

FORMAÇÃO EM ALTERNÂNCIA NA PÓS-GRADUAÇÃO: PAUTANDO O CURRÍCULO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NAS AMAZÔNIAS

ALTERNATING FORMING IN POST- GRADUATION: POINTING THE CURRICULUM AND TEACHER FORMING IN AMAZONIA

Salomão Antônio Mufarrej Hage 1
Arthane Menezes Figueiredo 2
Leila Maria Camargo 3
Raimunda Kelly Silva Gomes 4

Resumo: O artigo trata de processos formativos nas múltiplas Amazôniaas, com foco em uma experiência realizada em alternância na Pós-Graduação, no ano de 2019 no Estado do Amapá, oportunizada pelo PROCAD-Amazônia, que envolveu pesquisadores do campo da formação de professores e currículo de quatro universidades públicas (UFPA, UNIFAP, UERR e UEAP). A metodologia fundamentou-se em um estudo de caso e na abordagem qualitativa. O estudo permitiu reflexões sobre a escola, seus currículos e seus vínculos com os sistemas de produção nos territórios. Os resultados evidenciaram a importância de fomentar processos formativos contra hegemônicos e as implicações para a afirmação de identidades culturais e demais singularidades dos sujeitos das múltiplas Amazôniaas. As vivências materializaram a criação do Núcleo de Estudos em Currículos e Processos de Formação de Professores nas múltiplas Amazôniaas, envolvendo os programas de pós-graduação implicados na experiência.

Palavras-chave: Pedagogia da Alternância. Processos Formativos. Educação. Experiências Curriculares. *Strictu Sensu*.

Abstract: The article deals with training processes in the multiple Amazon regions, focusing on experience carried out alternating at the Post-Graduation, in 2019 in the State of Amapá, provided by PROCAD-Amazônia, which involved researchers in the field of teacher forming and curriculum of four public universities (UFPA, UNIFAP, UERR and UEAP). The methodology was based on a case study and a qualitative approach. The study allowed reflections on the school, its curricula and its links with the production systems in the territories. The results showed the importance of promoting counter hegemonic formative processes and the implications for the affirmation of cultural identities and other singularities of the people from the multiple Amazons. The experiences materialized the creation of the Nucleus for Studies in Curricula and Teacher Forming Processes in the multiple Amazon regions, involving the graduate programs implicated in the experience.

Keywords: Alternation Pedagogy. Formative Processes. Education. Curricular Experiences. *Strictu Sensu*.

Doutor em Educação, Universidade Federal do Pará. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1723722364556016>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2859-1346>. E-mail: salomao_hage@yahoo.com.br 1

Doutora em Educação, Universidade Federal do Amapá. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4712716649621181>. ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-9124-5086>. E-mail: arthane@gmail.com 2

Doutora em Educação: Currículo. Profa. da Universidade do Estado de Roraima. Pós-doutoranda pela UFPA/PROCAD AMAZÔNIA. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1164247528627171>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3920-4943>. E-mail: apolium522@hotmail.com 3

Doutora em Educação, Universidade do Estado do Amapá. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1668096856877502>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4653-4000>. E-mail: rkellysgomes@yahoo.com.br 4

Introdução

Este artigo procura fomentar reflexões acerca dos processos formativos nas múltiplas Amazônia e as questões curriculares que atravessam a discussão, tomando a experiência realizada no ano de 2019, na Universidade Federal do Amapá - UNIFAP, com a oferta de uma disciplina no Programa de Pós-Graduação em Educação, desenvolvida por meio da Alternância que permitiu a aproximação e a cooperação entre quatro universidades da região, sendo duas federais: Universidades Federais do Amapá - UNIFAP e do Pará - UFPA; e duas estaduais: Universidades Estaduais do Amapá - UEAP e de Roraima - UERR.

Parte dos professores dessas universidades integram a Rede UNIVERSITAS/Br, que reúne pesquisadores com aproximadamente 25 anos de experiência de trabalho coletivo, analisando as políticas postas para a educação superior no Brasil (<http://www.redeuniversitas.com.br/>). Eles já vinham se aproximando com a intenção de realizar ações conjuntas de estudos sobre as propostas políticas e práticas que envolvem o campo do currículo e da formação de professores nas múltiplas Amazônia, buscando fortalecer a relação entre seus Programas de Pós-Graduação.

A experiência se concretizou após aprovação do Convênio do Programa Nacional de Cooperação Acadêmica na Amazônia - PROCAD-Amazônia (2018), que busca investigar a educação na Amazônia e seus contextos históricos e políticos, bem como as dimensões da formação de professores e sua relação com a diversidade regional. Também, objetiva contribuir para diminuição de assimetrias regionais qualificando e aprimorando equipes de pesquisa e formação de pessoal de alto nível com o fortalecimento dos Programas de Pós-Graduação.

A disciplina “Tópicos Especiais em Currículo e Formação de Professores na Amazônia”, com carga horária de 60 horas, foi ministrada em regime de alternância no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá (PPGED/UNIFAP), no período de agosto a novembro de 2019, no curso Mestrado em Educação. Envolveu quatro professores, além de doze mestrandos das duas linhas¹ do referido Programa, um doutorando, uma aluna de iniciação científica, dois alunos especiais e seis graduandos do curso de Pedagogia, estes na condição de ouvintes, sendo ainda vinculado ao Programa Nacional de Cooperação Acadêmica da Amazônia (PROCAD/Amazônia), envolvendo docente das seguintes IES: UNIFAP, Universidade do Estado do Amapá (UEAP) Universidade Federal do Pará (UFPA) e Universidade Estadual de Roraima (UERR).

Desde os esboços iniciais, a disciplina foi se configurando como importante proposta de integração entre os programas envolvidos pelo PROCAD/Amazônia, assim como pela possibilidade de fortalecimento dos estudos que envolvem as experiências educacionais dos três estados e, à medida em que o planejamento foi se estruturando, percebemos que se apresentava a nós excelente oportunidade de vivenciar uma experiência única no contexto da pós-graduação, por intermédio da implementação dos estudos em alternância, envolvendo os alunos numa dinâmica de estudos para além da sala de aula, onde puderam analisar suas realidades e ao mesmo tempo conhecer e estudar sobre duas escolas da educação básica que adotam como proposta pedagógica a pedagogia da alternância.

A disciplina transcorreu em três períodos de alternâncias, com três encontros presenciais na UNIFAP, referentes ao Tempo Universidade (TU), e possibilitou duas vivências em outros espaços e contextos, com cronograma de estudos e visitas, que corresponderam ao Tempo Comunidade (TC). Durante as atividades desenvolvidas no TU, realizamos estudos de textos, rodas de conversa, debates, produções textuais, reflexões a partir de vídeos e participação em eventos, acompanhamento de bancas de qualificação e visitas a espaços públicos de enriquecimento das aulas, como, por exemplo, ao Bioparque da Amazônia, onde observamos diversos biomas da região e discutimos sobre as noções de território e territorialidade pertinentes às aulas num contexto único e rico de sensações e emoções.

Na mesma perspectiva, as atividades desenvolvidas no TC foram estimulantes e oportunizaram aos alunos ampliar com as vivências os estudos realizados no TU. Destacamos as visitas a duas escolas famílias da região: a Escola Agroextrativista do Carvão, localizada no mu-

¹ O PPGED/UNIFAP possuía, por ocasião da disciplina duas linhas de pesquisa: 1. Políticas Educacionais e 2. Educação, Cultura e Diversidade.

nício de Mazagão e a Escola Agroecológica do Pacuí, localizada no distrito de São Joaquim do Pacuí. Em ambas as escolas, não apenas conhecemos as instalações junto com os alunos da disciplina, como também, dialogamos com os coordenadores desses espaços, com os alunos, e ainda, conhecemos os projetos pedagógicos das instituições e sua política curricular e formativa.

As escolas famílias utilizam a Pedagogia da Alternância como proposta pedagógica desde suas implantações, envolvendo alunos, família e educadores em suas ações. Dessa forma, as visitas dos mestrandos a essas escolas possibilitaram a eles conhecer o funcionamento delas e constatar a importância de uma formação voltada à realidade dos sujeitos, que os ajuda a pensar formas de intervir na vida de sua família e da comunidade, a partir da própria realidade, conforme proposto pelos seus projetos pedagógicos.

A estratégia metodológica assumida pela disciplina de Tópicos Especiais oportunizou momentos significativos de reflexão coletiva sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Base Nacional Curricular da Formação de Professores (BNC-Formação), a partir da realidade observada, tanto dos participantes da disciplina, quanto dos sujeitos das escolas visitadas. Deste modo, foi possível repensar a formação de professores e os currículos numa perspectiva contra hegemônica, desejada pelos coletivos sociais que residem nas múltiplas Amazônias, os quais possuem saberes singulares. Portanto, há que se considerar os modos de vida dos ribeirinhos, quilombolas, indígenas, assentados, extrativistas, pescadores, entre tantos outros grupos, classes, raças, etnias e povos residentes na região, para a possibilidade de construção de proposições e políticas educacionais que contribuíssem com o processo formativo desses coletivos.

Isto posto, o texto se estrutura em três partes, sem considerar a introdução e os apontamentos e caminhos a seguir. Na primeira contextualizamos de forma sucinta, as múltiplas Amazônias, seus territórios e territorialidades, como também, os processos de desumanização de tantos Outros, ocorridos por meio da colonização. Na segunda parte, tratamos da urgência em se construir uma formação com bases contra hegemônica das (os) educadoras (es) nas múltiplas Amazônias e que se fundamente nos eixos: território, trabalho, cultura e pertencimento. Na terceira parte, apresentamos nossas inquietações no que tange aos processos educativos e curriculares das/nas Amazônias. E, por fim, discutimos e apresentamos algumas reflexões sobre a produção de conhecimento em rede pelos Programas de Pós-Graduação em Educação, envolvidos com esta discussão

Amazônias, territórios e outras humanidades: implicações para os currículos e formação de educadores

A história das múltiplas Amazônias está atrelada à dinâmica da economia-mundo, tornando-se com isso um lugar de disputas e tentativas de controle do território (BECKER, 2009; FARAGE, 1991). É, também, marcada pelos constantes movimentos de territorialização, desterritorialização, reterritorialização que se materializam nas lutas que se efetivam pela ocupação de seus territórios.

A este respeito Little (2002, p.4) menciona que:

As transformações territoriais que a área que hoje é o Brasil sofreu nos últimos séculos estão imbricadas com os incessantes processos de expansão de fronteiras. A história das fronteiras em expansão no Brasil é, necessariamente, uma história territorial, já que a expansão de um grupo social, com sua própria conduta territorial, entra em choque com as territorialidades dos grupos que residem aí.

Os povos tradicionais e camponeses das Múltiplas Amazônias têm sido constantemente ameaçados com o avanço da economia de mercado sobre os seus territórios e protagonizado

uma luta desigual para não serem desterritorializados² de seus lugares e continuarem a possuir o controle e posse dos mesmos, o que inclui a preservação das riquezas da natureza humana e não humana, ou seja, a afirmação da ampla sociobiodiversidade que configura esses territórios. São conflitos que vêm se acirrando a partir dos anos de 1970, com a implantação política de integração nacional dos governos militares que o sucederam, que tem visado a modernização da região (D'INCÃO e SILVEIRA, 1994).

A implantação da economia de mercado e sua lógica baseada no lucro e na exploração foi e continua sendo responsável pela erosão de muitas culturas de coletivos, grupos, classes, raças, etnias e povos amazônicos que mantinham uma outra lógica de relação com a natureza. Acuados e acoçados pelos avanços de grandes projetos e do capital, tiveram seus territórios invadidos e/ou foram desalojados de suas áreas para outros territórios (MARTÍNEZ-ALIER, 2007).

Portanto, uma luta decisiva que se realiza nas múltiplas Amazônias na atualidade pauta o confronto entre diferentes lógicas de compreender e agir no mundo: a da modernização em confronto com a dos indígenas, povos tradicionais e camponeses da citada região do Brasil. A primeira, marcada, segundo Loureiro (2009), por uma formação social de caráter elitista, patrimonialista e patriarcal, voltada para acumulação do capital, sem qualquer preocupação com o ser humano, com a vida da natureza na atualidade e com a vida das futuras gerações, sendo indiferente ao destino das populações tradicionais e camponesas. Esta visão de mundo das elites e do Estado, afirma a autora, é:

[...] focalizada a partir de um ângulo colonial e, portanto, subordinado, ignora e subestima a criatividade e as potencialidades internas do país, em particular da região amazônica com suas virtudes e especificidades; por este fato, não as reconhece, não as valoriza e nem as considera, concretamente, como úteis e factíveis de serem aplicadas (LOUREIRO, (2009, p.23).

Assim, estas formas de conceber o mundo baseadas na ideologia neoliberal e de modernização da Amazônia, se cristalizaram no imaginário social da região e estão presentes no senso comum cotidiano. Deste modo, tem permitido sem muita contestação, o avanço de novas estratégias de dominação, sob “a forma de colonialismo de poder, de conhecimento e de ser [...] em conjunto com o capitalismo e patriarcalismo a fim de produzir exclusões abissais” (SOUSA, 2019, p. 50). Essas exclusões abissais, alerta Sousa (2019), “torna certos grupos de pessoas e formas de vida social não-existentes, invisíveis e radicalmente inferiores ou radicalmente perigosos, em suma, descartáveis ou ameaçadores” (Idem, p.50).

Ainda, segundo Sousa (2019), este tipo de hegemonia se sustenta em cinco tipos de monoculturas, características do conhecimento eurocêntrico moderno. São elas: a monocultura do conhecimento válido, a monocultura do tempo linear, a monocultura da classificação social, a monocultura da superioridade do universal e do global e a monocultura da produtividade.

Incorporadas no senso comum das elites e grupos econômicos, locais, regionais, nacionais e internacionais, a ideologia da modernização, se transformou em força de dominação e opressão na região, responsável pelo epistemicídio cultural, de outros conhecimentos que existiam nas regiões colonizadas do mundo e que permitiu, também, a eliminação e o genocídio dos grupos e sociedades que detinham esses conhecimentos e ocupam os territórios amazônicos (SANTOS, 2018). Este modelo colonizador, que vê as Amazônias como apenas almoxarifado do mundo, onde podem se apropriar de tudo, tem sido responsável por excluir as populações tradicionais da região, como: indígenas, ribeirinhos, quilombolas, quebradeiras de coco, trabalhadores do campo, extrativistas, entre outros, do direito de escolha ao seu futuro (LOUREIRO, 2009).

² Podemos citar como exemplo, os quilombolas da ilha de Alcântara em São Luiz do Maranhão, que foram retirados de seus lugares para construção da Base Aérea de Alcântara e se veem novamente ameaçados de serem desalojados de suas terras pelo Governo de Jair Bolsonaro (ANJOS, 2016).

Por outro lado, existe a visão dos povos tradicionais e camponeses das múltiplas Amazônias, que construíram um imenso patrimônio sociocultural resultante de boas práticas nas relações que continuamente têm estabelecido com a natureza humana e não humana. A este respeito diz Gonçalves (2001) que:

Esse é o patrimônio que as populações originárias e tradicionais oferecem para o diálogo com outras culturas e saberes. Há um acervo de complexos conhecimentos inscritos nas práticas medicinais, em remédios, em domesticação de plantas e animais no meio da floresta; na culinária, em plantas, em plantas aromáticas e cosméticas, além de uma estética, de complexos códigos para se relacionar com o desconhecido, com o misterioso, por meio de suas cosmogonias e religiosidades em que, quase sempre, por todo lado, tudo se relaciona com tudo, num holismo que vê a caça e a água fugindo, quando a floresta é queimada e, com isso, vê fugirem seus espíritos” (PORTO-GONÇALVES, 2005.p. 9).

Na perspectiva específica do grande capital, grandes projetos de exploração e exportação têm sido implementados por grandes empresas nacionais e multinacionais, assentadas numa plataforma científico-tecnológica, em larga escala, que ampliam seu potencial de produção, de mercado, sobretudo externo, e de astronômico volume de lucros, explorando o potencial mineral, madeireiro, energético, hídrico, ambiental e cultural da região, sem considerar e respeitar as características de vida pujante da região (HAGE, 2018).

Na matriz e lógica produtiva, encontram-se: a extração e exploração madeireira, a pecuária extensiva, o agronegócio, com a produção de grãos, especialmente a soja e o dendê, que expandem a fronteira agropecuarista na Amazônia, o hidronegócio com a produção de energia elétrica através das usinas hidrelétricas, a pesca industrial e a exploração mineralógica. Esses grandes empreendimentos têm produzido riqueza para fora e para poucos, num processo que ao fortalecer o padrão de desenvolvimento mercadológico, competitivo e consumista, amplia as desigualdades sociais e os impactos ambientais em larga escala, levando à desestruturação de modos de vida e de trabalho das populações tradicionais e camponesas da Amazônia. (HAGE, 2018)

Em perspectiva contrária, com muita luta e resistência para continuar existindo e evitar a usurpação de seus saberes, cultura e territórios; os grupos, classes, raças, etnias e povos tradicionais e camponeses, em situação de subalternidade, vivem do seu trabalho e com ele produzem através de práticas cooperadas e diversificadas, como a agricultura camponesa no cultivo da roça, envolvendo todos os componentes da família na produção, como a coleta de inúmeros produtos existentes na floresta e no mangue, como a pesca artesanal nos rios, igarapés e no mar, entre muitas outras atividades realizadas pelas populações tradicionais e por produtores de pequena escala que vivem nos territórios rurais amazônicos.

Os povos tradicionais desses territórios segundo Conceição e Maneschky (2002) – indígenas, ribeirinho, caboclo, pescador, vaqueiro, seringueiro, coletor de castanha, quebradeiras de cocos, entre outros – desenvolveram as suas matrizes histórico-culturais em íntimo contato com a natureza, adequando seus modos de vida às peculiaridades e oportunidades oferecidas pela floresta, várzea e rio, deles retirando através de atividades extrativistas, da roça, da caça e da pesca, os recursos materiais necessários para a produção e reprodução de sua existência; sem impedir o funcionamento do sistema regenerativo da floresta, a conservação da biodiversidade e a afirmação de seus modos de vida.

Contudo, ao tratar da história das múltiplas Amazônias e dos processos de colonização desses territórios, Loureiro (2009, p 31), revela que:

[...] Os primeiros conquistadores e colonizadores não se conformaram em ver uma terra que lhes parecia ser o

paraíso terrestre ocupada por povos que julgavam inferiores, bárbaros, primitivos, rudes e preguiçosos e, para muitos possivelmente desprovidos de alma. Dos primeiros séculos de colonização aos governantes, políticos, e planejadores dos dias atuais, a história da Amazônia tem sido o penoso registro de um esforço gigantesco e 'civilizador' para modificá-la, transformando a situação original. A sua segunda história é a de uma saga secular empreendida pelo Estado e elites na tentativa de domesticar os habitantes e a natureza da região, moldando-os a visão e à expectativa de exploração do homem de fora, estrangeiros do passado, brasileiros e estrangeiros do presente. Mas é, também, a história de resistência de sua gente às diversas formas de exploração e dominação.

Deste modo, as políticas educacionais implantadas nas múltiplas Amazôniaas, desde o século XVI, estiveram de forma geral, atreladas ao Estado e a serviço de projetos da modernização, autoritários e conservadores. Elaboradas em diferentes contextos históricos por grupos hegemônicos internacionais, nacionais e atrelados a dirigentes regionais e locais, essas políticas construíram uma mentalidade colonialista e colonializada, que impregna não somente à vida cultural, política e econômica das múltiplas Amazôniaas (LOUREIRO, 2009), mas também, afeta o campo curricular e educacional, invisibilizando e desumanizando os grupos, classes, raças, etnias e povos das múltiplas Amazôniaas, suas relações de produção, suas práticas culturais e seus modos de vida como possibilidades outras de mundo.

Shiva (2001, p.70) tem esclarecido que:

Todas as culturas sustentáveis, na sua diversidade, têm concebido a terra como *terramater*. O construto patriarcal da passividade da terra e a conseqüente criação da categoria colonial da terra como terra *nullis* serviu a dois propósitos: negou a existência e direitos anteriores dos habitantes originais e negou a capacidade regenerativa dos processos vitais da terra. A dizimação dos povos nativos por toda parte foi moralmente justificada por eles não serem considerados realmente humanos, e sim como parte da fauna.

As escolas e a educação serviram muito a estes projetos. As pedagogias de dominação colonial, de acordo com a pesquisadora, promoveram a expropriação e desumanização dos Outros, que foram transformados em não humanos ou menos humanos que os colonizadores. A este respeito Shiva (2009, p. 71), revela que:

Sendo animais, os nativos australianos e americanos, os africanos, os asiáticos, não possuíam direito algum como seres humanos. Suas terras podiam ser usurpadas como terra *nullis* – terras destituídas de pessoas, vacantes, desperdiçadas, não usadas. A moralidade das missões justificou a apropriação militar dos recursos por todo o mundo para servir aos mercados capitalistas. Os homens europeus foram assim capazes de descrever suas invasões como descobertas, sua pirataria e roubo como comércio, e o extermínio e a escravatura como missão civilizadora.

Deste modo, há que se destacar que as lutas pela educação e pelo currículo que se realizam nas múltiplas Amazôniaas, devem ser empreendidas, também em outros territórios,

que não apenas no campo da educação propriamente. Elas se manifestam também no desafio de se educar para novas relações sociedade-natureza e pelo direito à vida, trabalho, território, cultura, identidade e ao reconhecimento da humanidade dos indígenas, quilombolas, ribeirinhos, camponeses, quebradeiras de coco e tantos outros coletivos que vivem na região e tiram da terra e natureza seu sustento, visto que é nestes territórios onde ocorrem as lutas contra a repartição desigual das riquezas naturais e pela afirmação da vida de toda a natureza, humana e não humana.

Formação contra hegemônica das (os) educadoras (res) nas múltiplas amazônias: outras possibilidades

A vista do que vimos discutindo neste texto, há que se destacar que as lutas educacionais e curriculares que se dão nas Amazônias, são lutas pela vida, pela segurança alimentar, contra o epistemicídio cultural e de conhecimentos, pela ética e emancipação humana. Portanto, devem ser empreendidas, além do campo econômico e educacional, visto que atravessam os muros e cercas das escolas.

Para Shiva (2001) a biodiversidade é uma riqueza de propriedade comunitária oriunda de sistemas sociais de povos tradicionais. Defende a autora, que:

A biodiversidade é um recurso do povo. Enquanto o mundo industrializado e as sociedades afluentes deram as costas à biodiversidade, os países pobres do Terceiro Mundo dependem continuamente dos recursos biológicos para obter comida, cuidar da saúde, extrair energia e fibras, e construir moradias (2001, p.127).

Esses saberes construíram e constroem modelos econômicos próprios e sistemas sociais de uso dos nichos ecológicos que garantem justiça e sustentabilidade entre seus membros e, por sua vez, ao invés de esgotá-los, favorecem sua reprodução e o aumento da biodiversidade. Portanto, conclui, Shiva (2001, p.127) que, “economias baseadas em sociobiodiversidade geram diversidade” e, que economias baseadas na monocultura, vão produzir a monocultura e o reducionismo da diversidade da vida. Para ela:

[...] nestes tempos de ‘limpeza étnica’, à medida que as monoculturas se espalham por toda a sociedade e a natureza, fazer as pazes com a diversidade está rapidamente se tornando um imperativo para a continuidade da existência[...] as monoculturas são componentes essenciais da globalização, cujas premissas são a homogeneização e a destruição da diversidade. O controle global da matéria-prima e dos mercados torna as monoculturas necessárias” (SHIVA, 2001, p 127).

Essa lógica monocultural e homogeneizadora é a lógica presente nas propostas curriculares da BNCC e BNC-Formação, que têm como proposição a formação de pessoas na perspectiva do neoliberalismo, tornando os sujeitos em mera mão-de-obra para uma empregabilidade incerta.

Compreendemos assim, que é no campo dos territórios e das territorialidades que os currículos e os processos de formação dos sujeitos e das professoras e professores necessitam ser pensados, refletidos, estudados, construídos e reconstruídos. E reconhecemos, portanto, a necessidade de se considerar as múltiplas Amazônias, como territórios configurados por seus grupos, classes, raças, etnias e povos, com seus saberes, trabalhos e práticas culturais construídas nos processos de sua ocupação, quando colocamos em pauta os currículos e os processos de formação das professoras e professores nestes territórios.

Os territórios trazem as marcas do humano, dos sujeitos - grupos, classes, raças, etnias e povos, das suas lutas. São marcados pelas histórias dos múltiplos coletivos sociais que os ocupam, a partir das memórias coletivas, dos vínculos sociais, simbólicos e pelos rituais estabelecidos entre eles e a natureza, que se constituem como dimensões territoriais. Deste modo, o conceito de território necessita ser pensado para além dos dualismos, como observa Porto-Gonçalves (2012), o que nos obriga a abandonar um dos pilares do pensamento eurocêntrico que é a separação entre sociedade e natureza (SANTOS, 2018). A esse respeito, Santos (2011, p. 14) afirma que:

O território usado é o chão mais a identidade. A identidade é o sentimento de pertencer aquilo que nos pertence. O território é o fundamento do trabalho; o lugar de residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida". Assim, as reflexões sobre os currículos para as múltiplas amazônias requerem que se considerem e se compreenda os sujeitos concretos em seus territórios e as relações que mantém entre estes, a vida, o espaço, a natureza, o trabalho e os conhecimentos.

Nessa mesma perspectiva, Haesbaert (2011, p.20) observa que "não há como definir o indivíduo, o grupo, a comunidade, a sociedade, sem ao mesmo tempo inseri-los num determinado contexto geográfico, 'territorial' ". Do mesmo modo, Gonçalves (2012), menciona que sociedade e território são indissociáveis e que toda sociedade ao se constituir o faz constituindo o seu espaço, seu habitat, o território, não é algo anterior ou exterior à sociedade.

Nos territórios das múltiplas Amazônias, temos que os grupos, classes, raças, etnias e povos produzem suas condições materiais de existência, onde observamos suas resistências e lutas contra o avanço da economia de mercado. São lutas pela continuidade de sua existência, que podem ser entendidas como um processo de Ecologia Popular ou Ecologismo dos Pobres, definido por Martinez-Alier (2007) como "o ativismo de mulheres e homens pobres ameaçadas (os) pela perda das riquezas naturais e serviços ambientais de que necessitam para continuar existindo"

São lutas históricas registradas desde a invasão dos colonizadores nos territórios das múltiplas Amazônias, a partir do Século XVI. Elas têm como foco a Educação, o Trabalho, a Cultura e o Território, que a partir de nossas experiências e reflexões, devem caminhar no sentido de como podemos nos valer da perspectiva territorial para repensar os currículos e os processos de formação dos educadores, sua construção coletiva, contextualizada, em contraponto aos currículos e processos de formação de educadores oficiais e hegemônicos, como os que se encontram expressos pela BNCC e BNC-Formação.

Os povos tradicionais e camponeses das múltiplas Amazônias têm apontado outros caminhos, possibilidades e relações de produção e de vida, onde tanto os currículos quanto os processos de formação de professoras(es) podem dialogar com outras formas de conhecimento e saberes, numa perspectiva intercultural crítica, bem diferente da visão monocultural única do neoliberalismo que vêem o mercado como um Deus, a quem todos devem servir sem contestar. Como diz Santos (2018, p. 67) "A realidade não pode ser reduzida ao que existe segundo a forma dominante de existir". E ainda complementa:

Para ir à lua é necessária a ciência moderna, mas para preservar a biodiversidade da Amazônia é essencial o conhecimento indígena. Ninguém conhece melhor a Amazônia que os indígenas. Precisamos de diferentes tipos de conhecimentos para alcançar diferentes objetivos (Santos, 2018, p. 36).

Foi com essas reflexões em pauta que procuramos aprofundar as discussões na disciplina "Tópicos Especiais em Currículo e Formação de Professores nas múltiplas Amazônias", que,

em diálogo com sujeitos participantes, se propôs discutir as determinações sociais, históricas e epistemológicas existentes no campo do currículo. Também, nela foram discutidas e debatidas as contra-reformas curriculares brasileiras e suas influências nas políticas e práticas de formação de professores, considerando a diversidade sociocultural e territorial nas múltiplas Amazônias (FIGUEIREDO et al, 2019).

Por meio das discussões e dos diferentes tempos vivenciados (TU-TC) pode-se compreender a ampla relação entre políticas culturais, econômicas e a educação (APPLE, 2001) e como estas têm afetado, também, as visões de mundo e o campo educacional e curricular no território. As Amazônias, como têm apontado Gonçalves (2001), Hage (2019; 2011) Santos (2018, 2019) Loureiro (2009) Becker (2006), só para citar alguns, longe de serem homogêneas, trazem as marcas da complexidade e diversidade. Afirma Gonçalves que: “habitar estes espaços é um desafio à inteligência, à convivência com a diversidade”. As populações que habitam estes lugares construíram um acervo e um patrimônio sociocultural e ambiental singular.

Todo esse acervo e patrimônio sociocultural e ambiental tem sido relegado à condição de saber subalterno e não tem sido ainda foco central das produções curriculares nesta região. Poucas têm sido as experiências curriculares que tem incluído as experiências dos sujeitos, dos povos tradicionais e camponeses nos currículos. Geralmente, são saberes desperdiçados em detrimento de um currículo oficial que ignora outras formas de conhecimento, cultura e de produzir a vida.

Deste modo, urge indagar a respeito de que tipos de conhecimento, quais currículos e quais culturas, as sociedades amazônicas requerem em meio à crise societária, civilizatória e ambiental mundial e ao debate entre a monocultura do conhecimento e modos de vida *versus* a pluralidade cultural e a diversidade de viver e estar o mundo. São questões que estão atravessando também o debate entre a tradição da ciência e a ciência da tradição (SAGAYO; BURSZTYN, 2006).

Como já observou Arroyo (2011), o currículo é um campo em disputa e tem sido necessárias lutas históricas para derrubar as grades que cercam o currículo hegemônico atual e que mantém a dominação, a subjugação e a desumanização de muitos Outros nas múltiplas Amazônias, pelas novas formas de velhas e novas colonialidades³, com objetivo de desconstruir as relações de poder, ideologias, visões de mundo e a desigualdade educacional materializada no território do conhecimento.

Deste modo, necessário se faz ocupar este território por meio de propostas de currículos contra hegemônicos que se voltem à vida, às relações humanas e a uma educação emancipatória, que seja capaz de dar conta dos desafios e das novas relações entre sociedade-natureza no século XXI, em especial nas Amazônias, em tempos de crise civilizatória e ambiental e avanço da monocultura, tanto do mercado, como das formas de conhecimento.

Essas inquietações, oportunizadas pelo Tópico Temático em questão foram instigantes, nos proporcionou muitas indagações, e nos motivou a criar um Núcleo de Estudos em currículos e processos formativos de professores nas múltiplas Amazônias, que nasceu com a perspectiva de compreender com mais referência e fundamentação, os processos formativos e educacionais que estão sendo efetivados nas múltiplas amazônicas, visando contribuir com a formulação de propostas curriculares emancipatórias e que tenham o conhecimento plural, o humano e a vida em primeiro lugar, produzidos de fato e de direito, com os sujeitos, povos tradicionais e camponeses, que vivem nesta região.

Os processos educativos das/nas Amazônias: algumas inquietações

O cenário atual que enfrentamos evidencia o avanço de um arranjo ultraconservador que assume posicionamento explícito em favor do fortalecimento do projeto de sociedade hegemônico. Tal projeto tem seus pilares na mercantilização da vida, das políticas públicas,

³ O conceito de colonialidade, proposto por Quijano (2005), está relacionado à manutenção das relações coloniais e dos processos de dominação /exploração da modernidade eurocêntrica, nos países que passaram por processo de colonização européia e de imperialismo econômico, mesmo após suas pretensas libertações do jugo colonizador. O conceito possibilita estudar e analisar como vem ocorrendo as novas formas de colonialidades, isto é, as continuidades das formas de dominação coloniais.

do imaginário social e nas relações de colonialidade que marcam a formação histórica da sociedade brasileira e resultam na exclusão social, racial, sexual, étnica, etária e territorial; na discriminação das classes e grupos que vivem do trabalho e produzem sua existência por meio de relações cooperadas, solidárias e coletivas, nas quais estão inclusos os povos tradicionais e camponeses das Amazônias e do Brasil.

A grande Mídia e a internet com as redes sociais, nesse cenário, assumem posição estratégica, em grande medida favorecendo o avanço desse arranjo ultraconservador em curso, filtrando a veiculação de informações e comunicando versões dos acontecimentos que terminam por criminalizar os movimentos sociais, as lideranças e organizações políticas das classes trabalhadoras; responsabilizando a juventude pobre e negra pela violência (ARROYO,2019); destruindo a imagem das pessoas e coletivos que se posicionam contra a privatização das terras, das águas, da floresta, do fundo público, das instituições e organizações sociais, das universidades públicas e instituições de pesquisa, do patrimônio material e imaterial produzido e acumulado pela sociedade.

Enfim, são múltiplas as situações que acirram os conflitos sociais na cidade e no campo e criminalizam as lutas pela água, pela terra e na terra, em defesa da biodiversidade, contra o agro/hidro e mineral-negócio, o latifúndio e a privatização da natureza. Essas lutas são determinantes para a continuidade da existência de biomas como o Cerrado e a Amazônia com toda sua biodiversidade, em que se inclui a existência e reprodução social e cultural dos povos tradicionais e camponeses das Amazônias e do Brasil.

Na Educação, o avanço das forças mercadológicas em aliança com a perspectiva conservadora tem sido muito cruel com relação aos direitos humanos e sociais historicamente conquistados pelas classes trabalhadoras e grupos subalternizados nas Amazônias como em todo Brasil, e atualmente encontram-se garantidos nos marcos legais existentes como a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, que apresentam uma concepção alargada de Educação, muito mais abrangente do que o processo de escolarização e de ensino e aprendizagem (ainda mais restrito), assegurando o acesso à educação pública de qualidade a todos os cidadãos e cidadãs brasileiras, reconhecendo as diversidades múltiplas existentes e as suas especificidades educacionais.

Na contramão desta perspectiva, e se valendo também de argumentos e fundamentação legal, o Ministério da Educação homologou em dezembro de 2018 a versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com a inclusão da etapa do Ensino Médio, atingindo o objetivo de definir uma Base para toda a Educação Básica brasileira. E na sequência, foi instituída pela Resolução do Conselho Nacional de Educação após aprovação na reunião do Conselho Pleno de 07 de novembro de 2019, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (BNC-Formação).

A BNCC se apresenta como “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica”. Ela se constitui como uma “**referência nacional** para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares”. E contribui para o “**alinhamento de outras políticas e ações**, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação” (Introdução - terceira versão - 2018: p. 7; 10).

No campo da formação de professores, a BNC-Formação, resultante do alinhamento mencionado anteriormente no texto da BNCC, afirma no texto de sua Resolução que

é pressuposto da formação docente o desenvolvimento, pelo licenciando, das Competências Gerais da BNCC - Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, nos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional, na perspectiva do desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral” (BRASIL, 2019: Art. 2º).

Essas alterações com seus impactos na legislação, nas políticas e nas práticas curriculares e de formação de professores, são questões de investigação e de reflexão que justificam a criação e fortalecem a existência de um Núcleo de Estudos sobre os currículos e os processos de formação de professores, visando esclarecer: os interesses, as intencionalidades, os princípios e referências, as implicações e desdobramentos dessas alterações para a Educação dos sujeitos que ocupam os diversos territórios das múltiplas Amazônia e para a afirmação de suas territorialidades.

É sempre muito importante explicitar que os agentes mais interessados e defensores dos princípios pedagógicos que referenciam a BNCC são: **grandes grupos editoriais envolvidos com a produção dos livros didáticos no Brasil** - Editora Moderna, Editoras Ática e Scipione, Editoras Saraiva e Atual, Editora Positivo... **Fundações, institutos e consultorias educacionais** - Fundação Lemann, Instituto Ayrton Senna, Instituto Natura, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Instituto Unibanco, Fundação Itaú Social, Fundação Roberto Marinho, Fundação SM, Itaú BBA... **Organizações prestadoras de serviços pedagógicos** - Centro de Estudos, Pesquisas, Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec); **Comunidade Educativa Cedac e Laboratório de Educação** – todas financiadas por grandes bancos e grupos econômicos - Itaú, Unibanco, Bradesco, Santander, Votorantim e Carioca Engenharia. Todos ávidos pelos resultados financeiros que esse currículo possa promover. (FIGUEIREDO et al, 2020)

Também se faz necessário esclarecer que as alterações no currículo, com a implementação da BNCC, implicam não somente alinhamentos no campo da formação de professores (definição da BNC-Formação), mas também alinhamentos no campo da gestão (Gerencialismo) e da avaliação (Segregadora), do que se pode depreender que as alterações que “**definem as aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem aprender” não se esgotam em si mesmas, e não se reduzem a uma questão técnica ou epistemológica simplesmente, de “orientações” para a organização de conhecimentos a serem aprendidos por todos os estudantes em cada ano das etapas e modalidades da Educação Básica; mas implicam em alterações profundas na própria Educação Básica, com a utilização do currículo escolar para regular as políticas de formação de professores, de gestão da educação e de avaliação educacional; e nos processos de formação de subjetividades individuais coletivas, com o alinhamento dos mesmos ao padrão de poder hegemônico na sociedade.

Assim se faz importante compreender que a definição e implantação da BNCC e BNC-Formação configuram mais uma força-tarefa dos grupos com maior poder na sociedade para padronizar, uniformizar, homogeneizar, normalizar e ordenar o currículo da Educação Básica no Brasil, utilizando-se da estratégia de definição de um Currículo Nacional para fazer avançar o **controle político do conhecimento** e a **regulação do trabalho docente na Educação Básica**, seguindo os padrões dos mecanismos internacionais: OCDE, Banco Mundial, UNESCO, UNICEF, ONU, e os interesses do empresariado brasileiro que atua na educação no Brasil.

Em que pese os discursos cada vez mais frequentes que circulam em defesa da BNCC e BNC-Formação – Movimento Todos pela Educação, Movimento pela Base Nacional Comum, Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed) e União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (Undime) – fundamentarem-se em referências legais, sociais, culturais, epistêmicas, ou educacionais, em grande medida, essas narrativas escamoteiam o papel que estes documentos assumem enquanto um Currículo Nacional, relativizando seu caráter impositivo, discriminatório, excludente e segregador que desempenham e suas implicações para as distintas dimensões do processo de escolarização pública: suas escolas, os professores/as das redes de ensino, e fundamentalmente crianças, jovens e adultos das classes menos favorecidas; tornando-os submissos às necessidades do mercado de trabalho, por meio da legitimação que conferem ao universo empresarial financeiro e ao ideário privatista (FIGUEIREDO et al, 2020).

Essas reflexões nos provocam a compreender a maneira como a BNCC e a BNCF abordam as questões sociais e culturais locais, que tratam dos diversos contextos e territórios que os sujeitos ocupam, com seus distintos modos de vida, de trabalho, seus saberes e práticas tradicionais, suas relações de raça, etnia, de gênero, sexualidade... Que constitui as diversidades, e neste caso específico, as diversidades que configuram os territórios e territorialidades

das múltiplas Amazônias.

Os estudos por nós realizados nos permitem afirmar que a BNCC (e, portanto, a BNC-Formação) não despreza as referências contextuais de currículo e nem ignora a manifestação das diversidades múltiplas que configuram os distintos territórios existentes na sociedade. Orientando-se por uma perspectiva Positivista e Cartesiana, ela apenas enquadra toda a riqueza da heterogeneidade que nos constitui enquanto seres humanos, nossas distintas territorialidades e produções existenciais, amazônicas e brasileiras, em um percentual específico e inferior, de 40%, para sua presença no currículo nacional, concebendo-as como parte diversificada e, portanto, apartada do que se convencionou chamar de parte comum, que se refere aos conteúdos universais, à qual atribuiu um percentual superior, de 60%. (FIGUEIREDO et al, 2020).

Esta situação levou Macedo e Price afirmarem que

Mesmo que estas diferenças estejam presentes nas construções curriculares locais, o poder hegemônico do comum, do nacional, do universal, estabelecido e constantemente reforçado por políticas de avaliações, distribuição de materiais didáticos e formação de professores, tenderá a promover hierarquização entre conhecimentos, dando legitimidade àquilo que é de todos fazendo silenciar e desaparecer o que é local e sugerido como parte diversificada. (...) Além disso, esse “de todos”, será sempre algo particular de determinado grupo que é apresentado como universalmente válido, e não algo efetivamente comum (MACEDO, 2015; PRICE, 2014).

Essas reflexões sobre a valorização e incorporação dos contextos culturais e territoriais locais nas propostas, políticas e práticas curriculares e de formação de professores é parte fundante da criação deste Núcleo de Estudos, que pretende reconhecer a importância de compreender as Amazônias, como Territórios constituídos fundamentalmente pela heterogeneidade que se expressa nos vários aspectos que as constituem: socioculturais, ambientais, produtivos, os quais, se tornam requisitos importantes a serem considerados por ocasião da elaboração de políticas e práticas curriculares para que sejam afirmativas das identidades culturais diversas dos coletivos, grupos, classes, etnias e povos que vivem nesses territórios e da formação integral e humana dos sujeitos, considerando a inserção das Amazônias no cenário nacional e mundial contemporâneo.

As Amazônias são marcadas por uma ampla diversidade sociocultural, composta por populações que vivem no espaço urbano e rural, habitando um elevado número de povoados, pequenas e médias cidades e algumas metrópoles, que, em sua maioria, possuem poucas condições para atender às necessidades desses coletivos, grupos, classes, etnias e povos, por apresentarem infraestrutura precária e não dispor de serviços essenciais e direitos básicos, sobretudo no campo. Entre os povos, que habitam esses territórios, encontram-se indígenas, quilombolas, caboclos ribeirinhos e da floresta, sem-terra, assentados, pescadores, camponeses, posseiros, migrantes, oriundos, especialmente, das regiões nordeste e do centro-sul do país, e de outros países.

Essa realidade expressa a diversidade e complexidade que envolve aspectos socioculturais, produtivos e ambientais que configuram as múltiplas Amazônias, dando visibilidade às dinâmicas e às tensões que envolvem os grupos, classes, etnias, povos e movimentos sociais existentes especialmente no meio rural, com seus interesses, suas lutas, contradições, intencionalidades e particularidades; e que em nossa compreensão constituem o material por excelência que deve referenciar os campos do currículo e da formação de professores, quando assumimos a tarefa de propor a formulação e implementação de propostas, políticas e práticas curriculares e de formação de professores do lugar dos sujeitos e coletivos da Amazônia.

Diante de situações existenciais tão ricas que compõem o manancial de saberes, experiências e tecnologias produzidas pelos grupos, classes, etnias e povos das múltiplas Amazônias e, em especial do meio rural, é inadmissível que propostas, políticas e práticas curriculares e de formação de professores continuem a serem elaboradas e materializadas de forma apartada,

e mesmo silenciando, desconhecendo e deslegitimando essas singularidades que constituem os modos de existir próprios das Amazônias, e que dificilmente poderiam ser contabilizados no percentual de 40%, estabelecidos pela BNCC.

No cotidiano de suas relações sociais, os grupos, classes, etnias e povos das múltiplas Amazônias vivenciam situações próprias de trabalho e produção; enfrentam singularidades nos diversos ambientes em que vivem ao se relacionar com a natureza; e possuem um conjunto de crenças, valores, símbolos, e saberes que se constroem/reconstroem nas práticas de formação pessoal e coletiva, na vivência e convivência nos vários espaços sociais em que participam.

Por esse motivo, todos, sem exceção: professores, estudantes, pais e mães, representantes das comunidades e de movimentos e organizações sociais, podem e devem envolver-se na construção das propostas, políticas e práticas curriculares e de formação de professores para os territórios que ocupam. Eles, definitivamente, têm muito a dizer, a ensinar e aprender nesse processo que deve ser materializado **com a participação dos sujeitos, os grupos, classes, etnias, povos e movimentos sociais e não para eles** (HAGE, 2006), como tradicionalmente ocorre.

Para finalizar a discussão: produção de conhecimento em rede pelos programas de pós-graduação em educação

Currículo e formação de professores são campos de conhecimento, de políticas e de práticas que se implicam mutuamente, envolvendo conflitos, tensões e disputas de projetos e de concepções de educação, de políticas e de sociedade, que nas múltiplas Amazônias vão se configurando em meio à relações de diálogos, conflitos e poder que vão se estabelecendo entre os coletivos, grupos, classes, etnias e povos que ocupam esses territórios, que com suas práticas vão construindo suas próprias territorialidades, diversas e múltiplas.

Na atualidade, as propostas, políticas e práticas curriculares e de formação dos professores no Brasil vêm enfrentando inúmeros desafios face o contexto de definição e implementação de contra-reformas antidemocráticas, capitaneadas por forças políticas de orientação mercantil, ruralista, religiosa e paramilitar, pós impeachment da presidente Dilma em 2016, e intensificadas com o resultado das eleições presidenciais de 2018.

Esse cenário tem aprofundado a crise política e o recrudescimento do conservadorismo, que invade o âmbito da política econômica e social no Brasil, e se impõe em relação às políticas e práticas educacionais no Brasil, ampliando as desigualdades sociais e educacionais existentes, fortalecendo múltiplas intolerâncias entre os sujeitos, e implicando na emergência de inúmeros desafios que incidem no campo do currículo e de formação de professores, e resultam em desdobramentos com relação aos territórios e territorialidades construídas.

Neste contexto desafiador, as reflexões sobre a alternância na pós-graduação em Educação surgiram como proposição de oferta de um componente curricular, ministrado em caráter optativo, em parceria interinstitucional, com o intuito de compreender melhor os desafios que o campo do currículo e da formação de educadores enfrenta considerando as singularidades que configuram os territórios das múltiplas Amazônias.

Tal componente curricular constituiu-se nos Tópicos Temáticos em Currículo e Formação de Professores na Amazônia, na UNIFAP, que oportunizou a reunião de docentes dos estados do Amapá, Pará e Roraima com discentes da graduação e Pós-Graduação, vinculados ao Estado do Amapá. A organização das atividades formativas deste Curso se deu por meio da Alternância, o que possibilitou os encontros presenciais com a participação de todo o grupo de docentes e discentes nele envolvidos, tanto nos Tempos Universidades como nos Tempos Comunidades.

A formação em Alternância é uma estratégia teórico-metodológica que tem sido utilizada prioritariamente na formação dos sujeitos do campo, especialmente na Educação Básica, nos Centros Familiares de Formação em Alternância – CEFFAS; no Ensino de Graduação no âmbito dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo e das Licenciaturas Interculturais Indígenas e outros cursos que abordam a Agroecologia, Etno-desenvolvimento, Pedagogia, etc.; nos diversos cursos ofertados pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, envolvendo a escolarização na Educação Básica e Superior, Educação Profissional e Educação/

Alfabetização de Jovens de Adultos; e na formação inicial e continuada de educadoras e educadores que atuam nos diversos territórios do campo.

No caso específico do Núcleo de Estudos que estamos criando, ele encontra-se inaugurando as experiências com a formação em Alternância de pesquisadores em nível de Mestrado e Doutorado nos cursos e seminários realizados no âmbito da Pós-Graduação *stritu senso*, usufruindo do acúmulo adquirido com a utilização desta estratégia teórico-metodológica nas situações mencionadas anteriormente, fundamentando suas ações, visando a articulação entre as experiências de formação em estreita interação com seus territórios, vivenciando as singularidades de cada contexto, envolvendo tempos e saberes de sua cultura, sem perder de vista o conhecimento acadêmico que faz parte dos currículos e da constituição dos sujeitos em formação. Nessa perspectiva, a pedagogia da alternância se mostra repleta de possibilidades, redimensiona o espaço-tempo de formação e das experiências que se materializam e transcendem os espaços comuns de aula (ANTUNES-ROCHA; HAGE; MICHELOTTI, 2019).

Os desafios enfrentados pela experiência do grupo de docentes envolvidos com os Tópicos Temáticos em questão, de realizar a formação em Alternância foram muitos, em face das institucionalidades que constituem a dinâmica formativa vivenciada predominantemente pelos docentes e discentes nos cursos de Pós-Graduação, assim como, pelo desconhecimento da proposta de formação em Alternância e/ou pela sua não utilização no âmbito dos Programas de Pós-Graduação; mas principalmente, pela necessidade do trabalho coletivo, requerido pela Alternância, e pouco estimulado ou vivenciado na formação que comumente se realiza no âmbito da Pós-Graduação.

A diversidade de saberes, experiências, significados e necessidades sociais, culturais e de produção da existência dos povos das águas e da floresta, tradicionais e camponeses, precisam ser considerados na formulação e implementação de políticas, propostas e práticas curriculares e de formação dos educadores, aproveitando das contribuições dos estudos e produções da Pós-Graduação em Educação, assim como das experiências formativas que têm sido acumuladas com a matriz da Pedagogia da Alternância, tanto em execução nos Centros de Formação Familiares em Alternância – CEFFAS, quanto nos programas e políticas que vem sendo implementados pelo Movimento da Educação do Campo em todo o Brasil.

Nesta perspectiva, consideramos importante a Pós-Graduação investigar as alterações curriculares que têm sido efetivadas pelas equipes pedagógicas nas redes de ensino, a partir da aprovação e implementação da BNCC e BNC-Formação, levando em conta a dinâmica dos contextos socioambientais e culturais que configuram os distintos territórios das múltiplas Amazônia. Importante ainda reconhecer que as(os) professoras(es) são profissionais que têm saberes e concepções construídas na *práxis*, que pensam por si próprios e que têm autonomia diante da implementação das políticas educacionais, curriculares e de formação de professores.

Por outro lado, não podemos apontar para o outro extremo da questão, indicando a supervalorização dos saberes universitários que circulam na pós-graduação, como se eles se bastassem em si mesmos, entendendo a academia como lugar de produção de alternativas curriculares e de processos de formação de professores, sem considerar os conflitos, as tensões e contradições existentes nas instituições universitárias.

Logo, as reflexões apresentadas neste artigo, nos permitem afirmar que somente através de um processo de investigação, formação e ação, que considere as peculiaridades ambientais, produtivas e socioculturais que configuram os territórios das múltiplas Amazônia, seremos capazes de promover práticas educativas emancipatórias no campo do currículo e da formação de professores, considerando o apoio de uma ampla rede interinstitucional que fortaleça a Pós-Graduação em Educação nas múltiplas Amazônia.

Referências

ANJOS, L. **Direitos, resistência e mobilização**: a luta dos quilombolas de Alcântara contra a base espacial. Rio de Janeiro: Casa, 2016.

ARROYO, M. G. **Vida ameaçada**: exigências éticas da educação e da docência. Petrópolis: Vo-

zes, 2019.

_____. **Currículo: território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

ANTUNES-ROCHA, M. I., HAGE, S. M., MICHELOTTI, F. **Formação em Alternância**. Verbete. Dicionário, 2019.

APPLE, M. W. **Política cultural e educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

BAUMAN, Z. **Ensaio sobre o conceito de cultura**. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

BECKER, B. K. **Amazônia: geopolítica na virada do III milênio**. Rio de Janeiro: Garamond: 2006.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a Base. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017.

_____. **Base Nacional Curricular para a Formação de Professores**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2019.

CORREIA, S. R. M.; HAGE, S. M. **Amazônia: a urgência e necessidade da construção de políticas e práticas educacionais inter/multiculturais**. Revista NERA. Presidente Prudente, n. 18, Jan-jun. 2011. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/viewFile/1336/1326>. Acesso em: 28 março de 2020.

CONCEIÇÃO, M. F. C.; MANESCHY, M. C. A. Tradição e Mudança em Meio as Populações Tradicionais da Amazônia. In: _____ **Caminhos Sociológicos na Amazônia**. Organização Maria José Costa. Belém: Universidade Federal do Pará, 2002. p. 147-171.

D'INCÃO, M. Â.; SILVEIRA, I. M. **A Amazônia e a crise da modernização**. Belém: Goeldi, 1994.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Brasília: Paz e Terra, 2005.

FIGUEIREDO, A. M.; GOMES, R. K.; HAGE, S. M.; CAMARGO, L. M. **Plano de Ensino: Tópicos Especiais em Currículo e Formação de Professores nas Amazônias**. Programa de Pós-Graduação em Educação. UNIFAP, Macapá. 2019.

GONÇALVES, V. P. **Amazônia, Amazônias**. São Paulo: Contexto, 2001.

HAGE, S. M. Desafios da Educação nas Múltiplas Amazônias: ultrapassar fronteiras e superar limites. Navegações: **Revista de Estudo e Pesquisa Em educação**, Rio Branco, n. 1, out. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/navegacoes/article/view/2597>. Acesso em: 28 de março de 2020.

HAGE, S. M. **Trabalho, Natureza e Cultura como referências para a construção da Escola Pública do Campo na Amazônia**. Belém, 2018.

HAESBAERT, R. **O Mito da Desterritorialização: Do Fim dos Territórios à Multiterritorialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

LITTLE, P. E. **Territórios sociais e povos tradicionais no Brasil: Por uma Antropologia da territorialidade**. Anuário Antropológico: Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro, n.1, Dez. 2002. Disponível em: http://www.dan.unb.br/images/pdf/anuario_antropologico/Separatas%202002-2003/2002-2003_paullittle.pdf. Acesso em: 15 setembro de 2019.

LOUREIRO, V. R. **A Amazônia no século XXI** – novas formas de desenvolvimento. São Paulo: Empório do Livro, 2009.

MACEDO, E. **Base Nacional Comum Para Currículos: Direitos De Aprendizagem e Desenvolvimento Para Quem?**. Educação e Sociedade, Campinas, n.133, out./dez. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v36n133/1678-4626-es-36-133-00891.pdf>. Acesso em: 28 de março de 2020.

MARTINEZ-ALIER, J. **O ecologismo dos pobres**. São Paulo: Contexto, 2007.

PRICE, T. A. Comum para quem?. **Revista E-curriculum**, São Paulo, n. 3, dez. 2014. Disponível em: <file:///C:/Users/USER/Downloads/21671-55605-1-PB.pdf>. Acesso em: març. 2020

QUIJANO, A. A colonialidad do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires. **CLACSO**, Consejo Latino americano de Ciências Sociales, 2005. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sursur/20100624103322/12_QUIJANO.pdf. Acesso: 09 de Janeiro de 2020.

SANTOS, B. S. **Na oficina do sociólogo artesão** (aulas 2011-216). São Paulo. Cortez, 2018.

SANTOS, B. S. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do sul**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SANTOS, M. O dinheiro e o território. In: ———. **Território, territórios: ensaios sobre o ordenamento territorial**. Organização Milton Santos, e Becker K Becker. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2011. p. 256-318.

SAGAYO, D.; BURSZTYN, M. A tradição da Ciência e a Ciência da Tradição: relações entre valor, conhecimento e ambiente. In: ——— **Dimensões humanas da biodiversidade: o desafio de novas relações sociedade- natureza no século XXI**. Organização Irene Garay e Bertha k. Becker. Petrópolis: Vozes, 2006. P. 134-162.

SHIVA, V. **Biopirataria: a pilhagem da natureza e do conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 2001.

Recebido em 31 de março de 2020.

Aceito em 15 de junho de 2020.