporcionando resultados de grande valia para a escola como um todo. Além do conhecimento técnico, é necessário que tenha empatia, buscar

carisma, ser proativo, ter controle emocional e saber conversar com todos, deixando claro o compromisso que um gestor possui. Cabe a ele mostrar os pontos que precisam ser melhorados e os desafios e ações futuras. Fazer um elo entre os participantes, fortalecendo o grupo, é algo que somente um gestor comprometido alcança, e tudo com vista ao melhor ensino para os alunos, como nos diz Gonçalves (2018, p. 9):

[...] a coordenação pedagógica tem o compromisso legal, educacional e social para despertar a cultura letrada, humanizada, científica e tecnológica entre os aprendentes no sentido de dar sentido à escola. Dessa forma, o acompanhamento dos gestores pedagógicos é de grande relevância para o desenvolvimento das aulas de professores e formal dos sujeitos aprendentes.

Além do quesito técnico, o político se faz muito presente na gestão escolar. Esse talvez seja um dos temas mais complexos e sensíveis, uma vez que a interferência político-partidária, por vezes, compromete o andamento das ações pedagógicas e estimula uma pedagogia voltada à lógica do capital. Cabe destacar que a maioria das indicações para o cargo de diretor ou gestor escolar são políticas. O alerta de Lima (1997, p. 51-52), ainda no final do século XX, é atual e significativo:

Na educação, os discursos gerencialistas têm vindo a ocupar a posição outrora assumida pelas teorias educacionais e pelo pensamento pedagógico, construindo narrativas de tipo gestor que legitimam uma nova ordem racional baseada no mercado, nos sectores privado e produtivo, na competitividade económica e na gestão centrada no cliente.

Outro aspecto que necessitamos refletir diz respeito à parceria público-privada, que propaga, por meio de práticas e ferramentas empresariais, uma qualidade mercantilizada questionável, chamada de “qualidade total”. Esse tipo de parceria altera o *ethos* escolar e enfraquece as ações de gestão da escola, comprometendo a autonomia e os projetos desenvolvidos pela comunidade. Nesse tipo de relação público-privada, os projetos são eficientes, prontos e enviados para execução, muitos, inclusive, apenas com o objetivo

de melhorar índices das avaliações externas que representam uma pseudoqualidade.

Experiências na Educação Básica: Relato de Gestão em uma escola Municipal de Manaus

Como mencionamos anteriormente, a gestão escolar caracteriza-se pelo desenvolvimento voltado à organização de múltiplos processos, como administrativo, pedagógico, financeiros e de infraestrutura. Em todos, eles há desafios que necessitam de ações que superem os obstáculos que, muitas vezes, não estão relacionados às responsabilidades diretas do gestor, mas que precisa buscar soluções para que o trabalho da instituição continue o seu propósito de educar com foco em um desenvolvimento integral. Nesse sentido, apresentamos a seguir uma experiência de gestão dentro de uma escola municipal de Manaus, a saber o CIME Dra. Viviane Estrela Marques Rodella, um Centro Integrado Municipal de Educação² situado na avenida Comendador José Cruz, bairro Lago Azul, zona Norte de Manaus, que integra as concepções e aspectos de gestão que defendemos até aqui.

O trabalho no referido CIME desponta na comunidade como uma escola que preza pela visão democrática dos processos, nos quais o indivíduo se desenvolve a partir dos conceitos que a concepção de Educação Integral recomenda, nas dimensões intelectual, cultural, emocional, social e física, que possibilitam trabalhar a representação de empatia por meio dos valores de amizade, compaixão, solidariedade, tolerância, respeito, afetividade, ética, justiça, dignidade, responsabilidade e

² Ressalta-se a autorização da pesquisa pela Secretaria Municipal de Educação de Manaus – SEMED. Destacamos, ainda, que todos os relatos e descrições do CIME Viviane Estrela Marques Rodella foram coletados pelo gestor da escola, que é um dos autores do texto deste artigo. No entanto, consideramos que para além de uma descrição técnica dos processos de trabalho que envolvem a gestão, há uma reflexão crítica das ações e práticas de gestão realizadas no referido CIME.

criatividade, proporcionando crescimento e o avanço intelectual dos educandos.

A unidade de ensino tem estrutura padrão com aspectos inovadores, pensada para uma educação do século XXI. O CIME é constituído pela fusão da educação infantil e ensino fundamental em um só local, e dispõe de 576 vagas para alunos da educação infantil e 1.024 para o ensino fundamental. O centro conta com 12 salas de aula em cada prédio, salas de música, leitura, multiuso, informática, vestiários masculino e feminino, brinquedoteca, jardins e espaços compartilhados, como a quadra de esporte coberta e auditório. O prédio do ensino fundamental possui dois andares e oferece plataforma elevatória para pessoas com dificuldades de locomoção.

Ao observarmos a dimensão física da escola, poderíamos nos antecipar em dizer que é uma escola ideal em termos estruturais. De fato, aparenta ser, mas há problemas em sua infraestrutura que afetam o processo ensino-aprendizagem durante as atividades cotidianas, o que não impede de ocorrerem soluções necessárias para a garantia do direito de aprendizagem das crianças.

Para isso, foram investidos esforços em práticas inovadoras, as quais atribuem sentido ao fazer pedagógico de modo dinâmico, criativo e inclusivo. A concentração de empenho para que haja mudanças, que se fazem pedagogicamente na sala de aula e fora dela, é uma realidade dialogada e decidida de forma coletiva, numa perspectiva abrangente e em sintonia com a realidade atual do aluno. Para isso, foi construída a identidade da escola com o foco organizacional e pedagógico representados na mandala a seguir:

Figura 20 - Mandala que demonstra a identidade do CIME Viviane Estrela (2023).



Fonte: CIME Viviane Estrela Rodella (2023)

A mandala é um diagrama construído pelo coletivo escolar e representa diversos elementos que constituem as bases políticas, filosóficas e pedagógicas da instituição com base na gestão democrática. Conforme apresenta o Centro de Referência em Educação Integral (2023), o modelo de Gestão Integrada propõe um intercâmbio permanente entre o currículo, a avaliação e a formação, por meio de estratégias dialógicas que garantem tanto a autonomia quanto integração dos elementos da proposta de construção coletiva.

A mandala, estruturada pelo CIME, apresenta, no centro do processo educacional, todos os sujeitos que estão imbuídos na missão de educar, que envolve os estudantes, os educadores, a família e a sociedade, demonstrando a importância que todos têm diante do compromisso social com uma educação transformadora construída na coletividade.

Com isso, o processo tem se baseado na organização institucional de acordo com o propósito da Rede Municipal de Educação, considerando as especificidades locais da comunidade que está inserida. Assim, a necessidade do planejamento individual e coletivo é valorizado, mantendo uma proposta de formação continuada permanente que propõe formas de acolhimento em que o bem-estar seja o foco tanto dos servidores (educadores) quanto de estudantes, familiares e comunidade em geral, caracterizando-se, portanto, como um processo dinâmico, interativo e contínuo. Lima, Prado e Shimamoto (2011, p.7) definem esse processo como gestão democrática:

Uma prática fundada em preceitos participativos e políticos. Ela não instrumentaliza a manutenção da escola, mas organiza a comunidade para buscar nos órgãos públicos a responsabilidade por sua manutenção. Constitui-se, portanto, nos fundamentos que tornam a escola vinculada a um sistema descentralizado, no qual haja autonomia de decisão financeira, pedagógica e administrativa. É, portanto, fundamental a existência de mecanismos de participação da comunidade escolar que possibilitem a tomada de decisões coletivas para a construção do controle social. Isto, de modo algum implica em eximir o Estado da manutenção desta escola.

Para isso, houve o engajamento dos educadores no acompanhamento e no desenvolvimento de práticas educativas inovadoras baseadas em projetos, conectadas ao território de forma lúdica e com acesso à tecnologia e às possibilidades de educar com o propósito que a educação do século XXI exige.

Além disso, o que muda dentro do escopo organizacional do CIME é o modo de fazer o processo educacional acontecer, amparado nos objetos de conhecimento do Currículo Escolar Municipal (CEM), como direito fundamental à educação, realizando frequentemente a avaliação do trabalho pedagógico para que, de fato, a formação cidadã seja um caminho construído numa perspectiva de uma educação que transforma vidas e garanta, assim, a participação, o protagonismo dos estudantes e de todos os educadores. Esses elementos, que contribuem para a

formação de cidadão dos sujeitos, compõem o arcabouço da organização institucional.

Desse modo, o projeto educativo da unidade de ensino requer a construção de uma concepção de ser humano como sujeito histórico, produto e produtor das relações econômicas, sociais, culturais e políticas que compreendam cada indivíduo, em seu respectivo mundo vivido, pertencente a um determinado grupo social, no qual o processo de interações se desenvolve, se ressignifica e transforma por meio dos conflitos estabelecidos entre as diferentes classes sociais. Nesse sentido, a participação no processo educativo deve ser sensibilizadora e transformadora pela construção de uma sociedade justa e equânime, pois, como mencionam Romão e Padilha (2000) na reflexão a seguir, trata-se de um caminho para a democratização:

Não se pode pensar que a gestão democrática da escola possa resolver todos os problemas de um estabelecimento de ensino ou da educação, mas a sua implementação é, hoje, uma exigência da própria sociedade, que a enxerga como um dos possíveis caminhos para a democratização do poder na escola e na própria sociedade (Romão; Padilha, 2000, p. 92).

O papel da escola é, sobretudo, respeitar concretamente os direitos das crianças de indagar, de levantar suposições e de reivindicar os seus direitos no cotidiano, para que, assim, se promova a cidadania crítica, consciente e o compromisso ético por uma sociedade renovada em termos de valores humanos e da vivência da democracia.

A busca por uma escola justa e equânime representa um compromisso inegociável, e diríamos “latente”, com a igualdade social de oportunidades e o respeito à diversidade. Em sua essência, uma escola justa transcende a mera distribuição igualitária de recursos, abraçando a missão de criar um ambiente inclusivo onde cada estudante, independentemente do grupo, capacidades ou características, possa se desenvolver.

O papel da gestão, nesse cenário, é prover as condições ideais para que os docentes e demais profissionais cumpram sua missão

de educar com responsabilidade, de modo que o estudante seja reconhecido e incentivado a desenvolver-se como protagonista do processo, capaz de agir na urgência da transformação da sua realidade.

Lovato & Franzim (2017) afirmam que o educador ou professor é fundamental no processo em que sua prática educativa seja desenvolvida, no qual o aluno é figura que está no centro das relações, interagindo em todas as etapas da aprendizagem, desde a elaboração, a execução, até a avaliação das ações propostas, com a intenção de estimular a ampla participação na esfera social por meio da busca de espaços de atuação na escola, na igreja, em associações, campanhas e movimentos. O protagonismo pode ser desenvolvido em diferentes áreas da vida, como trabalho, comunidade, escola ou família.

Retomamos, aqui, um ponto importante para sublinharmos, o da proposta de educação integral. Acreditamos que esse tipo de concepção chegou na escola para promover o protagonismo das crianças, com a reafirmação dos seus direitos de aprendizagem a partir da gestão democrática e participativa, na qual a comunidade escolar e externa exerce a participação igualitária. Todos são participantes dos processos de aprendizagem, ensino e liderança, quando suas vozes são valorizadas e respeitadas.

No referido CIME, as práticas de envolvimento das crianças nas decisões da escola e da comunidade, em assembleias quinzenais, tem gerado momentos importantes de descentralização, num movimento para participação de todos, que exerce a prática da gestão democrática. Para Paro (2022, p. 12):

Na medida em que se conseguir a participação de todos os setores da escola – educadores, alunos, funcionários e pais – nas decisões sobre seus objetivos e seu funcionamento, haverá melhores condições para pressionar os escalões superiores a dotarem a escola de autonomia e recursos.

Com a criação desses espaços, a democracia torna-se forte aliada na garantia de direitos dos cidadãos, uma vez que eles

viabilizam a oportunidade de escuta ativa e diálogo, incentivando a participação de forma crítica e reflexiva das crianças.

No CIME, frente ao desafio de uma nova realidade, houve a necessidade do desenvolvimento da formação continuada e em serviços envolvendo todos os profissionais, com a organização de uma agenda de estudos formativos no contexto escolar, a realização de oficinas pedagógicas e sessões do CIME Movie (estratégia de debater as questões internas a partir da narrativa de um filme relacionado à educação). Com isso, contemplamos a busca do conhecimento e a ampliação da curiosidade, como Freire (2004, p. 29) infere:

Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. Pensar certo, em termos críticos, é uma exigência que os momentos do ciclo gnosiológico vão pondo à curiosidade que, tornando-se mais e mais metodicamente rigorosa, transita da ingenuidade para o que venho chamando de “curiosidade epistemológica.

Nesse contexto, a inovação nas práticas pedagógicas e um novo olhar sobre a educação são estratégias que desenvolvemos para tornar o processo ensino-aprendizagem significativo para os estudantes. Para isso, percebe-se a criação de nossos próprios roteiros de aprendizagens, que colaboram com um ensino dinâmico e individualizado. Os roteiros de aprendizagens são documentos que potencializam a inovação das práticas pedagógicas, utilizados pela escola que desenvolve a proposta de educação integral de modo a integrar os diferentes saberes no mesmo instrumento, atribuindo mais autonomia ao estudante. Neles, é apresentada a identificação dos sujeitos: estudantes, professor, ano e turma.

Eles trazem as dimensões que o professor/educador pretende alcançar com o roteiro e o detalhamento de cada ação, bem como o período a ser realizado pelo estudante. O roteiro de aprendizagens

traz um desenho com as trajetórias pedagógicas, além de promover os desafios e missões que o estudante precisa alcançar.

É possível observar o envolvimento da equipe da escola na dinâmica contextualizada ao seu tempo, proposta pela gestão escolar porque construiu-se processos de mudança interna, visando uma nova realidade social no entorno da escola, com proposições no fazer pedagógico que agregam conhecimentos e valores para a vida.

A efetivação do direito à educação ultrapassa qualquer desafio: as condições são criadas, as metas são planejadas, executadas e analisadas em coletivo para que sejam alcançadas. Todos esses esforços são materializados nas ações desenvolvidas pela escola, estabelecidas pelas relações democráticas que são constituídas na prática. É uma jornada que exige reflexão constante, adaptação de práticas e a disposição de enfrentar desafios com determinação. Ao trilhar esse caminho, estamos investindo no desenvolvimento de uma sociedade mais justa, inclusiva e resiliente.

Considerações Finais

“Educar não é mera transferência de conhecimentos, mas, sim, conscientização e testemunha de vida. É construir, libertar o ser humano das cadeias do determinismo neoliberal, reconhecendo que a história é um campo aberto de possibilidades” (Mészáros, 2008, p. 13). A afirmação de Mészáros nos leva a compreender que o processo educacional demanda um conjunto de questões democráticas, portanto, programas, projetos políticos e pedagógicos não devem ser produzidos somente para ficarem registrados como documentos. Não podem ser cartoriais e a serviço do Capital.

É possível olhar a escola como ambiente estrutural, social e de múltiplos aprendizados, como descrevemos na experiência no CIME Dra Viviane Estrela Marques Rodella. A gestão escolar atual não se enquadra mais em moldes conservadores e acrílicos, cujo modelo burocrático um dia fora utilizado de maneira muito forte e único.

As decisões tomadas de forma compartilhada têm mais força e êxito quando todos compreendem que os estudantes podem ter um aprendizado significativo e emancipatório. Urge, portanto, lutar por uma qualidade social, como bem apontado abaixo:

É necessário fortalecer ainda mais a identificação da qualidade social da educação com o horizonte da emancipação humana, desde novas formas de relações sociais. Desnaturalizar as avaliações externas como asseguradoras-mor da qualidade da educação, tomar consciência da inibição dos esforços e prioridades em torno de objetivos político-pedagógicos da escola, inibição esta motivada pelo fortalecimento de instrumentos e medidas de regulação, controle e pressão exercidos sobre ela, dentre outras atitudes, parecem-nos parte de um processo de conscientização crítica da realidade, fundamental ao fortalecimento aqui defendido ante as forças articuladas contra a qualidade social para a escola pública (Nardi, 2023, p. 41).

É importante destacar que a busca por uma educação justa e com equidade na educação não se limita à implementação de políticas superficiais ou a ações ingênuas, mas demanda uma transformação profunda nas estruturas e práticas educacionais. Uma escola verdadeiramente justa reconhece as diferenças individuais como um ato valioso e, certamente, promove uma cultura que celebra a diversidade em todas as suas formas. É um desafio permanente que necessita ser lembrado sempre, perseguido e articulado.

Referências

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 30ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

_____, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 24ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

GARAY, Ângela. Gestão. In: CATTANI, Antônio David; HOZLMANN, Lorena (Org.). **Dicionário de trabalho e tecnologia**. 2. ed. Porto Alegre: Zouk, 2011.

GONÇALVES, Maria Das Neves et al. A gestão escolar na era do conhecimento: um desafio transformador de informação em formação. **Anais V CONEDU**. Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/viusualizar/45836>>. Acesso em: 20/01/2024 15:19.

LIMA, Licínio C. O paradigma da educação contábil: políticas educativas e perspectivas gerencialistas no ensino superior em Portugal. **Revista Brasileira de Educação**, n. 4, p. 43-59, 1997.

LIMA, Antônio Bosco de; PRADO; Jeovandir Campos de; SHIMAMOTO, Simone Vieira de Melo. **Gestão democrática, gestão gerencial e gestão compartilhada**: novos nomes velhos rumos. In: ANPAE, Simpósio, 2011

LOVATO, Antônio & FRANZIM, Raquel. **O Ser e o Agir transformador**: para mudar a conversa sobre educação. 1ª ed. São Paulo: 2017.

MÉSZAROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

NARDI, Elton Luiz. Uma qualidade para a escola pública: entre o socialmente referenciado e a lógica da regulação por resultados. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 43, n. 121, p.34-43, Set.-Dez., 2023.

NASCENTE, Renata Maria Moschen. Políticas e Formas de Gestão Escolar: Relações Escola-Estado e Escola Comunidade. **Rev. FAEEBA – Ed. E Contemp**. Salvador, v.27, n.53, p. 157-169, set./dez.2018.

OLIVEIRA, Ivana Campos e VASQUES-MENEZES, Ione. Revisão de literatura: o conceito de gestão escolar. **Cad. Pesqui.** [online]. 2018, vol.48, n.169, pp.876-900. ISSN 1980-5314. <https://doi.org/10.1590/198053145341>.

PARO, Vitor Henrique. **O capital para educadores ou aprender e ensinar com gosto a teoria científica do valor**. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2022.

ROMÃO, J. E; PADILHA, P. R. Diretores escolares e gestão democrática da escola. In: GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (Orgs.). **Autonomia da escola**: princípios e propostas. 6. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez, 1986.

SILVA, Josias Benevides da. Um olhar histórico sobre a gestão escolar. **Educação em Revista**, Marília, 2007, v.8, n.1, p.21-34.

SOARES DE MEDEIROS, Arilene Maria. Formação do gestor escolar no contexto do desenvolvimento das teorias curriculares. **Revista Educação em Questão**, vol. 26, núm. 12, maio-agosto, 2006, pp. 169-184 Universidade Federal do Rio Grande do Norte Natal, Brasil.

Gestão na Educação Pública em três ínfimos de uma coordenação pedagógica

Monica Silva Aikawa

Mestre em Educação em Ciências na Amazônia
– PPGEEC/UEA

Doutora em Educação na Amazônia –
PGEDA/EducaNorte

Professora da Universidade do Estado do
Amazonas - UEA

E-mail: maikawa@uea.edu.br

José Vicente de Souza Aguiar

Doutor em Educação – PPGEDU/UFRGS

Professor Associado da Universidade do Estado do
Amazonas - UEA

Bolsista de Produtividade CT&I – FAPEAM-AM
E-mail: jvicente@uea.edu.br

*As coisas que não têm dimensões são muito importantes.
Assim, o pássaro tu-you-you, é mais importante por seus
pronomes do que por seu tamanho de crescer.*

(Manoel de Barros, 2010)

Introdução

Partindo da premissa que, com Manoel experimenta-se sobre as insignificâncias, as miudezas, o ínfimo, ao mesmo tempo em que ele destaca a grandeza nas miudezas, em: *Tratado geral das grandezas do ínfimo*, entende-se que suas poesias empreendem o valor das coisas menores, das minúcias da vida em meio à grandiosidade do mundo moderno. O tuiuiú (ou *tu-you-you* como dito na poesia), assim como outros seres vivos, chama atenção pela leveza da cadência dos seus passos em meio à lâmina d'água.

Mas o que o ínfimo tem a ver com a gestão educacional? De qual gestão educacional estamos falando? O que a coordenação pedagógica faz nessa discussão? Qual é o meu papel nessa mesa redonda? Em meio a essas perguntas, o pensamento se agita e se ocupa de memórias, situações vividas em minha trajetória na gestão pública em educação. E o ínfimo vem como apoio teórico e metodológico para a contação-escritura desses pequenos momentos, embora significativos, enquanto pedagoga de escola pública municipal, especialmente no papel de coordenação pedagógica.

Na rede municipal em questão, esse cargo é denominado de Pedagogo e, juntamente com a direção escolar, realiza a gerência das atividades administrativas e pedagógicas da escola. Segundo o Regimento Geral das Unidades de Ensino da Rede Pública Municipal de Manaus, compete ao Pedagogo “planejar, coordenar, desenvolver, acompanhar e avaliar as atividades relacionadas ao processo ensino-aprendizagem” (Art. 111, Semed, 2016). O mesmo documento demanda suas atribuições no Art. 112:

I - participar da elaboração, implementação e acompanhamento do Projeto Político-Pedagógico e Regimento Escolar da unidade de ensino; II - assessorar e coordenar os professores na elaboração e execução do planejamento didático-pedagógico, bem como na correta escrituração dos registros nos diários de classe, parecer descritivo, ficha de acompanhamento, ficha planejamento e demais documentos pertencentes ao processo pedagógico; III - coordenar o desenvolvimento da Proposta Pedagógica da Base Nacional Comum na unidade de ensino; IV - analisar os indicadores educacionais da unidade de ensino, buscando coletivamente alternativas de solução dos problemas e propostas de intervenção no processo ensino-aprendizagem; V - coordenar, acompanhar e avaliar a execução dos projetos desenvolvidos na unidade de ensino, sistematizando-os por meio de registros e relatórios e divulgando os resultados; VI - coordenar e acompanhar o conselho de classe em todas as fases; VII - coordenar e orientar as atividades realizadas pelo professor na Hora de Trabalho Pedagógico HTP; VIII - coordenar e acompanhar, juntamente com o corpo docente, o processo de classificação e reclassificação do estudante; IX - promover momentos de estudo e reflexão da prática pedagógica, disseminando práticas inovadoras na unidade de ensino; X - garantir o uso adequado dos espaços de aprendizagem e dos recursos tecnológicos disponíveis na unidade de ensino; XI - atender ao estudante, identificando,

intervindo e acompanhando no processo de ensino-aprendizagem e em situações de baixo rendimento na unidade de ensino; XII - manter a direção da unidade de ensino informada sobre as atividades pedagógicas; XIII - implementar programas, projetos e ações oriundas da Secretaria Municipal de Educação; XIV - orientar os professores no processo de avaliação e recuperação de estudos; XV - outras atribuições pertinentes a sua área de atuação (*ibidem*, 2016).

Dada a ciência dessas atribuições a partir do documento, a questão é: como uma pedagoga iniciante, recém-formada, realiza tudo isso e qual é o significado de “outras atribuições pertinentes” do inciso XV? Ademais, a proposta para composição da mesa com a temática “Experiências na Gestão Pública da Educação” não só agitou o pensar-sentir e o impregnou de saudosismo desse tempo-espço de coordenação pedagógica, como também se vestiu de um passado-presente.

Essa agitação faz lembrar que o trabalho em gestão da educação pública se deu em lugares diferentes, num momento como assessora pedagógica que acompanhava o trabalho de uma Divisão Distrital Zonal da cidade, no qual o trabalho envolvia o apoio a gestão escolar e coordenação pedagógica. Uma particularidade dessa atuação era o deslocamento até as escolas acompanhadas, haja vista que, por vezes, nos confundíamos com a própria equipe de gestão local, com acesso ao corpo docente, discente, projetos e aos documentos norteadores.

Em outro período como professora formadora de professores, estava alocada na Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério, envolvida em atividades num Programa mais voltado aos docentes em estágio probatório. O início dessa ação formativa com docentes iniciantes se modificou e incluiu em seu rol de atividades a formação continuada com equipe gestora das escolas. Nessa atuação, o deslocamento às escolas das mais diversas áreas da cidade também foi rotina e isso demandava outros modos de pensar a formação, que não poderia ser tão generalista.

Nesse contexto, a atuação em coordenação pedagógica, ao ingressar na rede por meio de concurso público como pedagoga, foi

vivenciada em duas escolas, cada uma apresentando suas especificidades e contando com diversos projetos e programas, incluindo os antigos Mais Educação, Escola Aberta e Aceleração da Aprendizagem. Uma delas foi a escola polo de estudantes surdos, que funcionava em três turnos. A outra possuía sala multifuncional que tanto recebia estudantes com deficiência como produzia material adaptado para as aulas dessas crianças. Os ínfimos ditos se confundem entre essas duas escolas. Aqui nos ocupamos com eles.

Vale um destaque ao que hoje a escola denomina como coordenação pedagógica, visto que o sujeito responsável, em outros tempos, responsabilizava-se por fiscalizações em denominações/funções diferentes, como supervisão escolar e orientação educacional. Se colocado como supervisão escolar, voltava a aspectos materiais de instrução, métodos, técnicas, procedimentos, programas de ensino, processo de avaliação, desempenho docente, dentre outros dessa natureza. Se posto como orientação escolar, incumbia-se de atuação com educandos por meio de aconselhamentos, atendimento individualizado, ajuda na auto-organização dos estudos... Tudo em prol de uma melhoria da qualidade da aprendizagem (Lück, 2013).

Essas incumbências se dão por diversas motivações. Citamos três:

1. Cópia de modelo de supervisão norte-americano do final do século XVIII (Vasconcellos, 2007), pautado na concepção de inspeção escolar, quando do acordo entre Brasil e Estados Unidos, a partir do Programa Americano-Brasileiro de Assistência ao Ensino Elementar;

2. Na década de 1970, durante a consolidação do regime militar no Brasil, em que a Lei nº 5.692/71 instituiu a supervisão educacional com função tecnicista, controladora (*ibidem*, 2007);

3. “Por uma influência da tecnologia industrial, também em educação, foi adotado o critério de divisão do trabalho por especialização de funções” (Lück, 2013, p.11) e cada um recebeu sua incumbência quanto às “partes” do trabalho na escola.

A invenção da coordenação pedagógica descende tanto de laços sanguíneos e políticos com a ditadura militar no Brasil, na segunda metade do século XX, como também de processos fabris e industriais. Esses aspectos persistem ainda hoje nas escolas, ainda que seus contextos e especificidades sejam os mais diversos; talvez, por isso seja tão beligerante discuti-la.

Coordenação Pedagógica...

Muito já premeditado, tudo prescrito em gabinetes, copiosamente instituído em resoluções, portarias e diretrizes...

Função repleta de ferramentas de controle e eficácia para bons resultados educacionais.

Muito já vem proposto por teorias, listando as atribuições, os papéis, os procedimentos desse trabalho de gestão educacional em coordenação pedagógica.

O que coordena? Como coordena? Por que coordena?

Coordena! Planeja! Fiscaliza! Confere! Avalia! Monitora!

Apenas ~~o~~ORDENA.

Almeida e Placco (2006), Vasconcellos (2007), Lück (2013), dentre outros estudiosos dessa função educativa, têm apontado para composições diferentes de coordenação pedagógica mais ligadas ao cotidiano da escola, ou ainda ação integrada da equipe de gestão, coordenação como espaço de mudança que discute, em coletividade, e precede em divisões de atribuições e responsabilidades com a escola.

Nessa partilha de responsabilidades, o coordenador pedagógico visa “possibilitar a construção do grupo, para desenvolver um trabalho coletivo rumo à superação das fragmentações hoje comuns nas escolas” (Almeida; Placco, 2006, p. 27), em reflexões da prática além de respostas às burocracias. Nesse sentido, é vestido de uma postura de atenção, acolhimento e articulação com docentes e discentes, haja visto que busca voltar-se

mais à problematização de práticas de ensino e aprendizagem (Vasconcellos, 2007).

Há ainda outros estudos que denotam, inclusive, sobre uma listagem de atribuições do coordenador pedagógico, seu perfil, identidade, competências genéricas e até suas qualidades supostamente pertinentes ao exercício dessa função. Tais elementos são mencionados aqui tanto pelo contato com leituras realizadas no Curso de Licenciatura em Pedagogia, como também por comporem nossas desconfianças quanto a esse território da gestão educacional. A esse respeito, Ailton Krenak (2020, p. 20) corrobora quando escreve que “toda teoria é um esforço de explicar para cabeças-duras a realidade que eles não enxergam”.

Coordenação Pedagógica?

Outras palavras, outras teorias, outras responsabilidades, outras atribuições.

Cotidiano, sala de aula, integração, coletividade, acolhimento passam a compor uma outra ~~co~~ORDENAÇÃO...

Será indício de transformação?

O que se modifica?

Sai controle, vem articulação.

Sai eficácia e vem responsabilidade.

Não é fiscal, nem controlador, nem faz-tudo, nem burocrata, nem bedel. ~~DE~~ORDENAÇÃO?

O que se é? O que se espera? O que se quer?

Há destino? Sim, os bons resultados e qualidades educacionais.

Outras copiosas perguntas vêm à mente ao pensar-se sobre o que dizer a respeito dessa parte da gestão educacional... O que se espera quando se trata de uma discussão sobre coordenação pedagógica (na Amazônia, no ensino de ciências, no âmbito público)? O que dizer disso por meio de experiências nessa função, se quase esqueci que ela faz parte da gestão? O que o grupo de professores e pesquisadores de Educação e Ensino de Ciências na Amazônia desejam ouvir-ler sobre isso? Quais minhas (des)

mobilizações para essa escrita sobre gestão escolar? O que trazer para discussão?

Impulsionada por essas perguntas, delineamos um objetivo: reinventar memórias do vivido na Gestão Pública da Educação por meio de três ínfimos de experiências em coordenação pedagógica.

Na imanência desse questionamento, movimentamos dois conceitos:

- **Ínfimos:** são pequenas porções de alguma coisa, partes menores de algo quebrado, são pedaços. Trazemos os ínfimos como conceito, pois tem proximidades com as miudezas e insignificâncias presentes nas poesias de Manoel de Barros, o aprender quântico dito por Silvio Gallo em seus estudos deleuzianos. Os ínfimos compõem aqui uma ideia de fuga das padronizações, monitoramentos, burocratizações das ações de uma coordenação pedagógica, pois são vistos como vias alternativas para atos mais próximos às pessoas, à vida. Também se aproximam do conceito de educação menor, que produzida na micropolítica, manipula-se em três características: desterritorialização, ramificação política e valor coletivo (Gallo, 2002). Além disso, constituem-se como o modo de organização desse escrito. Ínfimo é importante;

- **Memórias:** são pequenas porções de algo vivido num tempo passado, partes menores de algo do pensamento, fatos de vida lembrados por alguém. Trazemos as memórias como conceito tal como nas pesquisas narrativas autobiográficas que, ora vem como reminiscência, ora como invenção. Temos a memória como um “dispositivo histórico que permite buscar no ontem a compreensão do hoje e a transformação do porvir” (Chaves, 2013, p. 22). Ou até mais entendidas como “paisagens cambiantes que se alteram rapidamente no balanço das emaranhadas redes que compõem o traçado da vida contemporânea” (*ibidem*, 2013, p. 70) e, justamente, por essas características móveis se constituem suscetíveis à atualização, desordem, recriação, fabulação, ficção, artistagem (Corazza, 2006). Memória é invenção.

Posto isso, a filosofia da diferença se confluí na escrita junto com os interlocutores e (re)inventores das ideias foucaultianas e deleuzianas em textos acadêmicos e poéticos, e tanto nos encontramos teórica, metodológica e epistemologicamente. Em outros termos, essa Filosofia que nos desafia em fugas da lógica recorrente na academia, nos modos de pesquisar, escrever e pensar modos outros de professorar, talvez mais fronteiroço de uma “Perseguição de uma lógica da invenção. Escrita que não sai da razão, mas renova a arte do pensamento ao reenviar “o pensamento para a arte” (Corazza, 2006, p. 26). Em suma, o escrever compõe-se em materialidade capitular ao transversalizado e quase esquecido enquanto pedagoga. Trata-se de uma maneira de pensarmos mais nos pronomes da coordenação pedagógica do que no seu tamanho de crescer (Barros, 2010); então, nós produzimos com três de seus ínfimos.

Ínfimo 1 – Caranguejo

Vinda de uma educação escolar salesiana, a acolhida com toda escola no início da aula era rotina na infância. Músicas cristãs e mensagens bíblicas de fraternidade faziam parte desse rito. Ao chegar numa escola pública municipal como pedagoga, não pensava em fazer diferente. A veia pastoral pulsou! Era algo que eu saberia nesse trabalho.

Como não era costume, todas as crianças da escola se reuniram na quadra, os/as professores/as se preocuparam em organizá-las em fileiras próximas de si. Ao entrar nesse espaço... Frio na barriga, mãos trêmulas, arrepios... O corpo demonstrava sinais de ansiedade frente ao novo. Quais as palavras seriam mais adequadas para esse momento? Há palavras adequadas? O que vivi enquanto criança teria sentido ali naquela comunidade? Repetiria os atos salesianos? O quanto esse momento de acolhida se encontra com a dinâmica posterior? Como começaria? Logo lembrei: a conversa era a metodologia das freiras.

Então, começamos com um “boa tarde” e a voz estrondosa das crianças retornando: - BOA TARDEEEE!!!

Pergunto a elas como começaríamos, as crianças se entreolham e disseram: Cantando!!!

Pergunto o que vamos cantar e logo dizem: Caranguejo!!!

Qual música é essa? Não tinha escutado! A escolha se deu por uma cantiga popular, a qual não conhecia e o nervosismo tomou conta novamente. Tinha de ser logo uma que eu não sabia?

E em animação entoaram:

*Caranguejo não é Peixe
Caranguejo Peixe é
Caranguejo só é Peixe
Na enchente da Maré
Ora Palma, Palma, Palma
Ora Pé, Pé, Pé
Ora Roda, Roda, Roda
Caranguejo Peixe é
Palma, Palma, Palma
Pé, Pé, Pé
Roda, Roda, Roda
Caranguejo Peixe é*

Para minha surpresa, as crianças cantaram e dançaram, batiam palmas e os pés, rodopiavam. Deixei-me levar, cantamos e dançamos mais vezes. Depois, seguiram para as aulas.

Durante o curso de Pedagogia não imaginava que aprenderia algo com o caranguejo, com uma canção popular (não para mim, para as crianças... risos), com as crianças em uma acolhida tão planejada quanto vivida por mim durante toda infância e adolescência. Surgiu o receio. O não saber desestabiliza o trono da docência, da gestão, da “boa” coordenadora, aquela que planeja, coordena e orienta as questões pedagógicas da escola. As crianças mostram que sabem gerir e, naquele dia, ensinaram a esta pedagoga iniciante o que Gallo (2012, p. 3) destacou outrora: “Qualquer relação, com pessoas ou com coisas, possui o potencial de mobilizar em nós um aprendizado, ainda que ele seja obscuro, isto é, algo de que não temos consciência durante o processo”. Nessa mesma sintonia de entendimento, Silvia Chaves (2013, p. 60)

fortalece a mensagem dizendo que “Talvez precisemos mudar de posição para aprender novas formas de ver/pensar”.

Nessa outra posição, podemos ver as crianças ultrapassarem o cantar e se movimentarem em dança, sentir o não saber como potência, perceber a tomada de decisões como ato coletivo de gestão.

Desterritorializou-se a coordenação pedagógica maior.

Por que cantar se podemos dançar?

As crianças colocaram a gestão para dançar!

Ínfimo 2 – Gesso

Durante a acolhida, já tive um indício de que rotinas rotineiras são poucas na escola e as surpresas imperam nessa dinâmica diária. O medo do novo precisava ser combatido e de onde será que vem esse desejo pelo controle? Hoje, podemos imaginar... E em outro dia de acolhida no pátio da escola, avistei uma criança com o braço e antebraço engessado e comentei com a professora da turma:

- Olha o braço do Pedro! O que será que houve? (Não é o nome real da criança).

A professora em questão, que integra o grupo que trabalha com alfabetização da escola, imediatamente falou-me:

- Ele escreve com a mão esquerda, que está engessada. No entanto, agora utiliza a direita, enquanto se recupera. Deixa-o ir para a sala porque senão depois vai ter dificuldade com a escrita.

Como lidar com uma criança em tratamento? Será que precisaria de repouso? O julgamento aos pais vem forte e nos perguntamos até sobre sua responsabilidade. Julgamos demais!

Tudo decorre no cotidiano movimentado daquela manhã, a criança conta que se machucou brincando em casa e estava melhorando. Conversamos com a mãe dele e mantivemos mais atenção a essa criança naquela semana, que na quinzena próxima retornaria ao médico.

Deu-se que, na acolhida da segunda-feira seguinte, visualizamos a mesma criança e dessa vez com os dois braços engessados. A professora espantada se dirigiu a mim e disse:

- Olha o Pedro, meus Deus, os dois braços engessados?!?! E agora?

Pensamos rapidamente que, se no final de semana em casa ele conseguiu machucar o outro braço, seria melhor ele estar na escola. Fizemos outros contatos com a família, algumas providências com o serviço social. Em sala, a professora seguiu com processos de leitura e oralidade (estava preocupada com essa aprendizagem) e redobramos a atenção à criança.

Ainda no mesmo dia, no intervalo da merenda, as crianças brincavam, gritavam e corriam no pátio, no estacionamento, no corredor como de costume. Quando percebi, lá vinha o Pedro, correndo com os demais, meio desequilibrado, mas com toda rapidez possível. O branco do gesso de seus braços chegava primeiro! Só não brilhavam mais que o branco de seu sorriso na brincadeira!

A vida é potente! E o Pedro habitava-se disso!

Pedro nos mostra o quanto é urgente “parar de nos desenvolver e começar a nos envolver” (Krenak, 2020, p. 24), isto é, vemos que as crianças têm uma relação com a sabedoria ancestral. Seus braços engessados foram pretextos para estar na escola com seus colegas, sem precisar fazer as tarefas de escrever, rondando-se em ser, sentir, experimentar-se assim na brincadeira, estava preocupado em viver: “Porque o tempo da vida, assim como a educação é o tempo do presente e falar em tempo presente é falar do que está em movimento, é falar de fluxos, de impermanência e somente as coisas finitas exigem arremates” (Chaves, 2017, p. 166).

Pedro, com seus braços imobilizados, afirmou sua vida; já o juízo docente o via pela lente da funcionalidade de seus braços para escrever as tarefas escolares. Enquanto apenas o braço esquerdo estava engessado, não representava problema para os cuidados relacionados à vida e ao rendimento escolar; no entanto, quando ambos foram engessados, Pedro passou a ser o centro das atenções. Nessa circunstância, seu desempenho nas aprendizagens poderia ser comprometido. Vale esse lembrete: a escola tem seu papel não apenas com as burocracias, mas o de ser um mundo, ser ente da

comunidade, da vida das crianças. Ao rememorarmos com Pedro e seu gesso o quão potente é a educação, cria-se um espaço de encontro, confronto e questionamento no qual se mobilizam as múltiplas formas de ser da diversidade humana (*ibidem*, 2013). Nesse cenário, a gestão insiste que coordena.

O gesso que emite mensagem de imobilização, rigidez e molde grita sobre liberdades e habitações de outros espaços-tempos-vidas. Pedro, essa subjetivação de si, veste-se de resistência militante do brincar e agencia o desejo do viver, nos ensinando singularmente algo que não planejou, já que “não interessa a educação menor criar modelos, propor caminhos, impor soluções. [...] Importa fazer rizoma” (Gallo, 2012, p. 175), ou seja, criar/inventar modos de vida, ainda que as condições não sejam favoráveis, mesmo sendo desequilibrado pela imobilização dos braços imposta pelo tratamento realizado com gesso.

Em outras palavras, Pedro lembrou a gestão que ela se movimenta com pessoas, comunidade, singularidades e multiplicidades, e não somente com suas demandas externas de trabalhos, reuniões.

Ramificou-se politicamente a coordenação pedagógica maior.

Por que escrever se podemos brincar?

Uma criança colocou a gestão para brincar!

Ínfimo 3 – O pio

A sala de aula era outro saber construído. Desse supunha que tinha propriedade, passamos longo tempo como estudantes nelas e como filha de professor e professora passei diversos momentos estando na escola após minha aula, além da própria experiência docente em escola privada e pública. Esperava que essa certeza se mantivesse.

Da dinamicidade da sala de aula, conhecia um pouco, só não imaginava as muitas pequenas coisas que poderiam ocorrer na coordenação pedagógica. Certo dia, entre relatório e

preenchimento de planilhas de rendimento escolar, uma professora enfurecida descarrega seu descontentamento:

- Olha, pedagoga! Você tem de dar um jeito na minha turma, eu não aguento mais! São muito desaforados e indisciplinados, peço silêncio e nada, o barulho continua! Estou quase sem voz. A gota d'água foi quando eu disse que não queria ouvir mais nem um pio e algum engraçadinho começou a piar enquanto eu virei para o quadro.

Fiquei assustada, pois se tratava de uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental, não consideraria tanta “indisciplina”. Passava em mente os gritos e desaforos também ditos pela professora que estava meio afônica, mal imaginava como estaria a turma. Como estava perto do intervalo, disse que iria nesse retorno.

Como possuía experiência em sala de aula com criança já tinha propriedade, logo esquematizei que conversaria com eles sobre o respeito à professora, aproveitar o momento de aprendizagem em sala de aula e as responsabilidades de cada um naquele espaço.

Ao chegar o momento, cumprimentei a turma e resolvi fazer a seguinte pergunta:

- Ouvi dizer que tem um pintinho aqui na sala de aula, onde ele está? Recebi um olhar fulminante de reprovação da professora, imagino que ela esperava uma bronca aos “indisciplinados”. Aquela bronca que eu faria supostamente de um modo mais leve.

E uma das crianças prontamente respondeu:

- Aqui na minha mochila, pedagoga! (Dito dessa forma).

Mostrou alegremente seu bichinho, e fiquei me perguntando o porquê disso. Essa dúvida durou pouco, pois logo esclareceu que comprou na ida para a escola. Caso deixasse para depois da aula, a feira estaria fechada. Além disso, seria muito fácil ele gastar seu R\$ 1,00 nesse meio tempo, então achou melhor garantir.

E a professora voltou a mim um olhar desconcertado. As outras crianças animadas se movimentaram para ver o animal e aproveitaram para se divertir.

Algo que muito me espantava ao começar como pedagoga era essa ideia de uma espécie de juizado penal, no qual a coordenação pedagógica lançaria punições às crianças conforme seus “delitos”.

Naquele caso, o pio! Esperava-se de uma “boa” pedagoga uma atitude enérgica, apoiada em inúmeros artifícios para manutenção do controle pretendido em sala de aula pela professora. O silêncio, a ordem e a obediência precisavam imperar para a efetivação do ensino da língua escrita. E a pedagoga seria a parceira para que isso ocorresse com efetividade, ajudando a garantir um bom desempenho das crianças.

Não conseguia me prestar a esse papel a contento, mas como “boa” pedagoga preocupada com o trabalho em sala de aula, optei por planejar uma intervenção rápida por meio de uma conversa que se delongou em professora e pedagoga escutarem uma criança contar sobre viver o momento, aproveitar a vida e sentir essa pequena felicidade da turma com o pequeno animal. De quebra, percebemos um planejamento e educação financeira, tão amplamente veiculados. As crianças estão atentas ao mundo moderno.

Numa capacidade de não se render ao controle, a criança respondeu o que não se esperava, o que a professora não imaginava e onde não “haveria mais nenhum pio”. A professora, afônica de tanto solicitar o controle do barulho, estava impaciente por não ser atendida e impedida de ministrar sua aula no silêncio esperado e desfeito pelo pio. Fez-se uma tarde animada.

A esse respeito, Krenak (2020, p. 21) nos diz que agentes da micropolítica “são pessoas plantando horta no quintal de casa, abrindo calçadas para deixar brotar seja lá o que for” e Pedro levou um pintinho para a sala de aula! As crianças abrem brechas para sua existência passar, criam fissuras na calçada tão estruturada da gestão em coordenação pedagógica. Coordenação essa que fortalece uma de suas linhas de ação: a preocupação com a melhoria do desempenho do docente.

Adquiriu-se um valor coletivo à coordenação pedagógica maior, aquela que impõe os deveres e pune os denominados alunos/as desobedientes. A coordenação à moda do comando/controle, como se deseja fazer nas instituições totalitárias.

Por que falar se podemos escutar?

Uma criança colocou a gestão para ouvir!

Gestão escolar: coordenação pedagógica, dança-brinca-escuta

É no ínfimo que eu vejo a exuberância.
(Manoel de Barros, 2010)

O que dizer desses ínfimos? Não se coordenou nada! Que tipo de texto é esse? Uma “boa” pedagoga não tem tempo para esses detalhes, quero saber é como fazer e com qual fundamento. Assim podem pensar alguns. Entretanto, não pretendemos responder a isso, muitos já têm a resposta, melhor desconfiar... vale contar esses ínfimos e sentir seus efeitos com essa coordenação pedagógica que dança-brinca-escuta.

Cada ínfimo da narrativa de coordenação se articulou com uma das características da educação menor e os atos infantis, não porque se estabelecem conforme as indicações de cada uma delas, mas, sim, por decisão. Empreende-se que as características dessa educação se confluem, entrelaçam, movimentam-se conjuntamente e ricocheteiam-se na cotidianidade da escola. Assim, em linhas finalístico-transitórias deste capítulo-mesa redonda, uma coordenação pedagógica pode girar em torno de reinvenção, ficção, fantasia do que supostamente uma educação maior chama de “membro da equipe técnico-administrativa” da escola com papel decisivo, dada a posição de influência e liderança, pautado em prescrições bem delimitadas, podendo ser desdobrada em registros dos chamados “atos de desobediências” das crianças.

Nesse encargo de espaço maior de gestão escolar, há o procedimento por relatórios, planilhas de rendimento, reuniões administrativas, elaboração de calendário anual, organização de quadro horários de aula, reuniões de conselho de classe, produção coletiva do projeto pedagógico e Regimento Escolar, hora de trabalho pedagógico, orientação de professores e estudantes, implementação de ações e programas da Secretaria, orientação quanto a avaliações internas e externas, dentre outras atribuições.

Ao invés de uma voz afônica decorrente de quem a usa com esforço para controlar os corpos, uma em tom leve para dialogar e

ouvir as crianças; que consiga se deixar surpreender pelo pio do pintinho na sala de aula, guardado na bolsa de uma criança; uma que se esforce para entender os significados dos gestos das crianças. Se o *tuiuiu* despertou encantamentos em Manuel de Barros, o pintinho, da mesma forma, na criança que carregava na sua mochila escolar. É importante, numa gestão escolar menor, compreender os significados das coisas para as crianças, de maneira que seja possível desenvolver uma gestão de atenção à vida, ou melhor, de cuidado à vida.

Ao ocupar-nos com uma coordenação pedagógica menor, sentimos que ela se compõe com as crianças para existir, entrevemos uma linha sensível em sua cotidianidade no encontro com as pessoas, nesse olhar frente a uma educação menor como máquina de resistência (Gallo, 2002) dentro da escola, em suas insignificâncias, em suas memórias, seus ínfimos, com o sensível a vida e em devir.

Coordenação pedagógica menor

Que em suas (in)significâncias nem vigia, nem monitora,
nem mede, nem castiga.

Ela fantasia, rememora, segue abaixo da educação maior,
recria rotas e atos pedagógicos.

Uma coordenação pedagógica menor que canta músicas
que não sabe, que quebra os dois braços, que escuta.

Uma anti-coordenação pedagógica?

Como cria-se uma anti-coordenação pedagógica?

O que pode uma anti-coordenação pedagógica?

Canção... Escuta... Risos...

E nesse movimento fantasioso, inventado e fictício dessa coordenação pedagógica menor e em composição memorialística do vivido desses três ínfimos de experiências na Gestão Educação, encerramos temporariamente:

*** G. E. S. T. A. O. ***

Gente

Ensaista em

Sonhos e
Tracejados de
Aproximação de e com
Outra(s) vida(s)

Referências

- ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (Org.). **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. São Paulo: Loyola, 2006.
- BARROS, M. Tratado geral das grandezas do ínfimo. In.: BARROS, M. **Poesia completa**. São Paulo: Leya, 2010.
- CHAVES, S. N. **Reencantar a ciência, re-inventar a docência**. São Paulo: Livraria da Física, 2013.
- CHAVES, S. N. Memória e invenção: sonhar o futuro ou memória e futuro: inventar o sonho. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, São Paulo, v.35, n.70, p.161-169, 2017.
- CORAZZA, S. M. **Artistagens: filosofia da diferença e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- GALLO, S. As múltiplas dimensões do aprender... **Anais do COEB 2012**. Congresso de Educação Básica: aprendizagem e currículo. Florianópolis, 2012.
- GALLO, S. Em Torno de uma Educação Menor. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 27, n. 2, 2002.
- KRENAK, A. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das letras, 2020.
- LÜCK, H. **Ação integrada na escola: administração, supervisão e orientação escolar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MANAUS/ SEMED. **Regimento Geral das Unidades de Ensino da Rede Pública Municipal de Manaus**. Manaus: Conselho Municipal de Educação de Manaus, 2016.
- VASCONCELLOS, C. S. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. São Paulo: Libertad Editora.

Eixo IV:

**Direitos Humanos,
Educação e Gênero**

Educação, segurança pública e os desafios na proteção dos direitos humanos da comunidade LGBTQIAPN+

Jhonatan Wendell Tavares Ferreira

Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da
Educação Básica - Universidade Federal do Maranhão
E-mail: <https://lattes.cnpq.br/5782055032870161>

Kelly Almeida de Oliveira

Doutora em Educação em Ciências e Matemática pela
REAMEC/UFMT
Docente da Universidade Federal do Maranhão
E-mail: <http://lattes.cnpq.br/6665636259576060>

Introdução

Este capítulo é fruto das inquietações das/os autoras/es em relação à proteção dos direitos humanos da comunidade LGBTQIAPN¹ e suas implicações na educação e segurança pública. Com o intuito de proporcionar uma compreensão objetiva às/aos leitoras/es, este capítulo está estruturado conforme segue.

Inicialmente, nesta seção, apresentamos um panorama da realidade de vulnerabilidade enfrentada por pessoas dessa comunidade, destacando dados estatísticos sobre a violência direcionada a ela. Em paralelo, abordamos reflexões pertinentes à segurança pública nesse contexto.

¹ A sigla LGBTQIAPN+ engloba uma diversidade de identidades de gênero e orientações sexuais, sendo constituída por lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros, queer, intersexuais, assexuais, pansexuais e diversas outras orientações não representadas diretamente pela sigla. O "+" incorpora identidades e expressões não binárias, além de reconhecer a constante transformação e inclusão de novas formas de autoidentificação ao longo do tempo.

Na seção seguinte, intitulada “Desafiando convenções: analisando as diferenças de gêneros/sexualidades no contexto do ambiente educacional militar”, representamos um desdobramento das análises desenvolvidas em nossa pesquisa de mestrado intitulada "Corpos (In)Dóceis: Diversidade Sexual e de Gênero em uma Escola Cívico-Militar no Maranhão". Nosso propósito principal é aprofundar a compreensão das complexas dinâmicas de gênero que permeiam as escolas cívico-militares, buscando uma visão abrangente sobre os aspectos educacionais que envolvem as pessoas da comunidade LGBTQIAPN+ que estão inseridas/os/es² nesse ambiente educacional.

Na terceira seção, conduzimos uma pesquisa utilizando o mecanismo de busca do Google, inserindo palavras-chave específicas, tais como "homofobia em escola militar", "escola militar e preconceitos" e "LGBTQIAPN+fobia em escolas militares". Os resultados revelam um considerável conjunto de notícias que abordam diversas situações e relatos de egressos que vivenciaram experiências marcadas por preconceitos relacionados às suas identidades de gênero e orientação sexual ao longo de suas trajetórias acadêmicas em instituições militares em todo o Brasil.

Por fim, a seção "Para um futuro não muito distante" encerra com uma visão prospectiva e propostas concretas para promover mudanças significativas. Essa seção é concebida como um convite à reflexão sobre os possíveis caminhos que podem ser traçados para construir um futuro mais inclusivo e equitativo para a comunidade LGBTQIAPN+.

No ano de 2021, no Brasil, lamentavelmente foram documentadas pelo menos 316 mortes violentas de pessoas pertencentes à diversa comunidade LGBTQIAPN+. Esse trágico

² A opção pelo uso de pronomes e palavras neutras neste capítulo tem o propósito de promover uma linguagem inclusiva, respeitando a diversidade de identidades de gênero. Busca-se criar um ambiente de leitura acolhedora, representativa e igualitária, contribuindo para a desconstrução de estereótipos e preconceitos de gênero enraizados na sociedade. A escolha reflete o compromisso com a construção de um discurso que reconhece e respeita a variedade de experiências humanas.

número representou um aumento alarmante de 33,3% em relação ao ano anterior, quando ocorreram 237 óbitos. Já no ano subsequente, em 2022, persistiu a preocupante realidade com 273 mortes violentas registradas. Desse total, 228 foram classificadas como homicídios, constituindo expressivos 83,52%. Além disso, 30 foram identificadas como suicídios, correspondendo a 10,99%, enquanto 15 óbitos resultaram de outras causas, representando 5,49% das ocorrências.

Essas dolorosas estatísticas estão minuciosamente consignadas no Dossiê sobre Mortes e Atos Violentos contra a População LGBTQIAPN+ no Brasil. Esse abrangente documento é fruto da colaboração entre o Observatório de Mortes e Violências contra a Comunidade LGBTI+ e entidades comprometidas, tais como Acontece Arte e Política LGBTI+, a Associação Nacional de Travestis e Transexuais (Antra) e a Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexos (ABGLT). Essa parceria visa não apenas documentar, mas sensibilizar e mobilizar esforços em prol da segurança e respeito aos direitos humanos dessa comunidade vulnerável.

Os direitos humanos representam uma síntese dinâmica e histórica de direitos e garantias fundamentais. Conforme apontado por Bobbio (2004), conceituá-los vai além da mera atribuição de direitos naturais inerentes a toda pessoa. É crucial destacar que a conquista desses direitos demanda uma luta contínua, que visa garantir seu reconhecimento e exercício e assim contribuir para o aprimoramento da condição humana.

De acordo com Bobbio (2004), os direitos humanos têm uma natureza intrinsecamente histórica, desenvolvendo-se ao longo do tempo. Entretanto, ressalta-se que seu alcance e desenvolvimento ainda têm potencial para se expandir significativamente. Esse ponto de vista é compartilhado por renomadas/os estudiosas e estudiosos, como Arendt (2000), Lafer (1988) e Piovesan (2015). Para eles, os direitos humanos não apenas são marcados por sua historicidade, mas são objetos de construção e reconstrução ao longo do tempo,

refletindo a evolução das sociedades e a constante busca por uma efetiva promoção da dignidade e igualdade humanas.

Adicionalmente, conforme analisado na obra *Constitucionalismo Discursivo* de Robert Alexy (2007), destaca-se uma das cinco características fundamentais dos direitos humanos: a universalidade. Alexy (2007) sustenta que os direitos humanos são, por natureza, direitos e deveres *erga omnes*, ou seja, devem abranger a todas as pessoas, independentemente de sua religião, cultura, tradição ou grupo de pertencimento. Essa perspectiva ressalta a necessidade de que os direitos humanos transcendam fronteiras individuais e coletivas, garantindo uma proteção integral que reconheça e respeite a diversidade humana em sua totalidade.

Refletir sobre os direitos humanos inevitavelmente nos remete à vulnerabilidade dos corpos e à carência de segurança pública. Segundo Bezerra (2009), a segurança pública vai além da simples ausência de criminalidade, ela engloba a garantia da tranquilidade e paz social para a população, livre de perigos e danos. Esse cenário demanda a atuação preventiva e repressiva das forças policiais, tanto civis (inclusive federais) quanto militares, em prol da manutenção da ordem política e social.

O exercício do Poder de Polícia pelo Estado, como delineado por Bezerra (2009), assume uma abordagem dupla, atuando de forma preventiva e repressiva tanto na esfera da Polícia Administrativa quanto na Judiciária. Em outras palavras, busca-se não apenas prevenir infrações, mas reprimir atividades que coloquem em risco a paz e a segurança da sociedade, destacando a complexidade e a abrangência do papel desempenhado pelas instituições de segurança pública na preservação dos direitos fundamentais.

Nos últimos anos, observa-se um aumento significativo do interesse por parte de pesquisadoras/es em diversas áreas, ao buscar compreender as complexas interações entre instituições, grupos sociais, direitos humanos e o contexto da segurança pública. Recentemente, nota-se um incremento notável no escopo científico voltado para grupos socialmente considerados vulneráveis,

exemplificado pelo crescente foco na comunidade LGBTQIAPN+. Esse conjunto heterogêneo de pessoas engloba orientações sexuais ou identidades de gênero que divergem da heteronormatividade preponderante nas sociedades contemporâneas.

Essa mudança de ênfase reflete uma conscientização crescente sobre a necessidade de investigar as experiências específicas de grupos marginalizados em relação aos direitos humanos, educação e segurança pública.

Ao aprofundar a compreensão das experiências vivenciadas pela comunidade LGBTQIAPN+, busca-se não só documentar desafios e discriminações enfrentadas, mas instrumentalizar a criação de medidas efetivas que reforcem a proteção jurídica e promoção e garantia de seus direitos consagrados legalmente.

Conforme Bento (2008) destaca, a heteronormatividade representa um conceito que descreve a matriz cultural responsável por naturalizar a conformidade de corpos, identidades de gênero e desejos de acordo com o modelo hegemônico de inteligibilidade de gênero. Esse modelo pressupõe que a coerência e o significado dos corpos estejam intrinsecamente ligados a um sexo biológico estável, expresso por meio de uma identidade de gênero fixa, ou seja, a associação direta de masculino para homem e feminino para mulher. A presença marcante da heteronormatividade permeia diversas esferas sociais, desde normas de gênero até padrões de relacionamento, podendo resultar em preconceito, discriminação e exclusão para aqueles que não se alinham aos moldes tradicionais heteronormativos.

Na incessante tentativa de preservar esse padrão heteronormativo como *status quo*, diversas instituições lançam mão de uma variedade de estratégias e instrumentos que são vistos por Lauretis (1994) como “tecnologias de gênero”.

Essas práticas acabam por marginalizar e vulnerabilizar grupos que desafiam as normas preestabelecidas, relegando-os à margem da sociedade. Esse fenômeno reflete a resistência à diversidade de gênero e orientação sexual e evidencia a necessidade crítica de

repensar e dismantelar estruturas que perpetuam a exclusão e vulnerabilidade de tais grupos.

Martins (2009) estabelece uma distinção conceitual crucial entre minorias e grupos vulneráveis, dois termos frequentemente confundidos. Nas palavras do autor,

A diferença básica é que as minorias estão limitadas aos aspectos étnicos, linguísticos (*sic*) e religiosos e os grupos vulneráveis, por sua vez, estão relacionados com as características especiais que as pessoas adquirem em razão da idade, gênero, orientação sexual, deficiência física ou sofrimento mental e condição social (Martins, 2009, p. 9).

Ele ressalta que, na abordagem em questão, o conceito de minoria social não está vinculado a fatores quantitativos, mas sim à escassa visibilidade desses grupos pela sociedade. Em vez de se basear na quantidade numérica, a análise se concentra na falta de representação e reconhecimento social que tais grupos experimentam.

No contexto da segurança pública e da comunidade LGBTQIAPN+, é crucial ressaltar que a proteção deve ser consagrada como um direito constitucional, conforme estabelecido no caput do art. 5º da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988). Segundo as palavras de Filocre (2010), a segurança é a garantia de que o futuro seguirá o presente ou se modificará, desde que essa mudança seja consentida de forma livre. O termo "público", originado do latim *publicus*, refere-se ao que é relativo, pertencente ou destinado ao povo, à coletividade. As diversas acepções de "público" abrangem desde o notório e manifesto até o que é comum, vulgar, e ainda, a esfera de poder, jurisdição e autoridade em contraposição ao privado, algo que pertence ao povo ou relacionado à administração (Filocre, 2010).

A segurança pública, entendida como um braço do poder do estado, tem como propósito fundamental a manutenção da ordem, da paz e da harmonia social, a fim de evitar qualquer ruptura no convívio harmônico entre as pessoas, conforme destacado por Bezerra (2009). A autora ressalta que a segurança pública

desempenha um papel crucial na garantia de todos os direitos, sobretudo os fundamentais. Nesse contexto, a Polícia Militar (PM), enquanto força auxiliar e reserva do exército, assume o papel de polícia ostensiva estadual, encarregada de preservar a ordem e a paz por meio de ações emergenciais.

No que tange ao direito à educação da população LGBTQIAPN+, é imprescindível destacar que a Constituição Federal de 1988, em seu caput do art. 5º, estabelece a educação como um direito fundamental e universal. A Carta Magna, em seu caráter inclusivo, reforça a premissa de que todos/as/es são iguais perante a lei, sem distinção de orientação sexual, identidade de gênero ou qualquer outra característica intrínseca à diversidade humana.

A legislação brasileira, ao assegurar a igualdade e a não discriminação, impõe que o acesso à educação seja garantido a todos/as/es, independentemente de sua orientação sexual ou identidade de gênero. Dessa forma, é inerente ao arcabouço constitucional o compromisso com uma educação inclusiva, que respeite a diversidade e promova um ambiente escolar acolhedor para a população LGBTQIAPN+.

Além disso, a Constituição Federal, no art. 206, assegura o princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, reforçando a necessidade de eliminar barreiras que possam cercear o pleno desenvolvimento educacional de qualquer indivíduo. Portanto, é um imperativo legal que as políticas educacionais sejam formuladas de maneira a contemplar e respeitar a diversidade, promovendo a compreensão, o respeito e a convivência harmônica entre todos/as/es os/as estudantes, independentemente de sua orientação sexual ou identidade de gênero.

Desafiando convenções: analisando as diferenças de gêneros/sexualidades no contexto do ambiente educacional militar

As escolas cívico-militares emergem como entidades singulares dentro do panorama educacional, sendo delineadas como ilhas isoladas no vasto oceano do nosso sistema de ensino.

Essas instituições apresentam características distintas que se manifestam em suas estruturas físicas, em aspectos pedagógicos e administrativos. Desde o acesso a essas escolas, que geralmente ocorre por meio de processos seletivos rigorosos, até a implementação de regimentos internos que regulam o comportamento das/os estudantes, as peculiaridades delineiam um cenário educacional próprio e distinto (Nogueira, 2014).

Empregamos a terminologia "cívico-militar" nesse contexto para abranger tanto os colégios militares quanto as escolas militarizadas, uma vez que existem pontos de convergência e distinção entre ambas. Os colégios militares, primordialmente criados para as/os filhas/os de militares, apresentam uma composição exclusivamente militar tanto no corpo docente quanto na administração. Em contrapartida, as escolas militarizadas incorporam características dos colégios militares ao implementar o civismo, a disciplina e a hierarquia no ambiente educacional, havendo o compartilhamento da gestão da escola entre um/uma gestor/gestora militar e um/uma gestor/gestora da Secretaria de Educação (pessoa civil), com uma administração que abrange tanto militares quanto civis (Sena, 2021).

Essas instituições cívico-militares, independentemente da nomenclatura, desempenham um papel significativo na formação das/os estudantes, moldando o ambiente de aprendizado, influenciando a cultura e os valores que permeiam a experiência educacional. A coexistência de elementos militares e civis na administração reflete uma abordagem híbrida, que busca integrar os princípios da disciplina militar aos objetivos educacionais mais amplos, oferecendo uma perspectiva única para o desenvolvimento dessas/desses discentes (Santos, 2016).

A exclusividade dessas instituições revela-se já no processo de ingresso, que, muitas vezes, é permeado por critérios seletivos rigorosos. Por meio de seleções, o acesso é limitado e orientado para aquelas/es que se alinham aos princípios e valores dessas escolas. Esse caráter seletivo contribui para a construção de uma

comunidade estudantil que compartilha experiências acadêmicas, uma visão específica de disciplina e hierarquia.

Além disso, a configuração dessas escolas estende-se aos regimentos internos que exercem um papel fundamental na orientação e controle do corpo das/os discentes. Tais regimentos não só estabelecem normas de conduta, mas refletem a cultura institucional que permeia o ambiente educacional cívico-militar. Essas regras muitas vezes são concebidas para promover valores de disciplina, respeito e hierarquia, moldando a experiência educacional de forma única (Santos, 2016).

Os regimentos e normas de tais instituições, por vezes, exercem uma influência reguladora sobre corpos que não se alinham com a heteronormatividade predominante. Esses conjuntos de regras muitas vezes refletem uma estrutura institucional que tende a favorecer e a normalizar padrões tradicionais de identidade de gênero e orientação sexual:

Talvez a primeira palavra que venha à mente quando se faz referência a uma escola militar seja 'disciplina'. Esta característica está entre as principais diferenças entre escolas civis e militares. Estas últimas têm regras quanto ao corte de cabelo, ao uso de adornos, à maquiagem usada pelas alunas, entre várias outras normas. Ao entrar em um colégio militar, o aluno deve conhecer o regulamento disciplinar e suas diversas categorizações de transgressão disciplinar (Benevides e Soares, 2015, p. 7).

Em decorrência disso, pessoas cujas identidades fogem desses parâmetros podem encontrar-se sujeitos/as a normas que, inadvertidamente, contribuem para a marginalização e a falta de reconhecimento de suas experiências dentro dessas instituições, fazendo com que tais corpos fiquem à margem nesse ambiente educacional (Sena, 2021; Santos, 2016; Nogueira, 2014; Nascimento, 2016).

Ao considerar o corpo como um constructo social, Butler (2004; 2002) questiona a ideia de que a identidade de gênero é algo inerente ou biológico e defende que o gênero é uma performatividade, uma repetição ritualizada de normas de gênero

que são impostas sobre os corpos. Assim, a identidade de gênero não é algo fixo ou estático, mas, sim, uma expressão cultural e socialmente construída. As normas sociais operam para regular e disciplinar os corpos, impondo padrões específicos de gênero e comportamento. Essas normas funcionam como mecanismos de controle e reforçam a binaridade de gênero (masculino e feminino), criando uma matriz reguladora que limita a diversidade e fluidez das identidades de gênero.

Se o corpo não é um “ser”, mas uma fronteira variável, uma superfície cuja permeabilidade é politicamente regulada, uma prática significante dentro de um campo cultural de hierarquia do gênero e da heterossexualidade compulsória, então que linguagem resta para compreender essa representação corporal, esse gênero, que constitui sua significação “interna” em sua superfície? (Butler, 2018, p. 185).

De acordo com o aludido, a forma como o corpo é compreendido e interpretado é influenciada pelas normas e hierarquias de gênero e pela imposição da heterossexualidade compulsória. Butler (2018) sugere que as identidades de gênero não são essências naturais inatas ao corpo, mas são construções sociais e culturais que se manifestam na superfície corporal. A representação corporal é resultado de práticas significativas dentro de um campo cultural que impõe hierarquias e normas de gênero. Assim, a compreensão do corpo e do gênero requer uma análise crítica que vá além de dicotomias fixas e binárias, e que reconheça a natureza fluida e performativa das identidades de gênero.

Lauretis (1994) destaca que a tecnologia de gênero não é um processo natural ou inerente, mas sim uma construção social complexa e historicamente situada. Ela enfatiza que a tecnologia de gênero é produzida e reproduzida por meio de práticas discursivas e culturais, bem como por instituições sociais como a família, a escola, a religião e os meios de comunicação.

A tecnologia de gênero opera por meio de narrativas e representações simbólicas, tais como filmes, programas de TV, literatura e outras formas de mídia. Essas narrativas contribuem

para a criação de modelos de identidade de gênero e estereótipos que influenciam a forma como as pessoas veem a si mesmas e os/as outros/as.

As relações de poder surtem efeitos diretos nas subjetividades das pessoas adestrando e criando pontos de vista, padrões de condutas, crenças etc. (Foucault, 1979). Esses instrumentos disciplinares estabelecem padrões que devem ser seguidos nas escolas cívico-militares, pois por meio de tais ferramentas se obriga a fazer e a operar como se quer (Foucault, 1995).

Assim, ao considerar as escolas cívico-militares, é crucial reconhecer suas especificidades estruturais, a influência profunda que exercem na formação e no desenvolvimento dos/as estudantes. Tais instituições não são meramente locais de ensino, mas microcosmos educacionais que refletem uma abordagem distintiva, forjada por suas características intrínsecas e pela interseção entre a educação e os valores militares.

Vivências e identidades: o cotidiano pós-escolar de ex-estudantes de instituições militares

A tabela subsequente apresenta sistematicamente os títulos, datas e links para acesso às notícias sobre depoimentos de egressos de escolas cívico-militares, proporcionando uma visualização dos eventos relatados:

Tabela 4 - Fatos ocorridos em escolas cívico-militares

| Título da notícia | Data | Código da notícia | Link |
|--|------------|-------------------|---|
| <i>“Os iguais também se atraem”:</i> pinturas geram polêmica em escola militar | 20.10.2016 | N1 | https://g1.globo.com/mg/zona-da-mata/noticia/2016/10/os-iguais-tambem-se-atraem-pinturas-geram-polemica-em-escola-militar.html |
| <i>Após página no Facebook viralizar, estudantes denunciam abusos e homofobia</i> | 30.12.2016 | N2 | https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/brasil/2016/12/30/interna-brasil,563090/apos-pagina-no-facebook-viralizar-estudantes-denunciam-abusos-e-homofobia.shtml |
| <i>Colégio Militar pula página de livro com foto de gays para não falar sobre homossexualidade</i> | 24.08.2018 | N3 | https://observatoriog.bol.uol.com.br/noticias/colégio-militar-pula-pagina-de-livro-com-foto-de-gays-para-nao-falar-sobre-homossexualidade# |
| <i>Professores relatam censura em colégios militares</i> | 22.10.2020 | N4 | https://www.cartacapital.com.br/educacao/professores-relatam-censura-em-colegios-militares/ |
| <i>Ex-alunos abrem o peito e contam como colégios militares goianos lidam com a homossexualidade</i> | 26.07.2022 | N5 | https://portal6.com.br/2022/07/26/ex-alunos-abrem-o-peito-e-contam-como-colegios-militares-goianos-lidam-com-a-homossexualidade/ |
| <i>Escolas cívico-militares são marcadas por casos de abuso de autoridade</i> | 19.07.2023 | N6 | https://www.brasildefatopr.com.br/2023/07/19/escolas-civico-militares-sao-marcadas-por-casos-de-abuso-de-autoridade |

Fonte: Elaborado pelos/as autores/as.

Na tabela 5, apresentamos de forma sucinta um recorte das reportagens, destacando algumas declarações das/os estudantes. Essas falas evidenciam de maneira contundente a falta de preparo desses ambientes educacionais para lidar com a diversidade de gênero e sexualidade. O intuito é proporcionar uma análise mais detalhada das experiências compartilhadas pelas/os estudantes, ressaltando os desafios enfrentados e a necessidade premente de repensar e transformar a abordagem de tais instituições diante da pluralidade de identidades presentes em seu corpo discente. Para isso, apresentamos na tabela seguinte, alguns depoimentos identificados nas reportagens:

Tabela 5 - Relatos de uso da tecnologia de gênero

| Código da notícia | Narrativas |
|-------------------|---|
| N1 | <p>"Dois horários depois a professora de artes foi até a minha turma e nos disse que o trabalho do meu grupo iria ser retirado, pois a administração fez uma 'suposição' de que se um pai olhasse para a nossa arte, ele poderia achar que estamos tentando doutrinar a opção sexual do filho dele. Assim, o pai poderia tirar uma foto da árvore e mandar pra BH, manchando o nome do colégio (vale lembrar que, adolescentes sabem o que é a comunidade LGBT e sua importância - mesmo que alguns discordem - e as crianças iriam ver apenas as cores do arco-íris ali). No final, todas as obras foram retiradas antes mesmo dos alunos se manifestarem".</p> |
| N2 | <p>"As punições eram comuns para quem pensava fora dos padrões sociais impostos. Esses estigmas me seguiram durante anos fora do CM e me impulsionaram na escolha do meu curso de graduação, encontrando no Direito um novo meio para ajudar outras pessoas que diariamente possuem seus direitos basilares e constitucionais ignorados, tudo em nome de uma tradição arcaica fomentada com raiz nos mais profundos preconceitos".</p> <p>"Esse professor ofendeu este aluno em todas as turmas. O professor deve ter descoberto que o meu amigo escreveu, pois, meu amigo é homossexual (todos sabem que ele é), e logo depois do professor ofender o mesmo, ele professou discurso de ódio a comunidade LGBT, dizendo que é algo 'nojento' e que é comum, mas nunca será normal".</p> |

| | |
|----|--|
| N3 | “Nossa proposta pedagógica evita temas dessa natureza”, declarou ele ao se referir a temas como gênero e orientação sexual contrária à heterossexualidade. |
| N4 | “Ele procurou minimizar a interferência dele e disse que era uma ordem superior, da Depa [Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial, departamento do Exército]. Mas, em tom ameaçador, disse que se alguém tentasse contrariar essas normas poderia sofrer consequências”. |
| N5 | “Nesse dia, acompanhei a formação da fila e vi eles tirando várias crianças e adolescentes com cabelos tingidos ou descoloridos e colocando no centro do pátio”. |
| N6 | |

Fonte: Elaborado pelos/as pesquisadores/as.

As narrativas compartilhadas pelas/os estudantes que enfrentaram LGBTQIAPN+fobia em escolas cívico-militares revelam um cenário alarmante de discriminação e falta de inclusão. No relato N1, a administração de uma escola militar retirou trabalhos das/os discentes sob a justificativa infundada de supostamente influenciar a orientação sexual de outros estudantes. Essa ação reflete uma falha na compreensão das nuances da diversidade, um ato de censura que perpetua estigmas e restringe a expressão artística das/os estudantes. A censura imposta revela a fragilidade dessas instituições em promover um ambiente seguro e respeitoso para todas/os/es as/os estudantes, independentemente de sua identidade de gênero e orientação sexual.

Outros relatos, como N2 e N4, por exemplo, destacam punições frequentes para aquelas/es que desafiam os padrões sociais impostos, criando um ambiente educacional onde a diversidade é reprimida em prol de uma tradição arcaica. Essa atmosfera hostil pode deixar cicatrizes duradouras no psicológico das pessoas.

A N2 revela de maneira contundente os desafios enfrentados por uma pessoa que foi vítima de LGBTQIAPN+fobia em uma escola militar. A menção às punições, provavelmente resultantes do seu desvio dos padrões de comportamento tradicionais e heteronormativos, destaca o ambiente hostil em que a pessoa se encontrava.

A referência às punições e ao estigma que a pessoa carrega fora e dentro desse ambiente militar é um eco dos preconceitos arraigados e da falta de aceitação para com a diversidade. A escolha do curso de Direito como resposta a essas experiências traumáticas sugere uma busca por justiça e uma vontade de desafiar o *status quo* discriminatório.

A conexão entre as adversidades enfrentadas e a escolha profissional é poderosa, pois demonstra a resiliência e a determinação em transformar sua dor em uma missão para proteger os direitos fundamentais de outras pessoas que enfrentam discriminação.

Ao abordar a tradição arcaica que alimenta a homofobia, a narrativa destaca a necessidade de mudanças e questiona os valores que perpetuam tais atitudes. A escola militar é, assim, apresentada como um microcosmo onde preconceitos têm raízes, e as experiências narradas se tornam um catalisador para questionar e desafiar essa estrutura.

As histórias compartilhadas não são apenas testemunhos individuais, mas críticas contundentes a uma cultura institucional que perpetua a intolerância em detrimento da formação educacional e do respeito aos direitos fundamentais de todas/os/es as/os estudantes.

Para um estudo não muito distante

Assegurar os direitos humanos para as pessoas pertencentes à comunidade LGBTQIAPN+, com ênfase no acesso e permanência na educação, é incontestável. No contexto específico das escolas cívico-militares, emerge a necessidade de reavaliar algumas ferramentas e estratégias, reconhecendo que esses corpos compõem a dinâmica desse ambiente educacional singular. A promoção de um ambiente inclusivo e respeitoso requer a revisão de políticas existentes e a implementação de práticas que efetivamente abracem a diversidade de identidades de gênero e

orientações sexuais, a fim de proporcionar um ambiente educacional verdadeiramente igualitário e acolhedor.

É essencial analisar como os regimentos operam na prática, identificando o impacto tangível que exercem sobre os corpos que desafiam as normas preestabelecidas. Ao regulamentar as interações e comportamentos, essas normas podem inadvertidamente reforçar estereótipos e preconceitos, criando um ambiente que pode ser menos inclusivo para aqueles/as que não se conformam com as expectativas heteronormativas. A atenção crítica a essas regras é crucial para promover ambientes educacionais mais acolhedores, que respeitem a diversidade de experiências e identidades de gênero presentes dentro dessas instituições.

Afinal, a promoção efetiva dos direitos humanos da comunidade LGBTQIAPN+ nesses espaços não se limita a uma mera adaptação de políticas existentes, mas requer uma transformação mais profunda nas estruturas e nas mentalidades que regem essas instituições.

Diante do exposto, este texto proporcionou uma visão das complexidades enfrentadas por pessoas que passaram por ambientes educacionais militares, ao destacar a presença persistente de manifestações discriminatórias e desafiadoras. Os relatos apresentados apontam para a necessidade de uma análise crítica dessas instituições ao sugerir que as questões de LGBTQIAPN+fobia não são isoladas, mas sim parte de um cenário mais amplo que influencia a experiência de diversos estudantes. Tal constatação suscita reflexões importantes sobre as políticas educacionais, a cultura institucional e a necessidade de promover ambientes escolares verdadeiramente inclusivos e respeitosos para a diversidade.

Referências

Agência Brasil. **Dossiê sobre Mortes e Atos Violentos contra a População LGBTQIAPN+ no Brasil**. Disponível em: <https://agen>

ciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2023-05/dossie-com-tabiliza-273-mortes-violentas-de-pessoas-lgbti-em-2022#:~:text=O%20relat%C3%B3rio%20de%202022%20identificou,%2C33%25%20dos%20casos). Acesso em: 19 jan. 2024.

Agência Brasil. Observatório de Mortes e Violências contra LGBTI+ no Brasil. **Dossiê sobre Mortes e Violências contra LGBTI+ no Brasil em 2022**. 2022. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2023-05/dossie-contabiliza-273-mortes-violentas-d-e-pessoas-lgbti-em-2022>. Acesso em: 17 de janeiro de 2024.

Agência Brasil. Observatório de Mortes e Violências contra LGBTI+ no Brasil. **Dossiê sobre Mortes e Violências contra LGBTI+ no Brasil em 2021**. 2021. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2022-05/numero-de-mortes-violentas-de-pessoas-lgbti-subiu-333-em-um-ano>. Acesso em: 17 de janeiro de 2024.

ALEXY, Robert. **Constitucionalismo discursivo**. Tradução de Luís Afonso Heck. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2007.

ARENDT, Hannah. **Origens do totalitarismo**. São Paulo: Cia das Letras, 2000.

BENEVIDES, Alessandra de Araújo; SOARES, Ricardo Brito. **Diferencial de desempenho das escolas militares: bons alunos ou boa escola?** UFC, 2015. Disponível em: https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:R8TpHu9q1jwJ:https://www.bnb.gov.br/documents/160445/960917/DIFERENCIAL_DE_DESEMPENHO_DAS_ESCOLAS_MILITARES.pdf/7ae9ef81-9687-46cb-b501-766ccef1cba2+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br Acesso em: 15 jan. 2024.

BENTO, Berenice. **O que é transexualidade**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

BEZERRA, Jorge Luiz. **Segurança pública: uma perspectiva político-criminal**. São Paulo: Editora Blucher, 2009.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. 9. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BORRILLO, Daniel. **Homofobia: história e crítica de um preconceito**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BUTLER, Judith. **Undoing gender**. New York: Routledge, 2004.

BUTLER, Judith. **Cuerpos que importan: sobre los limites materiales y discursivos del "sexo"**. Buenos Aires: Paidós, 2002. (Original publicado em 1993).

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2018.

FILOCRE, Lincoln D'Aquino. **Direito de segurança pública: limites jurídicos para políticas de segurança pública**. Coimbra: Almedina, 2010.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 2. ed. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. **O sujeito e o poder**. In: DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. Michel Foucault - Uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

LAFER, Celso. **A reconstrução dos direitos humanos: um diálogo com o pensamento de Hannah Arendt**. São Paulo: Cia das Letras, 1988.

LAURETIS, Teresa De. **A tecnologia do gênero**. Tradução de Suzana Funck. In: HOLLANDA, Heloisa (Org.). Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

MARTINS, Cláudio Duani. **Atuação policial frente aos grupos vulneráveis**. Brasília: Fábrica de Cursos, 2009.

NASCIMENTO, Jussara Cassiano. **Entre o Civil e o Militar: conflitos e tensões na história do colégio Brigadeiro Newton Braga (1960-2010)**. Tese de Doutorado em educação. Universidade católica de Petrópolis. 2016.

NOGUEIRA, Jefferson Gomes. **Educação Militar: Uma leitura da educação no sistema dos Colégios Militares do Brasil (SCMB)**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. 2014. Disponível em: <https://ppgedu.ufms.br/files/2017/06/Educa%C3%A7%C3%A3o-Militar-Uma-Leitura-da->

Educa%C3%A7%C3%A3o-no-Sistema-dos-Col%C3%A9gios-Militares-do-Brasil-Scmb-Jefferson-Gomes-Nogueira.pdf. Acesso em: 05 jan. 2024.

PIOVESAN, Flávia. **Diretos humanos e o direito constitucional internacional**. 15. ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

SANTOS, Rafael Jose da Costa. **A militarização da escola pública em Goiás**. 2016. 131f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2016.

SENA, Hélio Cleidison de Oliveira. **Escolas militarizadas no Maranhão: um estudo sobre a parceria entre corporações militares e redes públicas de ensino**. 2021. 207f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos/UNISINOS, São Leopoldo, 2021.

A educação e a vida: uma relação de coexistência

José Vicente de Souza Aguiar

Doutor em Educação – PPGEDU/UFRGS

Professor Associado da Universidade do Estado do Amazonas - UEA

Bolsista de Produtividade CT&I – FAPEAM-AM

E-mail: jvicente@uea.edu.br

Jhonnathan Pimentel Maciel

Graduado em História

Professor da SEMED/SILVES-AM

Mestrando do Programa de Pós-graduação em Educação PPGED/UEA.

Bolsista POSGRAD – CAPES

E-mail: jpm.edc23@uea.edu.br

Rafael Souza Melgueiro

Graduado em História

Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação PPGED/UEA

E-mail: rsm.edc22@uea.edu.br

*A filosofia é amor e investigação da sabedoria, e a sabedoria é,
precisamente, um modo de vida
(Hadot, 1999, p. 154).*

Introdução

Trata-se de uma questão-problema motivada pelo esforço de pensar a ideia de educação, considerando sua dimensão histórica numa perspectiva filosófica. No primeiro momento, procurou-se conhecer o ato supostamente educativo que focou em pensar a vida na sua afirmação, sobretudo para os filósofos gregos; no segundo, as atenções foram dirigidas para o entendimento da educação mediante o avanço do capitalismo a partir do século XIX, com foco

para a especialização de mão de obra, cujo perfil seria voltado para sua utilidade produtiva alicerçada na demanda de mercado.

O recorte prioriza o período em que esse sistema econômico alcançou novos avanços na produção com a inserção de novas tecnologias no processo produtivo, algo que levou a novas ofertas de mercadorias ao mesmo tempo em que buscou envolver os sujeitos, principalmente os jovens, num processo de empresariamento de si (Aguiar, 2013), visto que o resultado aponta para a formação de um capital humano necessário e instrumentalizado para o sistema produtivo. As mudanças no sistema econômico repercutiram com a força de transformação da vida em ampla dimensão e em todas as faixas etárias da existência humana, inclusive ensejou o clichê que sustenta o argumento da preparação da vida para o mercado de trabalho desde a infância.

Concluimos com destaque para a ideia de que a vida humana, com sua inteligência, sua capacidade de criação e de expressão são características absolutamente importantes, que não podem ser tratadas pragmaticamente como instrumentos voltados para atender unicamente à necessidade de mercado, sendo necessários espaços de liberdade para que os/as jovens possam escolher a especialização que lhes é significativa para a vida. Ao mesmo tempo, manifestam seus modos de existências orientados pelos afetos que potencializam seus corpos. Dessa forma, apresentamos uma dimensão dos direitos do ser humano, que precisa se espriar por sua formação no âmbito escolar.

A vida no processo de escolarização

O ensino pode ser orientado pelas necessidades pragmáticas e utilitárias situadas no tempo histórico de cada sociedade. Na espartana, procurou-se submeter as crianças às atividades que lhes estimulassem a terem corpos fortes e hábeis para serem guerreiros; na medieval, o ensino dirigiu-se para a formação dos preceitos religiosos, sobretudo de modo a formar um corpo obediente ao ensino das escrituras sagradas e ao temor ao sagrado. Com a

emergência do capitalismo, sobretudo com o processo de industrialização, a escola procurou desenvolver habilidades técnicas direcionadas às necessidades da industrialização com foco na obediência, no silêncio, na repetição de tarefas, no controle rígido dos corpos e mentes, na fragmentação das atividades; já na fase correspondente aos avanços tecnológicos, inclusive com os das comunicações, voltou-se para o ensino das habilidades técnicas com vistas ao conhecimento das operacionalizações das mídias e das tecnologias. Todavia, a vida transcende a dimensão pragmática utilitária que lhe é imposta.

O ser humano possui a capacidade de desenvolver sua inteligência, isto é, de criar artefatos materiais e produzir explicações metafísicas para criar explicações para sua existência e das coisas vivas e naturais. Inventou a ideia de temporalidade e situa sua existência no passado, no presente, projetando-a para o futuro. Recorre à memória e, por ela, promove a reflexão sobre si. É muito mais que um ser capaz de conhecer e operar recursos tecnológicos, visto que sua essência aponta para a necessidade de criação, inclusive de si mesmo.

Dessa forma, a educação, numa acepção constituída pelo valor que tem a vida como bem inalienável, comportaria o cuidado para com ela e para com valores como liberdade, equidade entre humanos e não humanos, ou seja, com a vida em estado de expressão e criação. Já a educação realizada no espaço escolar está circunscrita a um conjunto de descritores que perpassam regulamentos utilitários e atrelados a necessidades de formação orientada a uma condição prescrita por um currículo normalizador do saber, das verdades e dos diferentes modos de existência.

Em outras palavras, isso ocorre por um programa que institui para a vida um conjunto de procedimentos com início, meio e fim, ou seja, estabelece um regulamento para a vida, um currículo que ensina novas formas de ganhar dinheiro, investindo como acionistas de empresas independentemente de sua natureza produtiva, inclusive a que pode excluir milhões de trabalhadores do processo de produção, como apontou Yuval Harari (2018):

A revolução tecnológica pode em breve excluir bilhões de humanos do mercado de trabalho e criar uma nova e enorme classe sem utilidade, levando a convulsões sociais e políticas com as quais nenhuma ideologia existente está preparada para lidar (Harari, 2018, p. 30).

Diante dessa situação, a BNCC (2018) sinaliza para o investimento na formação empreendedora dos/as estudantes como alternativa para formação que destaque as habilidades para solucionar problemas e criar alternativas. Nessa modalidade, tem-se um indicativo de que somente os mais investidores de si mesmos, seja porque encontram em suas famílias os apoios materiais e incentivos para tal, seja porque são simpáticos à ideia de uma vida competitiva, distanciar-se-ão dos não investidores. Dessa forma, a escola, ao mesmo tempo em que empreende para formar alunos empreendedores, alimenta a competição e a desigualdade social.

Nesse sentido, a vida na escola é dirigida para a instrumentalização de modo a preparar os estudantes para uma vida competitiva. Sendo verdade, a instituição ajuda a criar dois sentimentos opostos entre os estudantes, um dirigido para os denominados alunos vitoriosos, outro para os denominados fracassados. Os vitoriosos o são pelos resultados obtidos nos exames externos, sobretudo estampados em placas nas vias públicas da cidade em que aparecem suas conquistas, principalmente correspondentes aos cursos mais promissores do ponto de vista de que, no futuro profissional, oferecem maior probabilidade de ganho financeiro. Por outro lado, os não aprovados nas competições ficarão no rol do anonimato e, talvez, com o sentimento de perdedor e fracassado.

Além desse possível sentimento adquirido na vida escolar, muitas vezes, não são destacadas as condições objetivas dos alunos envolvidos nessa trajetória competitiva. Enquanto uns emergem de famílias com poder econômico e preparadas para fazer investimentos na formação dos seus filhos, outros são oriundos de famílias de baixa renda ou ainda de trajetórias étnico-raciais com

pouca vinculação com o mundo da escolaridade e da formação acadêmica. Ainda assim, mantém-se a ideia de que uns possuem facilidade no aprendizado, enquanto outros possuem dificuldades. A sonora da meritocracia, embora velada, dá a tônica das explicações sobre a vida acadêmica.

Embora os/as estudantes possuam os mesmos professores em determinados componentes escolares, eles não são iguais do ponto de vista social, econômico, cultural, tampouco do ponto de vista de suas subjetividades e interesses. As condições de emergências sociais não são consideradas por ocasião da vida escolar, embora fosse preciso conhecer suas trajetórias sociais, sobretudo. Dessa forma, a escola pode, para uns, afirmar a tradição de formação da família, pois assim se verifica em quadros em que certas famílias se consolidam nas áreas de saúde, outras na de direito, outras nas engenharias e assim por diante; enquanto outras famílias enfrentam dificuldades para motivar, incentivar seus filhos a enfrentarem as desigualdades de origem e ingressar no universo da formação acadêmica.

Essas não são condições absolutamente determinantes, mas não deixam de ter impacto na vida dos/as jovens estudantes, sobretudo daqueles/as com menos presença da formação acadêmica na trajetória da família. Outrora, ouvi uma jovem doutoranda dizer que foi babá para sobreviver e continuar a estudar em uma escola pública. Destacamos essas questões para dizer que o jogo jogado nas competições na vida escolar destaca o individualismo e privilegia os alunos com mais condições materiais e familiares de preparação para enfrentar os desafios dos sucessivos exames. As condições de origem dos estudantes, sejam elas quais forem, coexistiram na vida escolar dos/as alunos/as e, dessa forma, estarão presentes nas competições que guardarão e revelarão as desigualdades existentes nas suas vidas pessoais e de estudantes.

Tem-se uma normalização dos desempenhos escolares, que se realizam ao naturalizar os desempenhos de uns, que alcançaram os resultados desejados e, ao mesmo tempo, se naturalizam os desempenhos dos que ficaram abaixo das médias exigidas. Nem os

tratados pedagógicos, nem a extensão da carga horária, solucionam os problemas estruturais oriundos do modelo econômico centrado na concorrência que envolve grande parte dos alunos que frequentam principalmente as escolas públicas.

A meritocracia, expressão atenuadora do pensamento neoliberal econômico, consiste em difundir a ideia de que os problemas estruturais, sobretudo as desigualdades sociais, não acompanham os alunos nas suas vidas escolares. Portanto, todos são iguais para desenvolver suas potencialidades meritocráticas nos processos de escolarização. Todavia, a realidade social é diferente. Enquanto uns vivem dias extenuantes, outros os passam com corpos descansados.

A meritocracia como projeto político-pedagógico (PPP) é aplicada de forma sub-reptícia, já que oficialmente o chamado PPP deve ser elaborado tendo como base uma educação inclusiva, crítica e de respeito à diversidade, mas na prática cria uma dinâmica para a individualização dos/as jovens, visto que nas escolas públicas, quando é abordada a temática das cotas para as universidades públicas, sejam raciais, étnicas ou sociais, a maioria dos alunos se posiciona contra, pois todos se dizem capazes de concorrer sem precisar delas, pois têm as mesmas condições e capacidades. Esse argumento é infelizmente hegemônico entre os discentes, e pior, entre muitos docentes, principalmente porque não estão entre os cotistas negros, indígenas e de baixa renda.

Do “chão da escola”, percebe-se que o modelo “conteudista” orienta as ações pedagógicas com vistas ao exame dos vestibulares e ao Enem. É possível dizer que sua meta está direcionada para buscar índices e pontuar no ranking das chamadas “melhores escolas”. As estratégias utilizadas para atrair a atenção e incentivar a participação dos discentes na corrida pela aprovação são as mais variadas, desde oferecer merendas e passeios, o livre acesso à quadra da escola para as turmas que alcançarem a porcentagem de participação mínima, até os extremos de prêmios em dinheiro e ameaças de reprovação. A questão ressaltada não é dirigida para contestar a necessidade das preparações dos/as alunos/as para os

exames, mas para o risco de transformar a vida dos/as estudantes numa eterna concorrência entre si, num eterno vale-tudo para superar o outro, num individualismo que desestimula a solidariedade e a amizade.

Com efeito, as críticas ao capitalismo se intensificaram no século XXI, com a exclusão de quem não domina ou executa suas ações por meio das combinações algorítmicas, usadas na programação de computadores que, por sua vez, estão em equipamentos tecnológicos altamente especializados para a realização de novos serviços que requeiram o conhecimento da tecnologia da informação para fazer o mapeamento dos perfis humanos acerca de suas preferências em amplo aspecto, com seu método de acesso rápido e preciso, ou ainda como os algoritmos mapeiam nossas expectativas de vida, como destacou Harari (2018, p. 10):

Algoritmos de Big Data poderiam criar ditaduras digitais nas quais todo o poder se concentra nas mãos de uma minúscula elite enquanto a maior parte das pessoas sofre não em virtude de exploração, mas de algo muito pior: irrelevância.

Na vida orientada pela ideia de liberdade e sustentada no modelo econômico neoliberal, o ser humano é um meio, um recurso pelo qual o capitalismo se recria, e a educação, uma mercadoria que reflete os interesses do mercado. Opostamente a essa perspectiva, quando a educação se volta para a afirmação da vida, procura criar uma disposição no corpo capaz do governo de si. Uma disposição com vistas a criação no âmbito da inventividade voltada para a vida. É necessário inventar modos de viver que não estejam estritamente relacionados ao princípio da utilidade de mercado. Isso faz com que os indivíduos vivam um mundo ilusório a partir das criações e ferramentas postas a eles.

Nesse cenário, o currículo da escolarização segue a perspectiva do acúmulo dos anos de escolaridade, distante da afirmação da vida na sua diferença de existir. Ademais, a escolarização instrumental, com vistas a um fim que consiste em ser capaz de realizar atividades para as quais se exige uma habilidade funcional,

precisa de um currículo aberto para as experiências de vida mediante as diferentes formas de existir. Como a educação foi atrelada às diversas necessidades oriundas desse modelo econômico de sociedade, foram-lhe impostos os diversos problemas sociais, como a educação ambiental, financeira, sexual, de trânsito, alimentar, para saúde.

Com efeito, os discursos que são realizados envolvem a ideia de defesa da educação e ganham notoriedade, imputando a quem lhe profere um gesto glamouroso. É nobre ser defensor da educação, mas o que se pretende ao defender a ideia genérica de educação? Seria instruir uma vida em padrão de normalidade voltada para uma utilidade nomeada pela produção lastreada na utilidade imputada pela necessidade da troca de mercado? Essas questões foram elaboradas para ajudar nas reflexões sobre a vida, que não se orienta por esse princípio da necessidade de mercado.

Discutir a ideia de educação separada da ideia de ensino consiste em uma tentativa desafiadora, pois a educação como aquisição de conhecimentos mensuráveis e validados ocorre no espaço escolar. Dessa forma, o ensino escolar possui íntima relação com a aquisição da educação, ou seja, com a apropriação por meio das estratégias de aprendizagem dos conhecimentos escolares, reafirmando o controle desse mecanismo que conduz a sociedade. Temos, então, a chamada cultura escolar. Todavia, vale destacar que a aquisição de conhecimentos não é exclusividade da cultura escolar, mas os conhecimentos validados estão intimamente ligados à escola que, por sua vez, estabelece os conhecimentos que devem ser ensinados e aprendidos pelas crianças e por todos/as que as frequentam.

De qualquer forma, mesmo com a emergência das ciências humanas, como apontou Michel Foucault em *As palavras e as coisas* (2000), os profissionais da educação têm dois desafios fundamentais, um diz respeito ao conhecimento profundo de sua área de formação e atuação docente, o outro em conhecer o ser humano, algo que ele denominou de ser empírico-transcendental.

[...] foi o envolvimento do trabalho, da vida e da linguagem em torno deles próprios que prescreveu, do exterior, o aparecimento desse novo domínio; e é o aparecimento desse ser *empírico-transcendental*, desse ser cujo pensamento é indefinidamente tramado com o impensado, desse ser sempre separado de uma origem que lhe é prometida na imediatidade do retorno — é esse aparecimento que dá às ciências humanas sua feição singular (Foucault, 2000, p. 375, grifo nosso).

Essa discussão é apresentada para dizer que a educação esteve vinculada à ideia do saber até o século XIX, mas com as mudanças no sistema capitalista a partir do século mencionado, e da universalização da escola, destacar-se-á a articulação entre as finalidades do sistema escolar e a necessidade de formação de mão de obra conforme as forças da economia movimentadas pelo modelo capitalista nesse período, que congregará a perspectiva da descartabilidade do ser humano que não apresentar uma habilidade que interesse a esse sistema econômico. A partir da vulnerabilidade da vida, que somente foi acentuada até a atualidade, faremos algumas incursões com vistas a destacá-la na sua afirmação.

Virtude: qualidade para a vida e para a educação

Ensinar uma habilidade ou instruir um corpo correspondem às ações encontradas ao longo da história. Aristóteles, no século IV a. C, na sua obra *Ética a Nicômaco*, demonstrou preocupação com a vida. Com efeito, ele se dedicou a apontar as condições necessárias para uma vida pautada no princípio ético ao dizer que “Toda arte e toda investigação, assim como toda ação e toda escolha, têm em mira um *bem* qualquer; e por isso foi dito, com muito acerto, que o bem é aquilo a que todas as coisas tendem” (Aristóteles, 2002, p. 17, grifo nosso).

Assim, a finalidade da medicina é a saúde, a da construção naval é o navio, a da estratégia militar é a vitória, a da economia, a riqueza, mas tais finalidades devem ser o *bem* daquilo que se executa, seja no campo técnico da atividade desenvolvida, seja no

campo estético da arte. Inspirados por essa compreensão, perguntamos: qual é a finalidade da escola e, nela, a do ensino? Essa questão não foi respondida por Aristóteles, todavia, ele não a fez: se dedicou a pensar a vida orientada por um fim, cujos resultados devem se voltar para o bem, algo relacionado à felicidade, porque consiste em bem viver e o bem agir como o ser feliz (Aristóteles, 2002).

Nesse sentido, a discussão filosófica sobre a vida está posta como um princípio fundamental e norteador para se pensá-la ao mesmo tempo em que está vinculada à condição da felicidade do ser humano, desde que sua ação seja vinculada a realizar o bem:

Se, pois, existe uma finalidade visada em tudo que fazemos, tal finalidade será o *bem* atingido pela ação, e se há mais de uma, serão os bens atingíveis por meio dela. [...] nem todos os fins são absolutos; mas o bem supremo é claramente algo absoluto. [...] Por isso chamamos de absoluto e incondicional aquilo que é sempre desejável em si mesmo e nunca no interesse de outra coisa (Aristóteles, 2002, p. 25).

Nessa linha de raciocínio, o filósofo grego perguntou: qual é a função do ser humano? Sua resposta diz que a função do ser humano é uma atividade da alma. Nas palavras dele, “[...] o bem do homem vem a ser a atividade da alma em consonância com a virtude e, se há mais de uma virtude, em consonância com a melhor e mais completa entre elas” (Aristóteles, 2002, p. 27). Mas em que consiste a ideia de felicidade apresentada? Conforme o filósofo, ela “[...] é uma certa atividade da alma conforme à virtude” (Aristóteles, 2002, p. 31), mas a felicidade tem como referência a realização das atividades virtuosas, pois as viciosas nos conduzem à situação oposta. Isto é, “Se as atividades são, como dizemos, o que dá caráter à vida, nenhum homem feliz pode tornar-se desgraçado, pois ele jamais praticará atos odiosos ou ignóbeis” (Aristóteles, 2002, p. 34).

Sem dúvida alguma, a virtude que devemos examinar é a virtude humana, pois o bem e a felicidade que estamos buscando são o bem e a felicidade humanos. Entendemos por virtude humana não a do corpo, mas a da alma.

[...] Mesmo entre os médicos, os melhores se esforçam mais para adquirir o conhecimento do corpo todo (Aristóteles, 2002, p. 37).

A virtude ocorre pelo exercício, tal como acontece com as artes. Isto é, ela é da natureza de uma aprendizagem, mas requer um ato. Tornamo-nos justos praticando atos justos, moderados agindo moderadamente (Aristóteles, 2002). Para demonstrar a necessidade do exercício da virtude como condição básica de verificabilidade, o filósofo disse que “[...] tocando a lira é que se formam os bons e os maus músicos [...]. E do mesmo modo sucede com as virtudes: pelos atos que praticamente em nossas relações com outras pessoas, tornamo-nos justos ou injustos” (Aristóteles, 2002, p. 41). A questão não diz respeito ao conhecimento do conceito de virtude, mas busca indicar o ser humano virtuoso mediante seus atos, por aquilo que ele faz na sua atividade profissional desenvolvida e na sociedade. Dessa forma, a virtude é um modo de vida orientado por princípios éticos voltados para realizar o bem no sentido de atender às necessidades da vida.

As condições apresentadas pela filosofia antiga consistiram em um exercício preparatório para a sabedoria voltada à vida. “Ela é, ao mesmo tempo e indissoluvelmente, discurso e modo de vida, que tendem, ambos para a sabedoria sem jamais atingi-la” (Hadot, 1999, p. 19). Com essa preocupação, Hadot cita os exercícios espirituais.

Designo por esse termo as práticas, que podem ser de ordem física, como o regime alimentar; discursiva, como o diálogo e a meditação; ou intuitiva, como a contemplação, mas que são todas destinadas a operar modificação e transformação no sujeito que pratica (Hadot, 1999, p. 21).

Um saber fazer consiste numa característica apresentada para a vida, cujas “[...] noções estão longe de excluir-se: o verdadeiro saber é, finalmente, um saber-fazer, e o verdadeiro saber-fazer é um saber-fazer o bem” (Hadot, 1999, p. 39). Aqui a ideia de bem está para a vida na sua realização, mas ela depende de um saber articulado ao bem, visto que a ignorância é aliada do mal, da

barbárie, das atrocidades. O não-saber de Sócrates corresponde a uma atitude de abertura para o saber e para uma vida positivada, visto que o seu desejo é de uma vida mediada por ele.

Sócrates é o filósofo consciente de nada saber: ele é diferente dos ignorantes, pelo fato de ser consciente seu não-saber, desejar saber, mesmo que, como vimos, sua representação do saber seja profundamente diferente da tradicional. Sócrates ou o filósofo é Eros: privado de sabedoria, de beleza, do bem, deseja, ama a sabedoria, a beleza, o bem. Ele é Eros, o que significa que ele é o Desejo, não um desejo passivo e nostálgico, mas um desejo impetuoso, digno desse “caçador terrível, que é Eros. [...] Ele está a meio caminho entre o saber e a ignorância (Hadot, 1999, p. 77).

Nesse exercício de busca do saber tem-se a dialética como método para alcançá-lo. Mas ela só poderia ocorrer, segundo a *República*, quando os futuros filósofos tivessem adquirido certa maturidade, durante cinco anos, ou ainda de trinta a trinta e cinco anos (Hadot, 1999, p. 98). No exercício do pensamento conduzido pela dialética,

Um interlocutor atacava a tese, outro a defendia. O primeiro atacava interrogando, isto é, apresentando ao defensor da tese questões habilmente escolhidas para obrigá-lo a respostas tais que fosse levado a admitir a contraditória da tese que queria defender. O próprio interrogador não tinha uma tese. Por isso Sócrates tinha o costume de desempenhar o papel do interrogador, como diz Aristóteles: “Sócrates costuma fazer perguntas e não respondê-las, confessando sempre nada saber” (Hadot, 1999, p. 98-99).

A dialética tem a função de promover a espiritualização da alma com vistas ao saber, consiste num método capaz de promover a ascese, pois ela não se realizava com vistas à imposição de uma verdade, mas por meio de diálogos seguidos de raciocínios e argumentações, de modo a superar seus próprios saberes quando estavam mal formulados. Trata-se de um exercício do pensamento realizado em estado de liberdade do pensamento.

Ela é, antes de tudo, um *exercício espiritual* que exige dos interlocutores uma ascese, uma transformação deles mesmos. Não se trata de uma luta entre

dois indivíduos na qual o mais hábil imporá seu ponto de vista, mas de um esforço realizado em comum por dois interlocutores que querem estar de acordo com as exigências racionais do discurso sensato, do *logos* (Hadot, 1999, p. 99, grifo nosso).

Em termos convencionais, o exercício espiritual visava criar saberes, uma vez que o desejo pelo saber consistiria no principal motivo para os diálogos, sustentado pelo princípio da dialética. Para Hadot (1999, p. 101), “Academia era um lugar de livre discussão e que não havia ortodoxia na escola, nem dogmatismo”.

Nesse percurso, reitero aos acadêmicos as discussões com vistas ao saber, mas é necessário que ocorram sem ortodoxia e sem dogmatismo. Aqui, tem-se um espírito livre para que esse exercício possa se realizar. Sobretudo, orientado pela ideia de que “A ciência ou o saber *jamaís* são para Platão um conhecimento puramente teórico e abstrato, que se poderá ‘introduzir de modo acabado’ na alma” (Hadot, 1999, p. 102-103, grifo nosso).

Em outras palavras, os exercícios espirituais são destacados por Platão como o modo de vida fundamental para que ela se realize em sua plenitude. Nos diálogos realizados na academia, orientados pela dialética, não se buscam alcançar em um dia de sabedoria, mas estimula uma vida dedicada a ela, uma vez que

Antes que de uma vida de sábio é necessário falar da “vida dedicando-se à sabedoria”, da “vida filosófica”, na medida em que a sabedoria representa, para Aristóteles, a perfeição da *theoría*. Para ele, o intelecto humano está distante de possuir essa perfeição, da qual só aproxima em certos instantes (Hadot, 1999, p. 132).

Na academia, “O ensino permanece sempre e fundamentalmente um *diálogo*” (Hadot, 1999, p. 132), sendo que nele existiam duas categorias, a das virtudes, naturais ou aprendidas, acompanhadas de prudência, e a dos escravos de suas paixões, sobre os quais o discurso moral não tem nenhuma influência.

Quem é inclinado a obedecer a suas paixões escutará em vão e sem proveito, pois o fim não é o conhecimento, mas a ação. A esse gênero de ouvintes será

necessário algo além de discursos para formá-los para a virtude: É necessário trabalhar muito tempo o hábito da alma do ouvinte, de modo que ela exerça bem suas propensões e repulsões, do mesmo modo que retorna para a terra quem deve nutrir a sementeira (Hadot, 1999, p. 136).

Entende-se que o ensino com vistas à sabedoria requer processos de revisão do espírito, ainda mais quando suas inclinações são mediadas por suas paixões e sustentadas em crenças dogmáticas. Em outros termos, sinaliza para o que Bachelard denominou processo de espiritualização do conhecimento. Nas palavras dele, “No fundo, o ato de conhecer dá-se *contra* um conhecimento anterior, destruindo conhecimentos mal estabelecidos, superando o que, no próprio espírito, é obstáculo à espiritualização” (Bachelard, 1996, p. 17).

O espírito movido pelas paixões se realiza pelo julgamento das coisas e por ele atribui o seu valor a elas, mas “O mal não está nas coisas, mas nos juízos de valor que os homens atribuem a elas. Trata-se de os homens cuidarem de mudar seus juízos de valor: todas essas filosofias se querem terapêuticas” (Hadot, 1999, p. 155). Como os gregos advogavam por uma filosofia prática, então, as coisas se expressam na matéria como “O luxo e a vaidade enfraquecem o corpo e o espírito” (Hadot, 1999, p. 164). Nesse sentido, a vida orientada pela virtude e sabedoria tem como finalidade dirigir suas ações para se livrar do sofrimento e do temor. Para isso, as ações precisam ser orientadas pela sabedoria prática. Dessa forma,

[...] é necessário praticar a disciplina dos desejos, é necessário saber contentar-se com o que é fácil de alcançar, com o que satisfaz as necessidades fundamentais do ser e renunciar ao que é supérfluo. Fórmula simples, mas que não deixa de levar a uma alteração radical da vida: contentar-se com comidas simples, roupas simples, renunciar às riquezas, às honras, aos cargos públicos, viver retirado (Hadot, 1999, p. 182).

Ademais, poderíamos ter feito uma seleção da citação para evitar controvérsias, sobretudo no que diz respeito às renúncias aos cargos públicos eletivos e viver retirado, mas não procedemos

dessa forma justamente para possibilitar os diálogos dos que estão no mais alto nível de formação acadêmica, para que possamos exercer a dialética mediada pela sabedoria. Nessa perspectiva, da mesma forma apresentada por Hadot, Sêneca, que viveu até o ano 65 d.C, defendeu a ideia de que “O sábio deve conservar-se afastado dos desejos sem limites e insaciáveis, procura armar-se contra as desgraças” (Sêneca, 2010, p. 13).

Se as condições sobre os desejos incidirem de morte à vida, então o ato de sabedoria orienta a evitá-los, pois a vida é o bem supremo dos viventes, somente em vida é possível potencializá-la e dirigi-la para uma vida bela, ou seja, sem ser envolvida em estados contínuos de sofrimentos da alma, embora seja possível dizer que os sofrimentos do corpo-mente são inerentes à vida, mas existem aqueles que ocorrem pela submissão do corpo-mente, que lhe é imposta externamente.

O tempo de vida era medido por cada instante vivido, porque possui valor infinito, mas é necessário submetê-lo à ascese. Assim, “Sócrates, na *Defesa*, dizia que o bem supremo, a seus olhos, era pôr tudo em exame, e que uma vida que não se entregasse a tal investigação não mereceria ser vivida, a felicidade consistindo, assim, nessa busca que jamais findava” (Hadot, 1999, p. 205-206).

A condição de virtude e de busca pela sabedoria exige alguns exercícios que incidem nos nossos juízos, daí a ideia de que é necessário libertar-se de seus preconceitos e questionar-se, ou reconhecer que eles existem e procurar conter sua força de julgamento da vida, sobretudo quando ela se faz para negá-la (Hadot, 1999, p. 206).

Fica claro que o ser humano ou orienta sua vida por virtudes, naturais ou aprendidas, acompanhadas de prudência, ou vive como escravo de suas paixões; em ambas as condições, vê-se uma positividade que incide sobre seu corpo, seja para valorizar a vida em todos os seus instantes vividos, seja para submetê-la aos juízos que lhe potencializam para a morte no plano da virtude.

Nesse sentido, a vida é a transformação cuja natureza decorre de um exame de si. Para os gregos, talvez o correspondente fosse

criar uma vida pautada na sua afirmação e na autonomia na atualidade em que somos bombardeados pelos mais diferentes estímulos persuasivos com vistas a orientar nossas vidas para um corpo denominado belo e *fitness*, uma profissão denominada promissora materialmente, para um incansável consumo de mercadorias, dentre outros. De qualquer forma, a vida não se restringe ao corpo vivo impulsionado pelas forças físicas e químicas que lhe compõem, ela é mais que isso.

Nesse caso, ela corresponde a uma alma, no sentido de uma espiritualidade laica, e a um corpo em estado de unidade, porque requer o exame de si, de modo a conhecê-la e exercer as possíveis correções a fim de evitar o sofrimento e a dor, uma vez que o sofrimento da alma repercute no corpo e o do corpo na alma (Hermann, 2023). Todavia, esses exercícios espirituais requerem sabedoria.

Mas somente a *ascese* permite ao eu conhecer-se efetivamente como alma separada do que não é ela, isto é, tornar-se concreta e conscientemente o que ela foi sem o saber. ‘Restringe-te e examina-te’, ‘Tira o que é supérfluo [...] não cesses de esculpir tua própria estátua’. Para tanto, é necessário que o próprio eu se separe do que foi acrescentado à alma racional e se veja tal qual se tornou (Hadot, 1999, p. 236-237, grifo nosso).

Diz Hadot (1999) que em todas as escolas, mesmo nas céticas, “exercícios” (*áskesis, meletê*) relacionam-se às práticas voluntárias e pessoais, destinadas a operar uma transformação do eu. A tranquilidade da alma foi aludida por Sêneca e Plutarco em uma obra de Demócrito, consagrada à *euthymia*, isto é, à boa disposição da alma, algo que equivale à alegria (Hadot, 1999, p. 269). Dessa forma, entende-se que, para os filósofos gregos principalmente, havia uma preocupação com a vida, porque a sabedoria tinha dimensão prática, sobretudo com as disposições necessárias para um bem viver. Assim, dizia Sêneca que “Ninguém pode negar que a virtude deve provar a sua eficiência em *obras* e não apenas ficar refletindo sobre o que faz: deve, às vezes, entregar-se inteiramente

a uma tarefa e pôr-se a fazer algo com empenho e resolutamente pela sua prática” (Sêneca, 2010, p. 28, grifo nosso).

A condição de uma vida virtuosa se realiza pelo equilíbrio, visto que ela pode ser destruída pela deficiência ou pelo excesso, como se observa no vigor e na saúde. Nessa perspectiva, tanto a prática excessiva de exercício quanto a deficiência destroem o vigor. Logo, o ser humano que se entrega aos prazeres torna-se intemperante, o que evita a todos, o insensível. Aristóteles (2002) não trata da educação, mas do ser humano e de como ele entende sê-lo para a sociedade. Isto é, o ser humano virtuoso seria aquele constituído de uma virtude, cujos atos estariam vinculados ao bem e exercido orientado pela verdade. Assim, quando ele cita Platão, é para dizer que “deveríamos ser educados desde a infância de maneira a nos deleitarmos e de sofrermos com as coisas certas; assim deve ser a educação correta” (Aristóteles, 2002, p. 43).

Entende-se que, ao mencionar a educação, ele não está fazendo referência ao saber escolar, mas à vida nos seus exercícios de vivências, a considerar os seus atos, porque “para a posse da virtude o conhecimento é de pouca ou de nenhum valor, enquanto as outras condições, ou seja, aquelas que resultam da prática reiterada de atos justos e temperantes, são de importância fundamental” (Aristóteles, 2002, p. 45). Somente as ações dirão que elas são justas e temperantes. Não há uma certificação que outorga a qualquer ser humano a condição de ser justo e temperante, mas há quem lhe certifique e confira-lhe o domínio de determinados conhecimentos formais escolarizados.

Mas o que vem a ser virtude? Nas observações de Aristóteles, na alma se encontram três espécies de coisas: paixões, faculdades e disposições. As paixões envolvem os apetites, a cólera, o medo, a audácia, a inveja, o ódio, o medo. Elas são sentimentos de prazer ou sofrimento. As faculdades significam aquelas coisas em razão das quais dizemos que somos capazes de sentir paixões – a saber, a faculdade de nos escolarizarmos, magoar-nos ou compadecer-nos, seja por disposições, seja pelas coisas em razão da nossa posição em

relação às paixões, interpretadas como boas ou más (Aristóteles, 2002, p. 46).

Em suma, nossas virtudes e vícios ou nos louvam ou nos censuram. Assim, as virtudes não são nem paixões nem faculdades, por isso são disposições pelas quais as escolhas são realizadas, a considerar, nem a falta, nem o excesso, pois elas não se realizam tendo como referência o meio-termo, mas um mediano referente, porque o excesso e a falta são vícios.

A virtude é, então, uma disposição de caráter relacionada com a escolha de ações e paixões, e consistente numa mediania, isto é, mediana relativa a nós, que é determinada por um princípio racional próprio do homem dotado de sabedoria prática. É um meio-termo entre dois vícios, um por excesso e outro por falta (Aristóteles, 2002, p. 49).

Mas nem toda ação ou paixão admite meio-termo, pois algumas em si mesmas já admitem a maldade, como o despeito, o despudor, a inveja e, no âmbito das ações, o adultério, o roubo, o assassinato. Nessas, a maldade que consiste em suas características não pode ser pensada em termos de gradiente. Não há um adultério menor ou maior, nem um meio assassinato. Nesses casos, não é possível ter retidão, apenas erro. Em relação ao medo e à temeridade, percebemos que a coragem é o meio-termo. Por isso, a virtude é o meio-termo, pois ela está situada entre dois extremos: o da falta e o do excesso.

A virtude encontra, de um lado, nos fins aquilo que deseja; de outro, nos meios aquilo sobre o que deliberamos.

O exercício da virtude relaciona-se com os meios, portanto, a virtude também está ao nosso alcance, da mesma forma que o vício. Com efeito, quando depende de nós o agir, igualmente depende o não agir, e vice-versa, ou seja, assim como está em nossas mãos agir quando isso é nobre, assim também temos o poder de não agir quando isso é vil (Aristóteles, 2002, p. 65).

Nessa linha de raciocínio, depende de nós os atos nobres ou vis, por conseguinte sermos virtuosos ou viciosos. Mas é necessário conhecer a natureza dos atos. Em sendo voluntários, algo realizado

e mediado pelo conhecimento. Nesse caso, houve ciência da deliberação. Já como ato involuntário, não possuía ciência da ação, portanto, motivado pelo seu desconhecimento. No primeiro caso, tem-se uma ação orientada pelo vício, pois mesmo sendo conhecedor da natureza da ação delituosa, manteve-se decidido a praticá-la. Logo, o homem detentor do conhecimento não o tem como garantia de ações virtuosas.

O justo é, por conseguinte, uma espécie de termo proporcional. [...] Temos então que a justiça distributiva é a conjunção do primeiro termo de uma proporção com o terceiro, e do segundo com o quarto, e o justo neste sentido é o meio-termo, e o injusto é o que viola a proporção, pois o proporcional é intermediário, e o justo é proporcional (Aristóteles, 2002, p. 109).

O ser humano, independentemente dos conhecimentos adquiridos nos espaços escolares, desenvolve a aprendizagem de saberes e ofícios, os quais estão relacionados, quase sempre, ao mundo da vida e atende a suas necessidades imediatas, como construir canoas, residências, artefatos de caça e pesca para armazenar e preparar alimentos, para o cultivo agrícola, dentre outros. Nos achados arqueológicos, encontramos essas evidências, inclusive as que denotam dimensões simbólicas indicativas da relação homem-natureza.

Até o momento, buscamos em Aristóteles suporte para pensar a vida e os seus atos, exercício realizado com o propósito de construir alguns entendimentos sobre a ideia de educação. Vale destacar que esse filósofo viveu no século IV a. C e sua reflexão foi a de destacar os componentes éticos para a vida, a considerar uma conduta fundamentada na justiça e na equidade. No entanto, Aristóteles não se dedicou a fazer apreciações sobre a vida na escola, mas do ser humano em sociedade.

Spinoza: educação como potência para a afirmação da vida

Assim como Aristóteles, Spinoza, filósofo racionalista do século XVII, nunca escreveu um tratado sobre a educação escolar,

mas da mesma forma a leitura de suas obras e algumas de suas teses podem nos oferecer reflexões sobre educação.

A honestidade, frugalidade, castidade e o desprendimento de bens materiais, ou seja, o controle das paixões, como nos filósofos antigos, são virtudes basilares na ética positiva que definem a vida e o pensamento de Spinoza. No entanto, apesar dessa temperança, a crítica à sociedade é direta quando mostra que “[...] trata-se de obedecer e nada mais: é por isso que as noções de culpa, de mérito e demérito, de bem e de mal, são exclusivamente sociais e estão vinculadas à obediência e a desobediência” (Deleuze, 2002, p. 10). Não deixa de surpreender a atualidade dessa crítica e como ela sustenta a dinâmica de funcionamento das escolas, principalmente das públicas, que se sustenta por um discurso e com atividades escolares centradas na instrumentalização das vidas das crianças e jovens para a concorrência entre si.

É provável que a vida dirigida dessa forma possa gerar o ressentimento e o ódio nos corpos, que possa alimentar o sentimento de culpabilidade pelo baixo desempenho, que, por sua vez, pode mutilar a vida e despedaçar a alma. A questão apresentada diz respeito ao que fazer para escapar desse processo de submissão da vida orientada para a competição, geradora de insônia, ansiedade, tristeza.

Para responder a isso, é necessário saber que Spinoza foi excomungado da comunidade judaica na qual vivia em Amsterdam, e que para um judeu não há implicações somente no campo espiritual, mas também no econômico e por isso tornou-se um filósofo-artesão, trabalhou criando lentes e as polindo, com isso desenvolvendo o que chamou de *método geométrico*.

Para Espinosa, a vida não é uma ideia, uma questão de teoria. A vida é uma maneira de ser, um mesmo modo eterno em todos seus atributos. E é somente desse ponto de vista que o método geométrico, na *Ética*, opõe-se ao que Espinosa chama de sátira; e sátira é tudo aquilo que se deleita com a impotência e com a pena dos homens, tudo que exprime o desprezo e o escárnio, tudo o que se nutre de acusações, malevolências, deprecições, baixas interpretações, tudo o que despedaça as almas (o tirano necessita de

almas despedaçadas e almas despedaçadas necessitam de um tirano) (Deleuze, 2002, p. 19).

Com isso, a educação escolar precisa ser voltada ao combate de todas as formas de sátira (que não devem estar na escola disfarçadas de liberdades, leis, regras e comportamentos), de negatividades. Ao mesmo tempo, que seja orientada por uma ética que incentive a formação de novas consciências que pululem de desejo de viver, de viver uma vida positivada. A metáfora de polir lentes como a busca do conhecimento, em que a visão do homem pode ser torcida laboriosamente por meio da mesma prática até que se retifique.

Tradicionalmente, a moral se fundamenta no controle das paixões alegres que alimentam o corpo e a mente. Nesse paralelismo entre corpo-mente, não há hierarquia, não há superioridade de um sobre o outro, e sim um paralelo, como demonstrado na *Ética*.

[...] que a mente e o corpo são uma só e mesma coisa, a qual é concebida ora sob o atributo do pensamento, ora sob o da extensão. Disso resulta que a ordem ou a concatenação das coisas é uma só, quer se conceba a natureza sob um daqueles atributos, quer sob o outro e, conseqüentemente, que a ordem das ações e das paixões de nosso corpo é simultânea, em natureza, à ordem das ações e das paixões da mente (Spinoza, 2009, p. 100).

O corpo como categoria de análise é importante para refletir a educação e a escola, já que a vida é integral, o racional e o sensorial se expressam juntos no campo do pensar, do viver. É necessário “um conhecimento das potências do corpo para descobrir *paralelamente* as potências do espírito que escapam a consciência, e poder compará-los” (Deleuze, 2002, p. 24). Para ele, a forma porque conhecemos as coisas são confusas e mutiladas, pois a consciência seria uma ilusão, um amontoado de ideias inadequadas que nos levam a confundir causa e efeito, todavia, ressaltamos os efeitos em detrimento do conhecimento das causas. O exemplo são nossas relações, quando um corpo ou uma ideia compõem com nosso corpo e nossa ideia sentimos alegria, o inverso causa-nos tristeza.

Essa prática de não reconhecer as causas dos fenômenos e perceber apenas os efeitos cria pessoas sem a capacidade crítica e as faz decantar sobre o solo arenoso do desconhecimento das coisas do mundo com as quais convivemos, inclusive no ambiente escolar.

A ilusão teológica é organizadora dos fundamentalismos e discursos supremacistas que tentam submeter todas as existências humanas a uma lógica controladora e opressora. Além de ensinar os componentes curriculares normatizados, a escola precisa ser orientada pela laicidade e promover estímulos que se articulem ao respeito pelas diversidades e às diferentes manifestações de existências humanas, com vistas à equidade de direitos.

A vida humana e a educação

A preocupação com a vida humana não se restringiu aos filósofos gregos e modernos, visto que as atrocidades cometidas contra ela não podem ser esquecidas quando se trata de pensar o compromisso com a educação. Nesse caso, e sobre todos os exercícios de barbárie, inclusive aqueles numericamente menores, é necessário refletir sobre a relação entre os atos de violência direcionados contra a vida.

Nesse sentido, contra todos os tipos de barbárie é preciso se dirigir toda a educação, ainda mais quando educar ganha contornos técnicos instrumentais e se conjuga ao se articular com a ideia de ensinar como procedimentos meramente procedimentais e didáticos. Isto é, ensinar um conhecimento na sua mais expressiva especialidade de conhecimento. Para Arendt (1997), há um paradoxo quando se pensa em educação, visto que ela é dirigida às crianças orientadas pelos valores dos adultos, ou seja, pela educação que eles possuem. Por isso, ela diz:

Quem desejar seriamente criar uma ordem política mediante a educação, isto é, nem através de força e coação, nem através da persuasão, se verá obrigado à pavorosa conclusão platônica: o banimento de todas as pessoas mais velhas do Estado a ser fundado. Mas mesmo às *crianças* que se quer educar para que sejam cidadãos de um amanhã utópico é negado, de fato,

seu próprio papel futuro no organismo político, pois, do ponto de vista dos mais novos, o que quer que o mundo adulto possa propor de novo é necessariamente mais velho do que eles mesmos (Arendt, 1997, p. 225).

Pelo uso da força, da agressão, pelo uso da disciplina como submissão do corpo a ordens disciplinares, instalaram-se os estados totalitários, fato observado por Adorno quando diz que a severidade instrui os corpos para atitudes violentas. Nas suas palavras, “Lembro que durante o processo sobre Auschwitz, em um de seus acessos, o terrível Boger culminou num elogio à educação baseada na *força* e voltada à *disciplina* (Adorno, 1995, p. 128, grifos nossos). Força e disciplina estão intimamente ligadas, primeiro a violência como procedimento e, segundo a disciplina como obediência à hierarquia, mesmo que ela possa significar comandos para eliminar o outro.

Em sociedade, o ser humano é levado a se posicionar, portanto faz escolhas de toda a natureza. Há, nisso, a necessidade de conhecer as motivações que levam às tomadas de decisão. Podem ser motivadas pelos seus laços sociais, vinculações políticas, opções religiosas, interesses econômicos, como também por compromisso coletivo, orientadas por um conhecimento, dentre outros. De qualquer forma, decide-se mediado por uma motivação ou pela combinação de motivações. Assim, não seria exagero dizer que toda atividade humana é política, pois em quaisquer das ações praticadas há uma decisão a ser assumida. Além disso, mesmo aqueles que se dedicaram a dizer que são neutros, decidiram por essa posição estratégica, política, de fazer o discurso da neutralidade (Aguiar, 2022). Como uma estratégia política, realiza-se o discurso de que tal atitude não é política.

Algumas considerações finais

Grande parte dos valores adquiridos tem relação com a vida escolar, que começa com a educação infantil – creche e pré-escola –, destinadas a crianças de 0 a 5 anos; no ensino fundamental, elas

ficam de 6 aos 14 anos e no ensino médio, de 15 aos 17 anos, mais ou menos.

Considerando o ingresso aos seis anos no ensino fundamental e sua permanência até o final do ensino médio, a transição da adolescência para a vida adulta passou a ser de 12 anos de sua vida na escola. Em outros termos, durante a vida, percebe-se que se passaram 12 anos no convívio do ambiente escolar, em que uma parte do que foi ensinado-aprendido serviu para a realização das provas, dos exames externos, e a outra foi provavelmente esquecida.

A partir desse cenário, percebe-se que não é possível reter todos os conhecimentos ensinados, como não é possível garantir a permanência de todos os estudantes do meio popular por 12 anos frequentando a escola, visto que muitos abandonam a trajetória escolar por diversos motivos, inclusive pelas necessidades imediatas de sobreviver. Ademais, outros fazem isso por resistência ou por conformismo, porque suportam todo esse tempo na escola.

Sendo assim, uns veem na escola a oportunidade de se profissionalizar e formar-se na especialidade que lhe proporciona satisfação financeira; outros, satisfação pessoal, quando estudam o que lhes dá prazer e alegria; outros não sabem muito bem decidir pela sua profissionalização. Nesse contexto, o Exame Nacional do Ensino Médio revela a dança das cadeiras nas escolhas dos cursos pelas sucessivas matrículas realizadas mediante a pontuação obtida pelos/as candidatos/as.

Tudo indica que os 12 anos passados na escola não foram suficientes para proporcionar a todos/as o discernimento para efetivar escolhas para a vida profissional. Como explicou Arendt, é necessário ensinar às crianças como o mundo é. Dessa forma, é preciso, lamentavelmente, dizer que existe desemprego estrutural, ou seja, o mercado de trabalho tornou-se especializado e requer mão de obra especializada, a mais-valia humana está em fase de superação pela mais-valia maquínica, como afirmou Deleuze na década de 1970.

Hoje, observa-se a preferência pela mais-valia fundamentada nas combinações dos algoritmos usados na programação de computadores para solução de um determinado problema ou para conhecer os perfis de consumo, sejam eles de natureza social, política, de gênero ou dos usuários da web. Talvez o conhecimento profundo do modelo econômico capitalista ajude a pensar a vida, a educação, o ensino e ao mesmo tempo possa colaborar para entender a fragilidade dos viventes na atualidade, sobretudo das crianças e dos jovens, para quem o futuro está apresentado com muita nebulosidade.

Recuperando o pensamento grego sobre a vida, podemos dizer que é necessário ensinar as habilidades que levam a uma profissão, mas jamais podemos nos omitir das discussões sobre os valores eminentemente fundamentais para a vida, como a liberdade no seu sentido mais profundo, a solidariedade, a equidade, a justiça. É necessário dizer que há uma crise ambiental que compromete a vida no planeta, ao mesmo tempo que não podemos omitir que as pessoas existem nas suas mais diferentes formas de expressão, com todos os direitos de existência.

Destacamos que um dos direitos fundamentais do ser humano na atualidade consiste na aquisição de conhecimentos pelos quais se possa entender o funcionamento da sociedade orientada pelo modelo econômico capitalista, priorizando o individualismo como estratégia de enfraquecimento das forças sociais que podem apresentar resistência à vulnerabilidade da vida ocasionada pelos sucessivos estímulos à concorrência.

Referências

ADORNO. Theodor W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1995.

AGUIAR, José Vicente de Souza. **A educação e o seu compromisso com a vida na leitura de Hannah Arendt**. Anais Anped Norte 2022.

Disponível em: <http://anais.anped.org.br/regionais/p/norte2022/trabalhos>. Acesso em 08 de fev. de 2023

AGUIAR, José Vicente de Souza. **A escola e o empresariamento do sujeito**, 2013. Disponível in: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/953/733>. Acesso em 11 de jan. de 2024

ARENDR, Hannah. **Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

ARISTÓTELES, 385 a.C - 323 a.C. **Ética a Nicômaco**. São Paulo: Martin Claret, 2002.

BACHELARD, Gaston, 1884-1962. **A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018

DELEUZE, Gilles. **Espinosa: filosofia prática**. São Paulo: Escuta, 2002.

FOUCAULT Michel. **As Palavras e as Coisas: Uma arqueologia das ciências humanas**. Martins Fontes: São Paulo, 2000.

HADOT, Pierre. **O que é filosofia antiga?** São Paulo: Edições Loyola, 1999.

HARARI, Yuval Noah. **21 lições para o século 21**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

HARARI, Yuval. **Sapiens: uma breve história da humanidade**. Porto Alegre, RS: L&PM, 2017.

HERMANN, Nadja. **O insondável corpo na ética**. Ijuí. Ed. Unijuí, 2023.

SENECA, 4 a.C - 65 d.C. **Da vida retirada; Da tranquilidade da alma; da Felicidade**. Porto Alegre, RS: L&PM, 2010.

SPINOZA, Benedictus de. **Ética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

Eixo V:

**Diversidade Cultural, Educação e
Ensino e Saberes Tradicionais**

A Ciência dos povos tradicionais

Gelciane da Silva Brandão

Universidade Federal do Amazonas – (UFAM)
Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação na
Amazônia/PGEDA – EDUCANORTE
E-mail: brandaoanny2@gmail.com

Introdução

A contextualização do artigo envolve discussões sobre os Saberes Tradicionais, que têm cada vez mais se destacado na contemporaneidade, não somente como discurso, mas na prática, sobretudo por meio de políticas públicas, como é o caso do Decreto nº 6.040 de 2007, que estabeleceu a Política de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Esse decreto representa um marco regulatório não só de reconhecimento, mas de definição de conceitos, tais como povos e comunidades tradicionais, territórios tradicionais e desenvolvimento sustentável.

Destacamos os princípios do Decreto 6.040/2007, que possuem como abordagem a urgência do reconhecimento, valorização e respeito à diversidade socioambiental e cultural, como a visibilidade dos povos e comunidades tradicionais, bem como a segurança alimentar e nutricional como direito fundamental e acesso à informação em linguagem acessível e outros aspectos igualmente relevantes. Há menção sobre o desenvolvimento sustentável, concebido como a melhoria da qualidade de vida nas gerações atuais e futuras em harmonia com tradições e modos de vida.

Realizamos ainda uma discussão sobre cultura, demonstrando que a ciência ocidentalizada não possui exclusividade em relação à abordagem, pois existem outras formas de compreensão que partem, por exemplo, de uma Ciência do Concreto, que é uma forma refinada de se perceber o mundo. A esse respeito, Lévi-

Strauss (2008) vai inaugurar o conceito de cultura a partir da ótica ameríndia, possibilitando-nos entender a abordagem de Viveiros de Castro (1996) sobre o perspectivismo ameríndio, que destaca que no início todos os seres teriam sido humanos. Trata-se do multinaturalismo que desconstrói a visão ocidental eurocêntrica que historicamente moldou o conceito de cultura, tanto do âmbito da moral, como do particular.

A verticalização desta discussão é que a forma como a ciência ocidental compreende o mundo não se aplica à forma como as pessoas de comunidades amazônicas vivenciam a vida em comunidade¹, pois, há uma série de crenças, forças mágicas e compreensão do mundo vivido que partem da percepção de suas atividades laborais e cotidianas.

Concluimos que é preciso entender a reprodução de saberes no mundo, assim como buscar uma alteridade com outros saberes. Para Lévi-Strauss (1989), essa alteridade consiste em entendermos que determinados saberes não estão na ordem da prática; na verdade, há uma dimensão diferente. Em outras palavras, é um saber que você precisa acessar e organizar a partir da fala dos agentes sociais que experienciam o mundo vivido: “Os ritos e as crenças mágicas apareceriam então como tantas outras expressões de um ato de fé numa ciência ainda por nascer” (Levi-Strauss, 1989, p. 26).

¹ Na Amazônia e, particularmente, no município de Parintins – AM, é denominada “comunidade” o agrupamento populacional em áreas rurais de várzea e terra firme. Para Souza (2013, p. 29), cada comunidade possui seu modo de estar no tempo e no espaço, é uma dinâmica que lida com diversas influências: “Cada comunidade possui dinâmicas do morar e do viver diferentes, mesmo que estejam na várzea ou na terra firme, próximas ou distantes das cidades, apresentadas nas resistências do pertencimento dos habitantes, tendo como influência a floresta ou a água. Cada foco de resistência está em cada sujeito, porque cada um possui dentro de si o lugar, a comunidade, a floresta, rios e lagos; possui a geografia do viver e do existir, até porque se sente parte integrante do sistema” (Souza, 2013, p. 29).

A política nacional de desenvolvimento sustentável dos povos e comunidades tradicionais

O Decreto de nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007, que estabeleceu a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, teve como principal mérito “tirar da invisibilidade essa expressiva parte da população brasileira, estabelecendo diretrizes e objetivos que permitem às políticas universais do governo brasileiro se adequarem para atender às demandas e características singulares desse público” (Silva, 2007, p. 9). Esse dispositivo legal efetuou a delimitação conceitual de principais noções, dentre elas os conceitos de povos e comunidades tradicionais, territórios tradicionais e desenvolvimento sustentável.

A respeito dos povos tradicionais, Brasil (2022, p. 13) faz uma observação pertinente sobre a representatividade de tais grupos:

De qualquer forma, dada a representatividade de tais grupos, é sempre importante citá-los para demonstrar o universo diversificado de que tratamos: povos indígenas, comunidades quilombolas, povos e comunidades de terreiro/povos e comunidades de matriz africana, povos ciganos, pescadores artesanais, extrativistas, extrativistas costeiros e marinhos, caiçaras, faxinalenses, benzedeiros, ilhéus, raizeiros, geraizeiros, catingueiros, vazanteiros, veredeiros, apanhadores de flores sempre vivas, pantaneiros, morroquianos, povo pomerano, catadores de mangaba, quebradeiras de coco babaçu, retireiros do Araguaia, comunidades de fundos e fechos de pasto, ribeirinhos, cipozeiros, andirobeiros e caboclos.

De acordo com o Decreto de nº. 6.040/2007, o conceito de Povos e Comunidades Tradicionais é definido como

[...] grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição (Brasil, 2007, p. 01).

Além disso, há menção de princípios que são importantes para promover a equidade, o respeito à diversidade e ao desenvolvimento sustentável. Nesse bojo, o primeiro princípio faz referência ao

[...] reconhecimento, a valorização e o respeito à diversidade socioambiental e cultural dos povos e comunidades tradicionais, levando-se em conta, dentre outros aspectos, os recortes etnia, raça, gênero, idade, religiosidade, ancestralidade, orientação sexual e atividades laborais, entre outros, bem como a relação desses em cada comunidade ou povo, de modo a não desrespeitar, subsumir ou negligenciar as diferenças dos mesmos grupos, comunidades ou povos ou, ainda, instaurar ou reforçar qualquer relação de desigualdade (Brasil, 2007, p. 01).

Isso significa que estabelecer o reconhecimento, a valorização e respeito à diversidade socioambiental e cultural dos povos e comunidades tradicionais envolve diferentes recortes, como etnia, raça, gênero, idade, religiosidade, ancestralidade, orientação sexual e atividades laborais, algo que não pode ser marginalizado. Em outros termos, a intencionalidade é evitar qualquer forma de desrespeito, subjugação ou negligência em relação às diferenças, reforçando a necessidade de não reproduzir, instaurar ou reforçar relações desiguais.

Por sua vez, o segundo princípio menciona que “a visibilidade dos povos e comunidades tradicionais devem se expressar por meio do pleno e efetivo exercício da cidadania” (Brasil, 2007, p. 01). O acesso aos direitos civis é uma forma de reconhecer a importância da presença dos povos socialmente, permitindo-lhes que tenham acesso aos seus direitos e deveres.

O terceiro princípio trata da segurança alimentar e nutricional e ele é destacado como um direito fundamental, “sem comprometer o acesso a outras necessidades essenciais, tendo como base práticas alimentares promotoras de saúde, que respeitem a diversidade cultural e que sejam ambiental, cultural, econômica e socialmente sustentáveis” (Brasil, 2007, p. 01).

No quarto princípio, observamos o direito de acesso à informação em linguagem acessível. Isso visa garantir a participação informada e ativa dos povos e comunidades tradicionais nas decisões que impactam o futuro de seu povo. Ademais, do V aos XIV princípios, há menção ao desenvolvimento sustentável, à pluralidade socioambiental, à descentralização e transversalidade de ações, ao reconhecimento de direitos assim como seu reconhecimento, à articulação de políticas públicas, à efetiva participação dos povos, à sensibilização da importância dos direitos humanos, econômicos, sociais, culturais e ambientais, assim como à erradicação das mais diversas formas de discriminação e à preservação de direitos culturais, conforme citamos a seguir:

V – o desenvolvimento sustentável como promoção da melhoria da qualidade de vida dos povos e comunidades tradicionais nas gerações atuais, garantindo as mesmas possibilidades para as gerações futuras e respeitando os seus modos de vida e as suas tradições;

VI – a pluralidade socioambiental, econômica e cultural das comunidades e dos povos tradicionais que interagem nos diferentes biomas e ecossistemas, sejam em áreas rurais ou urbanas;

VII – a promoção da descentralização e transversalidade das ações e da ampla participação da sociedade civil na elaboração, monitoramento e execução desta Política a ser implementada pelas instâncias governamentais;

VIII – o reconhecimento e a consolidação dos direitos dos povos e comunidades tradicionais;

IX – a articulação com as demais políticas públicas relacionadas aos direitos dos Povos e Comunidades Tradicionais nas diferentes esferas de governo;

X – a promoção dos meios necessários para a efetiva participação dos Povos e Comunidades Tradicionais nas instâncias de controle social e nos processos decisórios relacionados aos seus direitos e interesses;

XI – a articulação e integração com o Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional;

XII – a contribuição para a formação de uma sensibilização coletiva por parte dos órgãos públicos sobre a importância dos direitos humanos, econômicos, sociais, culturais, ambientais e do controle social para a garantia dos direitos dos povos e comunidades tradicionais;

XIII – a erradicação de todas as formas de discriminação, incluindo o combate à intolerância religiosa; e

XIV - a preservação dos direitos culturais, o exercício de práticas comunitárias, a memória cultural e a identidade racial e étnica (Brasil, 2007. p. 01).

O desenvolvimento sustentável é concebido como a melhoria da qualidade de vida nas gerações atuais e futuras, respeitando modos de vida e tradições. Nesse cenário, a pluralidade socioambiental, econômica e cultural das comunidades tradicionais é reconhecida, seja em ambientes rurais ou urbanos. De acordo com o Decreto de nº. 6.040/2007, o conceito de Desenvolvimento Sustentável é assim definido como: “o uso equilibrado dos recursos naturais, voltado para a melhoria da qualidade de vida da presente geração, garantindo as mesmas possibilidades para as gerações futuras” (Brasil, 2007, p. 01).

A promoção da descentralização e transversalidade das ações, aliada à participação efetiva da sociedade civil, é considerada vital para a implementação da política. Isso implica envolver diversas instâncias governamentais para garantir que as comunidades tenham voz nas decisões que as afetam, haja vista que “[...] há muito tempo vivem em seus territórios, possuem um enorme conjunto de saberes sobre a natureza, sobre a biodiversidade e sobre o patrimônio genético. São saberes tradicionais sobre o ambiente que ocupam, sobre os animais e as plantas e as formas de usá-los e manejá-los” (Brasil, 2007, p.18).

Nesse sentido, o reconhecimento e a consolidação dos direitos dos povos e comunidades tradicionais, a articulação com outras políticas públicas, a promoção de meios para a participação efetiva e a erradicação de todas as formas de discriminação, incluindo a intolerância religiosa, completam os princípios orientadores dessa política abrangente e inclusiva. No entanto, o debate não se encerra nessas alternativas, uma vez que nos deparamos com um cenário diversificado de saberes e práticas culturais de diferentes povos.

Diante dessa premissa, os Saberes Tradicionais não constituem uma ocorrência moderna; eles existem e resistem ao longo de milênios, transmitindo métodos de ensino relacionados às práticas laborais e culturais, além de modos de vida desprovidos de

imposições. Conforme afirmado por Almeida (2008b, p. 88), esse aspecto abrange o “conjunto de práticas organizativas e se traduzem em transformações políticas mais profundas na capacidade de mobilização destes grupos face ao poder do Estado e em defesa dos territórios que estão socialmente construindo”.

Saberes Tradicionais²: discussões sobre cultura

Quando o Decreto de nº. 6.040/2007 adota o coletivo “culturalmente diferenciado”, está se referindo à presença de meios sociais distintos, bem como o entendimento de cultura como uma forma econômica e tradicional de determinado povo. Esses elementos são ensinados ao longo das gerações dentro de seus territórios, estreitamente interligados ao meio ambiente, permeados pelos conhecimentos que abrangem os elementos da água, terra, floresta e ar. Nesse sentido, Lima (2008, p. 07) destaca, a partir de seus estudos, que: “Os saberes e as práticas dos povos da floresta dinamizam o seu método que, por sua vez, dinamiza os saberes e as práticas, dotando-os de condições de estarem sempre investigando, inovando e sempre atentos à escuta da linguagem da natureza e de si mesmos”.

Ainda em relação à cultura, no contexto do multiculturalismo, é frequentemente considerada como pertencente ao campo da moral (conjunto de regras e valores do que é permitido ou não) e é particular. Essa noção é uma herança ocidental que, neste texto, optamos pela definição “de ‘primeiro mundo’, com uma alta taxa de desenvolvimento tecnológico” (Alonso, 2014, p. 12). Por que essa referência? Nemo (2005, p. 9-10) identificou cinco acontecimentos na história que teriam estruturado, a respeito dessa definição, o Ocidente e, conseqüentemente, sua cultura, a saber:

² A definição de Saberes Tradicionais para Almeida (2008, p. 67) se dá a partir da forma, e pode ser uma forma antiga ou recente: “Os novos sujeitos sociais, os sem-terra, assentados, quilombolas apresentam sistemas de relações permeados por uma rede de solidariedade, vizinhança e reciprocidade, entrelaçada com o saber tradicional e tecnológico das famílias de terras tradicionalmente ocupadas”.

1. A invenção, pelos gregos, da Cidade, da liberdade sob a lei, da ciência e da escola. 2. A invenção, por Roma, do direito, da propriedade privada, da noção de “pessoa” e do humanismo. 3. A revolução ética e escatológica da Bíblia: a caridade prevalece sobre a justiça, e o tempo linear, o tempo da História, é posto sob tensão escatológica. 4. A “Revolução Papal”, do século XI ao XIII, que preferiu utilizar a razão sob duas configurações – ciência grega e direito romano – para inscrever a ética e a escatologia bíblicas na História, realizando assim a primeira síntese verdadeira entre “Atenas”, “Roma” e “Jerusalém”. 5. A promoção da democracia liberal consumada pelo que se convencionou designar as grandes revoluções democráticas (Holanda, Inglaterra, Estados Unidos, França e, depois, sob diferentes formas, todos os outros países da Europa Ocidental). Como o pluralismo – nos três campos: ciência, política e economia – é mais eficaz do que uma ordem natural ou artificial, este último acontecimento conferiu ao Ocidente uma dinâmica de desenvolvimento sem precedentes, permitindo-lhe engendrar a modernidade.

Como vemos, as sociedades ocidentais possuem a sua gênese na Europa e nas Américas, abrangendo tradições relacionadas a invenções, revoluções, literatura, filosofia e à cultura que se desenvolveu nesses territórios no decorrer dos tempos. Nesse contexto, o foco esteve voltado para o padrão de desenvolvimento, considerando, sobretudo, o elevado desenvolvimento tecnológico nos mais diversos setores. No entanto, alguém pode perguntar: e a América Latina³ (Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Equador, El Salvador, Guatemala, Haiti, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, República

³ O texto aborda equívocos na utilização de termos como: “América Latina”, “América Hispânica”, “Ibero-América” e “América do Sul”. O primeiro termo, mais comum, engloba 20 países americanos com idiomas derivados do latim, abrangendo uma extensa faixa territorial. O segundo refere-se especificamente às 18 nações originárias do antigo império espanhol. O terceiro inclui o Brasil na América Hispânica, destacando uma ancestralidade ibérica compartilhada. O último termo baseia-se em critérios geográficos, referindo-se a 12 Estados no subcontinente sul-americano, incluindo a Guiana e o Suriname, cujas tradições culturais estão mais distantes da família latina. Atualmente, os conceitos mais amplamente utilizados são “América Latina” e “América do Sul” (Galvão, 2021).

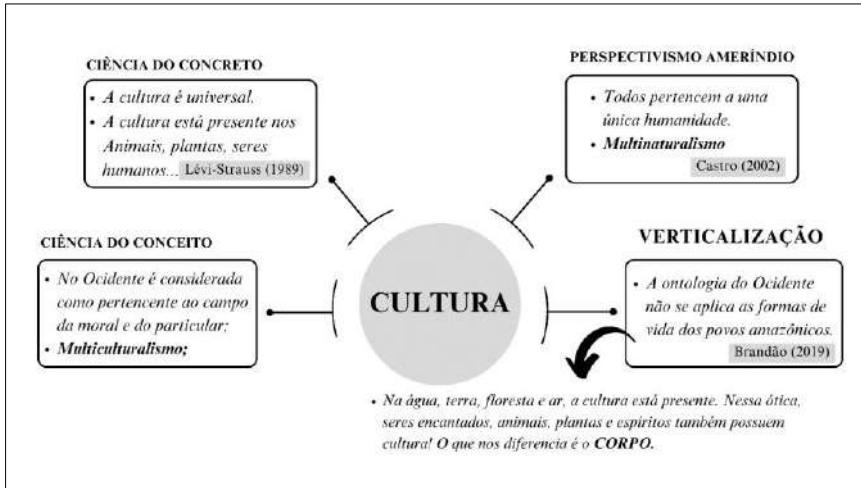
Dominicana, Uruguai e Venezuela), por que não faz parte do Ocidente?

Nemo (2005) explica que dos cinco acontecimentos que moldaram o Ocidente, a América Latina não teria vivenciado o 5º, que faz referência às revoluções “democráticas”, e por isso, não somos considerados ocidentais. É um tema discutível e bastante problemático, visto que o 5º elemento implode a própria noção que o Ocidente tem de si e de sua cultura. Alonso (2014, p. 12) nos lança mais um questionamento:

Por que devemos estudar civilizações e culturas tão distantes de nós, no tempo e no espaço? Primeiro, elas não estão longe de nós, como poderíamos pensar, mas fazem parte de nosso cotidiano. Estão aqui e agora. Mas como nós as desconhecemos, temos essa falsa impressão. Desconhecemos nossa própria cultura.

Diante desses apontamentos, discutir o termo “cultura” a partir da ótica dos povos tradicionais nos faz entender que ela não é exclusividade do Ocidente, conforme vamos demonstrar na Figura 21. Nessa abordagem, Lévi-Strauss (1989, p. 31) destaca um outro modo de perceber a cultura, sendo aquela que perpassa pela ciência do concreto, “que devia ser, por essência, limitada a outros resultados além dos prometidos às ciências exatas e naturais, mas ela não foi menos científica, e seus resultados não foram menos reais. Assegurados dez mil anos antes dos outros, são sempre o substrato de nossa civilização”.

Figura 21 - Discussões sobre Cultura



Fonte: Organização Gelciane Brandão (2024)

Nesse contexto, Lévi-Strauss (2008), em “O Pensamento Selvagem”, expõe a falta de compreensão do mundo vivido pelos povos indígenas e as limitações da ontologia ocidental na interpretação dos saberes ensinados, sobretudo por meio das percepções. Ele demonstra como os povos originários explicam o mundo a partir de uma perspectiva completamente distinta daquela construída por uma ciência pragmática. Tal análise revela lacunas naturalizadas no pensamento ocidental, que podem ser identificadas como um regime de verdade e provocar uma reflexão sobre uma forma de conhecimento que gera segregação, alienando outros saberes.

A ciência do conceito e a ciência do concreto são duas modalidades distintas de pensamento científico, sendo a primeira ajustada à percepção e à imaginação, e a segunda deslocada; a primeira está muito próxima da intuição sensível, enquanto a segunda se apresenta mais distanciada (Lévi-Strauss, 2008, p. 30). Dessa forma, fomos conduzidos a pensar a cultura a partir de uma outra ótica de ciência que não seja somente a da vertente multicultural, do âmbito da moral e do particular.

Essa epistemologia ocidentalizada não se sustenta quando Lévi-Strauss (2008) percebe que os povos indígenas possuem forma própria de compreender o mundo vivido, com profundas relações com os perceptos e as percepções. A ciência do concreto é uma forma refinada de conhecimento do mundo impulsionada pela observação e experimentação que opera por meio de uma amálgama de elementos visíveis, percebidos e construídos, sempre estimulada pela criatividade inerente às comunidades.

Os autores De Las Casas e Mattos (2022, p. 36) enfatizam que "não há comunidade tradicional que não conheça profundamente seu território e tenha suas práticas de usos de suas plantas, raízes, animais e frutas em seus hábitos alimentares e de cura". Para ampliar essa discussão, Eduardo Viveiros de Castro (2006) nos apresenta o "perspectivismo ameríndio" para entender a cultura a partir de um "multinaturalismo", afirmando que a ótica ocidental da ciência que se sustenta em um "multiculturalismo" não se aplica à forma como os povos indígenas pensam o mundo:

[...] tal crítica, no caso presente, impõe a dissociação e redistribuição dos predicados subsumidos nas duas séries paradigmáticas que tradicionalmente se opõem sob os rótulos de 'Natureza' e 'Cultura': universal e particular, objetivo e subjetivo, físico e moral, fato e valor, dado e instituído, necessidade e espontaneidade, imanência e transcendência, corpo e espírito, animalidade e humanidade, e outros tantos (Castro, 1996, p. 115-116).

Isso nos libertaria da restrição de considerar apenas uma única forma de cultura e de conhecimento como válida para explicar a diversidade cultural no mundo. Em suma, esse ponto marca o momento mais radical desta discussão, pois esse primeiro passo já rompeu com toda a nossa epistemologia ocidental, desafiando qualquer limitação perceptiva preconcebida. Nessa discussão é que surge o termo "multinaturalismo" para contrastar o "multiculturalismo" ocidental. O primeiro é voltado para a

[...] universalidade objetiva dos corpos e da substância, a segunda gerada pela particularidade subjetiva dos espíritos e dos significados —, a concepção ameríndia suporia, ao contrário, uma unidade do espírito e uma diversidade

dos corpos. A “cultura” ou o sujeito seriam aqui a forma do universal, a “natureza” ou o objeto a forma do particular (Castro, 1996, p. 115-116).

O perspectivismo não se configura como um relativismo cultural, mas como um multinaturalismo. Por conseguinte, o multiculturalismo toma como base uma diversidade de representações subjetivas e parciais, incidindo numa natureza exterior, considerada única e total, a qual o perspectivismo diverge dessa visão, destacando-se pela sua concepção multinaturalista. Daí a afirmação de Castro (2006, p. 245): “A condição original comum aos humanos e animais não é a animalidade, mas a humanidade”, ou seja, todos no início pertenceram a uma mesma humanidade. Nesse contexto, a natureza é compreendida como algo que não é indiferente à representação, desafiando as premissas do relativismo cultural:

[...] A grande condição mítica mostra menos a cultura se distinguindo da natureza do que a natureza se afastando da cultura: os mitos contam como os animais perderam os atributos herdados ou mantidos pelos humanos [...] os humanos são aqueles que continuam iguais a si mesmos: os animais são ex-humanos, e não os humanos ex-animais (Castro, 2006, p. 245).

Desse modo, a verticalização que realizamos é de que a ontologia ocidental não se aplica à forma como os povos de comunidades tradicionais percebem os seus territórios de vida, pois possuem formas tradicionais de convívio com a água, a terra, a floresta, o ar, e uma variedade de crenças, incluindo atitudes de respeito e restrições em relação a determinados elementos presentes em animais e plantas:

[...] no campo de saberes tradicionais, ainda que não seja possível a diferentes grupos explicar uma série de fenômenos observados, as ações práticas respondem por um entendimento formulado na experiência das relações com a natureza, informando o processo de acumulação de conhecimento através das gerações (Castro, 1998, p. 06).

De Las Casas e Mattos (2022, p. 40) destacam, por exemplo, a forma tradicional que pessoas de comunidades recorrem para o tratamento dos corpos em adoecimento, e que “Um(a) xamã, uma mãe ou um pai de santo, ou um(a) benzedor(a) possui sua própria etiologia e modo de tratamento para as perturbações, que devem ser levados a sério”. São territórios de vidas e corpos que sentem as manifestações nas quais acreditam. O conceito de Territórios Tradicionais é definido no Decreto de nº. 6.040/2007 como: “os espaços necessários à reprodução cultural, social e econômica dos povos e comunidades tradicionais, sejam eles utilizados de forma permanente ou temporária, observado, no que diz respeito aos povos indígenas e quilombolas” (Brasil, 2007, p. 01).

A categoria da panema, por exemplo, é compreendida por Galvão (1951) como uma força mágica, impessoal, que afeta homens, plantas, animais e até mesmo objetos:

Um pescador ou caçador cujo insucesso repetido não pode ser explicado por causas ou circunstâncias que ele considera “naturais”, a época imprópria, a qualidade de seus apetrechos etc., atribuirá o fracasso à panema, sua própria, de sua linha, carabina ou que outros objetos estejam usando. O cachorro que o acompanha na mata, a canoa em que se transporta, podem ficar panema” (Galvão, 1951, p. 223).

Se no rio tem cultura, é preciso acessá-lo a partir de outra percepção. Em comunidades amazônicas acredita-se que devemos pedir licença à Mãe D’água antes de um banho, pescaria ou mesmo viagem. Se adentram a mata, a orientação é a mesma, pedir licença para a Mãe da Mata, para evitar se “mundiar”, ou seja, perder-se na mata. Essa é a subjetividade dessas forças mágicas que fazem parte do mundo vivido pelos povos amazônicos. Além disso, o termo “mãe” é de uma referência protetora e criadora, não só de seres humanos, mas de animais, plantas, água, floresta; afinal, ao mesmo tempo que carrega esse simbolismo positivo, ela sente como os humanos as sensações no seu corpo, como um aborrecimento em virtude de um evento que não lhe agradou. A

esse respeito, Brandão (2019, p. 76-77) descreve a seguinte história em seu processo de pesquisa contada por uma comunitária:

[...] uma vez meu marido e outras pessoas fizeram a limpeza do mato que ficava à margem do lago Miriti, quando foi à noite a 'mãe d'água' veio no sonho dele dizer que ele tinha cortado o cabelo dela e que ela estava muito chateada com ele, no sonho ele respondeu para ela que não tinha sido ele.

A dissimilaridade na apreensão do mundo entre os povos de comunidades amazônicas e a visão característica da ciência ocidentalizada aponta para uma verticalização, nos conduz à afirmação de que a diferenciação entre nós, os animais, as árvores e outros seres vivos e não-vivos reside no "corpo", pois da tradição ameríndia herdamos a conclusão de que "tendo sido humanos, os animais e outros seres do cosmos continuam a ser humanos, mesmo que de modo não-evidente" (Castro, 2006, p. 245).

As crenças que afetam os corpos fornecem uma explicação para a maneira como o mundo vivido é compreendido pelos sentidos, fundamentando a compreensão de práticas socialmente ensinadas por meio da oralidade e práticas cotidianas, bem como vivida por meio de experiências com os não-humanos da água, terra, floresta e ar: "O corpo, ao contrário, é o grande integrador: ele nos conecta ao resto dos viventes, unidos todos por um substrato universal (o ADN, a química do carbono etc.) que, por sua vez, remete à natureza última de todos os corpos materiais" (Castro, 1996, p. 129).

Esse corpo vivente de comunidades amazônicas realiza observação e experimentação por meio do hábito de observar. A seguir, Brandão (2019) menciona alguns exemplos de crenças no qual o corpo faz esse deslocamento:

- No meu conhecimento quando o pássaro Acauã quando ele canta no pau seco durante dias: "cauã, cauã, cauã", a gente diz: olha amanhã vai fazer sol, vai fazer verão! Isso é uma visão que vem dos antigos. Quando ele canta embaixo das árvores mais baixas é muita chuva.
- A gaiivota quando a água vem chegando ela canta pra gente aqui no lago, a gente diz: a enchente já vem.

- Tem um índio pequeno, a curupira, ela assopra a mão, mas ninguém enxerga, não sei se ela está brincando com as pessoas ou se ela está judiando. Ela é dona da mata. Não dizem que quando você entra em uma propriedade você tem que pedir licença. A mata é a casa dos índios, dos animais. Na mata existe a cobra, a cutia, o veado, o tatu, a paca, os porcos do mato, nessa mata já tive muitas coisas.
- Dizem que criança que come o miolo de japiim fica mais inteligente, aprende tudo. O japiim imita a arara, acauã, macaco, galo, só não arremeda a pomba porque o sangue do pai do japiim está nos seus pés, e não imita o tangurupará, porque o sangue do avô do japiim ficou no bico desse pássaro.
- Quando a criança está recém-nascida, o pai da criança não pode dar nó, que prende a urina da criança, a criança grita porque fica com aquelas crises. Não pode apertar nada, bater o prego. Não pode espremer a roupa da criança como a gente faz de adulto, até quarenta dias é só amassado, senão dá dor no corpo, sangra o umbigo. Não pode pegar sereno, a partir das 4h tem que recolher.
- Não pode enterrar o cabelo se cortar porque senão não vai ter boa memória.

As crenças representam um exemplar da forma pela qual os agentes sociais interpretam a realidade por meio do mundo sensível, refletindo a realidade da condição de existência. De acordo com Merleau-Ponty (1999, p. 401), "nos aproximaremos do fenômeno de realidade estudando as constantes perceptivas". Isso significa que é considerado que as crenças se inserem nas diversas possibilidades de existência do conhecimento em virtude da capacidade dos agentes sociais de disciplinar perspectivas sensoriais, as quais não se dissociam da percepção que possuem do corpo próprio e dos corpos não-humanos; assim sendo, constitui uma forma peculiar de explicar sua condição de existência (Brandão, 2019).

Existe uma relação de poder que resulta em malefícios ao corpo do agente social, seja homem, mulher, criança, ou dos seres vivos da água, da terra ou da floresta, pois, como enfatiza Merleau-Ponty (1999), "[...] tenho consciência do mundo por meio do meu corpo". Nesse bojo, o agente social sabe que um objeto, uma casa, uma fruta, uma árvore, tem lados diferentes porque o nosso corpo nos permite esse deslocamento. Logo, o deslocamento que fazem do que ocorre

em seus corpos é intuído aos demais corpos: "Eu tenho mais receio de andar no rio do que no mato. Por cima do chão você sente o que vem; no rio não, a gente não sabe o que tem no fundo. Eu sou muito observador. Quando eu pesco é mais só eu, eu não sou de abusar do rio, porque tudo tem seu dono" (Brandão, 2019, p. 120).

Sob a ótica fenomenológica, Merleau-Ponty (1999, p. 442) compreende que "o mundo natural é o horizonte de todos os horizontes", constituindo o potencial do olhar sobre o mundo vivido. Ele é comparado a um estilo que determina outros estilos, transcendendo todas as rupturas da vida pessoal e histórica. Esse mundo natural garante às experiências uma unidade intrínseca, não desejada, cujo aspecto relativo em mim é a existência dada, geral e pré-pessoal das funções sensoriais.

Considerações

Ao concluir esta reflexão, é indispensável advertir que o diálogo sobre os saberes tradicionais vai além da cultura; trata-se de reconhecer e, sobretudo, respeitar as formas diferenciadas de compreender o mundo. O Decreto nº 6.040/2007 é uma peça legislativa basilar, tratando diretrizes que promovem a inclusão, a equidade e o respeito à diversidade. Os princípios nele contidos, que abrangem desde o reconhecimento dos direitos até a erradicação da discriminação, apresentam uma abertura para uma sociedade mais justa e sustentável, assim torcemos que seja.

A desconstrução do conceito eurocêntrico de cultura, conforme proposto por Lévi-Strauss, provoca preconceitos enraizados e revela que, nos saberes tradicionais, há uma outra forma de compreensão da cultura. A noção de multinaturalismo propõe uma compreensão holística do mundo, distanciando-se das limitações do multiculturalismo. Ademais, o perspectivismo ameríndio de Viveiros de Castro coopera para uma compreensão intensa das relações entre humanos e não-humanos, revelando uma ontologia que transcende a visão ocidental.

Em última análise, debater os saberes tradicionais é uma convocação para a construção de uma sociedade que valorize não apenas o conhecimento científico, mas as narrativas, práticas e crenças transmitidas ao longo de gerações. É um convite à coexistência respeitosa entre diferentes formas de ser e conhecer, reconhecendo a sabedoria enraizada na relação com a natureza. Esse diálogo é essencial para um futuro em que a diversidade multinaturalista, em todas as suas manifestações, seja celebrada como um elemento vital para a evolução coletiva.

Agradecimentos

Agradecimentos à Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM) e à Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Referências

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. **Conhecimento tradicional e biodiversidade: normas vigentes e propostas**. 2008. Tese (Doutorado em Sociedade e Cultura) – Pós-Graduação em Sociedade e Cultura da Amazônia, Fundação Universidade do Amazonas, Manaus, 2008.

ALMEIDA, Alfredo Wagner. Berno. **Terra de quilombo, terras indígenas, “babaquais livre”, “castanhais do povo”, faxinais e fundos de pasto: terras tradicionalmente ocupadas**. 2.^a ed, Manaus: PGSCA/UFAM, 2008b.

ALONSO, André. **Bases da cultura ocidental**. Rio de Janeiro: Cecierj, 2014.

BRANDÃO, Gelciane da Silva. **Saberes Tradicionais e o Ensino de Ciências: um estudo de caso na comunidade ribeirinha Nossa Senhora Aparecida do Miriti – Parintins/AM**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências na Amazônia) – Universidade do Estado do Amazonas (UEA), Manaus, 2019.

BRASIL. Conselho Nacional do Ministério Público. **Resolução nº 230/2021 comentada**: a atuação do Ministério Público na defesa dos direitos dos povos e comunidades tradicionais / Conselho Nacional do Ministério Público. Brasília: CNMP, 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto n.º 6.040, de 7 de fevereiro de 2007**. Brasília, 2007.

CASTRO, Edna Maria Ramos de. **Território, Biodiversidade e Saberes de Populações Tradicionais**. Belém, UFPA/NAEA, 1998.

CASTRO, Eduardo Viveiros de. **A Inconstância da alma selvagem e outros ensaios de antropologia**. São Paulo: Cosac Naify, 2006.

CASTRO, Eduardo Viveiros de. Os pronomes cosmológicos e o perspectivismo ameríndio. **Mana**, vol.2 n.2, p. 115-144, out. 1996. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/mana/a/F5BtW5NF3KVT4NRnfM93pSs#>. Acesso em: 19 jan. 2024.

DE LAS CASAS, R.; MATTOS, I. M. de. Encontro raízes RJ: Povos Tradicionais e Saberes Territorializados. **Revista Habitus - Revista do Instituto Goiano de Pré-História e Antropologia**, Goiânia, Brasil, v. 20, n. 1, p. 28–44, 2022. DOI: 10.18224/hab.v20i1.12339. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/habitus/article/view/12339>. Acesso em: 19 jan. 2024.

GALVÃO, Eduardo. Panema: uma crença do caboclo amazônico. **Revista do Museu Paulista**, vol. 1. São Paulo: O papel, 1951.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **O pensamento selvagem**. Campinas, SP: Papirus, 1989.

LIMA, Elane Andrade Correia. Diálogos com a natureza, saberes dos povos da floresta amazônica. In: **IV ENECULT - Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura**, IV, 2008. Salvador: Faculdade de Comunicação/UFBa, 2008. Disponível em: <https://www.cult.ufba.br/enecult2008/14454.pdf>. Acesso em: 19 jan. de 2024.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

NEMO, Philippe. **O que é o Ocidente?** São Paulo: Martins Fontes, 2005.

SILVA, Marina. Saindo da invisibilidade: a política nacional de povos e comunidades tradicionais. **Inclusão Social**, Brasília, v. 2, n. 2, p. 7-9, abr./set. 2007.

SOUZA, José Camilo Ramos de. **A Geografia nas escolas das comunidades ribeirinhas de Parintins**: entre o currículo, o cotidiano e os saberes tradicionais. 2013. Tese (Doutorado em Geografia Física) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

**“Babaçuê, meu amor, babaçuá”:
educação e ensino com saberes tradicionais de
quebradeiras de coco babaçu**

Kelly Almeida de Oliveira

Doutora em Educação em Ciências e Matemática pela REAMEC/UFMT
Docente da Universidade Federal do Maranhão.
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6665636259576060>

Jhonatan Wendell Tavares Ferreira

Doutorando em Educação pela Universidade de Pernambuco (UPE).
Mestre em Educação pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA)
Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5782055032870161>

*A minha mãe quebrava coco pra comer
E hoje em dia, eu canto coco pra viver
Olha o coco! Quem vai querer?
Olha a cocada! Quem vai querer?*

*Já cantei coco, quebrei coco e ralei coco
Conquista, cantando coco do oco do maracá
Meu camará coco de roda ciranda
Minha língua não desanda, no pandeiro e no ganzá*

*Parte, e reparte, eu falo que a melhor parte
É quando se parte com arte, a parte que nos tocou
O epicarpo, o mesocarpo, o endocarpo
Todo mundo policarpo, brasileiro sim senhor*

*Preciso libertar esse coco, preciso libertar esse coco
O coco livre nos alegra mais um pouco*

*Babaçuê, meu amor, babaçuá
Meu cacete quebra coco, faz o machado cantar
Pra quebrar o coco, o cacete tem que ser duro*

Esses são alguns trechos da música *Coco Livre S/A*, composta e interpretada por Genésio Tocantins¹, que retratam a realidade de centenas de famílias que têm no coco babaçu a única fonte de renda e de sobrevivência. É comum ouvirmos das pessoas “o babaçu me dá tudo”, “come o coco para enganar a fome”, “a palmeira é uma mãe para mim”, percepções recorrentes na maior parte do Maranhão, Estado com mais de 600 comunidades quilombolas certificados e/ou em processo de certificação pela Fundação Palmares e 17 territórios indígenas demarcados pela FUNAI. Grande parte das comunidades quilombolas e territórios indígenas está situada em babaçuais, ecossistema característico do Estado. Nessas comunidades, o babaçu faz parte da vida de inúmeras famílias que ocupam esses territórios há várias gerações.

Em atenção a essa realidade, temos como inspiração para a escrita deste texto a nossa participação em uma banca de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) pelo Curso de Ciências Humanas – História, do Centro de Ciências de Codó (CCCCO) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). A pesquisa intitulada *As Quebradeiras de Coco em Codó/MA: uma leitura das experiências das associadas da Associação Comunitária dos Trabalhadores no Beneficiamento do Babaçu do Bairro Santa Teresinha*, de autoria de Thamires Souza Arruda e orientada pela Profa. Dra. Liliane Faria Corrêa Pinto, foi defendida no dia 04 de janeiro de 2024.

A pesquisa contemplou o processo de patrimonialização dos saberes das quebradeiras de coco babaçu no Maranhão e desvelou uma nova perspectiva para as pesquisas na área de educação e de ensino na região dos Cocais Maranhenses, haja vista a crescente produção acadêmica, mobilização de instituições públicas não-governamentais e particulares que unem esforços na luta pela

¹ Cantor, compositor e instrumentista autodidata tocantinense. Em 1989, recebeu o Troféu Ano Dorival Caymmi na categoria Revelação da Música Regional Brasileira, no II Prêmio Sharp de Música, com seu primeiro LP, “Rela bucho”. Mais informações disponíveis em <https://dicionariompb.com.br/artista/genesio-tocantins/>. Acesso em 15 de janeiro de 2024.

preservação dos babaçuais na Amazônia Oriental e cerrado brasileiros, dentre as quais podemos destacar:

a) a organização das quebradeiras em associações e sindicatos, cuja expressão maior se dá pelo Movimento Interestadual das Quebradeiras de Coco Babaçu (MIQCB);

b) a aprovação das leis do babaçu livre nos municípios maranhenses São Domingos do Araguaia no Pará; Axixá do Tocantins, Buriti do Tocantins e Praia Norte no Tocantins; São Miguel do Tocantins, Capinzal do Norte, Cidelândia, Esperantinópolis, Imperatriz, Lago do Junco, Lago dos Rodrigues, Pedreiras e Vila Nova dos Martírios no Maranhão, oriundas da Lei estadual nº 4.734, de 18 de junho de 1986, que proíbe a derrubada de palmeira de babaçu e confere o direito às quebradeiras de coco de livre acesso aos babaçuais;

c) o Mapa da Região Ecológica dos Babaçuais produzido por pesquisadores/as de universidades públicas (UEMA, UFMA, UFPA, UFTO, UFPI e UFSSPA) em conjunto com vários movimentos sociais, entre eles o MIQCB, registra de forma inédita a nova Cartografia Social dos Babaçuais, com incidência em quatro estados brasileiros: Pará, Piauí, Tocantins e Maranhão. O mapa indica as áreas de tensão, como os locais onde ocorre a “guerra do carvão” de coco babaçu, áreas de desmatamento, conflitos de terra, terras indígenas e comunidades quilombolas;

d) a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), de 1989 (Brasil, 2004), e a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais (PNPCT), instituída pelo Decreto nº 6.040/2007 (Brasil, 2007), que reconhecem as quebradeiras de coco como comunidades tradicionais, e, com isso, a necessidade de garantia dos direitos universais e particulares das quebradeiras de coco babaçu e de suas famílias, sobretudo das crianças (Brasil, 2004);

e) a concessão do Título de Doutora Honoris Causa à Lucelina Gomes dos Santos – a Dona Juscelina do Quilombo Dona Juscelina, no Tocantins, em 24 de fevereiro de 2021. Neta de cativa, Dona

Juscelina é benzedeira, devota, romeira de Padre Cícero, do Divino Espírito Santo, lavradora, parteira, quebradeira de coco e griô².

f) a utilização do mesocarpo de coco babaçu na culinária regional. Por exemplo, durante a VII Feira Literária e Semana Municipal de Ciência e Tecnologia de Codó, que ocorreu de 19 a 21 de dezembro de 2023, cujo tema foi “Literatura, identidades e tecnologias para o desenvolvimento sustentável na Terra das Palmeiras”, foi possível degustar várias delícias da culinária com o coco babaçu, tais como: brigadeiro, sorvete, sequilhos, biscoitos doces e salgados, bolos e tortas.

g) as produções artísticas que estabelecem a relação entre o coco babaçu e a cultura também são recorrentes nos eventos locais e regionais com apresentações culturais no Estado, como a dança do coco realizada durante a abertura da IV Conferência Municipal de Educação (COMAE) de Vila Nova dos Martírios/MA, em 2023, e o grupo musical das Encantadeiras, um coletivo de oito mulheres quebradeiras de coco que, com o apoio do MIQCB e da Associação em Áreas de Assentamento no Estado do Maranhão (ASSEMA), produziram o livro de cantos “As Encantadeiras: quebradeiras de coco que cantam e encantam”, divulgado em 2014, que retrata as lutas pelo território, preservação ambiental, identidades e outros direitos (Silva e Silva, 2021).

Ao realizarem suas práticas socioculturais, as quebradeiras de coco mobilizam múltiplos saberes relacionados à sua existência nos babaçuais, pelos quais podemos considerar que a emergência, o compartilhamento e a preservação desses saberes compõem sua herança ancestral (Oliveira *et. al.*, 2023). Considerar os saberes e as práticas socioculturais de pessoas quebradeiras de coco, em uma dimensão pluriversal, significa incorporar outras culturas, de múltiplas experiências de ser no mundo, que estão em conexão com a vida e não se restringem a serem apenas uma preparação para ela.

² Informações disponíveis em: onexaoto.com.br/2021/02/26/uft-concede-titulo-de-doutora-honoris-causa-a-lucelina-gomes-dos-santos. Acesso em 15 de janeiro de 2024.

No caso específico do Maranhão, a ascendência desses saberes é de manifestação indígena. Quando os primeiros registros sobre os indígenas foram feitos pelos frades europeus, os Tupinambás já quebravam coco e produziam azeite de coco babaçu (Oliveira, 2022). A colonização portuguesa promoveu a fusão e a circulação dos saberes referentes ao coco babaçu entre Brasil, Portugal e os países africanos, uma vez que consumiam e comercializavam esse produto ao longo dos séculos XVII, XVIII e XIX. Com a formação dos primeiros mocambos e quilombos, as etnias dos dois troncos linguísticos, Tupi e Macro-Jê, compartilharam esses saberes com as etnias africanas Je Jê e Yorubá no Maranhão (Assunção, 1999).

A etnogênese ou as etnogêneses dos saberes de quebradeiras de coco está assentada nas cosmologias indígenas brasileiras (Oliveira, 2022). No entanto, os *saberes* imanentes de quebrar coco e “tirar azeite” são “saberes sujeitados” pela colonização, que adquiriram visibilidade somente quando foram apropriados pela industrialização e pela ciência, isto é, “conteúdos históricos que foram sepultados, mascarados em coerências funcionais ou em sistematizações formais” (Foucault, 2005, p. 11).

Esses saberes ainda são pouco conhecidos e menos ainda acessados como recurso pedagógico e fonte de conhecimento nas salas de aula dessa região, o que revela um distanciamento dos saberes produzidos pelas pessoas que vivem nesses territórios, que lutam para permanecer neles, mas que não conseguem (seja porque desconhecem ou são impedidas de conhecer) mobilizá-los como estratégia de emancipação política e de preservação da identidade cultural nas escolas. É necessário, pois

[...] desbravar o “saber sujeitado”, soterrado nos porões da história convencional, contínua, regular, homogênea, para aí reencontrar o não convencional da história, as descontinuidades e rupturas, a irregularidade, as erupções na dispersão e na heterogeneidade dos acontecimentos e enunciados de um saber desnudado de traços ideais e finalísticos (Bouyer, 2009, p. 66).

Esse é o caminho para fomentar a criação de políticas educacionais curriculares que contribuam para o fortalecimento do conceito de *maranhensidade* previsto no Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA) (Maranhão, 2019), que contemplem o disposto na Lei nº 11.645/2008 na qual é obrigatória a inclusão das histórias e das culturas indígenas e afro-brasileiras nos currículos de Educação Básica (Brasil, 2008), e que atendam à Política Nacional de Educação Ambiental, Lei nº 9.795, de 27, de abril de 1999 (Brasil, 1999). Ainda assim, a preservação ambiental corresponde a um compromisso planetário, visto a crise anunciada para o planeta Terra e para todos os diversos tipos de seres vivos. Uma palmeira em pé representa uma quebradeira de coco, uma família em pé. Um babaçual em pé significa a humanidade em pé.

Reunir todos esses elementos poderá contribuir para requerer a salvaguarda desses saberes como patrimônio cultural imaterial no Maranhão, além de contribuir com as políticas educacionais, práticas pedagógicas e formação de professores e professoras porque “[...] o mundo só tem significado quando os agentes incorporados assumem seus valores acumulados e os transmitem em práticas cotidianas” (Bakare-Yusuf, 2003, p. 12).

Assim, o texto encontra-se organizado em uma seção introdutória com a contextualização a respeito da temática, uma seção intermediária com alguns questionamentos e reflexões sobre o processo de salvaguarda e suas contribuições para os processos educativos e, por último, destacamos alguns encaminhamentos para novos estudos.

Processo de patrimonialização

*Hei! Não derrube esta palmeira!
Hei! Não devore os palmeirais.
Tu já sabes que não pode derrubar,
Precisamos preservar as riquezas naturais!
O coco é para nós grande riqueza,
É obra da natureza,
Ninguém vai dizer que não.*

*Porque da palha se faz casa pra morar,
Já é um jeito de ajudar a maior população. [...]*

No *Xote das quebradeiras de coco* (Cantos, 2014, p. 8), percebemos que ser quebradeira de coco está atrelado ao marcador social da pobreza. Ele não apenas descreve, mas interpela, incitando uma reflexão crítica sobre as interseções entre identidade, trabalho e a complexa trama social que envolve as quebradeiras de coco. Muitas pessoas têm vergonha de dizer que são quebradeiras de coco, porque, no fundo, estão dizendo que são pobres. Muitas quebradeiras não querem que seus filhos e filhas continuem esse ofício porque almejam futuros melhores para eles/as. Na família, geralmente é a mãe ou a avó que **foi/é** quebradeira de coco. Elas desenvolviam esse ofício para sustentar suas famílias.

Afinal, é uma fonte de renda acessível, especialmente em comunidades quilombolas, dada a abundância da palmeira no Maranhão, única alternativa para quem mora longe dos centros urbanos. Basta “ir para o mato” com o que se tem em casa, um pedaço de madeira, um machado e um cofo, geralmente confeccionado por um vizinho que cobrou um quilo de arroz em troca. Não precisa fazer curso nem pagar para isso, pois se aprende a quebrar coco em casa e com a mãe. Não precisa de roupas ou calçados específicos, vai-se com o que se tem no momento. Não requer carteira assinada ou documentos, na verdade, nem precisa ser alfabetizado. Nesse contexto, a escola não faz falta, ela atrapalha, porque está desvinculada da vida prática das pessoas. Então, as mães não querem que seus filhos/as continuem no mesmo ciclo da pobreza (e que mãe quer isso?), querem que sejam “alguém” na vida.

Os saberes das quebradeiras de coco não estão nos livros didáticos. Eles, ao contrário, são compartilhados entre as gerações. Contudo, a necessidade de descolamento desses saberes das condições sociais precárias da população tem ameaçado sua continuidade, condição essencial para o processo de salvaguarda. Nesse contexto, a preservação desses saberes é um ato de

empoderamento e reconhecimento da contribuição única que as quebradeiras de coco oferecem ao panorama cultural e social.

De acordo com o portal do IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (<http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/71>) –, em consonância com o estabelecido pela Convenção para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial (2003), o patrimônio cultural material corresponde a “práticas, representações, expressões, conhecimentos e técnicas – junto com os instrumentos, objetos, artefatos, e lugares culturais que lhe são associados – que as comunidades, os grupos e, em alguns casos, os indivíduos reconhecem como parte de seu patrimônio cultural” (UNESCO, 2006, s/p.).

Desse modo, entendemos que a tradição oral, as expressões artísticas, os rituais e crenças, os atos festivos, cantos e danças, os conhecimentos ambientais do coco, da palmeira e do babaçual, os artefatos utilizados na coleta e quebra do coco, as práticas socioculturais e o modo de ser, viver, sentir, pensar e estar no mundo de quebradeiras de coco constituem uma gama de elementos que o caracterizam como patrimônio cultural imaterial presente em comunidades quilombolas no Maranhão. Por isso, identificar, documentar, investigar, preservar, proteger, promover, valorizar e compartilhar esses saberes, por meio da educação escolar e extraescolar, fazem parte do seu processo de salvaguarda (UNESCO, 2006).

O Departamento de Patrimônio Imaterial (DPI) é o órgão responsável por preservar, difundir, supervisionar e orientar os procedimentos de salvaguarda, e atua no acompanhamento do Inventário Nacional de Bens Culturais e no reconhecimento de novos bens culturais por meio do Registro de Bens Culturais de Natureza Imaterial.

Ainda considerando o portal do IPHAN, são representantes do patrimônio cultural imaterial da humanidade no Brasil, de acordo com a Unesco (2016):

- a) Samba de Roda no Recôncavo Baiano;
- b) Arte Kusiwa – Pintura Corporal e Arte Gráfica Wajãpi;

- c) Frevo: Expressão Artística do Carnaval de Recife;
- d) Círio de Nossa Senhora de Nazaré;
- e) Roda de Capoeira.

Até o momento, temos identificados como bens culturais imateriais no Estado do Maranhão os seguintes: o Complexo do Bumba Meu Boi no Maranhão, o Tambor de Crioula; o Município de Alcântara; o Centro Histórico de São Luís; os Blocos Tradicionais do Maranhão; e Rosário, Santa, Bacabeira. No âmbito das quebradeiras de coco, podemos citar a aprovação da Lei nº 7.888, de 9 de dezembro de 2022, que reconhece como patrimônio cultural do Estado do Piauí as atividades tradicionais de coleta e quebra de coco babaçu, bem como dos produtos dela decorrentes e seu modo tradicional de produzir (Piauí, 2022), um grande avanço que reacende a esperança de igual reconhecimento por parte do Estado do Maranhão.

Tal reconhecimento concorre com os objetivos da Lei nº 10.509/2016 que as reconhece como Mestres e Mestras dos Saberes e Fazeres das Culturas Tradicionais de Matriz Africana e com o Decreto nº 37.761/2022 que estabelece a Política Estadual de Proteção aos Direitos dos Povos e Comunidades Tradicionais de Matriz Africana e Afro-brasileiras, e a Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, que torna obrigatório o estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, porém não prevê a sua obrigatoriedade nos estabelecimentos de ensino superior para os cursos de formação de professores (licenciaturas).

Reunimos todos esses elementos como estratégias de re-existência e resistência de quebradeiras de coco para a preservação, valorização e promoção de suas identidades, culturas e epistemologias. O reconhecimento como patrimônio cultural imaterial, as políticas e legislações ambientais e as pesquisas acadêmicas por si só são insuficientes para a proteção e respeito aos direitos básicos das populações camponesas, sem ações educativas, práticas pedagógicas e a formação de professores/as que lhes assegurem um espaço para reflexão, contestação e engajamento.

Educação com quebradeiras de coco: duas experiências

*Teu machado
abre as entranhas do babaçu
e conhece bem as curvas
de tuas pernas, que tantas vezes
se fizeram passagem de vida.*

*Teu braço
já sem a força de antes,
empunha o velho macete certo,
aos golpes abre o coco ao meio
e em mil pedaços teus sonhos.*

Com os versos da atriz, poetisa, brincante, escritora maranhense, licenciada em Educação Artística/Teatro pela Universidade de Brasília e Pós-Graduada em Gestão Cultural, Lílian Diniz³, iniciamos esta seção apresentando duas experiências educativas em que compartilhamos conhecimentos tradicionais e escolares com quebradeiras de coco. Ambos os projetos foram elaborados a partir da tese *A docência entre o "cofo", o "cacete" e o "machado": cosmoperceber saberes com quebradeiras de coco babaçu em processos de ensino e aprendizagens*, defendida em 25 de março de 2022, financiada pela Universidade Federal do Maranhão (AGEUFMA) e pela FAPEMA.

Os dois projetos encontram-se em desenvolvimento em Codó/MA desde 2022 até o momento da escrita deste texto.

Pedagogia dos Cocais: diálogos entre saberes – Área: Língua Portuguesa

A proposta intitulada “Pedagogia dos cocais: diálogo entre saberes” é uma ação extensionista, orientada pelo princípio de equidade que visa promover a igualdade racial. A iniciativa

³ Informações disponíveis em <http://www.mamulengofuzue.com.br/wp-content/uploads/2013/06/Curriculo-Artistico-Lilia-Diniz.pdf> Acesso em 23 de janeiro de 2024.

considera os saberes tradicionais de quebradeiras de coco como elemento epistemológico no engendramento de práticas de alfabetização e letramento (ao considerar suas narrativas de vida) na modalidade de Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas - EJA e Educação Escolar Quilombola, de forma democrática na perspectiva da formação cidadã (Freire, 2009).

O objeto do conhecimento, a ser co-construído por pesquisadores/as, docentes e quebradeiras de coco, está voltado à articulação entre as práticas de alfabetização e letramento engendradas pelos saberes tradicionais. É um projeto de extensão que tem como objetivo desenvolver práticas de alfabetização e letramento que considerem a articulação entre os saberes escolares, os saberes tradicionais de quebradeiras de coco babaçu e ainda entre saberes tradicionais e alfabetização, paradigmas de identidade e raça/etnia.

A sustentação teórica constitui-se a partir dos Estudos Decoloniais, em que priorizamos Quijano (2005) e Mignolo (2003) no que se refere à colonialidade do saber e das Epistemologias do Sul na perspectiva de Santos (2009), mediado pelo método colaborativo na perspectiva de Desgagné (2007). A discussão acontece no campo da EJA, para a qual utilizamos as contribuições de Freire (2001b) e Arroyo (2000) na intersecção com a Educação Escolar Quilombola, na visão de Arruti (2017). Os saberes cartografados são aqueles específicos da coleta, quebra do coco e produção do azeite de babaçu, pelos quais identificamos saberes sendo mobilizados por ocasião do processo de alfabetização.

Por meio desse projeto, visamos abordar de forma transdisciplinar a alfabetização e o letramento na modalidade Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas – EJA (Freire, 2001A; 2001B; 2008; 2009; Arroyo, 2000; 2004) e Educação Escolar Quilombola em articulação com os saberes tradicionais das quebradeiras de coco no Maranhão.

Nesse sentido, pesquisadores/as e autores/as negros/as brasileiros/as como Ribeiro (2019), Almeida (2018) e Gomes (2012) contribuem para a problematização dos conceitos de raça, racismo

estrutural e a discussão de novos paradigmas epistemológicos para a educação, além de contribuir para desconstruir o mito da democracia racial no Brasil. Arruti (2017) discute o conceito de Educação Escolar Quilombola, tendo em vista que ser quilombola ou calhambola adquiriu vários significados ao longo da história. Essas considerações são importantes porque a constituição dos saberes de quebradeiras de coco babaçu está estritamente relacionada à existência de comunidades quilombolas no Maranhão. Desse modo, temos as contribuições de Almeida (2008), Shiraishi Neto (2006) e Porro *et al* (2009).

Cofa de saberes: Educação Matemática com Quebradeiras de coco babaçu – Área: Matemática

O projeto de pesquisa intitulado “Cofa de saberes: Educação matemática com Quebradeiras de Coco Babaçu” tem como objeto de estudo o processo de numeramento e alfabetização matemática de quebradeiras de coco babaçu. Tem como objetivo geral apreender experiências de ensino e aprendizagem de alfabetização matemática e numeramento com pessoas quebradeiras de coco babaçu. Para alcançá-lo, nos propomos a conhecer matemáticas de quebradeiras de coco babaçu; compreender as conexões entre saberes tradicionais e saberes matemáticos escolares de quebradeiras de coco babaçu e descrever experiências de ensino-aprendizagem da matemática escolar.

Para nos aproximarmos do objeto em estudo, evidenciamos os conceitos de numeramento e alfabetização matemática, com aporte teórico em autoras como Fonseca (2002), Daniluk (1991) e conceitos relativos a saberes tradicionais e saberes escolares de quebradeiras de coco babaçu, na perspectiva do Programa Etnomatemática com D’Ambrosio (2002) e Knijnik (1996). Adotamos como perspectiva a Fenomenologia Existencialista para orientar e organizar os procedimentos metodológicos em três momentos: a) curso de formação continuada sobre Educação Matemática, Etnomatemática, Alfabetização Matemática e Numeramento; b) Cartografia de

saberes tradicionais e escolares de pessoas quebradeiras de coco babaçu; e, c) elaboração de situações didáticas para o ensino e aprendizagem da matemática escolar com quebradeiras de coco babaçu.

A estigmatização e a falta de adaptação do currículo escolar à diversidade de saberes presentes nas comunidades das quebradeiras de coco babaçu contribuem para a perpetuação de um ciclo de desvalorização do conhecimento intrínseco a essas pessoas, resultando em um distanciamento entre a educação escolar e os saberes tradicionais que compõem a riqueza cultural dessas comunidades.

Quando consideramos o objeto em estudo – a alfabetização matemática e numeramento de quebradeiras de coco babaçu –, podemos questionar: que situações didáticas podem ser desenvolvidas para alfabetização matemática e numeramento com pessoas quebradeiras de coco babaçu? Para responder a essa questão, outras três são necessárias: a) quais saberes são esses das quebradeiras de coco babaçu? b) Que conexões podem ser estabelecidas entre saberes tradicionais e saberes matemáticos escolares de quebradeiras de coco babaçu? c) Que ações podem compor experiências de ensino-aprendizagem da matemática escolar?

Esses são importantes referenciais do percurso que precisamos percorrer para desenvolver processos de ensino e aprendizagem de matemática com quebradeiras de coco babaçu de forma coletiva. Nesta proposta, a interculturalidade crítica representa a construção de um projeto de existência, de vida, “a partir das pessoas que sofreram uma experiência histórica de submissão e subalternização” (Walsh, 2007, p.8), o que, portanto, nos coloca diante da necessária decolonização de saberes (Quijano, 2005; Mignolo, 2003) na Educação de Pessoas Jovens e Adultas (Freire, 2001A; 2001B; 2008; 2009; Arroyo, 2000; 2004), na Educação Escolar Quilombola (Arruti, 2017) e na Educação do Campo (Caldart, 2004).

Alguns encaminhamentos

O corpo tem várias formas de olhar e interpretar o mundo, ao mesmo tempo que se conecta às experiências de outras pessoas, de outros tempos e de outros lugares. O que nos afeta e como afetamos outros corpos advêm de um contexto específico em direção a um horizonte histórico-cultural. Ao observar o mundo ao nosso redor, nossos corpos se transformam. Eles absorvem não apenas as experiências pessoais, mas os ecos de vivências passadas e os reflexos de culturas distantes. Essa capacidade de processar informações não se limita apenas ao momento presente, mas se estende através do tempo e do espaço, enriquecendo nossa compreensão do mundo. É por meio dessa lente dinâmica e interconectada que os corpos se fundem com as narrativas, memórias e conhecimentos, enriquecendo a experiência humana em sua totalidade.

Nessa dança entre o saber ancestral das quebradeiras de coco babaçu e a complexa interação dos corpos com o mundo, esta escrita destaca a importância de reconhecer e valorizar as múltiplas formas de conhecimento. As quebradeiras, cujas experiências revelam uma riqueza cultural muitas vezes desconsiderada, enfrentam desafios na preservação de seus saberes diante das condições sociais precárias e do distanciamento da educação formal. No entanto, a reflexão crítica sobre tais questões não apenas ressalta as adversidades, mas indica a necessidade de uma abordagem mais inclusiva e respeitosa. Ao compreendermos o corpo como agente ativo na interpretação do mundo, conectando-se a experiências diversas, podemos vislumbrar uma trajetória na qual a valorização da diversidade de saberes se torna um catalisador para uma compreensão mais profunda e enriquecedora da condição humana.

A tarefa que se impõe nesse momento é a de desenvolver pesquisas que busquem dialogar com as ontologias e epistemologias de quebradeiras de coco com possibilidades para a invenção de novos processos educativos e práticas pedagógicas transdisciplinares:

“Educar, nessa acepção, será a trajetória a ser percorrida para que sejamos nós mesmos ou para que possamos cuidar (zelar) do outro para que seja ele próprio” (Esposito, 1994, p.84).

Reiteramos que as pessoas quebradeiras de coco babaçu são “fenômenos de presença no mundo” (Merleau-Ponty, 2006, p.1), possuem seus próprios modos de se relacionar com o mundo, com a natureza e com as demandas sociais da leitura e da escrita. Compreender esses saberes constitui um importante passo em direção à decolonização de saberes em escolas quilombolas para lutar por uma educação antirracista assentada na valorização, reconhecimento e promoção dos saberes de quebradeiras de coco como patrimônio cultural imaterial.

Referências

ALMEIDA, S. L. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

ALMEIDA, A. W. B. Terra de preto, terras de santo, terras de índio uso comum e conflito. In: **Terra de Quilombo, terras indígenas, “babaçuais livre”, “castanhais do povo”, faxinais e fundo de pasto:** terras tradicionalmente ocupadas. 2. ed. Manaus: PGSCA – UFAM, 2008.

ARROYO, M. et al. **Educação e Cidadania.** 8 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

ARROYO, M. et al. (Org.) **Por uma educação do Campo.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

ARRUTI, J. M. Conceitos, normas e números: uma introdução à Educação Escolar Quilombola. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 12, n. 23, p. 107-142, jan/abr de 2017.

BAKARE-YUSUF, Bibi. Beyond Determinism: The Phenomenology of African Female Existence. **Feminist Africa**, Issue 2, 2003.

BOUYER, G. C. O método da genealogia empregado por Foucault no estudo do poder-saber psiquiátrico. **Memorandum: memória e história em psicologia**, Belo Horizonte, v.16, p. 64-76, 2009.

BRASIL. **Lei nº 9.795**, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Brasília, DF, 1999.

BRASIL. Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004. Promulga a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho – OIT sobre povos Indígenas e Tribais. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2004.

BRASIL. Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos povos e comunidades tradicionais. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2007.

BRASIL. **Lei nº 11.645**, de 10 de março de 2008. Torna obrigatório o estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, porém não prevê a sua obrigatoriedade nos estabelecimentos de ensino superior para os cursos de formação de professores (licenciaturas). Brasília: EC/SECADI/SEB/CNE/CEB, 2008.

CALDART, Roseli Salete et al. (Org.) **Por uma educação do Campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

CANTO E ENCANTO NOS BABAÇUAIS. As Encantadeiras: Quebradeiras de coco babaçu que cantam e encantam. **As Encantadeiras** (Orgs). Apoio: AMTR, MIQCB, ASSEMA, NCADRUFPA. 2014.

D'AMBROSIO, U. **Etnomatemática**. Elo entre as tradições e a modernidade. 2ª Edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. 110 p. (Coleção Tendências em Educação Matemática).

DANYLUK, Ocsana S. **Alfabetização Matemática**: o cotidiano da vida escolar, Caxias do Sul: 2ª edição, EDUCS, 1991.

DESGAGNÉ, S. O conceito de pesquisa colaborativa: a ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 29, n. 15, p. 7-35, maio/ago. 2007.

ESPOSITO, Vitória Helena Cunha. Pesquisa Qualitativa: Modalidade Fenomenológico hermenêutica. Relato de uma pesquisa. *In*: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. ESPOSITO, Vitória Helena Cunha. (Orgs.) **A pesquisa qualitativa em**

educação: um enfoque fenomenológico. Piracicaba: Editora Unimep, 1994. p. 81-94.

FONSECA, M. C. F. R. Aproximações da questão da Significação no Ensino-Aprendizagem da Matemática na EJA. In: Reunião anua da Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED, 25, 2002, Caxambu, MG: Educação: manifestos, lutas e utopias. Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), 2002. p. 1-15. (CD-ROM da 25a. reunião anual da ANPED). Educação de Pessoas Jovens e adultas – GT 18.

FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade:** curso dado no Collège de France (1975/1976). Trad. M. E. Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FREIRE, P. **Política e educação:** ensaios. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2001A.

FREIRE, P. **Conscientização:** teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Centauro, 2001B.

FREIRE, P. **Ética, utopia e educação.** 8 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

GOMES, A. A. M. **Aprender Matemática na Educação de Jovens e Adultos:** a arte do sentir edos sentidos. 2012. 354 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD).** Dados divulgados em junho de 2019. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9171-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-mensal.html> . Acesso em: 16 jan 2013.

KNIJNIK, G. **Exclusão e resistência:** educação matemática e legitimidade cultural. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção.** 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MIGNOLO, Walter. **Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

OLIVEIRA, K. A. **A docência entre o “cofo”, o “cacete” e “machado”: cosmoperceber saberes com Quebradeiras de coco babaçu em processos de ensino e aprendizagens**. 2022. Tese. (Doutorado em Educação em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá/MT, 2022. Disponível em: https://www.ufmt.br/cursos/ppgecem/publicacoes/coescientificas?page=1&year=2022&type_search=&category=&dateStart=30%2F08%2F2022&dateEnd=30%2F08%2F2022. Acesso em: 3 jan. 2023.

OLIVEIRA, K. A. *et al.* **Tirar azeite de coco babaçu: Educação Matemática em comunidades quilombolas**. **Bolema**, Rio Claro (SP), v.37, n. 77, p. 997-1016, dez., 2023.

PIAUI. **LEI Nº 7.888**, de 09 de dezembro de 2022. Reconhece como patrimônio cultural do Estado do Piauí, as atividades tradicionais de coleta e quebra de coco babaçu, bem como os produtos delas decorrentes e seu modo tradicional de produzir. Diário Oficial. Ed 233, p.39-40. Teresina, 2022.

PORRO, N. *et al.* Conflitos sóciojurídicos: a implementação das convenções internacionais e a transmissão de conhecimentos tradicionais. **Confluências: Revista Interdisciplinar de Sociologia e Direito**, v. 11, n. 02, p. 113-140, 2009.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: Lander, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americana**. Buenos Aires: Clacso: 2005. p. 227-278.

RIBEIRO, D. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes”. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENEZES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina: 2009. p. 23 -72.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO MARANHÃO. **Documento Curricular Do Território Maranhense Para A Educação Infantil E Ensino Fundamental**. Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular: Ministério da Educação (MEC) Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), FGV Editora: Rio de Janeiro, 2019.

SHIRAISHI NETO, J. **Leis do Babaçu Livre**: práticas jurídicas das quebradeiras de coco babaçu e normas correlatas. Manaus: PPGSCA/UFAM/Fundação Ford, 2006.

SILVA E SILVA, Alice. **O Encanto Das Quebradeiras De Coco Babaçu No Maranhão**. 61p. Monografia (Graduação) - Curso De Ciências Humanas Sociologia, Universidade Federal do Maranhão, Bacabal, 2021.

UNESCO. **Convenção para a salvaguarda do patrimônio cultural imaterial**. Trad. Ministério das Relações Exteriores, Brasília, 2006.

WALSH, C. Interculturalidad Crítica/Pedagogia decolonial. In: **Memórias del Seminario Internacional “Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad”**, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 17-19 de abril de 2007.

Eixo VI:

Experiências na Educação-Ensino de Matemática

Práticas socioculturais e educação matemática: para unir e discernir as matemáticas em contextos escolares amazônicos

Lucélida de Fátima Maia da Costa

Doutora em Educação em Ciências e Matemáticas – Área de
Concentração em Educação Matemática (UFPA)

Professora Adjunta da Universidade do Estado do Amazonas (UEA)
Docente do Colegiado de Matemática do Centro de Estudos Superiores
de Parintins (CESP) e do Programa de Pós-Graduação em Educação em
Ciências na Amazônia (PPGEEC).
E-mail: lucelida@uea.edu.br

Introdução

O caráter universal da Matemática enquanto disciplina científica é indiscutível. Seu ensino, no contexto escolar, “supervaloriza” essa universalidade revestida de símbolos, regras, algoritmos e padrões, esquecendo-se, muitas vezes, que “[...] a matemática é um produto cultural, historicamente surgido do desenvolvimento do conhecimento humano para satisfazer diferentes necessidades sociais” (Gorgorió; Montserrat; Montserrat, 2006, p. 7, tradução nossa).

Ao refletirmos sobre as necessidades sociais que exigem do homem, enquanto ser social, o desenvolvimento de destrezas para enfrentar desafios diários que historicamente o levaram a elaborar estratégias, criar e desenvolver ferramentas e técnicas, questionamos até que ponto, no contexto escolar, essa universalidade da Matemática é profícua no que tange à identificação que os alunos constroem, ou não, com a disciplina. É importante esclarecer que não estamos querendo individualizar o ensino, isso seria ingenuidade de nossa parte, mas refletir sobre o aspecto multicultural do fazer

matemático ser pertinente na região amazônica, onde a multiculturalidade é uma de suas características principais.

A multiculturalidade na região amazônica se expressa nos hábitos alimentares, nas línguas, nas crenças, nos mitos, na religiosidade, nos modos de construir, de plantar, na preparação de remédios, nos modos de localizar e medir, nos fazeres e nos saberes de sua população, no viver. Nesse viver amazônico, aprendemos sobre coisas da terra, da água, da floresta, da cidade, do interior e de fora. Nas cidades do Estado do Amazonas, principalmente no interior do Estado, é comum, nos espaços escolares, a convivência entre pessoas de origens culturais diferentes: indígenas, ribeirinhos, quilombolas e imigrantes de outros países. Este mosaico multicultural que frequentemente existe nas salas de aulas é um indício das diferentes perspectivas de sentido pelas quais o conhecimento matemático pode ser interpretado e ganhar significado.

Com este texto, temos a intenção de despertar reflexões e adentrar no âmbito das discussões sobre o ensino e a educação matemática, centrando-nos em aspectos culturais identitários daqueles que são (re) conhecidos como amazônidas. Para tanto, a principal questão que orienta nossas reflexões é: em que termos é possível, em contextos amazônicos, discernir e estabelecer diálogos entre matemáticas com bases epistemológicas distintas para integrar a educação matemática escolar na sistêmica do mundo real globalizado?

Como destacado, essa é uma questão orientadora, portanto, frisamos que nossa intenção não é dar ao leitor uma resposta única e definitiva, mas instigá-lo a refletir e elaborar suas próprias respostas frente ao que é apresentado e, quem sabe, despertar novas percepções sobre as matemáticas que vivencia diariamente. Para tanto, além de buscar fundamentar nossas reflexões em teóricos que defendem a complementariedade entre epistemologias distintas sem confundi-las, como Almeida (2017) e D'Ambrosio (2013), revisitamos algumas pesquisas realizadas no município de Parintins-AM para evidenciar práticas socioculturais

em que é perceptível o diálogo entre as matemáticas construídas por lógicas diferentes.

Distância cultural nas aulas de Matemática

Ao falarmos em distância cultural iniciamos nossas reflexões destacando que o entendimento de cultura não é único, e, por isso, assumimos a cultura humana como um conjunto de manifestações, representações e significações, permeado de criatividade e transformações que ocorrem para satisfazer necessidades contemporâneas de diferentes grupos. Assim, a cultura não é estática e tampouco homogênea. Ademais, é válido refletirmos sobre o fato que, mesmo em lugares pequenos como comunidades ribeirinhas, há tanto uma cultura coletiva quanto uma cultura individual constituída pelos pequenos grupos em que o indivíduo participa e com os quais ele se identifica, como a família, a religião, o trabalho e até uma disciplina escolar:

[...] como sistema entrelaçados de signos interpretáveis a cultura não é um poder, algo ao qual podem ser atribuídos casualmente os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições ou os processos; ela é um contexto, algo dentro do qual eles podem ser descritos de forma inteligível, isto é, descritos com densidade (Ghedin, 2023, p. 123).

Nessa direção, recordamos as ideias de Geertz (2008, p. 4) para enfatizar que “[...] o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado”. Não buscamos uma definição para cultura, mas apresentamos entendimentos que direcionam nossas reflexões sobre a influência, daquilo que concebemos como cultural, à educação matemática que se constrói em espaços escolares.

Historicamente, a definição de cultura, de acordo com Geertz (2008), é meio de estratificação do conceito de homem, atrelando-o a uma construção em camadas nas quais uma se sobrepõe em importância a outra. Para esse autor, “o atrativo dessa espécie de conceitualização, além do fato de ter garantido a independência e soberania das disciplinas acadêmicas estabelecidas, era parecer tornar possível ter o bolo e comê-lo” (Geertz, 2008, p. 28). Nessa perspectiva, é necessário termos cuidado para não caracterizarmos a cultura do amazônida apenas por aquilo que ele faz, que é exterior a ele, pois a cultura amazônica não é apenas o resultado das suas ações.

Nós, os amazônidas, somos ingredientes essenciais desse bolo cultural, de modo que não é possível estratificarmos uma cultura local sobrepondo-a ou inferiorizando-a em relação a outras. Tal cuidado deve ser fortalecido nos contextos escolares, particularmente, na aula de Matemática, entendida como um pequeno grupo cultural no qual o aluno participa, mas com o qual nem sempre se identifica porque não consegue acessar as significações dos elementos constitutivos desse grupo.

Geralmente, as aulas de Matemática são espaços de divulgação da matemática científica, aquela entendida como um conjunto de conhecimentos validados e “limpos de vestígios culturais”, o que, de certo modo, lhe confere um caráter universal. Porém, é essa assepsia cultural que julgamos, muitas vezes, contribuir para que os conteúdos matemáticos tenham pouca aceitação, carência de sentido e falta de identificação dos alunos para com eles. Não se trata de apresentar dados crus, ideias não validadas, mas de mostrar a necessidade, a situação-problema que originou tal conteúdo, as condições e recursos materiais e imateriais existentes na época, que, inegavelmente, contribuíram para que aquele conhecimento tenha sido estruturado dessa ou daquela maneira, e estabelecer relações com situações contemporâneas e culturalmente conhecidas pelos alunos.

Alguém poderia questionar: não é para isso que existe a história da Matemática? Sim, mas você já analisou a história contada sobre a

Matemática nos livros didáticos? Já observou que, de modo geral, é uma história homogênea, eurocêntrica, que exclui os saberes de outros continentes, embora haja evidências de que boa parte da Matemática apresentada como eurocêntrica tem origem indiana e árabe (Roque, 2012)? Tais questionamentos são importantes de serem feitos porque, de acordo com Vergani (2009, p. 213),

[...] a Matemática possui uma clara consciência da sua relatividade fundamental: vive, pois, de questionar, propor duvidar, rejeitar, reformular, imaginar, inovar. Constrói (não necessariamente dependente da experiência “exterior” do “real”) o travejamento livre de um sistema em que objeto e acontecimento se fundem sem ruído no decorrer de um funcionamento lógico axiomatizado pela intuição.

A generalização, a aculturação, a prova, a simbologia, a representabilidade, são esperadas e saudáveis no âmbito do fazer matemático, da epistemologia da Matemática pura, não da educação matemática escolar, particularmente no Ensino Fundamental. O ambiente escolar está para fazer a educação matemática, um processo diferente do fazer matemática. No contexto da educação matemática escolar, revestidas pela legalidade de uma base nacional que estandardiza, infelizmente, ainda vigoram práticas massificadas, pautadas na assepsia cultural, parcializadas, padronizadas.

No entanto, teóricos como D’Ambrosio (2019), Gerdes (2011), Almeida (2017), Vergani (2007), Charlot (2020) discutem há décadas a importância e a proficuidade de o ensino reconhecer, valorizar e dialogar com os saberes ditos não científicos expressos nas práticas socioculturais que todos nós vivenciamos. Nessa direção, somos adeptos a práticas escolares que transcendem as linhas limítrofes do conhecimento classificado como científico e conseguem situar o conteúdo culturalmente. Nessa perspectiva, aulas de Matemática são

[...] Sensíveis (naturalmente) à própria matemática entendida como processo de entendimento, comunicação e socialização, são simultaneamente sensíveis à pessoa humana entendida como sujeito/espço/tempo. O que

significa ser a sua abertura constante e atenta à sociedade, cultura, história, economia, justiça, ética, intuição, estética, (...) uma essência constitutiva do seu processo transdisciplinar globalizante (Vergani, 2009, p. 219).

Em uma aula de Matemática em contextos escolares amazônicos, é possível se fazerem presentes culturas diferentes como a indígena, ribeirinha e quilombola, juntamente com a cultura dita nacional (mestiça). Quando as diferentes culturas não são reconhecidas, quando não estabelecemos diálogos entre elas, criamos um distanciamento entre a Matemática revestida de universalidade e as matemáticas enraizadas nas culturas locais. Nas aulas de Matemática, em múltiplas situações, as diferentes culturas podem se manifestar “[...] através da utilização de distintos artefatos culturais, essencialmente de caráter simbólico, como sistemas numéricos, algoritmos ou sistemas de medida, que mediam o processo de aprendizagem dos alunos” (Gorgorió; Montserrat; Montserrat, 2006, p. 10, tradução nossa).

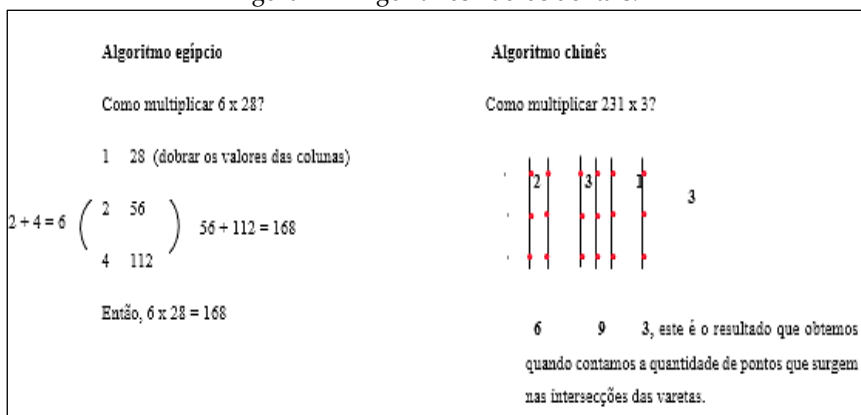
O próprio algoritmo da multiplicação é um exemplo da distância cultural imposta nas aulas de Matemática quando se privilegia apenas um modo de fazer. Da forma como este algoritmo é ensinado geralmente, nas escolas justifica a necessidade da memorização da tabuada para agilizar os cálculos da multiplicação e, por extensão, da divisão, mas não é o único nem o mais simples de ser aprendido, principalmente nos anos iniciais da escolarização.

A multiplicação da forma clássica como é apresentada não instiga o pensamento criativo do aluno, ao contrário, o induz a um movimento mecânico de memorização de resultados da tabuada. Nesse processo, o aluno perde tempo tentando memorizar resultados que podem ser construídos e compreendidos de formas diversas e que, pelo uso, serão memorizados e, se construídos de modo significativo, constituirão uma memória duradoura. Então, por que não levamos em conta outros algoritmos originários de culturas diferentes?

A história da matemática nos conta que povos diferentes criaram formas eficientes para resolver multiplicações, como os

egípcios, que resolviam a multiplicação dobrando quantidades e adicionando-as, e os chineses, cujo método, pautado na quantidade de pontos que surgem na intersecção de varetas horizontais e verticais, até hoje se mostra eficiente.

Figura 22 - Algoritmos não-ocidentais.



Fonte: Elaboração da autora a partir de Roque (2012).

Ora, assim como temos algoritmos e modos de contar e resolver problemas sistematizados por povos antigos como egípcios, chineses e hindus, temos, na contemporaneidade, ideias matemáticas que expressam modos de contar, medir, localizar e resolver problemas, habilidades matemáticas construídas culturalmente por grupos de pessoas que pertencem a um mesmo grupo sociocultural (D'Ambrosio, 2019). Tais ideias matemáticas, presentes no viver ribeirinho, indígena ou quilombola, construídas e validadas pela eficiência na resolução de problemas práticos como estimar tempo, calcular distâncias, construir armadilhas e artefatos de pesca e confeccionar cestaria, não estão contempladas na Matemática apresentada em sala de aula, o que a torna culturalmente distante dos saberes matemáticos da tradição de onde os alunos se originam.

No Brasil, Ubiratan D'Ambrosio, Eduardo Sebastiani e Gelsa Knijnik; na África, Paulus Gerdes; e em Portugal, Teresa Vergani, são pensadores que, partindo do interior da Matemática,

experienciaram, discutiram, teorizaram e divulgaram a possibilidade de diálogo e complementariedade entre matrizes epistemológicas, que matematizam o mundo de modos diferentes. Desenvolveram e inauguraram uma perspectiva holística e culturalmente situada de se pensar a Matemática: a Etnomatemática. Para eles, a

[...] complementariedade entre a régua e o compasso; entre a reta e o círculo. Esse talvez seja o lugar, ou o não lugar a partir do qual a etnomatemática pode inaugurar uma atitude cognoscente e um modelo epistemológico capazes de religar a Matemática considerada universal com os saberes das matemáticas culturais diversas (Almeida, 2017, p. 117).

A Etnomatemática tem esse interesse de estabelecer diálogos entre saberes científicos e saberes da tradição, que, como constituinte de uma cultura, é criada e recriada, expressa saberes e narrativas atreladas aos diferentes contextos e não pode ser compreendida ou explicada apenas pela lógica do conhecimento formal, estandardizado, dito científico, pois opera por lógicas diferentes que ganham significação e validade dentro de contextos e tempos específicos.

Assim, os saberes matemáticos científicos e os saberes matemáticos das múltiplas tradições não podem ser medidos pela mesma régua, pois são construídos por lógicas diferentes, são oriundos de matrizes epistemológicas diferentes e sistematizam modos diferentes de pensar, se ver e estabelecer relações neste mundo.

O distanciamento cultural entre a Matemática escolar e o aluno, geralmente percebido nas aulas de Matemática em contextos amazônicos, talvez fosse menor se o ensino fosse pautado pela dialógica de uma ciência plural capaz de reconhecer que

[...] assim como a régua é feita para a reta e o compasso para o círculo – e esses dois instrumentos não se substituem –, também os saberes científicos e os saberes da tradição constituem-se em *mentefatos* singulares, que não se substitui, mas antes apontam para a complementaridade” (Almeida, 2017, p. 114, itálico do autor).

Tal complementariedade não é natural e requer, de acordo com Almeida (2017, p. 114), o exercício “[...] de um diálogo fundamental entre as duas matrizes epistemológicas que presidem nossos modos de conhecer como humanos”. Quando não há abertura para o diálogo entre as diferentes culturas em uma aula de Matemática, por exemplo, quando claramente a universalidade da Matemática presente nos livros e na prática do professor se sobrepõe às matemáticas aprendidas culturalmente, conflitos cognitivos podem surgir e os alunos podem reagir de modos diferentes: a indisciplina, a indiferença e o silêncio são as formas mais comuns.

Certamente, cada sala de aula é um universo próprio que pode contribuir para a identificação dos alunos com a cultura matemática instalada naqueles grupos, sobretudo quando a aula de Matemática se desenvolve como um processo que viabiliza a interação cultural dos saberes matemáticos por meio da aceitação das contribuições de todos, mesmo que apresentem lógicas diferentes, em que todas as ideias são reconhecidas como importantes e colocadas em discussão para se chegar, de forma colaborativa, a um ponto legitimamente aceitável para a situação-problema posta, sem inferiorizar aquelas que são descartadas.

No entanto, esse é um movimento que não pode ser pontual, tem que ser contínuo, para que aqueles que já fazem parte daquele grupo cultural aceitem os que desejam entrar e permitam interpretações, justificações e posicionamentos diferentes sem hierarquizá-los. Ao professor cabe ficar atento, pois tais diferenças podem ser manifestações da distância cultural que cada um está da linguagem matemática usada na aula, o que pode influenciar diretamente na aprendizagem do aluno.

Saberes e Fazeres “matemáticos” evidenciados em pesquisas no Amazonas: para pensar uma educação etnomatemática

No contexto amazônico, são múltiplos os saberes e fazeres matemáticos aos quais podemos fazer referência. Aqui, nos

detemos às reflexões sobre aqueles que são perceptíveis em práticas socioculturais consideradas etnomatemáticas e que podem ser colocadas em diálogos com diferentes conteúdos matemáticos presentes nos currículos escolares do Amazonas. As práticas socioculturais as quais nos referimos são entendidas como um conjunto de

[...] saberes e fazeres de grupos sociais no interior de uma cultura específica. São desenvolvidas na busca de soluções para problemas singulares que surgem na vida das diversas comunidades humanas. Elas contribuem para vencer os desafios cotidianamente enfrentados pelas sociedades, na superação de suas dificuldades e conforme as necessidades de cada grupo. Tais práticas podem ser inovadoras ou tradicionais, conforme os interesses individuais ou coletivos, e de acordo com as características culturais do lugar nas quais são desenvolvidas (Mendes; Farias, 2017, p. 106).

Esse conjunto engloba os produtos decorrentes destes saberes e fazeres, bens imateriais e materiais, como os modos de interpretar os sinais da natureza e a cestaria, respectivamente. Tais saberes se originam no interior de uma cultura e pode transcendê-la como a produção de cestos e paneiros, objetos de origem indígena que hoje são confeccionados por ribeirinhos e até por artesãos que vivem em ambientes urbanos, sem vínculos culturais com as populações, de onde tradicionalmente esses objetos se originaram.

Desde 2009, temos nos dedicado a pesquisar e orientar trabalhos que tenham práticas socioculturais como fenômeno de estudo e as possibilidades de diálogo, entre as ideias matemáticas nelas implícitas e a Matemática praticada no contexto escolar, para pensarmos uma educação etnomatemática. Podemos destacar que práticas socioculturais, como a confecção de cestaria, de cascos¹, de grades de ferro, e o processo de produção de farinha de mandioca, materializam, por meio de instrumentos e dos modos de fazer, padrões matemáticos complexos que podem ser percebidos nas técnicas empregadas, por exemplo, no desenvolvimento da trama

¹ Espécie de pequena embarcação construída, sem emendas, a partir de um único tronco de madeira. Saber originário de povos indígenas.

e nos padrões decorativos presentes na confecção de diferentes cestos e esteiras.

Dentre as práticas socioculturais desenvolvidas no Estado do Amazonas, a pesca está presente em todos os municípios, seja com fins comerciais ou para a subsistência de populações ribeirinhas. Essa prática, principalmente, quando desenvolvida por moradores de comunidades ribeirinhas, envolve homens, mulheres e até crianças em diferentes etapas, que vão desde a produção das redes de pesca até a venda do produto nas feiras municipais.

Araújo (2017) pesquisou, na Comunidade São José, zona rural do município de Parintins-AM, sobre as ideias matemáticas mobilizadas na confecção de redes pescas, tarrafas e malhadeiras, para compreender como essa atividade sociocultural poderia compor um conjunto de referências cognitivas para o ensino-aprendizagem da Matemática nos anos finais do Ensino Fundamental. Nesse trabalho, podemos perceber que a confecção de uma rede de pesca não é um processo aleatório, envolve saberes sobre a natureza, o tempo, medidas, formas geométricas e a confecção de instrumentos como a agulha e a palheta usadas na confecção.

As práticas socioculturais não estão apenas no contexto rural ou ribeirinho, em ambientes urbanos são variadas as práticas socioculturais que podem ser entendidas como etnomatemáticas e que colocam em diálogo saberes da tradição e saberes construídos em contextos escolares como a produção de pão, a confecção de roupas, a confecção de portões, janelas e grades de ferro. Na cidade de Parintins, Souza (2018) se dedicou a estudar a confecção de grades de ferro que são tão comuns nas janelas das casas. Sua pesquisa evidencia a mobilização de ideias matemáticas e estratégias complexas elaboradas por um serralheiro para resolver problemas que surgiam em virtude dos modelos de grades que seus clientes solicitavam.

Os resultados da pesquisa de Souza (2018) indicam que desde a escolha do tipo de matéria-prima até a construção de gabaritos (moldes), um serralheiro estabelece relações, mobiliza saberes construídos culturalmente, etnomatemáticos, que inegavelmente

influenciam a aprendizagem matemática de quem detém esse saber e que “traduz-se na sua capacidade vivencial de integrar criativamente as razões da razão e da imaginação, do saber e da emoção, do sucesso profissional e do bem-estar comunitário, do sobressalto e da paz, das práticas concretas e das reflexões teórica que as fundamentam” (Vergani, 2009, p. 220).

Lopes (2019) estudou o processo de confecção de paneiros e evidenciou que esses objetos – fruto de aprendizagens etnomatemáticas, aquelas pautadas na observação da prática executada por um indivíduo mais experiente inserido no mesmo grupo cultural do indivíduo aprendente – podem, em contexto escolar, ser usados como organizadores prévios da aprendizagem matemática, particularmente de Progressão Aritmética (PA), pois sua trama se desenvolve a partir do acréscimo de uma mesma quantidade de talas, que pode ser entendida como a razão de uma PA. Nesse estudo, o autor destaca que o desenrolar da trama permite o diálogo com conteúdos matemáticos ensinados no Ensino Fundamental, como razão, proporção, unidades de medidas de comprimento e noções de geometria plana.

A construção de barcos, canoas e cascos é prática sociocultural ainda comum em várias cidades e comunidades do interior do Estado do Amazonas. Cruz (2019) investigou como o processo de construção de canoas pode se constituir em um contexto para o ensino de conteúdos matemáticos na Educação Básica. Os resultados de sua pesquisa destacam que nessa prática os indivíduos mobilizam ideias matemáticas, criam e recriam instrumentos, adequam técnicas de acordo com o tipo de madeira a que têm acesso, conciliam e estabelecem relações entre unidades de medidas tradicionais, como a braça e a polegada, com unidades do Sistema Internacional, como metros e centímetros. Nesse processo, fazem estimativas e elaboram estratégias para solucionar problemas diversos.

O festival de Boi-Bumbá, que acontece na cidade Parintins-AM, é uma expressão das práticas socioculturais que são desenvolvidas nessa cidade. Dentre elas, está a construção de

alegorias, que são objeto de estudo de Carvalho (2022). Nessa pesquisa, o autor destaca que a aprendizagem dos artistas que trabalham na confecção dessas alegorias é uma aprendizagem enraizada culturalmente. São aprendizagens que indivíduos mais experientes compartilham com aqueles que querem aprender e fazem parte de seu grupo cultural. A partir dos resultados da pesquisa desse autor, fica evidente que, de acordo com D'Ambrosio (2019, p. 41), "cada indivíduo carrega consigo raízes culturais, que vem de sua casa, desde que nasce. Aprende dos pais, dos amigos, da vizinhança, da comunidade".

No contexto desse festival, as aprendizagens matemáticas ou etnomatemáticas se expressam nos modos de fazer: medir, estimar, desenhar, elaborar estratégias para resolver problemas, ampliar e reduzir formas. Essa prática sociocultural "[...] requer muita criatividade e imaginação. Trata-se de uma atividade profissional que envolve razão e emoção, representação e simbolismo para transformar ideias em alegorias, ações que estão implícitas na forma como compreendemos o mundo em que vivemos" (Carvalho, 2022, p. 7).

Uma prática sociocultural sempre mobiliza razão, emoção, imaginação e memória, pois é resultado de uma estratégia ou técnica validada para satisfazer necessidade de um grupo em determinada época e que passa por recriações quando o problema que a originou se modifica. Uma prática sociocultural como parte de uma cultura não é criada da noite para o dia. A própria cultura e os saberes científicos foram edificados ao longo dos tempos por meio de experimentações e acúmulo de aprendizagens. Isso é um processo contínuo que cria, adequa, aperfeiçoa, modifica as práticas socioculturais, pois surgem da tentativa de responder aos desafios impostos pela própria sobrevivência e que nos chegam permeados de memórias, às vezes, com novas roupagens.

Quando refletimos sobre uma educação etnomatemática, caminhamos na direção da superação do pensamento simplificador vigente no âmbito do ensino da matemática. Fazemo-lo porque percebemos que é possível, no contexto escolar, criar situações para

que os alunos reflitam sobre os saberes que eles, suas famílias e sua comunidade constroem e que se manifestam em fazeres diversos. Essa forma de pensar a educação matemática escolar está de acordo com o as ideias de Morin e Carvalho (2010, p. 15), quando afirmam que

[...] a ciência do século 21 deverá religar saberes dispersos, superar dicotomias entre saberes científicos e saberes da tradição e, desse modo, caminhar para algo mais transversal, polivalente, retroalimentado pela dialogia natureza e cultura e pela implosão do campo minado das disciplinaridade e da simplificação.

O século XXI já está caminhando para sua terceira década e o que temos visto desta sonhada aproximação entre saberes culturais e saberes da ciência, no contexto escolar? Na Amazônia, o que temos feito para recuperar, compartilhar e proteger, sem isolar os saberes construídos por nossa anterioridade que, geralmente, são invisibilizados na sala de aula, particularmente, de Matemática, mesmo quando é perceptível a necessidade do diálogo entre os diferentes saberes circunscritos ao conteúdo ensinado?

Considerações Finais

Para unir e discernir matemáticas, é necessário aprendermos a coexistir na diversidade. É necessário respeitar opiniões diferentes da nossa, reconhecer que na resolução de problemas da vida, em que há mobilização de ideias matemáticas, o padrão não é único, que o sentido que damos à matemática escolar é influenciada por experiências culturais e relações sociais que desenvolvemos nos diferentes grupos nos quais estamos inseridos, inclusive, no grupo da aula de Matemática.

Carregadas de imprecisões e contradições podem ser as falas dos alunos em uma aula de Matemática, mas elas nos mostram aspectos das relações estabelecidas entre o que foi ensinado, o que foi captado e o sentido dado pelo aluno àquilo que captou. Essas falas, ou o silêncio, podem indicar as diferenças e distâncias culturais entre eles e a Matemática apresentada. Para nós, professores,

percebermos essas distâncias e diferenças, necessitamos ter uma mente aberta para aceitar e dialogar com diferentes leituras de um mesmo fenômeno ou objeto. Essa não é uma tarefa fácil, principalmente porque não experienciamos esses diálogos durante nossa formação profissional, ao contrário, o que impera nesse processo formativo é a universalidade da Matemática “científica”.

É importante lembrarmos que nossa percepção do mundo é composta com base em experiências culturalmente constituídas, plurais, e aquelas construídas no ambiente escolar, na aula de Matemática, são apenas uma das múltiplas experiências. Podemos memorizar muitos axiomas e teoremas e, mesmo assim, não sermos capazes de articulá-los, utilizá-los em situações diferentes daquelas hipotéticas apresentadas na sala de aula. Ou seja, não é o volume de informação memorizado que determina nossa experiência matemática.

Para unir e discernir diferentes matemáticas, é necessário aprendermos a pensar sobre elas, sem hierarquizá-las, e sobre os sentidos que damos à Matemática considerada universal.

Referências

ALMEIDA, Maria da Conceição de Almeida. **Complexidade, saberes científicos, saberes da tradição**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2017.

ARAÚJO, Arilson Pereira. **Para pescar ideias matemáticas**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Matemática) – Universidade do Estado do Amazonas, Parintins-AM, 2017.

CARVALHO, Yan Carlos Batista. **A construção de alegorias do Festival de Boi-Bumbá: um possível contexto para o ensino de conteúdos matemáticos**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Matemática) – Universidade do Estado do Amazonas, Parintins-AM, 2022.

CHARLOT, Bernard. **Educação ou Barbárie? Uma escolha para a sociedade contemporânea**. São Paulo: Editora Cortez, 2020.

CRUZ, Francisco Lucas Pinto. **A construção de canoas como contexto para aprendizagem significativa**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Matemática) – Universidade do Estado do Amazonas, Parintins-AM, 2019.

D'AMBROSIO, U. **Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade**. Coleção tendências matemáticas. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2019.

GEERTZ, Clifford, **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GERDES, Paulus. **Pitágoras Africano: um estudo em cultura e educação matemática**. Maputo, Moçambique: Lulu, Morrisville, NC 27560, 2011.

GHEDIN, Evandro. Pressupostos para se pensar a Educação e a Identidade na Amazônia. *In*: PINHEIRO, Harald Sá Peixoto (org.). **Teoria e Fundamentos da Educação: Perspectivas Locais e Globais**. Alexa Cultural: São Paulo, EDUA: Manaus, 2023. p. 117-155.

GORGORIÓ, Núbia; MONTSERRAT, Prat; MONTSERRAT, Santesteban. El aula de matemáticas multicultural: distância cultural, normas y negociación. *In*: GOÑI, Jesús, M. **Matemáticas e interculturalidad**. Barcelona: Graó, 2006.

LOPES, Genneton Reis. **A confecção de paneiros como um organizador prévio da aprendizagem matemática**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Matemática) – Universidade do Estado do Amazonas, Parintins-AM, 2019.

MENDES, Iran Abreu Mendes; FARIAS, Carlos Aldemir Farias da Silva. Problematização de práticas socioculturais na formação de professores de matemática. **Revista Exitus**, Santarém/PA, v. 7, n° 2, p. 100-126, mai/Ago 2017. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus>. Acesso em: 22 jan. 2023.

MORIN, Edgar; CARVALHO, Edgard. Prefácio. *In*: ALMEIDA, M. da C. de. **Complexidade, saberes científicos, saberes da tradição**. São Paulo: Livraria da Física, 2010. p. 15-16.

ROQUE, Tatiana. **História da Matemática: uma visão crítica, desfazendo mitos e lendas**. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

SOUZA, Roberta Luzia Soares de. **Ideias matemáticas na prática de um serralheiro**: contexto para o ensino de matemática. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Matemática) – Universidade do Estado do Amazonas, Parintins-AM, 2019.

VERGANI, Teresa. **A criatividade como destino**: transdisciplinaridade, cultura e educação. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2009.

VERGANI, Teresa. **Educação etnomatemática**: o que é? Natal: Flecha do Tempo, 2007.

A interação entre corpo e saberes indígenas: um entrelaçamento possível entre a Fenomenologia e Educação Matemática

Morane Almeida de Oliveira

Professor de Matemática do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia
do Acre (IFAC)

Doutor em Educação em Ciências e Matemática pela Rede Amazônica
de Educação em Ciências e Matemática (REAMEC) –

Cuiabá/Belém/Manaus

E-mail: morane.oliveira@ifac.edu.br

Introdução

A temática que iremos tratar neste capítulo traz para o primeiro plano a importância do que se poderia chamar de zonas de percepção (Merleau-Ponty, 1999, p. 24). Por zonas de percepção, referimo-nos às camadas sutis de consciência espacial e corporal, às quais, por muitas vezes, não estamos atentos a perceber de forma mais profunda. A condução dar-se-á por meio de uma atitude fenomenológica, na qual as formas de se perceber no mundo envolvem espaços e corpos, eles próprios modos de experimentar o mundo. A fenomenologia é a filosofia da experiência e representa um método profundo de reflexão, convidando-nos à atenção minuciosa e reflexiva sobre a natureza intrínseca da experiência.

A fenomenologia nos permite focar nas maneiras pelas quais a experiência é incorporada ao “mundo vivido” (Merleau-Ponty, 1999, p. 89). Estar corporificado significa estar envolvido em seu mundo da vida, inerentemente conectado ao seu ambiente em uma inter-relação contínuo e carnal. O corpo é o *locus* de onde se origina nossa experiência do mundo.

A fenomenologia da percepção proposta por Maurice Merleau-Ponty é uma abordagem filosófica que busca

compreender a experiência humana por meio da análise da percepção sensorial, em particular, do corpo. Nossa temática busca uma relação entre a fenomenologia do corpo e os saberes matemáticos tradicionais e/ou científicos indígenas, e surge como um campo fértil de investigação, oferecendo perspectivas enriquecedoras sobre a interconexão entre corpo, mente e conhecimento.

A experiência educacional ocorreu durante a oferta do módulo de Matemática para o XXVII Curso Técnico Integrado à formação profissional e tecnológica para Agentes Agroflorestais Indígenas (AAFI), ocorrido entre os meses de março a abril de 2022 no Centro de Formação dos Povos da Floresta, localizado numa área rural da cidade de Rio Branco (Acre).

Uma fenomenologia do corpo para AAFI visa determinar o lugar de expressão nos afazeres desses agentes sociais em relação à totalidade de suas experiências enquanto produtores de conhecimentos próprios sobre o cuidado consigo, com os outros e com o meio ambiente. Por exemplo, como utiliza o corpo para cuidar de sua subsistência? E como esse cuidado transmuta-se em ideias matemáticas ao utilizar técnicas para dimensionar os sistemas agroflorestais (SAF) em seus territórios indígenas?

Discutiremos neste trabalho as maneiras como a consciência corporal indígena se entrelaça com as técnicas próprias de produzir ideias matemáticas, seja nas construções de seus artefatos, de suas obras arquitetônicas ou na gestão territorial e ambiental de suas terras.

Em particular, o módulo de Matemática para o XXVII Curso para AAFI, assim como esta pesquisa educacional, teve como objetivo geral desenvolver e aprimorar técnicas de dimensionamento de áreas em Sistemas Agroflorestais (SAF) indígenas. De forma específica, pretendíamos identificar elementos fenomenológicos presentes nos saberes indígenas e analisar a interação entre a vivência dos participantes e a transmissão de saberes.

Por técnicas de dimensionamento de áreas, demos importância àquelas utilizadas por grupos sociais que adotam técnicas proximais aos AAFI. Durante a realização da pesquisa, tivemos

momentos que se direcionaram para o conhecimento global ou acadêmico – compartilhado dentro das instituições escolares (saberes científicos), baseado num currículo estático, e adentrando, sempre que possível, no conhecimento local – que, no nosso caso particular, é aquilo que é compartilhado nas comunidades indígenas do Estado do Acre (saberes tradicionais).

O conhecimento global e local foi desenvolvido a partir de atividades contendo ideias matemáticas abordadas por tendências contemporâneas de educação matemática, tais como Resolução de Problemas, Modelagem Matemática, Investigação Matemática e Etnomatemática. Os processos de aprendizagem propostos seguiram os pressupostos de um currículo dinâmico, que visaram oferecer conexões, compreensões e aproximações entre a conhecimento matemático global e local, de modo que tais saberes (científico e tradicional) pudessem dialogar entre si e, por conseguinte, contemplar os objetivos geral e específicos do curso, conforme explicitado anteriormente.

Saberes tradicionais e científicos: uma abordagem holística-antropológica

A complexidade das relações entre saberes tradicionais e o saber científico tem sido objeto de análise por diversos estudiosos. Manuela Carneiro da Cunha, antropóloga brasileira, destaca-se por suas contribuições significativas nesse campo. Em sua obra "Cultura com Aspas", Cunha (2009) oferece uma análise crítica e profunda sobre as interações entre saberes tradicionais e o conhecimento científico, abordando tanto os pontos de convergência quanto as dissensões.

Ela destaca que, muitas vezes, o saber científico é apresentado como hegemônico, desconsiderando a riqueza e a validade dos saberes tradicionais. Segundo a autora, a imposição do saber científico como único válido pode resultar em um apagamento das diversas formas de conhecimento presentes nas culturas tradicionais (Cunha, 2009, p. 251). Esse apagamento não apenas

marginaliza esses saberes, mas limita a compreensão e a resolução de problemas complexos.

No entanto, ela não propõe uma simples exaltação dos saberes tradicionais em detrimento do conhecimento científico. Ao contrário, sugere a necessidade de reconhecer e respeitar a diversidade de saberes, promovendo uma abordagem equitativa e intercultural. Além disso, destaca que a compreensão do mundo não deve ser monopolizada por uma única forma de conhecimento, mas, sim, enriquecida pela coexistência e diálogo entre diferentes perspectivas (Cunha, 2009, p. 363).

A autora aborda as dissensões entre esses saberes, reconhecendo que nem sempre há uma harmonia perfeita. Conflitos podem surgir quando o saber científico confronta as crenças e práticas das culturas tradicionais. Contudo, ela sugere que, em vez de simplesmente rejeitar uma visão em prol da outra, é possível buscar um entendimento profundo das diferenças, reconhecendo que ambas as formas de conhecimento têm suas próprias lógicas e validades (Cunha, 2009, p. 372).

Em síntese, Manuela Carneiro da Cunha oferece uma perspectiva crítica e construtiva sobre as relações e dissensões entre saberes tradicionais e científicos. Sua obra enfatiza a importância do diálogo intercultural, do respeito à diversidade de conhecimentos e da superação de visões dicotômicas que limitam a compreensão do mundo. Suas reflexões continuam a ser fundamentais para aqueles que buscam promover uma abordagem inclusiva e enriquecedora na interação entre diferentes formas de saberes.

Conhecimentos local e global: uma possível conexão com os saberes tradicionais e científicos

Cunha (2009) destaca que o diálogo entre os saberes tradicionais e os científicos frequentemente envolve dissensões, sendo essencial reconhecer a autonomia e a validade dos saberes tradicionais. As dissensões entre saberes são inerentes e, muitas

vezes, necessárias à construção de um conhecimento mais amplo e contextualizado.

A valorização dos recursos naturais e conhecimentos tradicionais é uma oportunidade crucial dentro desse programa, mas para que ele deslanche, algumas coisas são necessárias, dentre elas, encontrar uma forma para o conhecimento científico e o conhecimento tradicional viverem lado a lado. Viverem lado a lado não significa que devam ser fundidos. Pelo contrário, seu valor está justamente na sua diferença (Cunha, 2009, p. 309).

A autora supramencionada argumenta ainda que, em muitos casos, os saberes tradicionais têm sido desvalorizados ou subestimados em relação ao conhecimento científico dominante. No entanto, ela destaca a importância de superar essa hierarquia e reconhecer a complementaridade entre essas formas de conhecimento, respeitando as epistemologias próprias das comunidades tradicionais.

Boaventura de Sousa Santos (2004), na sua obra publicada no Fórum Social Mundial, contribui com uma visão crítica em relação à hegemonia do conhecimento global. Nela, propõe uma abordagem que ele chama de "ecologia de saberes", na qual diferentes formas de conhecimento coexistem e se enriquecem mutuamente. Ele argumenta que o conhecimento local, muitas vezes marginalizado, deve ser reconhecido como essencial para uma compreensão mais completa e justa do mundo.

Segundo o autor, a diversidade epistemológica é crucial, e o conhecimento científico ocidental não deve ser visto como a única fonte legítima de compreensão. Ele afirma que

A ecologia dos saberes visa criar um novo tipo de relacionamento entre o saber científico e outras formas de conhecimento. Consiste em conceder "igualdade de oportunidades" às diferentes formas de saber envolvidas em disputas epistemológicas cada vez mais amplas, visando a maximização dos seus respectivos contributos para a construção de "outro mundo possível" (Santos, 2004, p. 19).

Entrelaçar as perspectivas de Manuela Carneiro da Cunha sobre as relações e os conflitos entre saberes tradicionais e científicos com a visão de Boaventura de Sousa Santos sobre conhecimento local e global faz emergir uma narrativa somativa. Ambos os autores destacam a necessidade de superar hierarquias epistemológicas, reconhecendo a diversidade e a complementaridade entre diferentes formas de conhecimento. Essa interconexão oferece percepções significativas para a construção de uma abordagem inclusiva e respeitosa em relação aos saberes locais e globais, ampliando, assim, as possibilidades de compreensão e transformação do mundo.

Fenomenologia do corpo: explorando os saberes matemáticos tradicionais indígenas

Maurice Merleau-Ponty, por meio de sua fenomenologia da percepção, propõe uma abordagem única que coloca o corpo como o epicentro da experiência humana. Ao explorarmos essa perspectiva em conjunto com os saberes matemáticos indígenas, notamos uma interação profunda entre a filosofia fenomenológica e as práticas culturais que valorizam a integração entre corpo, mente e conhecimento.

Merleau-Ponty (1999) destaca a centralidade do corpo na percepção, afirmando que o corpo é nossa interface primordial com o mundo, pois é por meio dele que habitamos o espaço e atribuímos significado às experiências.

A experiência revela sob o espaço objetivo, no qual finalmente o corpo toma lugar, uma espacialidade primordial da qual a primeira é apenas o invólucro e que se confunde com o próprio ser do corpo. Ser corpo, nós o vimos, é estar atado a um certo mundo, e nosso corpo não está primeiramente no espaço: ele é no espaço (Merleau-Ponty, 1999, p. 205).

Essa abordagem fenomenológica considera o corpo como o ponto de partida para a compreensão do mundo, influenciando diretamente a forma como interpretamos e interagimos com o ambiente ao nosso redor. No contexto dos saberes matemáticos

tradicionais indígenas, a concepção de corpo como fonte primordial de conhecimento ressoa com as práticas culturais que valorizam a integração entre corpo e mente.

Bicudo (2009, p. 152) destaca que “é o corpo que percebe, que se presentifica na ação e na manifestação do percebido pela fala. É o corpo que se expõe, que é presença e que se estende ao outro, ao mesmo tempo em que acolhe a presença do outro em si, na perspectiva do seu olhar e na do seu modo de sentir”. Isso também acontece nas culturas indígenas, em que o corpo não é apenas um instrumento, mas um participante ativo na construção do conhecimento, especialmente no domínio matemático.

A relação entre a fenomenologia do corpo de Merleau-Ponty (1999) e os saberes matemáticos indígenas é discutida por Oliveira, Souza e Silva (2019), que, ao analisarem o livro *Yawanawáhu Tãñaty* (Vinnya-Yawanawá, 2010), observam que a contagem dos indígenas da etnia *Yawanawá* se estabelece a partir da

[...] linguagem usual das mãos e pés cujo tema é Mehi Yahi (Dedos da mão) e Tae Tãñaty (Dedos do pé). A primeira atividade é Mĩmẽ Aweti Mehiya? (Você tem quantas mãos?) Contém uma introdução à contagem com o objetivo de instigar as crianças indígenas a relacionar o numeral a partir do reconhecimento do próprio corpo (Oliveira; Souza; Silva, 2019, p. 97-98).

Ou seja, a percepção do espaço e a compreensão dos padrões matemáticos, muitas vezes, emergem de experiências corporais diretas. A fenomenologia, ao colocar o corpo como ponto central da percepção, alinha-se com a perspectiva indígena, na qual o corpo não é apenas um veículo, mas um mediador essencial na construção do conhecimento matemático.

D'Ambrósio (2005, p. 102) enriquece a discussão ao ressaltar que “a ideia do Programa Etnomatemática surgiu da análise de práticas matemáticas em diversos ambientes culturais e foi ampliada para analisar diversas formas de conhecimento”. A fenomenologia, ao reconhecer a inter-relação entre corpo, percepção e cultura, oferece uma lente conceitual para compreender como os saberes matemáticos tradicionais são

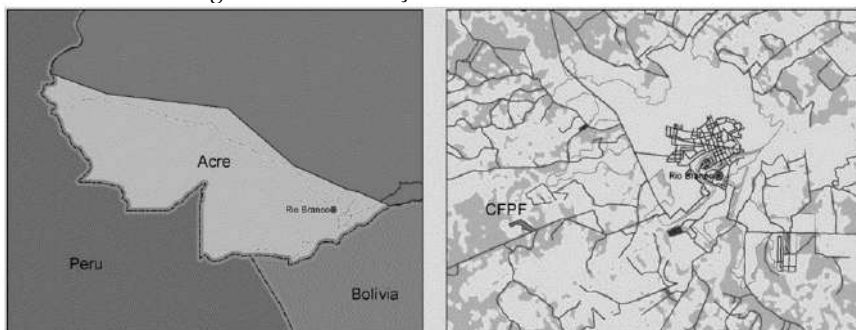
moldados pela experiência corporal única construída pelas dinâmicas sociais e culturais presentes nos territórios indígenas.

Ao explorarmos a fenomenologia da percepção de Merleau-Ponty (1999) em conjunto com os saberes matemáticos indígenas, encontramos uma convergência de perspectivas que destaca a importância do corpo como mediador fundamental na construção do conhecimento. A relação intrínseca entre o corpo, a percepção e a compreensão matemática oferecem caminhos valiosos para a construção de uma educação intercultural, promovendo uma abordagem mais holística e culturalmente sensível ao ensino e aprendizagem da Matemática.

Metodologia da Pesquisa

A pesquisa visou desenvolver e aprimorar técnicas de dimensionamento de áreas em Sistemas Agroflorestais (SAF) indígenas, incorporando uma abordagem participante. A investigação foi realizada ao longo dos meses de março a abril de 2022, durante a oferta do XXVII Curso Técnico Integrado à Formação Profissional e Tecnológica para Agentes Agroflorestais Indígenas (AAFI), realizado no Centro de Formação dos Povos da Floresta (CFPF), localizado a 12 quilômetros do centro de Rio Branco (Acre), compondo uma área rural de 26 hectares.

Figura 23 - Localização do CFPF na Amazônia



Fonte: Adaptado de Fequis, Silva e Gavazzi (2015)

A pesquisa contou com a participação de alunos, mediadores e técnicos educacionais envolvidos no XXVII Curso para AAFI. A escolha desses participantes visou capturar uma gama diversificada de perspectivas, combinando o conhecimento técnico adquirido no curso com a riqueza dos saberes tradicionais. A coleta de dados ocorreu durante a realização do módulo de Matemática do curso, momento em que foram aplicadas as técnicas de dimensionamento de áreas. A observação participante foi a principal estratégia de coleta, permitindo uma imersão qualitativa nas práticas agroflorestais indígenas.

Utilizamos para a coleta de dados a) entrevistas estruturadas, realizadas para compreender as percepções dos participantes sobre as práticas agroflorestais e métodos de dimensionamento; e b) observação participante, um registro detalhado das atividades durante o módulo de Matemática, focando nas técnicas de dimensionamento utilizadas e a dinâmica da interação entre os participantes.

A coleta de dados foi realizada no Centro de Formação dos Povos da Floresta. As atividades de observação participante e entrevistas ocorreram no local onde o curso é ministrado, proporcionando um ambiente autêntico para a pesquisa. Os procedimentos adotados incluíram os seguintes: a) imersão cultural – participação ativa nas atividades do curso para compreender as práticas e técnicas utilizadas pelos Agentes Agroflorestais Indígenas; b) aplicação de técnicas de dimensionamento – durante o módulo de Matemática, foram realizadas medições práticas, combinando métodos tradicionais e científicos de dimensionamento de áreas.

A análise dos dados foi conduzida de forma integrada, combinando elementos qualitativos e quantitativos. A triangulação de métodos foi aplicada para garantir a validade e a confiabilidade dos resultados. A pesquisa foi conduzida com respeito total à autonomia e aos direitos dos participantes, seguindo princípios éticos de pesquisa. As práticas culturais foram respeitadas e a

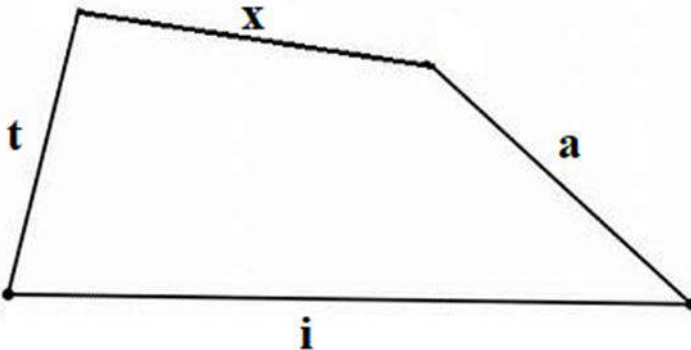
pesquisa contribuiu para a valorização e preservação dos saberes indígenas.

Ao adotar essa metodologia, buscamos não apenas desenvolver técnicas eficazes de dimensionamento de áreas em SAF indígenas, mas compreender a dinâmica cultural e social subjacente, promovendo a sustentabilidade e a preservação das práticas agroflorestais tradicionais.

O corpo em movimento: produzindo ideias matemáticas

A partir de esboços rememorados pelos participantes durante o XXVII Curso para AAFI, verificamos que os AAFI delimitam seus SAF a partir de quadriláteros quaisquer (não necessariamente com 4 ângulos retos), assemelhando-se à figura a seguir:

Figura 24 - Quadrilátero qualquer



Fonte: Elaborado pelo autor.

Dessa forma, recorremos a Knijnik (2005), que, a partir de uma investigação junto a professores e alunos de uma entidade escolar ligada ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), identificou duas formas de medir áreas agrárias (cubação de terra) em forma de quadrilátero qualquer. Para fins didáticos, elegemos o “método de Jorge” (Knijnik, 2005, p. 36), cujas etapas são descritas abaixo:

- a) Medir os quatro lados do quadrilátero;
- b) Somar os quatro lados;
- c) Dividir a soma dos quatro lados por 4;

$$L = \frac{t + x + a + i}{4}$$

Os elementos t , x , a , i , são as medidas dos quatro lados do quadrilátero qualquer.

d) Elevar ao quadrado o resultado obtido no item c).

$$\text{Área} = L^2$$

Quando nosso objetivo é abordar terrenos irregulares em SAF, é importante que conheçamos o básico do conceito de área que se dá na forma retangular e quadrada. Para tanto, nos aprofundamos na estratégia de multiplicar utilizando grades diagonais ou grades verticais e horizontais. Tal estratégia possibilita, na sua aplicação, que a percepção se transmute em espacialidade e corporeidade dada a partir do uso do algoritmo método de multiplicação em linha, conhecida como Gelosia. Esse método foi utilizado durante o século XII, na Índia. O algoritmo utilizado naquela época era muito semelhante ao algoritmo canônico que utilizamos hoje. O método, depois, foi empregado pelos árabes, preservando a nomenclatura sob o nome de gelosia, ou método da grade.

Figura 25 - Método Gelosia



Fonte: Acervo do autor.

Aprofundando-se o grande tema do módulo do curso, que é o estudo de dimensionamento do SAF enquanto área de produtividade de espécies em determinada espacialidade, propomos a tarefa de realizar uma modelagem matemática

empregando sementes de milho. A cultura do milho é uma das mais antigas utilizadas pelas sociedades indígenas e seu uso é de grande importância na dieta alimentar desses povos.

Na tradição indígena, a unidade padrão para quantificar o milho que irá ser semeado no SAF é o litro, ou seja, quando se deseja plantar milho, pergunta-se “Quantos litros de milho cabem em determinada área de terra?”. Iremos nos apropriar de três registros para fazermos estudos comparativos: 1) o que foi observado pelo estudo de Aquino e Iglesias (1994, p. 77) em relação ao povo Kaxinawá do Jordão; 2) as orientações de plantio em cadernos da Embrapa (Cruz, 2011, p. 293); e 3) um estudo do tempo presente de um modelo construído pelos participantes do curso.

Primeiramente, a turma foi dividida em 4 grupos. Cada grupo recebeu um recipiente de 1 litro vazio para preencherem com grãos de milho, como mostra a figura a seguir:

Figura 26 - O litro como unidade de medida



Fonte: Acervo do autor

Em seguida, cada um dos grupos procedeu à contagem de milho, um a um. Os grupos adotaram procedimentos próprios para a contagem de grãos. Por exemplo, o grupo Raio de Luz utilizou de seu mundo sensível para separar em quatro partes, ou quatro montes, não de forma equitativa, como a filosofia e a ciência

modernas definem a natureza em sua extensão matematicamente quantificável.

Mesmo que o quantificável seja aproximado, podemos tê-lo como um resultado, um valor que é duvidoso, probabilístico, flutuante, não necessariamente para um fim, mas é um transbordar para várias perspectivas. O desejo e a intencionalidade de executar a tarefa se mantêm, o devir se faz na modulação do qualificável e do quantificável, entre este e aquele. O mundo da vida do indígena não é um reino objetivo absoluto – autocontido, autossuficiente, autodefinido – em si mesmo, um reino de pura extensão, mas um mundo exigente de significados, em vez de serem reduzidos a outra ordem de coisas, sejam tomados tal como se apresentam na vida cotidiana.

Figura 27 - Contagem de grãos



Fonte: Acervo do autor.

A precisão é expressa no cuidado que se deu no escorregar de dedos, movendo um a um os grãos de milho, das unidades para as dezenas, das dezenas para as centenas, das centenas para os milhares. Os resultados a seguir refletem o flutuante proximal, valores em matizes que exprimem um conceito não exato, mas preciso, refletindo-se no valor conceito, que expressa a qualidade e a quantidade do significado de “litro de milho”.

Tabela 6 - Litro de milho

| Ordem | Nome | Quantidade de grãos de milho |
|---------|--------------------|------------------------------|
| Grupo 1 | Raio de Luz | 2.350 |
| Grupo 2 | AAFI da Floresta | 2.259 |
| Grupo 3 | <i>Txana Baibu</i> | 2.370 |
| Grupo 4 | <i>Yube Bari</i> | 2.232 |

Fonte: Elaborado pelo autor.

Ao definir o problema, embrenhamo-nos a coletar os dados. Passemos agora a verificar os modelos e a compará-los para que possamos estabelecer aproximações e divergências a partir dos parâmetros a serem analisados. Para tanto, fixemos uma das variáveis e vejamos o que acontece com as outras. Determinamos para todos os modelos o quantitativo de 10 litros.

O que se sabe é que, para Aquino e Iglesias (1994), 10 litros de milho cobrem 1 hectare, distribuídos em 5000 covas. Quantas covas suportariam os 10 litros de milho na prática dos AAFI, sabendo-se que em cada cova cabem de 3 a 5 grãos? Primeiramente, calculemos a quantidade de grãos em 10 litros. Ora, se soubermos o valor para um litro, por proporção saberemos a expectativa para 10 litros, daí:

$$\text{Média de grãos por litro} = \frac{2.350+2.259+2.370+2.232}{4} = \frac{9211}{4} = 2.302,8$$

Isso implica que 10 litros de milho equivalem a $10 \times 2302,8 = 23.028$ grãos. Para efeito de cálculo, utilizemos o máximo de grãos por cova, que é cinco. Distribuindo 23.028 grãos, teremos:

$$N^{\circ} \text{ de covas} = \frac{23028}{5} = 4605$$

Comparativamente, o levantamento feito por Aquino e Iglesias (1994) se aproxima daquilo que os indígenas praticam até hoje, que é plantar aproximadamente 5000 covas em 1 hectare de terra. Comparativamente ao modelo da Embrapa, validamos o que Oliveira, Souza e Silva (2019, p. 186) ponderam ao considerar que a lógica dos indígenas “[...] não coaduna com a lógica de muitas sociedades ocidentais, que creditam sua felicidade no sustentáculo da busca desenfreada de consumo de bens e serviços”. Uma das estratégias do agronegócio é alta produtividade e isso reflete no uso

da monocultura. Para tanto, a orientação dada aos que utilizam essa lógica é utilizar espaçamentos menores possíveis. A tabela a seguir resume a análise acima:

Tabela 7 - Três modelos de plantio de milho

| | Aquino e Iglesias | Embrapa | Prática |
|-------------------------------|-------------------|---------|-----------|
| Litros de milho | 10 | 10 | 10 |
| Grãos de milho | - | - | 23.028 |
| Área (hectare) | 1 | - | - |
| Espaçamento (m ²) | 140 x 140 | 45 x 45 | 100 x 100 |
| Número de covas | 5.000 | 49.382 | 4.605 |

Fonte: Elaborado pelo autor.

Na etapa seguinte da execução do plano, realizamos uma chuva de ideias sobre os conhecimentos adquiridos nos dias precedentes, de tal forma que fomos levados a delimitar uma pequena área irregular que será esclarecida adiante. Fizemos assim porque, como foi frisado anteriormente, “os SAF nas aldeias indígenas normalmente limitam-se a esboços de quadriláteros irregulares”. Essa pequena área delimitada, que iremos chamar de modelo demonstrativo, foi concebida de acordo com a realidade dos indígenas em seus territórios.

Os materiais necessários para **essa** atividade foram facões, barbantes, estacas de madeira e varas de palheiras. Para tanto, dividimos a turma de AAFI em 3 grupos que, inicialmente, auxiliaram na coleta de materiais reciclados do SAF do Centro de Formação dos Povos da Floresta – CFPF. Primeiramente, os AAFI foram desafiados a construir a delimitação simples - uma área quadrada de 10m x 10m:

Figura 28 - Área delimitada de 100m²



Fonte: CPI.

Esse espaço foi destinado à demonstração do plantio de milho, que, segundo o AAFI Antônio de Carvalho *Huni Kuin*, a “dança do plantio” é **tradicionalmente** acompanhada de um sulcador (homem) e de semeadeiras (normalmente 4 mulheres que seguem atrás), e é realizada de duas maneiras:

Em carreira (linear): os sulcos seguem a mesma linha do caminhar, de acordo com a figura a seguir.

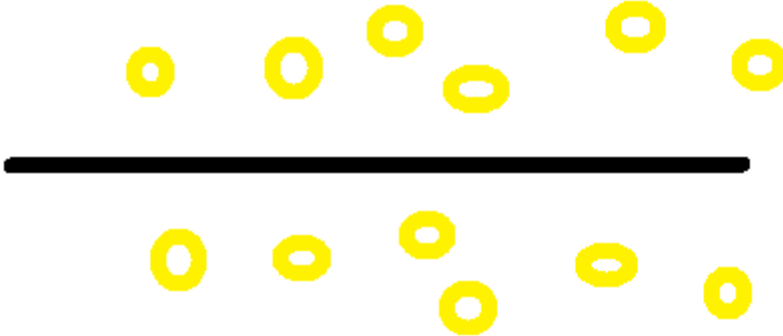
Figura 29 - Plantio em linha



Fonte: Elaborado pelo autor.

Semeado (espalhado ou aleatório): os sulcos são feitos nas vizinhanças do caminhar, de acordo com a figura a seguir:

Figura 30 - Plantio em semeador



Fonte: Elaborado pelo autor.

Nesse traçado, o sulcador faz movimentos alternados à esquerda e à direita, produzindo os sulcos. Enquanto isso, as 4 mulheres devem ficar atentas para semear todos os sulcos em quantidade aproximada (no mínimo 3 e no máximo 5) de sementes jogadas em um único lance. Na tradição indígena, caso despeje caroços a mais, é sinal de que ela estabelece o convite para se deitar com outro indígena além do seu companheiro.

Abaixo, temos o resultado de uma demonstração feita com o AAFI Antônio de Carvalho *Huni Kuin* (sulcador), Julieta Matos Freschi (coordenadora do Programa Gestão Territorial e Ambiental) e outros 3 indígenas alunos (4 semeadores). O cabo da enxada foi utilizado como instrumento para fazer os sulcos, os resultados são mostrados nas figuras a seguir:

Figura 31 - Sulco 1: lance com 4 sementes



Fonte: CPI.

Figura 32 - Figura 10 – Sulco 2: lance com 2 sementes



Fonte: CPI.

Para que pudéssemos contemplar as diversas maneiras de medir comprimentos existentes em diversas etnias presentes, iniciamos uma chuva de ideias, ou uma prosa sobre o mundo vivido, rememorado por alguns AAFI que expressaram suas vivências sobre as relações entre espacialidade, tempo vivido e uso do corpo. Fernando *Kampa* inicia:

Então o que eu aprendi foi com meu pai. Naquele tempo não existia trena. Sou natural mesmo, ele pegava no raciocínio, fazia a canoa e trabalhava nela. E a partir de uma árvore, ele dizia: 'Isso aqui derruba-se com uma enxada'. Para fazer a canoa, ele derrubava, e a árvore caía no chão, depois ele pegava e chutava o tamanho. Ele pegava e media pela ponta, e segue batendo até a outra ponta. Assim, daqui até aqui ainda é um metro [medindo cinco palmos com o uso de sua própria mão], ele corta bem certinho para cá. Veja que ele mediu o palmo dele. Pega um pedaço de bambu e corta, 'aqui deu dois metros' [faz dois movimentos com o pedaço de bambu], 'só aqui é um metro' [apontando para a metade do caminho percorrido ao rebater o pedaço de bambu duas vezes]. Está aqui dois metros [reforça a medição]. E assim ele faz a canoa. Vejo que ele derruba a árvore que vence os 15 metros, vamos dizer, ele corta para cima. Com o palmo ele mede, *aparoni* (um), *apite* (dois), *mava* (três)... total de um metro. Aí quem espalma é ele. Um, dois, três, quatro, cinco... um metro. Veja aqui este nosso instrumento! [aponta para vara de bambu]. Essa é minha história para introduzir a tarefa da medida para ser utilizada pelo meu time [grupo da vara].

Figura 33 – Palmo posição apite (dois)



Fonte: CPI.

Figura 34 - Palmo posição mava (três)



Fonte: CPI.

Após abordagem de Fernando *Kampa*, Antônio José *Arara* comenta:

Eu também uso outro instrumento: o passo. Quando eu não tenho trena e estou no caminho para fazer um plantio, eu costumo usar o passo. Antes de ir para o roçado, uso a trena e meço meu passo. E percebo que preciso fazer o passo de um tamanho bem esticado, assim eu consigo tirar a base mais comum com o tamanho certo do metro da trena. Mesmo assim, meu passo pode sobrar um pouquinho, ou então, passar um pouquinho. Daí quando saio para o plantio, usando apenas meu corpo como instrumento, eu sei a baliza mais ou menos certa do tamanho do metro.

Nesse ínterim, outro AAFI comenta sobre a variação do uso da vara:

Pois eu, das três que vocês falaram, todas eu uso. Eu falei do uso do cipó, como forma de adiantar meu trabalho nas medições. A gente vai emendando o metro, quando vou medir o terreno que às vezes é muito grande. Aí, no meu plantio, eu uso uma vara. Por exemplo, eu tiro uma vara de cinco metros, que é para facilitar o meu trabalho. Eu costumo plantar com aquela forma [aponta para a delimitação de 10m x 10m] quadrada. Aí vou distribuindo meu plantio, e uso só o olho, que não tem GPS para fazer o quadrado. E não é que fica tudo certinho! Levo a vara para lá e para cá [aponta para o modelo demonstrativo de 10m x 10m]. Faço o quadrado miúdo de lá, para cá e volto. Fecho o quadro, dando espaçamento para

plantar usando a vara. Mas quando é uma planta de espaço menor, tipo assim, o café, a gente basicamente usa o passo mesmo.

Antônio José *Arara* reconsidera:

Vou falar um pouquinho mais. Temos também uma experiência com o sol. Eu vou começar. Você não leva o relógio. Eu, basicamente, quando eu estava fazendo baliza aqui ó, do tipo que quando o sol dá 01h [uma hora da tarde, dependendo da época do ano, o sol está à pino], eu olho uma árvore e vejo a distância da sombra. Então, eu estou sem o meu relógio. Basicamente, eu uso do sol para medir o tempo e a distância, pra eu voltar pra minha casa. Chegando eu olho, só pra mim conferir, só pra me ter a noção na hora, e vejo que teve uma diferença pequena de três minutos, dois minutos no máximo. Se eu não tiver com meu relógio, eu posso saber pelo sol, dependendo da área que eu estou, da hora básica.

Após alguns relatos, foram apresentados os encaminhamentos para consolidação de um modelo demonstrativo:

Pelo que observamos subsistem diferentes métodos de medição. E isto é fantástico! Minha proposição é delimitarmos uma área, e dividamos a turma em 3 grupos distintos. Um grupo medirá com a vara, outro grupo medirá com os passos, e por fim o último grupo irá utilizar a trena. Em seguida iremos fazer os registros no quadro negro, comparamos os resultados. Acredito que os resultados serão interessantes para que possamos fazer um estudo reflexivo (Professor mediador/pesquisador).

Antes de começar, com o objetivo de comparar possíveis diferenças na contagem na medida “passo”, convidamos quatro AAFI, dois de estatura maior e dois de estatura menor, e propusemos uma brincadeira equivalente à “cobra cega”. Enfileiramos os quatro e solicitamos que fechassem os olhos; em seguida, foi solicitado que caminhassem e contassem 15 passos à frente. O resultado, com desfecho previsível, foi que a estatura é diretamente proporcional à distância percorrida, ou seja: quanto maior a estatura, maior a distância percorrida; e quanto menor a estatura, menor a distância percorrida. Esse experimento será importante para discussão dos resultados, realizado posteriormente.

Na etapa seguinte, realizamos a medição da área delimitada, enquanto modelo demonstrativo, com lados e ângulos irregulares (as estacas estão para os vértices, assim como os segmentos delimitados por barbantes estão para os lados), situada no perímetro adjacente à escola do CFPF e ao banheiro. A seguir, constam o registro dos grupos executando as medições:

Figura 35 - Grupo do passo Figura 36 – Grupo da vara Figura 37 – Grupo da trena



Fonte: CPI.



Fonte: CPI.



Fonte: CPI.

Após realizar as medições, solicitamos aos grupos que pudessem desenhar um esboço da área delimitada octogonal (total de 8 lados) no quadro da sala de aula. Após algumas contribuições e três versões diferentes da área delimitada, chegamos ao consenso do esboço a seguir:

Figura 38 - Esboço da área delimitada



Fonte: Acervo do autor.

A tabela abaixo faz referência às medições realizada pelos grupos de trabalho:

Tabela 8 – Medições da área limitada

| Lado | Grupo de trabalho | | | | |
|------|-------------------|-----------|------------|----------------|------------|
| | Coluna 1 | Coluna 2 | Coluna 3 | Coluna 4 | Coluna 5 |
| | Vara (2m) | Vara (1m) | Trena (1m) | Passo (0,82 m) | Passo (1m) |
| 1 | 5 | 10 | 9,90 | 12 | 9,84 |
| 2 | 8,5 | 17 | 17,18 | 21 | 17,22 |
| 3 | 8 | 16 | 15,70 | 20 | 16,4 |
| 4 | 9,5 | 19 | 18,84 | 23 | 18,86 |
| 5 | 6,5 | 13 | 13,16 | 16 | 13,12 |
| 6 | 6,5 | 13 | 12,90 | 16 | 13,12 |
| 7 | 5 | 10 | 10,20 | 13 | 10,66 |
| 8 | 3,5 | 7 | 7,30 | 9 | 7,38 |

Fonte: Elaborado pelo autor.

As colunas em destaque cinza representam os registros feitos pelos grupos de trabalho. As colunas 2 e 5 foram construídas para comparar os resultados, colocando-os sob a mesma unidade de medida, que é a unidade padrão de 1 metro. Os resultados mostram que, independentemente das unidades de medida utilizadas, seja vara, trena ou passo, os desvios relativos a resultados são mínimos, demonstrando destreza e precisão nas medições realizadas por todos os grupos.

Outra questão relevante que foi discutida nos grupos foi decidir como calcular a área total delimitada pelo esboço. Como foi explicado na metodologia do curso, adotamos o “método de Jorge”, que consiste em transformar um quadrilátero qualquer em um quadrado, e, por esse movimento, encontrar a área desejada a partir de aproximações. É possível aproximar a área de dois quadriláteros que tenham perímetros iguais? Para que os AAFI chegassem a essa compreensão, fizemos uma atividade de modelagem matemática para discutir como essa transformação é possível. Convidamos 4 participantes que fizeram o papel de vértice de um quadrilátero. Veja a figura abaixo:

Figura 39 – Quadrilátero qualquer ABDC



Fonte: CPI, adaptado pelo autor.

Os corpos que seguram o barbante fazem o papel de vértices do quadrilátero qualquer, no qual os ângulos internos e o comprimento dos lados não são necessariamente iguais. Os corpos (vértices) se entreolham e produzem movimentos, cedendo ou ganhando barbante aos/dos dois corpos imediatamente adjacentes, que se avizinham pela continuidade dos segmentos (lados do quadrilátero), procurando de forma intencional fazer uma transformação topológica no quadrilátero qualquer.

A intenção da tarefa é que os lados fiquem equidistantes aos vértices e que os vértices perfaçam ângulos de noventa graus. Depois de muitos acordos de ceder ou de ganhar, de retroceder e de avançar, é que podemos compreender, nessa composição, o desfiar de uma genuína dialética dos espaços, ou ainda, que conseguiram, de forma intuitiva, chegar à estrutura de um quadrado aproximado.

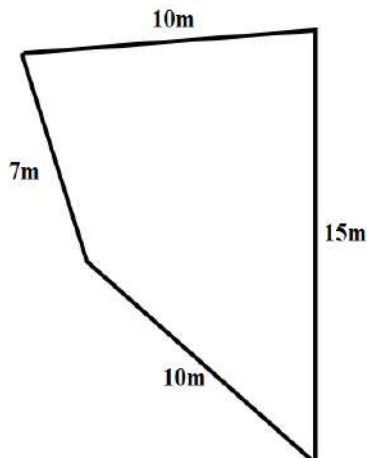
Figura 40 - Quadrado ABDC



Fonte: CPI, adaptador pelo autor.

Daí, surge outra dificuldade a saber: a delimitação é um tanto complexa, pois ela possui 8 lados. A sugestão é que possamos dividi-la em tantos quadriláteros quantos forem necessários. A solução já está explícita na Figura 38: particionamos em 3 regiões que chamamos de I, II e III. Para ilustrar, fazemos o cálculo da região I, de lados 10, 15, 10 e 7, respectivamente:

Figura 41 - Região I



Fonte: Elaborado pelo autor.

$$\begin{aligned} \text{Média dos lados} &= \frac{7 + 10 + 15 + 10}{4} = \frac{42}{4} = 10,5 \\ \text{Área}_{(I)} &= 10,5 \times 10,5 = 110,25 \text{ m}^2 \end{aligned}$$

Ao reconhecer os agentes agrofloretais como protagonistas na utilização de técnicas de plantio de milho e dimensionamento de áreas de terra irregulares, ancoradas em abordagens matemáticas tanto locais quanto globais, este estudo não apenas valoriza a diversidade de saberes, mas também enfatiza a necessidade de integrar essas práticas tradicionais às discussões contemporâneas sobre gestão agrícola. Essa abordagem holística não só enriquece o entendimento das interações complexas entre corpo, cultura e ambiente, mas também oferece contribuições valiosas para a promoção de práticas agrícolas sustentáveis, integrando saberes matemáticos que são, ao mesmo tempo, locais e globais. Este trabalho destaca a importância de uma colaboração intercultural, reconhecendo e aproveitando a expertise dos agentes agrofloretais indígenas para estratégias mais eficazes e culturalmente sensíveis de manejo da terra.

Conclusões provisórias

Neste texto, a fenomenologia do corpo se revela como uma lente crucial para compreender a interação entre os saberes indígenas e as práticas agrofloretais. Ao examinar as atividades diárias dos agentes agrofloretais, percebemos que a percepção transcende a mera cognição e se transmuta em espacialidade e corporeidade. A vivência do corpo torna-se um veículo para a expressão dos conhecimentos tradicionais, na qual os gestos, movimentos e sensações ganham significados profundos.

No contexto do plantio de milho, a fenomenologia do corpo destaca-se, revelando técnicas próprias e criativas que não apenas refletem a sabedoria ancestral, mas também incorporam uma relação simbiótica entre o corpo do agricultor indígena e a terra cultivada. As práticas agrícolas tornam-se um diálogo corporal com a natureza, no qual a corporeidade se entrelaça com a

espiritualidade, delineando um entendimento holístico e integrado.

Além disso, a dinâmica de trabalho em equipe evidencia como a fenomenologia do corpo permeia as interações sociais nos SAF indígenas. A colaboração não é apenas intelectual, mas também corporal, à medida que os participantes compartilham ideias e experiências, construindo consensos e aceitando as diferenças de maneira orgânica.

Dessa forma, ao integrar a fenomenologia do corpo nesta investigação, reconhecemos que os saberes indígenas e as práticas agroflorestais não são apenas conceitos abstratos, mas vivências encarnadas. Este estudo, portanto, não apenas contribui para o avanço das técnicas de dimensionamento de áreas em SAF indígenas, mas também enriquece o entendimento das relações intrínsecas entre corpo, cultura e meio ambiente, destacando a importância de uma abordagem holística na pesquisa e no desenvolvimento sustentável.

Referências

AQUINO, T. V.; IGLESIAS, M. M. P. **Kaxinawá do rio Jordão: história, território, economia e desenvolvimento sustentado**. Rio Branco: CPI-AC, 1994, 272 p.

BICUDO, M. A. V. O estar-com o outro no ciberespaço. **Educação Temática Digital**, Campinas, v.10, n.2, p.140-156, jun. 2009 – ISSN: 1676-2592. Disponível em: < <http://educa.fcc.org.br/pdf/etd/v10n02/v10n02a12.pdf>>. Acesso em 04 jan. 2024.

CRUZ, J. C. et al. **Milho: o produtor pergunta, a Embrapa responde** (coleção 500 perguntas, 500 respostas). Brasília: Embrapa Informação Tecnológica, 2011, 338 p.

CUNHA, M. C. **Cultura com aspas: e outros ensaios**. São Paulo: Cosac & Naify, 2009

D'AMBRÓSIO, U. Sociedade, cultura, matemática e seu ensino. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 99-120, jan./abr. 2005.

Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/TgJbqssD83ytTNyxnPGBTcw/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 15 dez. 2023.

FEQUIS, B.; SILVA, J. F. M.; GAVAZZI, R. **Centro de Formação Povos da Floresta**. Comissão Pró-Índio do Acre: Setor de Geoprocessamento, 2015. 1 mapa, color., 14041 pixels x 9934 pixels. Escala 1:1.300.

KNIJNIK, G. A matemática da cubação da terra. **Revista Scientific American Brasil – Etnomatemática**, Ed. Especial, São Paulo: Duetto Editorial, n. 11, p. 86-89, 2005.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. Tradução Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

OLIVEIRA, M. A.; SOUZA, E. M.; SILVA, I. M. **Matemática básica no sudoeste da Amazônia**: Uma proposta para escolas indígenas. Curitiba: Appris, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O Fórum Social Mundial**: Manual de Uso. Madison:[s.n.], 2004. Disponível em:< <http://www.boavemturadesousasantos.pt/documentos/fsm.pdf>>. Acesso em 23 dez. 2023.

VINNYA-YAWANAWÁ, Aldaíso Luís et al. (Org.) **Yawanawáhu Tãñaty**: Nukê Matemática. Rio Branco: Secretaria de Estado de Educação/ Comissão Pró-Índio do Acre, 2010.

Eixo VII:

**Experiências de estudos e
pesquisas na Pós-Graduação**

Cartografias das experiências de estudos e pesquisas na Pós-Graduação em ensino na Amazônia

Caroline Barroncas de Oliveira

Graduada em Normal Superior pela Universidade do Estado do
Amazonas-UEA

Mestra em Ensino de Ciências na Amazônia pela UEA

Doutora em Educação em Ciências e Matemática pela Rede Amazônica
em Educação em Ciências e Matemática- REAMEC

Professora Adjunta do Curso de Licenciatura em Pedagogia e do
Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências na Amazônia
(PPGEEC) - ENS/UEA

E-mail: cboliveira@uea.edu.br

Mônica de Oliveira Costa

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas-
UFAM

Mestra em Ensino de Ciências na Amazônia pela Universidade do
Estado do Amazonas –UEA

Doutora em Educação em Ciências e Matemática pela Rede Amazônica
em Educação em Ciências e Matemática- REAMEC

Professora Adjunta do Curso de Licenciatura em Pedagogia e do
Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências na Amazônia
(PPGEEC) - ENS/UEA

E-mail: mdcosta@uea.edu.br

Monica Silva Aikawa

Mestre em Educação em Ciências na Amazônia – PPGEEC/UEA

Doutora em Educação na Amazônia – EducaNorte/PGEDA

Professora Adjunta do Curso de Licenciatura em Pedagogia - ENS/UEA

E-mail: maikawa@uea.edu.br

*Olho o mapa da cidade
Como quem examinasse
A anatomia de um corpo...
(E nem que fosse o meu corpo!)
O mapa, Mário Quintana*

Introdução

Aqui nos colocamos em movimentos de mapear e cartografar uma suposta cidade territorializada, como multidisciplinar e margeada pela CAPES, na condição de uma área de conhecimento reconhecida nacionalmente como a área 46 – Ensino.

A "área 46" é resultado da mobilização de pesquisadores com formação em Ciências Naturais integrados à área de Educação. Criada em 2011, incorporou todos os Programas de Pós-graduação da antiga Área de Ensino de Ciências e Matemática, formada em 2000. Atualmente, essa área busca autonomia e consolidação, com forte presença de pesquisadores vindos de cursos de Pedagogia e outras licenciaturas, especialmente nas áreas de Biologia, Química, Física e Matemática, todos preocupados com a Educação em geral (Ramos; Silva, 2014; Brasil, 2017).

Apesar de a Área de Ensino existir há 20 anos, não custa lembrar que ela é filiada à grande área Multidisciplinar que, por sua vez, na organização da CAPES, pertence ao Colégio de Ciências Exatas, Tecnológicas e Multidisciplinar. Trata-se, a nosso ver, do único Colégio que engloba Grandes Áreas tão distintas – Ciências Exatas e da Terra; Engenharias; Multidisciplinar – onde se encontra, nessa última, além da Área de Ensino, a Interdisciplinar, maior Área da CAPES, atualmente com 491 cursos, em sua grande maioria acadêmicos (cerca de 80%), dedicados, por exemplo, às relações étnico-raciais, à modelagem computacional, à promoção de saúde, às novas tecnologias na educação, entre outros (Rôças *et al*, 2020, p. 26).

Quando Rôças (2020) apresenta a área, ela traz a complexidade em que esse mapa é traçado, ou seja, diante dessas características os desafios de coletividade são inerentes ao que se busca enquanto unidade na área 46. Dessa forma, este trabalho procura traçar linhas e acompanhar alguns movimentos dos Programas de Pós-graduação no Estado do Amazonas, a fim de esboçar um mapa dos cursos de Mestrado e Doutorado na área do Ensino e registrar as orientações, direções e criações desses estudos, pesquisas e experiências, especificamente pelo PPG de Educação em Ciências

na Amazônia – PPGEC/UEA – direcionado aos mapas delineados pelo Grupo de Estudo e Pesquisa Vidar em In-tensões.

Ademais, os traçados esboçados por esta escrita, portanto, têm por objetivo mostrar os mapas formados pelas pesquisas sobre Ensino de Ciências que, com base na perspectiva pós-estrutural, evidenciam expansões e aberturas nos quadros convencionalmente produzidos na área de Ensino no Brasil.

Isto significa que o mapa aqui montado pelo Grupo Vidar em In-tensões possibilitou-nos chamá-lo de um ensino-mapa, haja vista que nos atrevemos em dizer que esta cartografia mobilizada faz criações de linhas outras, pois o ensino-mapa “é um sistema aberto, composto por linhas variadas, ele também compõe linhas, toma emprestado algumas, cria outras (Paraíso, 2005, p. 69). Mostramos, então, o esboço desse mapa, as linhas que foram traçadas e a potencialidade do ensino-mapa criado pelos/as pesquisadores/as que produzem e são produzidos no Vidar em In-tensões.

Nesse intuito, nos utilizamos da Cartografia para compor um ensino-mapa; eis o sentido ao percurso que se pretendeu trilhar ao mapear experiências de estudos e pesquisas na pós-graduação em Ensino na Amazônia, uma vez que “nesse mapa, justamente porque nele nada se decalca, não há um único sentido para a sua experimentação nem uma mesma entrada. São múltiplas as entradas em uma cartografia” (Passos; Kastrup; Escóssia, 2009, p. 10).

A cartografia narra-se por processos de produção, conexão de redes ou rizomas, por mapas móveis, pois o aparente se faz na relação de saber e de poder de um determinado discurso, em muitos momentos se apresentando como centro de uma significação. “Entretanto, o rizoma não tem centro” (*ibidem*, p. 10).

A cartografia parte do reconhecimento de que, o tempo todo, estamos em processos, em obra. O acompanhamento de tais processos depende de uma atitude, de um *ethos*, e não está garantida de antemão. O acompanhamento dos processos exige também a produção coletiva do conhecimento. Há um coletivo se fazendo com a pesquisa, há uma pesquisa se fazendo com o coletivo (Passos; Kastrup; Escóssia, 2009, p. 73).

É nesse coletivo e por ele que as experiências de estudos e pesquisas em Ensino na Amazônia se fazem e refazem, traçando em cada momento histórico linhas de vida que mapeiam o Ensino de Ciências, Matemática e tantas outras áreas que estejam frente aos processos educacionais transitáveis e transvistos, isto é, em meio a tantos desafios dos Programas de Pós-graduação na região Norte e, especialmente, em nosso Amazonas.

Cartografias transitáveis e transvistas: Experiências de estudos e pesquisas em Ensino na Amazônia

*Sinto uma dor infinita
Das ruas de Porto Alegre
Onde jamais passarei...
O mapa, Mário Quintana*

Dizer sobre Pós-graduação no Brasil é traçar mapas em linhas desarticuladas, principalmente quando olhamos pelas regiões desse país. Hoje, o Brasil possui 4.593 Programas de Pós-graduação (PPG's), a maioria concentrada na região Sudeste, com um quantitativo de 1.979, enquanto a Sul conta com 974, Nordeste com 960, Centro-Oeste com 397, e a Norte com 283 (CAPES, 2022). As assimetrias são aparentes quando vamos observar o quantitativo dos PPG's por regiões, e ao avistar o mapa da região Norte, aproximamos tal observação ao que Quintana diz ao sentir uma dor infinita das ruas de Porto Alegre. Aqui, sentimos a dor infinita dos desafios de criar e manter um PPG em ruas, águas e florestas.

Agora, dizer sobre PPG's na área de formação de professores, especificamente na área de Ensino em nossa região Norte, é traçar um mapa imaginário cheio de esperanças em meio a lutas coletivas e sonhos de professores que romperam e abriram caminhos a novos rumos.

Essas linhas construíram possibilidades de experienciar outras formas de ser e estar docentes, de se atrever a pensar pela pesquisa e melhorar o Ensino na Amazônia. De forma geral, considerando todas as áreas de conhecimento, nossa região Norte possui 283

PPG's, a maioria dos programas concentrados no estado do Pará, com 141. O Amazonas, com 63, Tocantins com 22, Rondônia com 18, Acre com 15, Roraima com 14, Amapá com 10 (CAPES, 2022).

A área de Ensino, por sua vez, possui 175 PPG's (83 PPG's Acadêmicos e 92 PPG's Profissionais), totalizando 227 cursos: 96 Mestrados Profissionais (MP's) em comparação com 86 Mestrados Acadêmicos (ME's). No ano de 2019, iniciaram-se os Doutorados Profissionais (DP's), contando com cinco cursos dessa modalidade em contraste com 40 Doutorados Acadêmicos (DO's) (Rôças *et al*, 2020). Dos 175 PPG's, 21 estão na área de Ensino na região Norte.

Se dermos um *zoom* no mapa de PPG's no Estado do Amazonas, encontraremos um total de 63, com a seguinte distribuição institucional: Universidade Federal do Amazonas (UFAM) com 35 programas; Universidade do Estado do Amazonas (UEA) com 12; INPA com 9; FIOCRUZ/CPqLMD com 3; Uninilton Lins com 1; IFAM com 1; ITEGAM com 1; e CESAR-AM com 1. Dentre esses 63, 06 são PPG's na área de Ensino no Estado do Amazonas, conforme a tabela a seguir:

Tabela 9 - PPG's Área de Ensino no Estado Amazonas

| Sigla do PPG | Área de Concentração | Sigla da IES | Linhas de Pesquisa | Nível |
|--|---------------------------------|--------------|---|-------|
| Programa de Pós-graduação em Ensino Tecnológico – PPGET | Ensino Tecnológico | IFAM | 1) Processos Formativos de Professores no Ensino Tecnológico 2) Recursos para o Ensino Técnico e Tecnológico | MP/DP |
| Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências na Amazônia – PPGECA | Ensino em Ciências e Matemática | UEA | 1) Ensino de Ciências: Currículo, Cognição e Formação de Professores 2) Ensino de Ciências: Epistemologias, Divulgação | ME |

| | | | | |
|---|---|----------------|---|----|
| | | | Científica e Espaços Não Formais | |
| Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Humanidades – PPGECH | Ensino de Ciências e Humanidades | UFAM - Humaitá | 1) Perspectivas Teórico- Metodológicas para o Ensino das Ciências Humanas 2) Fundamentos e Metodologias para o Ensino das Ciências Naturais e Matemática | ME |
| Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática – PPGECEM | Ensino de Ciências e Matemática | UFAM | 1) Formação de Professores de Ciências e Matemática 2) Processos de Ensino- Aprendizagem em Ciências e Matemática 3) Tecnologias para Educação, Difusão e o Ensino de Ciências e Matemática | ME |
| Programa de Doutorado em Educação em Ciências e Matemática (PPGECEM), oferecido pela Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática (REAMEC) | Educação em Ciências e Matemática (UEA / UFMT / UFPA) | UEA | 1) Formação de Professores para a Educação em Ciências e Matemática 2) Fundamentos e Metodologias para a Educação em Ciências e Matemática | DO |
| Programa de Pós-Graduação em Educação | Educação Profissional e Tecnológica | IFAM | 1) Práticas Educativas em Educação | MP |

| | | | | |
|--------------------------------------|--|--|---|--|
| Profissional e Tecnológica – ProfEPT | (IFAM / IFTO / IFRO / IFRR / IFAC / IFAP / IFPA) | | Profissional e Tecnológica 2) Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos em EPT | |
|--------------------------------------|--|--|---|--|

Fonte: Plataforma Sucupira e dados das páginas dos PPGs.

Conforme a tabela, observamos que, no Estado do Amazonas, dos 06 PPGs na área de Ensino, temos 03 Mestrados Acadêmicos, 01 Mestrado Profissional em rede, 01 Doutorado em rede e 01 programa com mestrado e doutorado profissional. A área de Ensino convoca todos os profissionais do Ensino para a formação de recursos humanos em uma perspectiva multi e interdisciplinar.

A área de Ensino é um terreno fértil para a diversidade de pensamento, onde estudiosos com formações em diferentes áreas trazem suas demarcações epistemológicas. Esses estudiosos têm formação em diversas áreas, tais como física, química, matemática, biologia, engenharia, pedagogia, enfermagem e muitas outras. Essa diversidade permite uma abordagem multidisciplinar que enriquece os temas explorados, resultando em investigações e perspectivas plurais. Em outras palavras, há um coletivo de pensamento que é potencializado pela diversidade de referências e *backgrounds* de seus doutores que concentram sua força intelectual e produtiva em estudos sobre educação e formação de recursos humanos, tanto na modalidade acadêmica quanto na profissional (Cyrino, Rizzatti, Rôças, 2023, p. 04).

A área de Ensino enfrenta diversos desafios em sua estruturação, especialmente no que diz respeito à articulação dos grupos de pesquisa com as produções pertinentes à área, bem como à ampliação da participação nos editais e programas de fomento dos órgãos responsáveis, visando proporcionar condições tanto para os programas acadêmicos quanto para os profissionais.

No entanto, a última modalidade tem sido frequentemente desprezada pelos órgãos de fomento. Após 23 anos, podemos afirmar que a área de Ensino alcançou consolidação e respeito

dentro da grande área. Pela primeira vez, conta com uma coordenação feminina (2022-2026), cujo comprometimento inclui a realização de uma avaliação qualitativa, bem como a preocupação com a redução das assimetrias regionais e o incentivo a criação e acompanhamento de políticas de ações afirmativas, equidade de gênero e acolhimento de iniciativas inclusivas (Cyrino, Rizzatti, Rôças, 2023).

As linhas que compõem a área de Ensino promovem a ampliação e a segurança na construção de um mapa diversificado de ensino, fortalecidas por ações específicas em nossa região que proporcionam condições para o crescimento dos PPGs e o fortalecimento de seus estudos e pesquisas na Amazônia. Entre as ações colaborativas, destaca-se o Doutorado pela Reamec, que possibilitou a qualificação de vários professores das Instituições de Ensino Superior do nosso Estado para integrar os quadros dos PPGs. As duas primeiras autoras deste texto são fruto desse processo formativo e atualmente colaboram com o PPGE/UEA, um programa pioneiro na área de Ensino em nosso Estado, criado em 2005, e que ao longo dos anos desenvolveu várias linhas em conexão com suas produções docentes e discentes.

O PPGE tem sua história ligada ao extinto Mestrado em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia, aprovado pela Capes em 2005, na modalidade profissional, cuja primeira turma teve início em 2006, com 19 mestrandos.

O mestrado foi criado exclusivamente por professores da UEA, funcionando como Mestrado Profissional até 2010, e titulou um total de 72 mestres no período de 2006 a 2010.

Na 114ª Reunião do CTC-ES, em 2009, a Capes aprovou o Mestrado Acadêmico em Educação em Ciências (Portaria MEC nº 1.045, de 18 de agosto de 2010), que iniciou suas atividades em 2011 e foi inserido no Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) em 2012. Por conseguinte, no período de 2011 a 2023, o mestrado titulou 208 mestres.

Em 2023, há 36 mestrandos em processo de formação: 17 em fase de defesa de dissertação (turma 2022) e 19 cursando disciplinas

obrigatórias (turma 2023), dos quais uma mestranda é estrangeira, da Colômbia, proveniente da participação do Mestrado no Programa de Alianças para a Educação e a Capacitação (Bolsas Brasil PAEC OEA-GCUB), com 31 vagas na seleção da turma de 2024.

Na avaliação quadrienal (2017-2020), o mestrado obteve nota 5 na área de Ensino, mantendo a nota da avaliação anterior. Dessa forma, o PPGEC é um mapa aberto, constituindo-se em itinerários de uma cartografia inventiva dentro dos grupos de estudo e pesquisa.

Itinerário de uma cartografia inventiva: Grupos de Estudo e Pesquisa entrelaçados ao PPGEC e suas produções acadêmicas

*Há tanta esquina esquisita,
Tanta nuance de paredes,
Há tanta moça bonita
Nas ruas que não andei
(E há uma rua encantada
Que nem em sonhos sonhei...)
O mapa, Mário Quintana*

Nas esquinas peculiares do mapa do ensino, adentramos a cartografia e concedemos visibilidade ao PPGEC. Pretendemos fazê-lo percorrendo sobre os grupos de pesquisa que o compõem, uma maneira poderosa de dar forma ao programa. Cartografar de forma inventiva possui uma intencionalidade. Cartografar é um verbo do ensino. Transitivo. Realizar uma cartografia inventiva é um exercício do dispositivo de poder, é delinear uma arqueologia em relação às formas da construção do saber.

A cartografia do mapa de ensino se mostra um artefato interessante para pensarmos o PPGEC desvinculado das noções de identidade, "tão caras aos esquemas antropológicos universais que enclausuram modos de vida" (Chaves, 2016, p. 149). Nessa perspectiva, as cartógrafas-pesquisadoras não são apenas descritoras de coisas que fazem parte da área de ensino, mas

também artífices de uma modalidade de escrita que cria vidas e modos de ver e dizer.

Criar, inventar, criar-se é uma prática cotidiana. Nada está pronto em definitivo. A vida é uma criação imprevisível e cotidiana, mesmo que em nós habite ânsias de eternidades. A cartografia, como a vida, vale muito mais a pena quando reinventada, quando experimentamos "o eterno prazer do vir a ser", como apontou Nietzsche (sd). Segue abaixo a cartografia inventiva dos grupos de pesquisa que compõem o PPGEC.

O Grupo de Pesquisa Alternativas Inovadoras para o Ensino de Ciências Naturais na Amazônia (AIECAM) tem uma pergunta mobilizadora: como melhorar os processos de ensino e aprendizagem de Ciências e Matemática no Estado do Amazonas? Para isso, ocupa-se com investigações relacionadas às alternativas inovadoras para os processos de ensino e aprendizagem. Alguns temas de pesquisa do grupo incluem atividades experimentais para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e metodologias ativas, além do modelo STEAM. O grupo organiza o evento Lasera Manaus, no qual são apresentadas pesquisas relacionadas às alternativas inovadoras de ensino.

O Grupo de Estudo e Pesquisa em Fundamentos da Educação e Ensino de Ciências (GEPFEEC) está voltado para os estudos que investigam os princípios teóricos e práticos que norteiam a forma como a educação e o ensino de Ciências são concebidos e desenvolvidos. É formado por pesquisadores de diversas áreas, como filosofia e história, e suas produções estão centradas especialmente nas seguintes temáticas: escola e bens culturais; processos educativos em espaços escolares e não escolares, com foco nas pedagogias culturais; saberes tradicionais; fundamentos epistêmicos do ensino de ciências; corporeidades negras, indígenas e de diferentes orientações sexuais.

O Vidar em In-tensões, grupo de estudo e pesquisa que abriga investigações sobre processos de subjetivação, diferença, (auto) biografias na formação de professores em Educação e Educação em Ciências e Matemática na Amazônia, alinha-se a filósofos como

Foucault, Guattari, Derrida e Deleuze. A produção do Vidar em Intensões está voltada para temas como o estágio, a formação de professores, a educação e o ensino de ciências, o currículo de ciências, dentre outros, sempre mergulhados num viés artístico e literário.

O Grupo de Estudo e Pesquisa em Formação de Professores para a Educação em Ciências na Amazônia (GEPEC) é o grupo mais antigo do programa e investiga o currículo no processo de formação de professores e ensino, com ênfase na Educação do Campo no contexto amazônico. O foco de suas produções está relacionado à Educação em Ciências na Amazônia, com base nas tradições científicas que subsidiam estratégias e metodologias de ensino que possam ser incorporadas aos processos de formação de professores.

O Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Matemática no Amazonas se ocupa das investigações que discutem sobre a Educação Matemática e suas relações interdisciplinares com outros campos científicos, aproximando-se especialmente das problemáticas amazônicas na área. A produção do grupo de pesquisa está voltada para os obstáculos epistemológicos na formação de professores de Matemática, assim como metodologias e recursos para a melhoria da educação Matemática.

O Grupo de Estudo e Pesquisa em Divulgação e Difusão Científica para a Educação e Ensino de Ciências no Amazonas tem como objetos de pesquisas a divulgação científica e a tecnologia educacional voltados para a educação e ensino de Ciências. Suas produções investigam a Tecnologia na Educação e a Divulgação Científica com ênfase em Educação e Ensino de Ciências, tendo principalmente os seguintes temas: divulgação científica, educação e tecnologias, ensino de ciências, cultura e arte.

O Grupo de Estudo e Pesquisas em Educação, Patrimônio, Arqueometria e Ambiente na Amazônia (GEPIA) é formado por pesquisadores de áreas distintas e propõe um diálogo interdisciplinar. Tais pesquisadores têm como objetivo desenvolver estudos sobre as transformações do ambiente físico e

cultural da Amazônia por meio de três eixos: Ambiente, Educação e cultura de povos da água, terra e floresta da Amazônia; patrimônio, comunidade e artefatos na Amazônia; e reconstrução e tratamento de imagens tomográficas aplicadas na Arqueometria. Os trabalhos estão centrados nas manifestações educacionais e culturais expressas sociais e na produção de artefatos.

O Grupo de Estudo e Pesquisa de Educação em Ciências em Espaços Não Formais (GEPECENF) propõe-se a investigar temáticas em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia, com delimitação para as possibilidades do uso de Espaços não Formais, refletindo sobre o uso desses espaços e estudando suas relações com os ambientes educativos formais, sobretudo por meio das discussões metodológicas educacionais em uma realidade complexa da formação crítica do ser humano num contexto global, ao passo que problematiza essas temáticas por meio da produção de conhecimentos e materiais vinculados a elas.

O grupo de pesquisas em educação para a biodiversidade (DIVERSA) tem como objetivo investigar e produzir recursos educacionais para uma educação escolar que se utilize de conhecimentos tradicionais e as histórias de vida de pesquisadores. Organiza o evento Caravana da Diversidade, no qual se apresentam trabalhos acadêmicos relacionados à biodiversidade e recursos educacionais.

Longe de prescrever rotas de pesquisas, objetos de estudos e perspectivas teóricas, a cartografia inventiva buscou inscrever modos com que pesquisadores e pesquisadoras vão inventando a vida na pós-graduação, além das miudezas e singularidades das pesquisas de um programa, não a vida vivida do PPGE, mas o “invivível da vida” (Pelbart, 2013, p. 207). Trata-se da vida em estado de rascunho, passageira, um mapa-ensino aberto, movido pelo vento que levanta a poeira das eternidades.

Poeira ou folha levada ou estudos no Vidar ou pesquisas em Ensino de Ciências na Amazônia

*Quando eu for, um dia desses,
Poeira ou folha levada
No vento da madrugada,
Serei um pouco do nada
Invisível, delicioso
O mapa, Mário Quintana*

O desenho cartográfico também flui como um pouco do nada de Quintana, que em sua pequenez de poeira vem espalhar-se no vento da madrugada, especialmente com as Experiências de estudos e pesquisas em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia vividas pelo Grupo Vidar em In-tensões.

Nesse invisível, apresentamo-nos como cartográficas que, em miúdos, constroem pesquisas, estudos e a si mesmas. Tem-se que “o trajeto se confunde não só com a subjetividade dos que percorrem um meio, mas com a subjetividade do próprio meio” (Deleuze, 2011, p. 83). Pensar nesse grupo, suas pesquisas, em suas clandestinidades, nos mantêm no meio, no nomadismo, na potência para o sentimento, para a docência-pesquisa, no sentido de fazer brotar um caminho próprio (Deleuze; Parnet, 1998).

Então, começemos com Deleuze e Parnet (1998, p. 13) ao dizerem que “A vida não é sua história”, pois essa história escrita é apenas uma parte do que vivemos, um pequeno pedaço do que conseguimos contar sobre nossos sentidos, emoções, afetos, acontecimentos. O Vidar fala de amor, de vida, de vidas no plural, pois somos muitas, somos muitos, somos múltiplos e singulares. Não sou, somos! Somos o Vidar em In-Tensões!

Vidar... Vidar por entendermos que a vida é verbo, é ação, é movimento. Também por vermos a vida como transitória e pulsante... O que seria a vida senão uma forma de resistência à morte, atravessada por (in) constantes ciclos de mudança, uns mais leves, mais tranquilos, mais duros, mais felizes, mas sempre viventes, sempre em tensões? As tensões fazem parte da vida.

Nessas tensões, a escrita se constitui como modo de materialização desse desenho cartográfico menor, que inicia na Universidade em narrativas (auto)biográficas e se encontra com Foucault, ora narrando sua trajetória de vida atrelada ao profissional docente, ora escrevendo de si, de subjetivações, de invisíveis, dando-nos conta da própria conduta consigo e com os outros, com uma tomada do controle de si, reflexão de si no mundo e constitui-mo-nos a nós mesmas (Foucault, 2010).

Em outras palavras, uma escrita em minoridade é potência dos processos de subjetivação, desse sujeito que cria a si próprio, em um modo de viver por suas escolhas criativas. “A escritura tem por único fim a vida” (Deleuze; Parnet, 1998) de professoras, estudantes de graduação, mestrandos e mestrandas, de gente que se encontra por questionarem aquelas velhas opiniões formatadas sobre o educar, o ensino de ciências e matemática, sobre Amazônias.

As investigações dessa composição cartográfica têm enfatizado o papel da cultura na constituição de subjetividades e na formação de professores em Educação e em Educação em Ciências e Matemática. Atravessados por estudos pós-estruturalistas, perspectivas pós-críticas, pesquisa narrativa (auto) biográfica, por estudos das Filosofias da Diferença com Foucault, Derrida, Deleuze e Guattari, Nietzsche e por poetas e escritores como Manoel de Barros, Fernando Pessoa, Mário Quintana e Mia Couto.

Assim, invisível e deliciosamente, essa trajetória insubmissa do Vidar em In-Tensões tem traçado rotas quanto às suas ocupações dessa docência amazonense que pesquisa, estuda, narra, (re) inventa a si, subjetiva e coletivamente, vive, sente, deixa-se levar como folha no vento da madrugada. Vive de dissertações, de projetos de iniciação científica, extensão e produtividade acadêmica, de visitas a museus, peças teatrais, aniversários, nascimentos, adoções, perdas, casamentos, namoros, separações, comemorações, danças e cantorias, vive de cotidianos, de Amazônias.

Em 2016, a coordenada cartográfica com o GEPEC e a linha de pesquisa de Formação de Professores para o Ensino de Ciências na Amazônia demarcou um primeiro projeto de ensino e pesquisa

intitulado *Reencontrar a ciência, reinventar a docência o que pensam e o que ensinam os professores sobre a Amazônia? Uma leitura por meio dos discursos midiáticos, literários e educacionais.*

Ele ocorreu entre os anos de 2016 e 2018, com o objetivo de problematizar sobre os discursos midiáticos, literários e educacionais sobre as Amazônias presentes nas práticas dos professores da rede pública de Manaus, assim como constituição dos modos de ser amazônida, a partir de tais práticas discursivas. Dele, materializaram-se 01 tese de doutorado, 02 projetos de iniciação científica (IC), 01 projeto de extensão e 03 trabalhos de conclusão de curso (TCCs).

A Tese de Doutorado foi defendida em 2017, na Universidade Federal de Mato Grosso, por Mônica Costa, por meio da Rede Amazônica em Educação em Ciências e Matemática, sob o título “A Amazônia é aqui? Redes que tecem a Amazônia discursiva no ensino de ciências”.

O projeto de extensão universitária intitulou-se “Linhas e contornos da relação entre educação, ambiente e sustentabilidade: espaços de pesquisa, ensino e extensão” e foi realizado até 2018 na Universidade do Estado do Amazonas.

Os projetos de IC foram intitulados “Quando discursos midiáticos disciplinam corpos infantis” e “O ambiente discursivo da trama Zootopia: ensinando uma ideia inventada de infância e outras mais”.

Quanto aos TCCs, todos da Graduação em Pedagogia, tivemos os seguintes: “A produção da ideia de infância e as músicas infantis”, “A fabricação da ideia de Autonomia numa escola do Ensino Fundamental”, e “Quando filmes infantis ensinam modos de ser criança”.

As pesquisas desse momento traçam-se na autobiografia, com uma narrativa da experiência humana na memória e na história de vida que correlaciona aprendizagem e biografia para formação docente. Tracejados com ideias foucaultianas iniciam estudos/problematizações de questões relacionadas à

subjetividade docente, pela via do discurso enquanto perspectiva investigativa e formativa.

Entre os anos de 2019 e 2018, constituímos outro projeto institucional, **Travessias investigativas e formativas docentes como encontros de vidas**, com o objetivo de compreender a importância de experienciar a (re) invenção de uma ideia de formação docente mais ligada à vida e às suas complexidades na Educação em Ciências, a partir de episódios da nossa história de formação, utilizando a autobiografia como base investigativa. Emergiram dele 01 tese de doutorado, 02 projetos de IC, 01 projeto de extensão e 10 TCCs em Pedagogia.

A tese foi desenvolvida por Caroline Barroncas, no Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática, também pela REAMEC, intitulada “O devir de um tear investigativo: Narrativas de formação de uma professora pesquisadora”. O fenômeno foi a própria vida acadêmica e profissional, não como uma pretensão de descrição de vivência passada, mas como destaque da experiência, dizer de si, para pensar-se.

Os projetos de IC foram “A governamentalidade na escola democrática” e “A produção discursiva da violência na relação professor-aluno”.

O projeto de extensão foi intitulado “Ateliês (auto) formativos: Os sentidos de estar na formação continuada”, no qual buscou-se, dentre outras questões, refletir sobre a trajetória de ser professor-formador na relação subjetiva e intersubjetiva dos sujeitos dentro de um coletivo. Foi desenvolvido de 2019 a 2020 junto aos professores-formadores da Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério da SEMED/Manaus.

Os TCCs produzidos nesse momento foram os seguintes:

- (Des) Encontros com o Gestar na formação docente;
- Experiências formativas ao estagiar;
- Entre as Histórias de vida de alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e o percurso formativo da professora-pesquisadora;

- Trilhas narrativas para tornar-se uma professora-pesquisadora;
- O Ensino de Ciências através de um espaço não-formal: a experiência dos acadêmicos de Pedagogia;
- Modos de ver e fazer a educação ambiental numa escola democrática;
- A vida de uma professora emancipadora no ensino de Ciências: enfrentamentos e possibilidades;
- Ambiente: achadouros de infâncias;
- Produção discursiva sobre Ambiente na literatura infantil;
- A fabricação da infância pelas brincadeiras infantis.

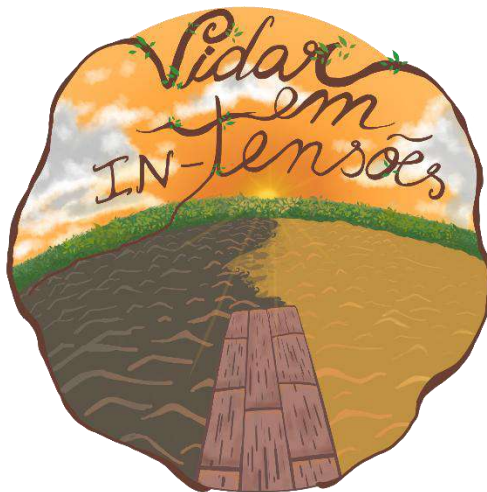
Esses estudos foram marcados por ideias de discurso em Foucault, tomados como produção discursiva em enunciados dispersos de múltiplas materialidades, como filmes, desenhos, textos literários e outras, assim como criação de uma montagem de pedagogia como cultura e a cultura enquanto pedagogia, ou seja, a cultura ensina/fabrica modos de ser, ver e dizer.

Constituímos assim o projeto institucional **Do cais à deriva: Escritas de um professorar no ensino superior na pandemia Covid-19**, com o objetivo de problematizar sobre que aspectos o cuidado de si nas narrativas (auto) biográficas do professorar do Ensino Superior, na pandemia Covid-19, permitem fluir modos de transmutação de práticas formativas institucionalizadas para outros que busquem o movimento em devir de autoconstituição docente. Suas ações de ensino, pesquisa e extensão ocorreram no período de 2021 a 2023. O projeto surgiu em tempos de pandemia, haja vista que estávamos voltando às atividades de modo remoto, seguindo para iniciativas presenciais ainda com distanciamento social, já que a doença ainda era presente e vários encontros ocorreram de modo remoto.

Desse projeto institucional, rabisca-se a identidade visual do Vidar em folhas em branco, em ideias aquareladas, em lápis de cor e em imagem digitalizada. É entre esses espaços que a gente se movimenta, em atos acadêmicos, de vida e de docência, e assim vamos materializando o Vidar em In-Tensões em arte. Afinal, nos

vemos e nos sentimentos nesse movimento entre os ninhos, o nascer e o pôr do sol, num girau entre os rios Negro e Solimões, em uma paisagem onde a luz do Sol encosta no verde da floresta e nas águas. No entre, no meio, no invisível do visível, no menor no banzeiro:

Figura 42 - Logo do Vidar em In-Tensões



Fonte: As autoras (2021).

Esse terceiro projeto institucional é marcado por processos artísticos, e, assim, nasce a logo. Em meio a essa arte, o projeto do Cais à Deriva nos oferece pistas de um professorado no ensino superior durante a pandemia COVID-19. Sob esse momento de reflexão sobre a vida... como vamos viver nesse universo da docência e da pesquisa?

Reconhecemos um terceiro Foucault em seus estudos éticos e estéticos sobre o cuidado de si e traçamos a reconfiguração desse ato de narrar-se: por meio de narrativas de um sujeito que passa a enxergar a si mesmo como sujeito de verdade, com uma escrita que possibilita a experimentação como ferramenta para pensar sobre si mesmo em consonância com o outro, em caminhos na vida, pesquisa e formação. Assim, surgem três dissertações de mestrado,

sete projetos de IC, um projeto de extensão e dez TCCs em Pedagogia, além de um projeto de tese.

As dissertações foram intituladas como “Anacorese(ar): o cuidado de si e um professorado em química em meio à pandemia COVID-19”, “A constituição de um professor em química pelo viés da arte” e “Um navegar da vida e da docência que ensina ciências por entre a educação do campo miúdo”.

Os projetos de IC foram os seguintes: "Escola, práticas pedagógicas e relação escola-família"; "HYPOMNÉMATA DO ESTAGIAR: o cuidado de si na relação escola-família em tempos de pandemia"; "Um olhar sobre a Alfabetização à luz dos Trabalhos de Conclusão do Curso de Pedagogia ENS/UEA"; "O cuidado de si na constituição de uma professora-alfabetizadora"; "Cuidado de si e uma docência alfabetizadora"; "Enlaces (im) possíveis entre os campos de experiência, primeira infância e o cuidar de si"; e "Pedagogias como modos de cuidar e educar a si na primeira infância".

O projeto de extensão foi intitulado "Viver em Hypomnemas: Escritas e diálogos do professorado em pandemia", cujo objetivo foi experimentar encontros formativos sobre o professorado em pandemia, permitindo fluir modos de transmutação de práticas formativas institucionalizadas para outros que busquem o movimento em devir de autoconstituição docente, a partir de narrativas (auto)biográficas de professoras. Os encontros ocorreram de forma online em nosso perfil do Instagram, @vidaremin_tensoes.

Abaixo, os TCCs em pedagogias que emergiram da pandemia e do cuidado de si:

- Hypomnémata do estagiar: o cuidado de si na relação escola-família em tempos de pandemia;
- Olhares desviantes de uma estagiária: um ensino de ciências alfabetizador;
- Modos de ver formação e a prática de professores do 1º ano do Ensino Fundamental na pandemia;
- O caso do Ensino de Ciências em minha formação docente;

- Memórias, experiências e formação de uma professora que quer ensinar matemática;
- Escola e pandemia por Covid-19: as práticas pedagógicas pelas *timelines* das redes sociais;
- O alfabetizar, a BNCC e minha formação docente;
- Rodas, experiências docentes e Educação Infantil;
- O Ensino Remoto Emergencial universitário no contexto da Pandemia do COVID – 19;
- Atravessados pela covid-19, acontecimentos que ensinam ciências e muito mais.

Constituímos ainda um projeto de tese aprovado no Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (EDUCANORTE), sob o título “Cegueira e lucidez: ensaio(s) sobre corpo-brincante e escolas de primeira infância por modos outros”, de Monica Aikawa.

Em andamento desde a metade do ano de 2023, temos o projeto institucional **Currículo-corpo na formação de professores e pesquisadores**, com o objetivo de cartografar sobre os aspectos de um currículo-corpo que atuam na formação inicial e continuada de professores, visto que permitem fluir modos de transmutação de práticas formativas institucionalizadas para outros que busquem o movimento em devir de autoconstituição docente. Dele, projetam-se cartograficamente 4 dissertações de mestrado, 05 projetos de IC e 06 TCCs.

As dissertações de mestrado têm os seguintes títulos: “As armaduras do corpo: experimentação em processos formativos de uma professora que aprendeu, ensina e pesquisa ciências”, “As múltiplas Amazônias no ensino de ciências”, “O corpo-sonoridade na constituição de uma docência Amazônida”, e “A mulher amazônida e a formação de uma professora de Biologia”.

Os projetos de Iniciação Científica (IC) atuais são “Sexualidade e Pedagogia: artesanias de um corpo”, “O corpo pedagógico como forma de governo a partir da obra microfísica do poder de Michel Foucault”, “Educação Infantil e DCNEI: rascunhos de um corpo”, “Educação Infantil e BNCC: rascunhos de um corpo” e “A

constituição do corpo-tecnológico na formação inicial de professores do curso de pedagogia".

Os Trabalhos de Conclusão de Cursos (TCCs) são "A constituição do corpo-tecnológico na formação inicial de professores do curso de pedagogia", "O corpo-avaliação nos anos iniciais do EF", "O corpo-afeto na formação inicial do professor", "Espiritualidade e a constituição do professorado", e "A Pedagogia Ancestral na constituição de sujeitos coletivos".

Esses projetos-pesquisas percorrem piçarra, igarapés, banheiros e becos com suas memórias acadêmicas, artísticas e de vida, em descobertas e redescobertas da pesquisa narrativa, de subjetividades, de filosofias da diferença, e o Vidar vem se mapeando nesse meio e se vendo em meio a invenções e reconstituições, enquanto constitui ficções outras dessa docência pesquisadora amazonense.

Sem a intenção de responder às questões, dizemos que é como acontecimento, afeto e ser que nosso grupo de pesquisa se povoa e chama-se Vidar em In-tensões, nos contornos formativos de professoras-as e pesquisadores-as, para e com a educação nas Amazônias. Acabamos nos cartografando nesse movimento de profusão de outros traços que vão surgindo a partir das constituições de si e dos outros, de acontecimentos e de afetos que, nesse momento, ao longo de mapas (não decalque), linhas (duras, flexíveis e de fuga), bússola (não relógio), poeira ou folha levada no vento da madrugada.

Considerações finais- cartografias de um mapa de ensino-aberto

*Que faz com que o teu ar
Pareça mais um olhar,
Suave mistério amoroso,
Cidade de meu andar
(Deste já tão longo andar!)
E talvez de meu repouso...
O mapa, Mário Quintana*

Ao explorar a cartografia na arquitetura deste texto, mobilizamos uma montagem da área 46. A dinâmica foi criar roteiros, produzir cortes e recortes, delinear (des) caminhos, dar visibilidades e dizibilidades para territórios do ensino e da pesquisa em Educação em Ciências, além de mostrar pesquisadores, torná-los outros, atribuir sentidos para suas existências, escrever novas rotas e chegadas.

Em termos constitutivos, o que se extraiu desse artifício de cartografar uma área da CAPES, um programa de pós-graduação e um grupo de estudo e pesquisa, foi a ideia de vida. Esta não tem um roteiro a priori, "que o roteiro é exterior à vida, que ele a sucede e não a governa, como se costuma ajuizar" (Chaves, 2016, p.150). Pesquisamos e vivemos "sem coordenadas originárias" (Foucault, 2008, p. 29), e aí justamente está a potência da vida: a abertura, o mapa aberto...

Referências

- BERTO, D. F. **À beira do abismo**: entre literatura e escrita de si em Clarice Lispector. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências: Marília, 2019. 167 p.
- CHAVES, Silvia Nogueira. Formação, docência e arte: o desafio de ser semente. In: CHAVES, Silvia Nogueira; BRITO, Maria dos Remédios. **Formação, ciência e arte**: autobiografia, arte e ciência na docência. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2016.
- CYRINO, M.C.C.T; RIZZATTI, I.M.; RÔÇAS, G. Os desafios da Área de Ensino: "é caminhando que se faz o caminho". **Bolema**, Rio Claro (SP), v. 37, n. 76, p.i-xvi, ago. 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bolema/a/9CBSghhNk3krLDZWvfgNkQH/> Acesso em: 25.11.2023.
- DELEUZE, Gille; PARNET, Claire. **Diálogos**. São Paulo: Editora Escuta, 1998.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a Filosofia?**. São Paulo: Editora 34, 2010.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 25 ed. Rio de Janeiro, Graal, 2008.

FOUCAULT, M. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

NIETZSCHE, F. **Ecce homo**: como se chega a ser o que se é. Disponível em: www.lusosofia.net/textos/nietzsche_friedrich_ecce_homo.pdf

PARAÍSO, M. A. Currículo-mapa: linhas e traçados das pesquisas pós-críticas sobre currículo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 30, n. 1, p. 67-82, 2005. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/303969463.pdf> Acesso em: 15.01.2024.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de; VICENTINI, Paula Perin. Entre a vida e a formação: Pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 01, p. 369-386, abr. 2011.

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Orgs.) **Pistas do método da cartografia**: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009.

PELBART, P. **O avesso no niilismo**: cartografias do esgotamento. São Paulo: N-1 edições, 2013.

RAMOS, C. R.; SILVA, J. A. da. A emergência da área de ensino de ciências e matemática da capes enquanto comunidade científica: um estudo documental. **Investigações em Ensino de Ciências**, v.19, n.2, pp. 363-380, 2014.

RÔÇAS, Giselle et al. **Ensaio sobre a cegueira**: reflexões acerca de processos formativos na área de ensino e o lugar da escola. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020.

Transita entre experiências corpóreo-afetivas, passa pelos desafios e possibilidades da prática da Educação Inclusiva, navega pelos saberes tradicionais, identidades e etnogênese no processo educativo indígena, palpita sobre as práticas da gestão da educação básica, dedica atenção aos direitos humanos da comunidade LGBTQIAPN+, viaja com as quebradeiras de coco babaçu e entrelaça Fenomenologia e Educação Matemática.

