

TERRITORIALIDADES AMAZÔNICAS: SENTIDOS E PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS E OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO ATUAL*

AMAZON TERRITORIALITIES: MEANINGS AND PRODUCTION OF KNOWLEDGE AND CHALLENGES OF PROFESSORS TRAINING IN THE

Joana d'Arc de Vasconcelos Neves 1
Tania Suely Azevedo Brasileiro 2

Resumo: Este artigo discute sobre os sentidos e as produções de conhecimentos das e nas Amazônia e os projetos de formação de professores no Brasil. Para esse percurso, indaga: Que disputas políticas, ideológicas, epistemológicas e antológicas se fazem presentes entre a produção do conhecimento e as territorialidades amazônicas? Que concepções de formação de professores vão ao encontro dessas territorialidades? A intenção é descrever as concepções de formação de professores no debate sobre territorialidades amazônicas, visando ampliar o desenvolvimento da educação pública, democrática, referenciada pelas formas de vida, trabalhos e resistências e das diferentes populações nas territorialidades Amazônicas, ou seja, onde a interculturalidade, autonomia e sustentabilidade configurem-se como referências para a construção da política de formação de professores nas Universidades Amazônicas. Para tanto, apresenta uma discussão sobre as territorialidades, na sequência, os sentidos e os significados sobre as Amazônia e a produção do conhecimento e, por fim, as territorialidades amazônicas e as concepções de formação de professores.

Palavras-chave: Territorialidades Amazônicas. Sentidos. Produção de Conhecimentos. Formação de Professores.

Abstract: This article discusses the meanings and knowledge production in and in the Amazon and professors training projects in Brazil. For this journey, he asks: What political, ideological, epistemological and anthological disputes are present between the production of knowledge and the Amazonian territorialities? What conceptions of professors training meet these territorialities? The intention is to describe the conceptions of professors training in the debate on Amazonian territorialities, aiming to expand the development of public, democratic education, referenced by the forms of life, work and resistance and of the different populations in the Amazonian territorialities, that is, where interculturality, autonomy and sustainability are configured as references for the construction of the professors training policy in Amazonian Universities. To this end, it presents a discussion on territorialities, in the sequence, the senses and meanings about the Amazon and the production of knowledge and, finally, the Amazon territorialities and the concepts of professors education.

Keywords: Amazonian Territories. Senses. Knowledge Production. Professors training.

Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Professora Adjunta A da UFPA, Câmpus Universitário de Bragança, Faculdade de Educação. Professora do Programa de Pós-graduação em Linguagens e Saberes na Amazônia (PPLSA). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5658289632563411>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3110-3649>. E-mail: jdvasconcelosneves@gmail.com

Pós-doutora em Psicologia pelo IP-USP (2009), Estágio Pós-doutoral junto a Catedra Vygotsky da Universidad de La Havana/Cuba (2009). Doutorado em Educação Universidade Rovira i Virgili/Espanha (2002) – revalidado na FE-USP. Professora Titular da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). Docente dos Programas de Pós-graduação em nível de Doutorado: Sociedade, Natureza e Desenvolvimento e PPG em Educação na Amazônia Doutorado em Rede Educação e em nível de Mestrado Sociedade, Ambiente e Qualidade de Vida e Mestrado em Educação na Amazônia. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7125374751055075>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0823-4466>. E-mail: taniabrasileiro@gmail.com

Texto produto do Estágio de Pós-doutoramento Sentidos e Significados Constituídos e Constutores Ser Professor nas Territorialidades Amazônicas, no Âmbito do Projeto Geral do Procad-Amazônia: Nas Teias da Amazônia: sujeitos, identidades, territorialidades, linguagens e diversidade. Edital nº21/2018 – PROCAD Amazônia.

Introdução

“As cores verdes invadiam toda a minha vista. Era como se eu abrisse os olhos no fundo da água limpa. Nuvens e ondas se misturavam. E folhas, folhas verdes, vertendo cores de todas as cores, reverdeciam na água. E a água e as nuvens na minha mente. Eu mesmo não sei quando se deu o meu primeiro encantamento. Não sei se foi quando abri os olhos no fundo, bem dentro d’água, ou quando comecei a sentir a minha vida também por dentro. Só sei que, daí por diante, fazer um filho, para mim, era grande necessidade” (MONTEIRO, 1991).

Na narrativa poética de Benedito Monteiro (1991), as teias de significados que formam imagens sobre a Amazônia e o sujeito amazônico revelam a presença viva do ser humano, dando as cores e os sentidos aos elementos da natureza e a si mesmo a partir da ideia de pertença ao próprio lugar. Em seu abrir os olhos, há o encantamento a partir da experiência daquele que vivencia o lugar, que transcende a sua própria existência e coloca a ideia do pertencer, do fazer parte, como um processo de entrelaçamento do ser a natureza, dando-lhe as cores e contornos do que é a Amazônia; ou melhor, do que são as territorialidades amazônicas, construídas e produzidas nessa intensa e complexa relação entre práticas espaciais e os processos relacionais entre o homem e a natureza.

Seria, assim, uma interpretação muito próxima do que Souza (1995, p.99) caracterizou como territorialidades “as interações entre humanos e espaços”, ou seja, processos relacionais entre seres humanos mediatizados por suas práticas culturais em tempos e espaços simbolicamente constituídos e constituidores desses sujeitos, onde são “desafiados cotidianamente pela defesa do território, enquanto expressão da manutenção do modo de vida, de recursos vitais para sobrevivência de um grupo, de uma identidade e ou liberdade de ação” (SOUZA, 1995, p.109).

Nesse sentido, quando estamos tratando das territorialidades Amazônicas, não nos reportamos apenas na relação do ser humano com a natureza em sua escala de espaço de práticas e/ou de produtos usados (BECKER, 2010), e sim das relações que se manifestam também nas dinâmicas sociais. Nos dizeres de Raffestin (1993, p. 161-162), “consustancial a todas as relações e seria possível dizer que, de certa forma, trata-se da “face vivida” da “face agida” e “da face do poder”.

Assim, as territorialidades amazônicas – na dinâmica das faces vividas, agidas e de poder – são fenômenos sociais que envolvem indivíduos que fazem parte do mesmo grupo e de grupos distintos. Há continuidade e descontinuidade nos tempos e nos espaços; “elas estão intimamente ligadas a cada lugar, são influenciadas pelas condições históricas e geográficas desses lugares e são constituidoras de identidades” (SAQUET, 2009, p.88).

Ao tratar das territorialidades amazônicas, Becker (2010) analisa que estas: a) manifestam-se em todas as escalas, desde as relações pessoais e cotidianas até as complexas relações sociais; b) fundamentam-se na identidade; e c) repousam na presença de um estoque cultural que resiste à reapropriação do espaço, de base territorial. Isto reafirma a visão de que são manifestações das relações de poder vividas e tensionadas pela oposição do local ao universal, dos conflitos entre a malha concreta e a malha abstrata, constituída e constituidora do mundo vivido e mundo subjetivo.

Para Haesbaert (2007), a própria concepção de territorialidade requer duas dimensões, uma epistemológica – correlacionada a pose da terra – o sentido que se aproxima da ideia de dominação (jurídico-política) da terra e que exclui e subalterniza aqueles que, com esta dominação, ficam alijados do acesso e uso, do “territorium” e, são impedidos de entrar; e, outra ontológica, correlacionada ao ser: a) como imaterialidade (ex.: controle simbólico, através de uma identidade territorial ou “comunidade territorial imaginada” e; b) como “espaço vivido” (frente aos territórios, formais-institucionais), conjugando materialidade e imaterialidade.

Essas dimensões que demarcam a distinção de sentidos de territorialidade, seja como instrumento do poder político e/ou como espaço de identidades simbólicas, culturais, têm se

configurado como fundamental no mundo contemporâneo para compreendermos as Amazônias, dentro do debate entre universalistas homogeneizadoras e interculturais (defensores do respeito às diferenças culturais), visto que, na dimensão ontológica, as territorialidades, construídas ou re-construídas, se relacionam com um “pertencimento” e constroem identidades, reafirmando valores do passado, mas, sobretudo, reinterpretando tais valores e símbolos culturais, impondo-lhes “novos” significados sobre a Amazônia e seus sujeitos.

Assim, partimos da premissa que estudos sobre as territorialidades amazônicas nos possibilitam dar visibilidade as transformações e as resistências/re-existências territoriais, ou seja, nos permite compreender o exercício espacial do poder/resistência e a identidade cultural territorial (os vínculos de pertencimento territorial) desses agentes em diferentes campos relacionais em suas dinâmicas sociais.

As reflexões contidas, neste artigo, tomam como fundamentação referências adquiridas com a *práxis* na formação de professores a partir do exercício da docência no Ensino Superior de Universidades Públicas da Amazônia Paraense. Um exercício dialógico com os diversos segmentos que vivem na Amazônia, em especial, com os movimentos sociais representativos das populações do campo, das águas e das florestas e com os educadores e as educadoras desses territórios que contribuem para redimensionar nosso modo de pensar, sentir e agir em relação à produção do conhecimento e da formação de professores nas territorialidades Amazônicas.

A convivência com a diversidade de sujeitos – em suas dinâmicas territoriais, conhecendo melhor seus saberes, culturas, tradições, histórias e modos de produção, saúde, assim como as formas de organização dos sistemas de ensino, seus currículos e as suas práticas educativas – têm nos colocado questionamentos e reflexões que são abordadas ao longo deste artigo: quais são os sentidos e os significados sobre a Amazônia e a produção do conhecimento? Como relacionar produção do conhecimento às territorialidades amazônicas aos processos de formação de professores? Que modelos de formação de professores vão ao encontro das territorialidades educativas amazônicas?

Nossa intenção, em apresentar nosso olhar, ainda que inicial, é que sejamos provocadoras da esperança que nos move em direção à construção de uma educação pública, democrática e de qualidade social, onde a interculturalidade, a autonomia e a sustentabilidade configurem-se como referências para a construção de uma política de formação de professores nas Universidades Amazônicas.

Os sentidos e os significados sobre as “Amazônias” e a produção do conhecimento

Os debates sobre as territorialidades Amazônicas expressam aspectos ambientais, produtivos e culturais que suscitam inúmeras dinâmicas relacionais que envolvem: a produção e a reprodução da existência das infinitas formas de vida; as relações dialógicas e conflituosas entre os sujeitos individuais e coletivos, entre os segmentos e classes sociais que nela habitam; as políticas públicas que universalizem e assegurem direitos humanos e sociais; o reconhecimento e as afirmações das identidades culturais; o desenvolvimento socialmente referenciado e com sustentabilidade desse território. Enfim, processos relacionais que nos remetem a uma complexa construção de sentidos que nos induzem a (re)conhecer que existem diversas Amazônias, marcadas por dimensões simbólicas que não nos permitem pensá-las de forma homogênea.

Uma polissemia de territorialidades, traduzidas em diferentes formas de nomeá-las: Amazônia Brasileira; Amazônia Legal; Amazônia Ocidental; Pan-Amazônia; Primeira Amazônia; Amazônia Indígena; Amazônia Central; Amazônia Setentrional, Amazônia Guiano-Orinocense; Amazônia Meridional; Amazônia do Planalto; Amazônia Oriental; Amazônia Pré-Andina, conceitos que apontam não apenas para construções semânticas, mas para sentidos de natureza histórica-social, teórica, epistemológica, ontológica e ético-política.

Para além das dimensões espaciais, as produções dos sentidos sobre a Amazônia ao longo do século XX seguiram a lógica de narrativas que estabeleceram representações místicas, midiáticas e espetaculares sobre esse território, negando, em muitos aspectos, as territoriali-

dades ali presentes. Os discursos que apresentaram e os que ainda apresentam a Amazônia, como: “vazio que precisa ser ocupado”, “natureza exótica e exuberante”, “pulmão do mundo”, “patrimônio da humanidade”, entre outros, mobilizaram/mobilizam valores que historicamente orientaram/orientam modelos hegemônicos de relação natureza/ desenvolvimento(s) e de produção de conhecimento(s). Para Camilo (1975, p. 6),

Essas representações revelam, ainda, a visão que os viajantes tiveram da Hiléia (sic), que era ao mesmo tempo fascinante, pela pujança de água e, também, sombria, dada a diferente compleição da fauna e flora que encontraram. Estas questões nos levam a pensar sobre as diferentes construções representativas da Amazônia e do povo amazônica, produzidas por homens que explicavam os comportamentos básicos e unificadores dos homens e mulheres da Amazônia a partir dos seus valores e pré-julgamentos.

Para Paes Loureiro (2003), os preconceitos, evadidos de negatividades, como: preguiçosos, inaptos ao trabalho e de pouca aspiração pessoal aos povos aqui encontrados, decorreram do fato de que estes não tinham uma cultura voltada para a acumulação de riquezas e exerciam atividades que coadunavam com os interesses do mercado capitalista.

Ao enfatizar o sentido da Amazônia como um território puramente natural, o sujeito amazônico e suas riquezas históricas e culturais foram subalternizadas e silenciadas no passado, tanto quanto no tempo presente, por meio das complexas e contraditórias relações que, ainda, hoje envolvem as atividades econômicas de base familiar, cooperadas e solidárias que existem e (r)existem na contramão de projetos de desenvolvimento que privilegiam processos de produções capitalistas, caracterizados por médios e grandes empreendimentos que usam sofisticadas e complexas tecnologias.

Em síntese, podemos dizer que as complexas matrizes de significados sobre a Amazônia abrigam e expressam diferentes lógicas de práticas de trabalhos, de usos dos recursos naturais, de produção e de intervenção opostas e/ou antagônicas. Essa polissemia de sentidos termina por se apresentar como um grande desafio aos nossos propósitos de orientar as referências de produção de conhecimentos sobre as Amazônias.

Conhecimentos que, na contramão da racionalidade moderna, universalizem e assegurem os direitos humanos e sociais, e afirmem as identidades culturais das populações, articulados a desenvolvimentos com sustentabilidade desses territórios. Ou seja, nos desafia a pensar uma produção de conhecimento que nos possibilite colocar as população originárias, tradicionais, camponeses amazônicos, “[...] no mundo e com o mundo. No seu papel de sujeito e não de mero e permanente objeto” (FREIRE, 2005, p. 117).

Para autores, como Santos (1997), é preciso estabelecer outra utopia que faça a superação, necessária, das lacunas deixadas pelo pensamento moderno que separou o homem da natureza, que o colocou na posição de “dominador” que numa lógica mercadológica desumaniza, ou seja, que exclui outros seres humanos como seres inferiores e não participantes da “mesma humanidade”.

Como analisa Saquet (2003), os processos de colonização expressam não apenas a exploração do homem pelo homem e dos recursos naturais, mas a supressão da cultura e invisibilização dos sujeitos locais. Nessa direção, faz-se necessário, como propõe Santos (1997), criar uma “utopia ecológica e democrática”, uma perspectiva, que requer mudanças de mentalidades, em relação aos seres humanos e a natureza, visto que, para o autor (1997, p. 44):

É uma utopia democrática porque a transformação a que aspira pressupõe a repolitização da realidade e o exercício radical da cidadania individual e coletiva, incluindo nela a carta dos direitos humanos da natureza.

Para Santos (1997), tal propósito se fundamenta na compreensão de que as produções de conhecimentos ocorrem nas relações homem-natureza, ou seja, é preciso ampliar os olhares no sentido de superar as dicotomias, presentes entre a cultura/natureza, proteção/desen-

volvimento, ecologia/economia e reconfigurar a perspectiva de totalidade, onde o processo de unificação ecológica se inscreve num mosaico de situações locais, cuja variabilidade se traduz tanto na diversidade dos meios quanto na diversidade das modalidades de inserção dos diferentes sujeitos que fazem e vivem as territorialidades amazônicas, lembrando a narrativa de Benedito Monteiro (1991) de sujeitos que se encantam e transcendem sua existência na interconexão com a própria natureza, como um só ser, garantindo sua existência na e pela geração futura.

Na explicação de Castro (1997), é preciso reconhecer que os conhecimentos tradicionais, produzidos pelos povos amazônicos, encontram-se em consonância com as capacidades e limites dos saberes e dos interesses de cada grupo, de suas formas de agir em seus territórios e de apropriar-se de recursos sob os padrões e os valores construídos entre o território e a presença viva do ser humano com suas práticas culturais e simbólicas, um processo relacional entre o modo de vida, produção de conhecimento e o campo do simbólico. Logo, para Castro (1997, p. 224):

[...] as narrativas dos negros remanescente de quilombos no rio Trombetas, são uma integração entre a vida econômica e social do grupo, onde a produção faz parte da cadeia de sociabilidade e a ela é indissociavelmente ligada, facilitando encontros interfamiliares, realizações de festas, perpetuação de rituais e outras modalidades e outras modalidades de trocas não econômicas. O sagrado é, por esta razão, uma categoria prática espontânea da experiência humana primitiva da natureza e da sociedade.

Dito de outra forma, é compreender que as ações e as práticas dos pequenos agricultores, pescadores e povos tradicionais amazônicos podem responder – por meio de entendimento formulado na experiência das relações com a natureza, que se materializa por meios dos conhecimentos historicamente acumulados por esses coletivos e repassados de gerações a gerações – por diversas maneiras de perceber, representar e agir sobre o território, lógicas menos desumanizadoras, ou seja, outras lógicas de desenvolvimento.

Nessa perspectiva, a negação dos conhecimentos tradicionais respaldando-se em representações que reforçam visões preconceituosas e de inferioridades desses sujeitos e de seus conhecimentos, em relação aos conhecimentos acadêmicos, produzem e reforçam, como descrevem Oliveira e Candau (2010), modelos colonizadores de referência Europeia. Nos dizeres de Rojas e Restrepo (2010), no emaranhado entre poder e saber opera-se também a colonialidade do ser. A destituição da existência, da condição de humanidade dos outros, não europeus, tem levado a exterioridade negada. Logo, conforme Rojas e Restrepo (2010, p. 155):

[...] podemos afirmar que la colonialidad del ser refiere a la dimensión ontológica de la colonialidad del poder, esto es, la experiencia vivida del sistema mundo moderno/colonial en el que se inferioriza deshumanizando total o parcialmente a determinadas poblaciones, apareciendo otras como la expresión misma de la humanidad.

Nessa direção, entre o ser e as relações que humanizam e/ou desumanizam os sujeitos, compreender a produção do conhecimento na região amazônica significa englobar, incluir e, portanto, juntar e não separar, pensar os processos formativos escolares em seus diferentes níveis e modalidades nas Amazônias, com os amazônidas em suas relações no e com o mundo, em suas coexistências locais e globais.

Como nos diz Freire (2005), a desumanização decorre quando se anula o direito ao ser e ao vir a ser mais, ou seja, quando ao ser humano é assegurado apenas o estar determinado a ser aquilo que é esperado que ele seja. Nessa direção, não há como separar o ser Amazônico de sua essência ao devir do que ele ainda pode se construir. Um ato relacional, em que o aprender e apreender sobre os conhecimentos tradicionais e científicos (ambos socialmente construídos e são conteúdos da própria humanidade), também se aprende e apreende-se algo

a mais sobre si e sobre o mundo.

Dessa maneira, partimos da premissa freireana de que assumir a posição relacional entre si, os outros e com o mundo, o ser humano exerce sua vocação ontológica, ou seja, de um ser que participa ativamente, de busca constante, de quem luta como sujeito e não se deixa apenas conduzir como um objeto. De um sujeito que produz conhecimento em um constante movimento de aprender e apreender, visto que, nos dizeres de Freire (2005), uma aventura criadora é algo, por si mesmo, muito mais rica do que meramente repetir a lição dada. É o ato de construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e se configura numa aventura do espírito.

Essa produção do conhecimento, articulada a própria condição do ser, do processo de constituir-se integrando-se ao mundo e operando mudanças, é peculiar à própria natureza humana, identificada por autores, como Freire (2005), como uma mais complexa força humanizadora. No construto epistemológico e ontológico do pensamento freireano, trata-se de um contínuo movimento de busca, em conexão com alguns elementos, como: a esperança, a curiosidade, a autonomia, a emancipação, entre outros, que permitem a compreensão do ser humano como um sujeito que não é, está sendo, mas, que pode ser ainda muito mais.

Assim, de consciência sobre a incompletude do ser, presente em cada um, é que se aponta para a necessidade de reconfigurar o modelo amazônico de fazer a escola, no sentido de abrir possibilidades para que os sujeitos saiam do estado de invisibilidades, negações para outro estado, mais crítico, libertador e com maior autonomia. Para tanto, é imprescindível ter clareza das contradições, presentes nos territórios educativos das realidades amazônicas, uma vez que é preciso entender as consequências da materialidade e concepções dos projetos de educação que se encontram em disputa no contexto atual.

No caso das territorialidades amazônicas, não se trata apenas pela defesa de se ter uma escola, e sim de construir escolas que se coloquem em defesa da vida, da água, da sustentabilidade, das condições existenciais para a manutenção dessas territorialidades, da diversidade, dos saberes, do patrimônio material e imaterial, do direito de existir/resistir, de produzir e reproduzir as Amazônias.

Territorialidades amazônicas e as concepções de formação de professores no contexto atual

Como exercer a docência na região amazônica sem conhecê-la? Sem vivenciá-la? Sem compreendê-la em suas territorialidades de conflitos e de contradições que subalternizam e silenciam os sujeitos amazônicos? Como pensar o conhecimento escolar sem discutir o extrativismo predatório, o derramamento de sangue inocente e a criminalização dos defensores da Amazônia? Como formar educadores que potencializem projetos educativos mais humanizadores nas territorialidades amazônicas?

Esses questionamentos nos remetem a compreensão de que não é qualquer projeto de educação e nem modelos homogeneizadores, pautados em uma lógica universalista, que podem responder aos anseios das territorialidades amazônicas.

Diante das múltiplas territorialidades presentes, partimos da compreensão que as diferentes concepções pedagógicas que regem as políticas de educação e as de formação de educadores/as na lógica da sustentabilidade, do desenvolvimento social e político, da relação com a natureza, do fortalecimento da agricultura familiar e do bem viver são necessárias ao processo de reinventar os sistemas educativos escolares nas territorialidades amazônicas.

Autores, como Hage (2011), descrevem que a simples interação da escola com as dinâmicas territoriais sejam estas espaciais (com as cheias e as vazantes dos rios) e/ou culturais (festas e práticas produtivas) modificam o calendário escolar em virtude de sentidos culturais e sociais materializados pelo cotidiano imbricado com a natureza. São realidades complexas que devem ser considerados na teia de relações entre o ensino e a aprendizagem, no processo de educar e de formar cidadãos na realidade peculiar do lugar, como um direito a ser conquistado. Para Caldart (2002, p. 26):

A população do campo tem direito a luta por políticas públicas que garantam o seu direito a uma educação e que seja do e no campo. No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação que seja pensada desde o seu lugar e com sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais.

A luta pela conquista do direito à educação das populações do campo, das águas e das florestas, pautou-se como princípios: respeito à diversidade em diferentes dimensões; incentivo à formulação de projetos específicos; política de formação de professores para atender as especificidades; valorização da identidade por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos e as suas realidades; flexibilidade na organização escolar; bem como o controle da qualidade, no modelo socialmente referenciado, firmados no Decreto Federal nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, em seu Art. 2º (BRASIL, 2010, p. 1):

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

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

III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;

IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo.

Estes são princípios para pensar a escola, articulados a projetos de defesa dos povos do campo, das águas e das florestas pela garantia do direito de existir, produzir e reproduzir as territorialidades. Entretanto, no contexto brasileiro, não há como negar que as disputas políticas, ideológicas e econômicas encontram-se tensionadas diante das possibilidades das perdas desses direitos adquiridos, nos últimos anos, pelos movimentos sociais.

Como já destacamos, os diferentes sentidos sobre as Amazônias trazem as marcas de diferentes modos de colonialismo que levam a diferentes formas de subalternização e de políticas arbitrárias e excludentes de interesses econômicos de poucos, que legitimam sistemas opressores, autoritários e mercadológicos em detrimento de lógicas sociais menos desumanizadoras.

Nesse contexto, é preciso considerar que os princípios construídos para a educação do campo, das águas e das florestas, ao longo dos últimos anos, não se encontram consolidados e que as temáticas sobre a exclusão social, as condições socioeconômicas territoriais e edu-

cacionais tornaram-se mais uma vez invisível aos projetos de formação de educadores, em virtude do que Arroyo (2007) descreve como ausência de tradição na formulação de políticas públicas e de prática de formação de profissionais da educação, visando os sujeitos do campo, das águas e das florestas.

Estamos diante de interesses antagônicos bem claros, em que de um lado aponta-se para propostas de formação de educadores no campo, das águas e das florestas que se assentem em princípios construídos socialmente no setor das ciências da educação, considerando que as diferentes territorialidades são constituídas de especificidades que não podem ser ignoradas nos processos educativos (MUNARIN, 2006).

Do outro lado, uma proposta que se alicerça nas Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica¹, articulada à ideia de solução dos problemas educacionais do país – por meio de uma base nacional curricular comum a partir de uma injunção de organismos econômicos mundiais em associação com empresários nacionais – em um projeto de formação do educador, pautado em competências para “garantir o direito de aprender do aluno” como diz Chizzotti e Silva (2018), um projeto que coloca os empresários no comando da educação nacional, adaptando-a, segundo a lógica do mercado.

Para os reformadores das políticas educacionais que têm como referência a base comum, essas competências, constituem-se a partir de três eixos: competência profissional, prática profissional, engajamento profissional, conforme Quadro 1 a seguir:

Quadro 1. Competências a serem desenvolvidas em cursos de formação de professores.

PROFISSIONAL	PRÁTICA PROFISSIONAL	ENGAJAMENTO PROFISSIONAL
Dominar os conteúdos e saber ensiná-los;	Planejar ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens;	Comprometer-se com o desenvolvimento profissional;
Demonstrar conhecimentos sobre os estudantes e como aprendem;	Criar e saber gerir ambientes de aprendizagens;	Estar comprometido com as aprendizagens dos estudantes e estar disposto a colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender;
Reconhecer contextos;	Avaliar a aprendizagem e o ensino;	Participar da construção dos projetos pedagógicos da escola e da construção de valores democráticos;
Conhecer a estrutura e governança dos sistemas de ensino.	Conduzir práticas pedagógicas dos objetos de conhecimento, competências e habilidades.	Engajar-se com os colegas e com as famílias e comunidade.

Fonte: Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica (2019).

Como é possível observar, na contramão dos direitos conquistados que visavam uma formação, voltada para a diversidade, a proposta por competência apresenta em seu conjunto: a) um projeto que homogeneiza a formação de professores; b) um projeto que descaracteriza o sujeito de sua dimensão histórica- social-cultural e reforça apenas as dimensões cognitivas- socioemocional; c) que apresenta uma formação repaginada de ideias que não deram certo; d) que propõe formações de professores com menos recursos; e e) uma formação que não reconhece o professor como sujeito no processo pedagógico.

Para a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), o pro-

¹ O Parecer tem como objetivo central fazer uma revisão e atualização da Resolução CNE/CP nº 02/2015, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 6 02/2015, considerando a legislação vigente, em especial às Resoluções CNE/CP nº 02/2017 e nº 04/2018, definidas com fundamento, respectivamente, nos Pareceres CNE/CP nº 15/2017 e nº 15/2018 que instituíram e definiram a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o conjunto de etapas e de modalidades da Educação Básica.

jeto de Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica representa um retrocesso a educação brasileira (ANPED - 2019). Na análise de Chizzotti e Silva (2018, p.1430):

Adotar a Base Comum significa que professores vão ensinar de acordo com os padrões estabelecidos nos testes e serão avaliados de acordo com as notas de seus estudantes. Isso acarreta de imediato duas consequências: em primeiro lugar, a perda da autonomia do professor quanto aos conteúdos e à forma de trabalhá-los, pois serão priorizados aqueles conteúdos que sofrerão um processo de testagem; em segundo, a desvalorização da cultura local, consequentemente a perda dos saberes tradicionais, da cultura e dos valores daquela população local onde está inserida a escola.

O acirramento do debate sobre os objetivos da formação do professor que cada projeto representa, coloca-nos diante de posicionamentos ideológicos, epistemológicos e ontológicos, ou seja, de posicionamentos marcados por visões de mundo, onde cada um dos lados em disputa tem, sobre o papel formativo da escola, sua finalidade e consequentemente do perfil do professor que se quer formar. Essas posturas ideológicas materializam-se na concepção de educação e na matriz formativa que fundamentam suas propostas e precisam ser tornadas públicas para elevar o nível do próprio debate e evitar o retrocesso nas políticas públicas educacionais.

Nesse contexto, em defesa das territorialidades e na direção da utopia de uma escola da e na Amazônia, implica em compreender que é imprescindível (re)significar o papel da formação do professor, contrapondo-se a ideia cognitivista da aprendizagem; no combate a formação baseada numa concepção instrucionista, com aula reprodutivista, sem sentido à vida dos educandos; metodologias e conteúdos de formação, baseados nas competências para o mercado de trabalho; formação para alcançar qualidade de mercado (medidas por processos de avaliação externos) e não a qualidade socialmente referenciada, visto que esse posicionamento, é também defesa para se redimensionar o modo de pensar, sentir e agir em relação a produção do conhecimento nas territorialidades Amazônicas.

Como destaca Freire (2000), é uma luta política contra todas as formas de opressão que requer projetos que estabeleçam o processo relacional da unidade na diversidade e se oponha a toda e qualquer forma de colonialismo e opressão. O autor afirma: “[...] Minha posição hoje, decorridos 500 anos da conquista [...] é a de quem não se acomoda diante da malvadeza intrínseca a qualquer forma de colonialismo, de invasão de espoliação” (FREIRE, 2000, p. 73-74).

Na direção da não acomodação aos modelos padronizadores, seria pensar a ideia de uma formação que se volte para promover a relação e o respeito entre grupos socioculturais, mediante processos democráticos e dialógicos, na visão de Fleury (2006) e Oliveira (2015), um projeto educacional intercultural. Seguir essa linha de raciocínio e pensando nos cursos de formação de professores na e da territorialidade amazônica, implicaria em construir processos formativos relacionais entre: sujeitos/contextos/culturas; saberes/campos de conhecimentos; práticas dialógicas, conforme Quadro 2 a seguir:

Quadro 2. Proposição de eixos relacionais para os processos formativos para professores.

Formação de professores	SUJEITOS/CONTEXTOS CULTURAS	Como referencial das práticas educativas.
	SABERES/ CAMPOS DE CONHECIMENTO	O uso de diversas formas de representações, presentes na <i>práxis</i> cotidiana social, expressas nas narrativas orais e escritas, e nos discursos dos diferentes campos específicos do conhecimento.
	PRÁTICAS DIALÓGICAS	O estabelecimento de relações intersubjetivas solidárias e dialógicas, possibilitando o respeito à diversidade de sujeitos e grupos sociais.

Fonte: Proposição das autoras.

Desse modo, no contexto de projetos homogeneizadores, a defesa é que os projetos de formação de professores tenham como princípio, articular a unidade e a diversidade por meio de processos relacionais entre: a) sujeitos, contextos e culturas; b) saberes e campos de conhecimentos; e c) práticas dialógicas.

Por isso, diante da multiplicidade de vidas amazônicas é necessário resistir às contradições de qualquer projeto de política pública que não contribua para que o direito à educação se concretize nas práticas cotidianas. Dessa maneira, entre sujeitos, saberes e práticas, o eixo que alimenta o processo intercultural é a dimensão do outro, ou seja, um processo estabelece unidade na diversidade, uma dimensão relacional que se estabelece na cultura, entre saberes, por meio de práticas dialógicas.

Considerações Finais

Discutir concepções de formação de professores nas territorialidades Amazônicas constitui-se um desafio quase tão grande quanto a região, marcada por sentidos e significados que vão muito além de sua dimensão espacial e de suas geografias diferenciadas, cuja riqueza de sujeitos, em suas dinâmicas socioculturais e históricas, resistem a projetos de colonizações e silenciamento, construindo suas existências.

Em oposição à negação de modos de vida, os movimentos sociais do campo, das águas e das florestas lutam para consolidarem projetos que viabilizem a produção de conhecimentos a partir de suas existências e resistência, que respondam aos anseios de suas necessidades como realidades Amazônicas. Contudo, as conquistas desse movimento, ainda, encontram-se muito aquém do que deveria ser de fato ideal, embora, sejamos esperançosos (do verbo esperar freireano – uma espera que se movimenta, que busca e não fica parado) da capacidade dos movimentos sociais e dos professores em superarem os obstáculos e reinventarem suas escolas no sentido de fortalecer as identidades e as territorialidades amazônicas.

Nesse cenário, quaisquer projetos formativos que limitem os professores a lidarem com as multiplicidades e interculturalidades amazônicas configuram-se contrários à garantia do direito à educação dessas populações em suas territorialidades. Assim, é preciso denunciar que a possibilidade da heterogeneidade – construída pelo reconhecimento dos direitos dos povos do campo, das águas e das florestas – encontra-se sob ameaças diante de um projeto de uma base curricular comum para a formação de professores.

Por isso, diante da multiplicidade de vidas amazônicas é necessário resistir às contradições de qualquer projeto de política pública que não contribua para que o direito à educação se concretize nas práticas cotidianas. Desse modo, nesse contexto de projetos homogeneizadores, a defesa de projetos de formação de professores deve ter como eixo central a dimensão dos sujeitos, identidades e territorialidades, um processo formativo que possibilite a articulação entre: a) sujeitos, contextos e culturas; b) saberes e campos de conhecimentos; e c) Práticas dialógicas.

Em síntese, é necessário articular nesse tempo e nesse lugar, projetos de formação de professores às forças que se movimentam para transformar a realidade da escola às realidades das territorialidades amazônicas. Dessa maneira, é fundamental que os sujeitos amazônicos tomem para si os traçados do projeto na aventura de se construírem amazônicos, de se produzirem e se reprodurem nas Amazônias.

Referências

ARROYO, M. G. **Política de formação de educadores (as) do campo**, 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp>. Acesso em: 24 out. 2019.

BECKER, B. K. Novas territorialidades na Amazônia: desafio às políticas públicas. **Emílio Goeldi Cienc. Hum**, Belém, v. 5, n. 1, p. 17-23, jan./abr. 2010.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file#:~:text=Par%C3%A1grafo%20%C3%BAnico-,As%20Diretrizes%20Curriculares%20Nacionais%20para%20a%20Forma%C3%A7%C3%A3o%20Inicial%20em%20N%C3%ADvel,Art>. Acesso em: 24 out. 2019.

BRASIL. Decreto Federal nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. **Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>. Acesso em: 24 out. 2019.

CALDART, R. S. Pedagogia da terra: formação de identidade e identidade de formação. **CADERNOS DO ITERRA**, v. 6, n.2, p. 77-98, dez. 2002.

CAMILO, J. **Em busca do país das amazonas: o mito, o mapa, a fronteira**. Rio de Janeiro: Editora Livraria José Olympio, 1975.

CASTRO, E. Territórios, biodiversidade e saberes de populações tradicionais. In: CASTRO, E. PITON F. **Faces do trópico úmido: conceitos e questões sobre o desenvolvimento e meio ambiente**. Belém, 1997. p. 221-242.

CHIZZOTTI, A.; SILVA, R. E.V. D. Base Nacional Comum Curricular e as Classes Multisseriadas na Amazônia. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.16, n.4, p.1408- 1436, out./dez. 2018.

FLEURI, R. Políticas da diferença: para além dos estereótipos na prática educacional. **Revista Educação & Sociedade**, São Paulo, v. 27, n. 95, p. 331-334, maio/ ago. 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 31 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: Cartas Pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

HAESBAERT, R. Identidades territoriais: entre a multiterritorialidade e a reclusão territorial (ou: do hibridismo cultural à essencialização das identidades). In: ARAÚJO, F. G.; HAESBAERT, R. (org.). **Identidade e territórios: questões e olhares contemporâneos**. Rio de Janeiro: ACCSS, 2007. p. 93-123.

HAGE, S. M. Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi) seriado de ensino. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 97- 113, abr. 2011.

MONTEIRO, B. **A terceira margem**. Belém: CEJU, 1991.

MUNARIN, A. Elementos para uma Política Pública de Educação do Campo. In: MOLINA, M. C. **Educação do campo e pesquisa**: questões para refle Minha posição hoje, decorridos 500 anos da conquista [...] é a de quem não se acomoda diante da malvadeza intrínseca a qualquer forma de colonialismo, de invasão de espoliação xão. Brasília: Ministério de Desenvolvimento Agrário, 2006. p. 27-39.

OLIVEIRA, L. F. de; CANDAU, V. M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educ. rev.** [online], v.26, n.1, p.15-40, abr. 2010.

OLIVEIRA, I. A. de. **Paulo Freire**: gênese da educação intercultural no Brasil. Curitiba: CRV, 2015.
PAES LOUREIRO, J. de J. **Cultura amazônica**: uma poética do imaginário. São Paulo: Escrituras, 2003.

RAFFESTIN, C. Por uma geografia do poder. Tradução de Maria Cecília França. São Paulo: Ática, 1993.

RESTREPO, E.; ROJAS, A. **Inflexión decolonial**: fuentes, conceptos y cuestionamientos. Popayán (CO): Universidad del Cuenca, 2010.

SANTOS, B. de S. **Pela mão de Alice**. O social e o político na transição “pós- moderna”. São Paulo: Cortez, 1997.

SAQUET, M. A. Por uma abordagem territorial. In: _____; SPOSITO, E. S. (org.). **Território e territorialidades**: teorias, processos e conflitos. São Paulo: Expressão Popular. 2009. p. 73-94.

_____. **Os tempos e os territórios da colonização italiana**. Porto Alegre: EST Edições, 2003.

SOUZA, M. L. de. O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. In: CASTRO, I. E. de *et al.* (org.). **Geografia**: conceitos e temas. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

Recebido em 12 de março de 2020.

Aceito em 15 de junho de 2020.