

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FACED**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA-PGEDA**  
**ASSOCIAÇÃO PLENA EM REDE (EDUCANORTE)**

**GREICY OLIVEIRA NASCIMENTO**

**MEMÓRIA, IDENTIDADE E CULTURA: NARRATIVAS DE**  
**PROFESSORES INDÍGENAS-RIBEIRINHOS DO PARFOR NAS**  
**MÚLTIPLAS TERRITORIALIDADES DE BENJAMIN CONSTANT**  
**NO ALTO SOLIMÕES**

**BENJAMIN CONSTANT-AMAZONAS**

**2025**

**GREICY OLIVEIRA NASCIMENTO**

**MEMÓRIA, IDENTIDADE E CULTURA: NARRATIVAS DE PROFESSORES  
INDÍGENAS-RIBEIRINHOS DO PARFOR NAS MÚLTIPLAS  
TERRITORIALIDADES DE BENJAMIN CONSTANT NO ALTO SOLIMÕES**

Tese submetida à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia – PGEDA, Associação Plena em Rede (EDUCANORTE), como requisito para obtenção do Título de Doutora em Educação na Amazônia.

**Orientador:** Prof. Dr. Evandro Luiz Ghedin

**Linha de Pesquisa:** Educação na Amazônia: Formação do Educador, Práxis Pedagógica e Currículo.

**BENJAMIN CONSTANT– AM**

**2025**

**GREICY OLIVEIRA NASCIMENTO**

**MEMÓRIA, IDENTIDADE E CULTURA: NARRATIVAS DE PROFESSORES  
INDÍGENAS-RIBEIRINHOS DO PARFOR NAS MÚLTIPLAS  
TERRITORIALIDADES DE BENJAMIN CONSTANT NO ALTO SOLIMÕES**

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Evandro Luiz Ghedin – Orientador – UFAM

---

Prof. Dr. João Luiz da Costa Barros – Membro Interno – PGEDA/UFAM

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lucinete Gadelha da Costa – Membro Interno – PGEDA/UEA

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Jarliane da Silva Ferreira - Membro Externo – UFAM

---

Prof. Dr. Eloy Lima Menezes – Membro Externo – UEA

---

Prof. Dr. José Vicente Souza Aguiar – Membro Interno Suplente – PGEDA/UEA

---

Prof.<sup>a</sup> Dr. Josué Cordovil – Membro Externo Suplente - IFAM

**“A memória é como um rio que corre dentro da gente.  
Ela nos lembra que somos parte da Terra, não seus  
donos.”**

*Ailton Krenak, em Ideias para adiar o fim do mundo.*

## DEDICATÓRIA

À minha mãe, Maria da Saúde da Silva de Oliveira,  
mulher amazônida, interiorana e de comunidade  
ribeirinha.

Mesmo sem ter tido acesso à educação escolar na infância,  
foi ela quem me ensinou o verdadeiro significado do  
saber: aquele que nasce da experiência, da coragem e da  
esperança.

Sua fé na educação como força transformadora moldou  
meu caminho e me inspirou a acreditar que é possível  
romper barreiras e reinventar destinos.

Esta conquista é também sua, Mãe.

Com amor, gratidão e reverência à sua sabedoria  
silenciosa e à sua luta invisível, dedico-lhe cada passo  
desta jornada.

## AGRADECIMENTOS

A caminhada que culmina nesta tese é feita de encontros, memórias e afetos que atravessam rios, saberes e territórios. Um caminho como este, não se faz sozinha e a coletividade é o sentindo deste trabalho existir. Por isso, agradeço com profunda gratidão a todos que, de alguma forma, contribuíram para que este trabalho se tornasse possível.

À Deus, Nossa Senhora e São José pela espiritualidade que me guia e que me sustentou nas formas visíveis e invisíveis em momentos que me via sozinha. Aos espíritos das águas e da floresta e aos ancestrais que habitam os territórios da Amazônia, minha gratidão silenciosa e profunda.

À minha mãe, Maria, pelo afeto que me acolheu, pela coragem que me inspirou, pelas orações que me sustentaram e pelo exemplo que me guiou. Foi sua crença no poder transformador da educação que abriu caminhos para mim e que fizeram eu alcançar espaços tão inimagináveis da nossa realidade.

Aos meus irmãos, Alessandra, Martinho Neto e Vitória, que sempre foram abrigo, força e alegria nos momentos em que o caminho parecia longo demais. Vocês são parte da minha memória afetiva, da minha identidade e da minha história. Essa vitória é uma conquista coletiva porque caminhei com vocês em pensamento, em oração e em afeto durante essa trajetória.

Aos professores do PARFOR, protagonistas desta pesquisa, minha reverência e respeito, que entre rios, raízes e resistências, fazem da educação um ato de coragem e ancestralidade. Suas narrativas são sementes de resistência, sabedoria e ancestralidade que iluminam os caminhos da educação intercultural nas múltiplas territorialidades do Alto Solimões. Obrigada por compartilharem suas histórias, suas lutas e seus saberes e possibilitarem a realização desta pesquisa.

Ao meu orientador, Evandro Luiz Ghedin, pela escuta generosa, pelas provocações intelectuais e pelo apoio constante ao longo desta jornada. Suas orientações foram como os rios em meio a Amazônia.

À Universidade Federal do Amazonas e ao Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia, pela oportunidade de desenvolver esta pesquisa e pelo espaço de formação aos filhos da Amazônia.

Aos colegas e amigos do Laboratório de Formação de Professores para o desenvolvimento Metacognitivo-Crítica (LaDeM), em especial a Andrea Celeste, Luziene,

Sandra, Evren, Maria Raquel, Thaiany e Carla, pelas trocas, pelas conversas e pela companhia nos momentos de dúvida e descoberta. Cada diálogo foi um gesto de construção coletiva.

À FAPEAM pela bolsa concedida, que foi muito mais do que um apoio acadêmico, foi sustento, dignidade e esperança. Durante o período pandêmico, quando tantas portas se fecharam, essa bolsa tornou-se a única fonte de sustento da minha família.

À banca examinadora de Qualificação, em nome dos professores João Luiz da Costa Barros, Salomão Hage, Jarliane Ferreira e Juracy Pacífico expresse minha sincera gratidão pelo valioso direcionamento oferecido durante aquele momento decisivo da pesquisa. Suas contribuições foram fundamentais para que este trabalho encontrasse um novo horizonte de significação, ampliando não apenas os caminhos teóricos, mas também o compromisso ético e político com os sujeitos da pesquisa

À banca examinadora de Defesa, composta pelos professores João Luiz da Costa Barros, Jarliane Ferreira, Eloy Menezes, Lucinete Gadelha, Josué Cordovil e José Vicente Aguiar, meus mais sinceros agradecimentos ao trabalho de análise crítica à pesquisa apresentada.

Por fim, agradeço à Terra, aos rios e às ancestralidades que habitam Benjamin Constant e o Alto Solimões. Que esta tese seja uma pequena oferenda à memória viva dos territórios que educam e trazem identidade e cultura à Amazônia.

Um tributo à força dos professores indígenas-ribeirinhos, suas trajetórias formativas e o território amazônico que transcende suas práticas:

### **ENTRE-MUNDOS CULTURAIS**

Nas margens do Solimões, o saber navega,  
em canoas de esperança, onde o tempo se entrega.  
Professores da floresta, da água e do chão,  
tecem com palavras o fio da educação.

Não vieram de palácios, nem de livros fechados,  
mas da escuta da mata, dos cantos sagrados.  
Formaram-se no silêncio das noites sem luz,  
onde o sonho de ensinar é o que os conduz.

O PARFOR chegou como vento que sopra,  
abrindo caminhos onde antes havia sobra.  
Licenciaturas tardias, mas cheias de vida,  
como sementes que brotam em terra sofrida.

Cada escola é um porto, cada sala um ritual,  
onde o saber se mistura ao saber ancestral.  
Pedro Alves, Santos Dumont, Kunumi Aliança,  
são nomes que guardam histórias e esperança.

Trinta anos ou três, não importa o tempo,  
o que pulsa é o gesto, o olhar, o intento.  
Ensinar é plantar em solo de resistência,  
é fazer da palavra uma forma de presença.

Aqui, a fronteira não divide — ela une.  
O espanhol, o português, o ticuna — tudo é lume.  
Territórios múltiplos, identidades em travessia,  
educar é também poesia.

E assim seguem firmes, entre rios e fronteiras,  
educadores da floresta, guardiões das bandeiras.  
Que a tese os celebre, que o mundo os escute,  
pois sua voz é raiz, é flecha, é escudo.

NASCIMENTO, Greicy Oliveira **Memória, identidade e cultura: narrativas de professores indígenas-ribeirinhos do PARFOR nas múltiplas territorialidades de Benjamin Constant no Alto Solimões**. Manaus: UFAM-PGEDA, 2025, 281 p. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia – Doutorado em Educação).

## RESUMO

Esta pesquisa investiga o processo de formação inicial e contínua de professores indígenas-ribeirinhos no município de Benjamin Constant, situado na microrregião do Alto Solimões, Amazonas. A partir da abordagem teórico-metodológica da hermenêutica crítica, fundamentada em autores como Paul Ricoeur, Habermas e Gadamer. O estudo analisa as narrativas autobiográficas de docentes formados pelo curso de Licenciatura em Pedagogia oferecido pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), entre os anos de 2019 e 2024. A pesquisa parte da compreensão da Amazônia como território simbólico, político e cultural, marcado por múltiplas territorialidades e identidades. O Alto Solimões, com sua diversidade étnica e cultural, é apresentado como um espaço onde saberes ancestrais e modos de vida ribeirinhos se entrelaçam, dando origem à identidade indígena-ribeirinha. Essa identidade é construída a partir da relação fluida e relacional com os rios, a floresta e as culturas indígenas presentes na região e que se tornam elementos estruturantes dos modos de vida em uma região de múltiplas territorialidades amazônicas. O estudo surge da seguinte questão-problema: como se deu o processo de formação de professores e seu desenvolvimento profissional a partir de sua formação no Curso de Pedagogia PARFOR em Benjamin Constant, a partir da mediação de suas narrativas autobiográficas, construtora de memórias e produtora de subjetividades na caracterização de suas identidades docentes expressas e textualizadas por meio de seus trabalhos de conclusão de curso? A análise das narrativas revela que a formação docente em contextos amazônicos não pode ser dissociada das dimensões culturais, territoriais e epistemológicas que constituem o ser professor. A hermenêutica crítica permite interpretar os discursos como expressão de saberes vividos, valorizando os conhecimentos tradicionais e promovendo o diálogo intercultural entre saberes acadêmicos e locais. O estudo conclui que a formação de professores indígenas-ribeirinhos é um ato político e cultural, que reafirma a potência das narrativas, dos territórios e dos saberes ancestrais como fundamentos para uma educação emancipadora e contextualizada.

**Palavras-chave:** Formação docente. Identidade indígena-ribeirinha. Hermenêutica crítica. Narrativas autobiográficas. Territorialidades amazônicas.

NASCIMENTO, Greicy Oliveira. Memoria, identidad y cultura: narrativas de profesores indígenas-riberños del PARFOR en las múltiples territorialidades de Benjamin Constant en el Alto Solimões. Manaus: UFAM-PGEDA, 2025, 281 p. Tesis (Programa de Posgrado en Educación en la Amazonía – Doctorado en Educación).

## RESUMEN

Esta investigación analiza el proceso de formación inicial y continua de docentes indígenas-riberños en el municipio de Benjamin Constant, ubicado en la microrregión del Alto Solimões, Amazonas. A partir del enfoque teórico-metodológico de la hermenéutica crítica, fundamentado en autores como Paul Ricoeur, Habermas y Gadamer, el estudio examina las narrativas autobiográficas de docentes formados en el curso de Licenciatura en Pedagogía ofrecido por el Plan Nacional de Formación de Profesores de la Educación Básica (PARFOR), entre los años 2019 y 2024. La investigación parte de la comprensión de la Amazonía como un territorio simbólico, político y cultural, marcado por múltiples territorialidades e identidades. El Alto Solimões, con su diversidad étnica y cultural, se presenta como un espacio donde los saberes ancestrales y los modos de vida ribereños se entrelazan, dando origen a la identidad indígena-riberña. Esta identidad se construye a partir de una relación fluida y relacional con los ríos, la selva y las culturas indígenas presentes en la región, que se convierten en elementos estructurantes de los modos de vida en una región de múltiples territorialidades amazónicas. El estudio surge de la siguiente pregunta-problema: ¿cómo se dio el proceso de formación de docentes y su desarrollo profesional a partir de su formación en el Curso de Pedagogía PARFOR en Benjamin Constant, mediante la mediación de sus narrativas autobiográficas, constructoras de memorias y productoras de subjetividades en la caracterización de sus identidades docentes expresadas y textualizadas a través de sus trabajos de conclusión de curso? El análisis de las narrativas revela que la formación docente en contextos amazónicos no puede dissociarse de las dimensiones culturales, territoriales y epistemológicas que constituyen el ser profesor. La hermenéutica crítica permite interpretar los discursos como expresión de saberes vividos, valorando los conocimientos tradicionales y promoviendo el diálogo intercultural entre saberes académicos y locales. El estudio concluye que la formación de docentes indígenas-riberños es un acto político y cultural que reafirma la potencia de las narrativas, los territorios y los saberes ancestrales como fundamentos para una educación emancipadora y contextualizada.

**Palabras clave:** Formación docente. Identidad indígena-riberña. Hermenéutica crítica. Narrativas autobiográficas. Territorialidades amazónicas.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b> Quantitativo de Escolas - Categoria - Docentes e Discentes em Benjamin Constant.....	72
<b>Quadro 2:</b> Contexto das Comunidades e Escolas dos sujeitos da pesquisa.....	80
<b>Quadro 3:</b> Critérios para a seleção dos colaboradores da pesquisa.....	116
<b>Quadro 4:</b> Colaboradores da pesquisa.....	116
<b>Quadro 5:</b> classificação dos clãs do povo Ticuna.....	118
<b>Quadro 6:</b> Modelos de Formação Continuada.....	180
<b>Quadro 7:</b> Percurso formativo e atuação docente.....	188

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1:</b> Microrregião do Alto Solimões .....	66
<b>Figura 2:</b> Tabela sobre a população do Alto Solimões/Amazonas.....	66
<b>Figura 3:</b> Localização de Benjamin Constant no estado do Amazonas.....	68
<b>Figura 4:</b> Localização por satélite de Benjamin Constant .....	72
<b>Figura 5:</b> Comunidades indígenas e não indígenas (ribeirinhas) de Benjamin Constant.....	76
<b>Figura 6:</b> Comunidades das quais emergem as narrativas dos sujeitos da Pesquisa.....	82
<b>Figura 7:</b> Croqui da comunidade Indígena Bom Intento I .....	83
<b>Figura 8:</b> Croqui da Comunidade Indígena Guanabara III.....	85
<b>Figura 9:</b> Croqui da Comunidade Nova Aliança.....	87
<b>Figura 10:</b> Croqui da Comunidade de Porto Alegre.....	90
<b>Figura 11:</b> Relações estabelecidas nas narrativas dos sujeitos sobre a comunidade.....	94
.....	112
<b>Figura 12:</b> Relação dos conceitos presentes nas narrativas dos sujeitos quanto sua identidade.....	132
<b>Figura 13:</b> Mapa conceitual no estilo “nuvem de palavras” que comparecem com maior incidência nas narrativas dos sujeitos.....	134
<b>Figura 14:</b> Ser criança na fronteira amazônica.....	151
<b>Figura 15:</b> Análise do conteúdo apresentado pelas narrativas dos sujeitos na seção 3.3.....	160
<b>Figura 16:</b> Mapa conceitual entre formação inicial, contínua e desenvolvimento profissional docente.....	165
<b>Figura 17:</b> Representação das relações entre os conceitos.....	187
<b>Figura 18:</b> Representação da complexidade das relações presentes na Formação de professores .....	217
<b>Figura 19:</b> Conceitos centrais que emergem das narrativas dos sujeitos e suas articulações de sentido.....	240

## LISTA DE IMAGEM

<b>Imagem 1:</b> Visão do primeiro contato com o contexto - porto hidroviário de Tabatinga com saída para Benjamin Constant.....	64
<b>Imagem 2:</b> Escola Municipal Indígena Santos Dumont .....	84
<b>Imagem 3:</b> Escola Municipal Indígena Kunumi Aliança.....	89
<b>Imagem 4:</b> Escola Municipal Indígena Adélia Joaquim “Be’tchiina”.....	91
<b>Imagem 5:</b> Recordação da alfabetização da pesquisadora.....	99
<b>Imagem 6:</b> Pintura Facial dos Clãs Ticuna .....	121

## LISTA DE SIGLAS

ABAEC – Associação Benjamin-Constantense de Educação e Cultura  
AM – Amazonas  
BCT – Benjamin Constant  
BNCC – Base Nacional Comum Curricular  
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CEG – Câmara de Ensino de Graduação  
CONSEPE - Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão  
CGTT – Conselho Geral da Tribo Ticuna  
COVID-19 – Coronavírus SARS-CoV-2  
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente  
EDUCANORTE – Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia  
EJA – Educação de Jovens e Adultos  
ERE – Ensino Remoto Emergencial  
FACED – Faculdade de Educação  
GMT-5 – Greenwich Mean Time -5 (Fuso horário)  
HTP – Hora de Trabalho Pedagógico  
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
IDAM – Instituto de Desenvolvimento Agropecuário e Florestal Sustentável do Estado do Amazonas  
IEAA – Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente da Universidade Federal do Amazonas  
IFES – Instituições Federais de Ensino Superior  
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
INC – Instituto Natureza e Cultura  
IPAM – Instituto de Pesquisa Ambiental da Amazônia  
ISA – Instituto Socioambiental  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (versão estendida da sigla LDB)  
MEC – Ministério da Educação  
OGPTB – Organização Geral dos Professores Tikuna Bilíngues  
PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica  
PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica  
PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PGEDA – Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia

PNE – Plano Nacional de Educação

PROMEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

RO – Rondônia

RS – Rio Grande do Sul

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

SEDUC – Secretaria de Estado da Educação

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

UEA – Universidade do Estado do Amazonas

UFAM – Universidade Federal do Amazonas

UNIP – Universidade Paulista

UNIR – Universidade Federal de Rondônia

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	17
<u>1. EMBARQUE METODOLÓGICO E SEUS PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS: DIALÉTICA HERMENÊUTICA CRÍTICA E PESQUISA NARRATIVA .....</u>	<u>23</u>
1.1 Pressupostos e desenvolvimento epistemológicos a Hermenêutica Crítica.....	24
1.2 Dimensão conceitual e concreta da metodologia de pesquisa - a hermenêutica crítica como pressuposto teórico-metodológico .....	31
1.3 A dialética Hermenêutica e Pesquisa Narrativa .....	47
<u>2. A DIALÉTICA VIDA - RIO - MEMÓRIA - CULTURA: O CONTEXTO DA PESQUISA .....</u>	<u>56</u>
2.1 Amazônia e seu povo indígena-ribeirinho: memória, identidade e cultura .....	56
2.2 Benjamin Constant e suas múltiplas territorialidades.....	64
2.3 A dialética escola comunidade: o contexto dos sujeitos da pesquisa.....	78
<u>3. A DIALÉTICA NASCER - CRESCER - VIVER EM TERRITÓRIOS NA AMAZÔNIA .</u>	<u>96</u>
3.1 Narrativa de si como outro: construção identitária da pesquisadora em territorialidades diversas na Amazônia .....	97
3.2 Dialética identidade diferença: processo sociocultural como afirmação de uma identidade .....	110
3.3 Memória de si na cultura: Infância, escola e vivências comunitárias na narrativa dos sujeitos .....	134
<u>4. A DIALÉTICA FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE DE PROFESSORES(AS) INDÍGENAS-RIBEIRINHOS NAS MÚLTIPLAS TERRITORIALIDADES DE BENJAMIN CONSTANT-AMAZONAS .....</u>	<u>164</u>
4.1 A dialética formação inicial e contínua em sua imbricação ao desenvolvimento profissional docente .....	165
4.2 A narrativa de si nos processos de formação inicial e contínua.....	189
4.3 A dialética escola e desenvolvimento profissional docente nas narrativas dos professores indígenas-ribeirinhos .....	216
CONCLUSÃO.....	242
REFERÊNCIAS .....	253
APÊNDICE 1 .....	276
ANEXOS.....	278

## INTRODUÇÃO

A Amazônia constitui-se como uma das regiões mais complexas e plurais do planeta, não apenas por sua vasta extensão geográfica, mas pela multiplicidade de sentidos que o termo carrega. Mais do que uma bacia hidrográfica ou uma província botânica, a Amazônia é um território simbólico, político e cultural, constantemente ressignificado por diferentes grupos sociais, saberes e práticas. Essa diversidade se expressa nas múltiplas territorialidades que compõem a região, revelando modos de vida profundamente enraizados na relação com a natureza e com a história em uma completa dialética.

Entre os diversos territórios amazônicos, o **Alto Solimões** se destaca como uma região de intensa diversidade étnica e cultural. Localizado na fronteira entre Brasil, Peru e Colômbia, o Alto Solimões é habitado por uma variedade de povos indígenas<sup>1</sup> e comunidades tradicionais que mantêm relações profundas com o rio e a floresta.

As territorialidades do Alto Solimões revelam uma Amazônia viva e dinâmica, onde os saberes ancestrais e as múltiplas culturas se entrelaçam, produzindo identidades e significados únicos pertencentes à região. Compreender essa região exige olhar para além das fronteiras físicas, reconhecendo os entrelaçamentos culturais, os vínculos com o ambiente e as formas de resistência que moldam o cotidiano amazônico. Assim, este estudo apresenta uma Amazônia que emerge das múltiplas territorialidades que compõem o Alto Solimões e do protagonismo dos povos que as habitam.

Os rios Solimões e Javari, aparecem neste contexto, não são apenas um recurso natural, mas constituem elementos estruturantes da vida social, econômica e simbólica da região, sendo eixo estruturante da vida local. Afinal, o rio para o povo Amazônida simboliza vida, história, espiritualidade, identidade e sobrevivência. Foram as primeiras estradas e caminhos abertos para a chegada dos diversos sistemas de organização, comunicação e tecnologia que vivemos na atualidade, transportando por suas águas o avanço científico e tecnológico. Às margens dos diversos rios que compõem a bacia amazônica, encontra-se gente que produz e reproduz cultura, agricultura, economia, sentimentos, saberes tradicionais e conhecimento científico.

---

<sup>1</sup> No Alto Solimões, no Estado do Amazonas, existem pelo menos 13 povos indígenas, sendo o mais numeroso o povo Ticuna. Além dos Ticuna, também são encontrados os povos Kocama, Kaixana, Kambeba, Kanamari, Witoto e Maku-Yuhup. No total, a região abriga cerca de 73.758 indígenas, o que representa 43% da população indígena do Estado do Amazonas (sobre isso ver em: Ciama - Companhia de Desenvolvimento do Estado do Amazonas). Disponível em: <https://www.ciama.am.gov.br/wp-content/uploads/2020/10/0521-PDPI-ATUALIZADO.pdf>

Neste estudo, o modo de vida dos povos que vivem às margens dos rios na Amazônia sempre foi objeto de estudo da presente pesquisadora durante seu processo de doutoramento. O que comparece desde sua tese apresentada na qualificação que abordava o trabalho docente de professores ribeirinhos atuantes em salas multisseriadas às margens do Rio Madeira<sup>2</sup>, no sul do Amazonas, até desaguar nas águas barrentas do Rio Solimões e do Rio Javari, no Alto Solimões.

Neste novo contexto da investigação científica (para a pesquisadora), ocorre o contato com as múltiplas territorialidades que compõem o município de Benjamin Constant, no Alto Solimões. Desvelando a região em um território onde a vida e o rio se entrelaçam, dando forma a identidades, práticas e significados profundamente interligados entre as culturas indígenas, ribeirinha, peruana e colombiana. Desta forma, o contexto da presente pesquisa representa um mosaico intercultural amazônico, composto por saberes, práticas e modos de vida que se inter cruzam na construção de uma identidade regional única, a indígena-ribeirinha.

Em meio a esse mosaico das identidades presentes no Alto Solimões, a categoria apresentada neste estudo emerge da intersecção entre a ancestralidade indígena e os modos de vida ribeirinhos, revelando uma construção identitária profundamente marcada pela relação com o território, especialmente com os rios e a floresta. Partindo da premissa que, nem todo indígena é ribeirinho, assim como, nem todo ribeirinho é indígena, a identidade indígena-ribeirinha é construída a partir da territorialidade fluida e relacional que caracteriza a vida nos rios amazônicos e suas inter relações comunitárias.

O rio não é apenas um meio de transporte ou fonte de alimento, mas um espaço simbólico que organiza o cotidiano, a memória e a espiritualidade de muitos povos amazônicos. A floresta, por sua vez, oferece recursos e saberes que são transmitidos de geração em geração, como o uso medicinal das plantas, a caça, o extrativismo e a agricultura de subsistência, valorizando os saberes tradicionais e propondo uma epistemologia que reconhece a pluralidade dos modos de vida amazônicos

Mais do que uma categoria social, trata-se de uma vivência que afirma a presença indígena na Amazônia e resiste às forças que tentam apagá-la, ao mesmo tempo valoriza saberes tradicionais e propõe uma epistemologia que reconhece a pluralidade dos modos de vida amazônicos. Esta identidade emerge dos sujeitos que compõem a presente investigação, sendo eles professores leigos, que exercem seu trabalho docente em comunidades indígenas que se estendem ao longo das margens do Rio Solimões e que recebera a formação em nível superior

---

<sup>2</sup> Aos leitores do texto que compõem a banca examinadora, este parágrafo introduz o redirecionamento da pesquisa para outra temática diferente do texto que passou pela qualificação. Porém, na seção 3.1 será retratado como maiores detalhes os motivos do redirecionamento diante do novo contexto de atuação docente da pesquisadora.

por meio da Licenciatura em Pedagogia oferecido pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR-FACED-Benjamin Constant) no período de 2019 a 2024, realizado no Instituto de Natureza e Cultura - INC, *Campus* do Alto Solimões da Universidade Federal do Amazonas - UFAM.

Desta forma, este estudo explora a formação de professores para professores que atuam em contextos socioculturais específicos, como o descrito nas múltiplas territorialidades que compõem o Alto Solimões. De modo que, em regiões marcadas pela diversidade étnica, pela precariedade das políticas públicas e pela distância geográfica dos grandes centros urbanos, o acesso à formação docente de qualidade é frequentemente limitado, o que compromete não apenas o seu desenvolvimento profissional, mas também o direito e qualidade à educação das comunidades locais.

Diante desta realidade, nos interessou indagar **como se deu o processo de formação de professores e seu desenvolvimento profissional a partir de sua formação no Curso de Pedagogia PARFOR em Benjamin Constant, a partir da mediação de suas narrativas autobiográficas, construtora de memórias e produtora de subjetividades na caracterização de suas identidades docentes expressas e textualizadas por meio de seus trabalhos de conclusão de curso?**

Partindo deste pressuposto, a pesquisa busca compreender como se constitui o processo de formação inicial e contínua desses docentes, bem como os sentidos e significados atribuídos ao seu desenvolvimento profissional, à construção de sua identidade docente e à atuação em escolas situadas em múltiplas territorialidades amazônica e fronteiriça.

Para compreensão da seguinte problemática, o estudo se entrelaça dos seguintes objetivos, sendo o geral: Compreender como se deu o processo de formação de professores e seu desenvolvimento profissional a partir de sua formação no Curso de Pedagogia PARFOR em Benjamin Constant, a partir da mediação de suas narrativas autobiográficas, construtora de memórias e produtora de subjetividades na caracterização de sua identidade docente expressas e textualizadas por meio de seus trabalhos de conclusão de curso; e os específicos: **a)** Apresentar e discutir a hermenêutica crítica como interpretação, método e processo ontológico capaz de fundamentar a construção e produção de sentido pela mediação da pesquisa narrativa dos próprios sujeitos investigados por meio de sua constituição narrativa textualizada por meio de seus trabalhos de conclusão do Curso de Pedagogia PARFOR/FACED-Benjamin Constant; **b)** Analisar as múltiplas territorialidades, identidades e relações socioculturais dos povos indígenas-ribeirinhos do Alto Solimões, a partir do município de Benjamin Constant, com enfoque na articulação entre memória coletiva, práticas comunitárias e atuação docente,

buscando compreender as estratégias de resistência e afirmação cultural no contexto educacional amazônico fronteiriço; c) Explicar, a partir da hermenêutica crítica e da análise narrativa, como se configuram os processos de formação identitária e docente de professores indígenas e ribeirinhos do Alto Solimões, destacando os sentidos atribuídos à cultura, à memória, à escola e aos territórios na construção de suas trajetórias formativas e práticas pedagógicas em comunidades multiterritoriais amazônicas; e d) Entender como se constitui o processo de formação inicial e contínua e o desenvolvimento profissional de professores indígenas-ribeirinhos que atuam em múltiplas territorialidades amazônicas, especialmente no município de Benjamin Constant (AM), a partir das narrativas autobiográficas dos sujeitos participantes do curso de Licenciatura em Pedagogia oferecido pelo PARFOR.

A partir de uma abordagem teórico-metodológica que valoriza as narrativas autobiográficas como instrumento de reflexão e produção de conhecimento, o estudo analisa as trajetórias formativas dos sujeitos, suas experiências escolares e comunitárias, os desafios enfrentados durante o curso e os impactos da formação universitária em suas práticas pedagógicas. Ao fazer isso, propõe uma leitura crítica da formação docente em contextos interculturais, defendendo a necessidade de políticas educacionais que respeitem e fortaleçam os saberes tradicionais, as línguas indígenas e os modos próprios de educar.

A adoção da hermenêutica crítica como abordagem interpretativa confere à pesquisa densidade teórica e relevância social, ao permitir uma leitura profunda e comprometida das narrativas dos professores em formação. Mais do que descrever discursos, essa perspectiva buscou compreender os sentidos, revelar relações de poder e valorizar os saberes locais como formas legítimas de conhecimento. Ao articular compreensão e crítica, a hermenêutica crítica possibilitou o reconhecimento das vozes historicamente subalternizadas, promovendo o diálogo intercultural entre saberes acadêmicos e tradicionais, e fortalecendo o engajamento ético da pesquisadora com os sujeitos da pesquisa. Dessa forma, contribuiu para a produção de um conhecimento sensível às territorialidades amazônicas e às especificidades das identidades indígenas-ribeirinhas.

A escolha metodológica se fundamentou, principalmente, em Paul Ricoeur, Jürgen Habermas e Gadamer, de modo que, a hermenêutica crítica parte do princípio de que todo texto, seja escrito, oral ou simbólico, carrega sentidos que precisam ser compreendidos em seu contexto histórico, social e cultural. No entanto, a utilização da hermenêutica crítica neste estudo vai além da simples interpretação, à medida que buscou também *desvelar relações de poder, dominação e resistência* presentes nas falas e práticas textualizadas nas narrativas dos sujeitos em seus Trabalhos de Conclusão de Curso.

A hermenêutica crítica também implicou uma postura reflexiva da pesquisadora, que reconhece sua própria posição no campo, seus limites interpretativos e o compromisso ético com os sujeitos da pesquisa. A interpretação não se deu de forma neutra, mas como um ato de escuta ativa, diálogo e engajamento político com as lutas dos povos que colaboraram com esta pesquisa.

Diante deste cenário, plural e ao mesmo tempo singular, em que as identidades se entrelaçam em meio às múltiplas culturas e territorialidades, a presente investigação parte da seguinte ideia central sobre a qual se articula este texto: A formação inicial e contínua de professores indígenas-ribeirinhos constitui-se como um processo dialético em que o trabalho docente, investigativo, crítico e reflexivo não apenas marca o ponto de partida, mas também configura o horizonte formativo e profissional. Sustenta-se, portanto, que a formação docente é, essencialmente, uma articulação entre prática pedagógica, produção de conhecimento e desenvolvimento profissional, sendo dinamizada pela práxis crítica. Nesse processo, os saberes construídos, a identidade profissional e a identidade etnocultural dos docentes estão indissociavelmente entrelaçados, revelando que a formação significativa só se realiza quando reconhece e integra as dimensões culturais, territoriais e epistemológicas que constituem o ser professor em contextos amazônicos.

Desta forma, as territorialidades construídas no Alto Solimões evidenciam a centralidade dos saberes tradicionais e das formas de vida locais na configuração do espaço amazônico. Tais saberes, transmitidos intergeracionalmente, sustentam modos de existência que resistem às pressões externas e às lógicas de exploração que historicamente incidiram sobre a região. Nesse sentido, reconhecer o protagonismo dos povos amazônicos é fundamental para compreender a Amazônia em sua totalidade e para promover políticas públicas que respeitem sua diversidade sociocultural e regional.

Assim, este estudo se divide em quatro capítulos, sendo cada capítulo constituído por três seções. O *primeiro capítulo* teve como objetivo central apresentar e discutir os fundamentos epistemológicos e metodológicos que sustentam a tese, com foco na *hermenêutica crítica* como abordagem interpretativa e ontológica, articulada à *pesquisa narrativa*. O segundo capítulo tem como propósito apresentar o *contexto geográfico, histórico, cultural e social* da pesquisa, situada na microrregião do *Alto Solimões*, com foco no município de *Benjamin Constant*, interior do Amazonas, além de descrever o espaço de *atuação docente e formação* dos colaboradores da pesquisa, que vivem e trabalham nas comunidades locais.

No *terceiro capítulo* é apresentado um ponto de inflexão na tese, ao articular a *experiência pessoal da autora* com os *processos formativos dos sujeitos da pesquisa*, por meio

de uma abordagem hermenêutica crítica e narrativa, compreendendo como se constituem as *identidades docentes e culturais* em territórios amazônicos, a partir da vivência, da memória e da interlocução.

No *quarto capítulo* há o aprofundamento da discussão sobre os *processos formativos e o desenvolvimento profissional docente* de professores indígenas-ribeirinhos, articulando teoria, prática e narrativa em um contexto amazônico marcado pela diversidade territorial e cultural.

Assim, a pesquisa reafirma que a formação de professores indígenas-ribeirinhos não pode ser dissociada de seus contextos socioculturais, de suas territorialidades e de suas narrativas. A relevância do estudo reside na capacidade de reconhecer e valorizar esses sujeitos como protagonistas de suas trajetórias, como educadores que constroem saberes a partir da vivência, da memória e da cultura.

Ao integrar teoria, prática, identidade e território, esta pesquisa contribui para o fortalecimento de uma educação comprometida com a diversidade, com a justiça social e com a valorização dos saberes originários. Trata-se, portanto, de um estudo que *articula teoria e prática, voz e território, formação e resistência*.

Antecipadamente, correndo o risco de repetição, podemos dizer que no conjunto dos capítulos que compõem este trabalho se torna evidente que a formação de professores indígenas-ribeirinhos na região do Alto Solimões não pode ser compreendida apenas como um processo técnico ou institucional, mas sim como uma prática profundamente enraizada na experiência, na memória e na territorialidade dos sujeitos envolvidos. A hermenêutica crítica oferece o alicerce epistemológico para interpretar as narrativas docentes como expressão de saberes vividos e significados compartilhados. O contexto socioterritorial revela que a identidade dos educadores é construída em diálogo com os múltiplos pertencimentos culturais e históricos que atravessam suas comunidades. Ao mesmo tempo em que aprofunda essa perspectiva ao mostrar que a formação docente emerge das trajetórias autobiográficas, nas quais a escola assume um papel central como espaço de resistência, humanização e transformação. Por fim, se procura demonstrar que o PARFOR, enquanto política pública, potencializa esse processo ao promover uma formação que valoriza os saberes tradicionais, a interculturalidade e a práxis pedagógica crítica. Assim, este trabalho conclui que a formação de professores indígenas-ribeirinhos na Amazônia é, antes de tudo, um ato político e cultural, que reafirma a potência das narrativas, dos territórios e dos saberes ancestrais como fundamentos para uma educação emancipadora e contextualizada.

# 1

## EMBARQUE METODOLÓGICO E SEUS PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS: DIALÉTICA HERMENÊUTICA CRÍTICA E PESQUISA NARRATIVA

Este capítulo pretende apresentar e discutir a hermenêutica crítica como interpretação, método e processo ontológico capaz de fundamentar a construção e produção de sentido pela mediação da pesquisa narrativa dos próprios sujeitos investigados por meio de sua constituição narrativa textualizada pelos seus textos narrativos e constitutivos de suas vivências formativas no Curso de Pedagogia PARFOR/FACED-Benjamin Constant.

O que nos propomos é fazer uma reflexão onde a questão do método seja apresentada, mas não em sua representação técnica, mas como horizonte de sentido que vai sendo produzido à medida que os sujeitos envolvidos no processo vão se constituindo a si mesmos nos processos de narrar o vivido, que pelo crivo de seus textos narrativos vão prefigurando aquilo que vai se constituindo a multiplicidade de sentidos produzidos pela experiência.

Para este movimento de interpretação da narrativa dos sujeitos seguindo o horizonte epistemológico da hermenêutica crítica, organizamos este capítulo em três sessões. A *primeira* delas apresenta os pressupostos e o desenvolvimento epistemológico da hermenêutica crítica. A *segunda* discute a dimensão conceitual e concreta da metodologia de pesquisa na perspectiva da hermenêutica crítica como pressuposto teórico-metodológico que sustenta as opções, a estrutura e o desenvolvimento desta tese; nesta seção aprofundamos o que é, em nosso entendimento, a hermenêutica crítica de Paul Ricoeur, os critérios da textualidade na hermenêutica, especialmente detalhando o que significa para nosso autor de referência a *efetuação da linguagem como discurso, o discurso como obra em sua estrutura, a relação entre a fala e a escrita, o mundo do texto e compreender-se diante da obra*. A *terceira seção* faz uma interseção da dialética da hermenêutica crítica com a pesquisa narrativa, pois compreendemos que a pesquisa narrativa só se constitui como tal por conta de seus pressupostos e horizontes da hermenêutica, mesmo que não seja a crítica.

## 1.1 Pressupostos e desenvolvimento epistemológicos a Hermenêutica Crítica

A epistemologia desta pesquisa realizou-se orientada pela Hermenêutica Crítica advinda da proposta teórica de Ricoeur (2014, 2013, 2011d, 2010, 2009, 1988, 1994, 1999), especialmente aprofundada em “*Tempo e Narrativa*” e “*O si mesmo como outro*”.

No entanto, para tornar a pesquisa possível foi necessário lançar mão de diferentes processos investigativos e técnicas de pesquisa no escopo de uma abordagem qualitativa da pesquisa em Educação.

Por isso, tendo em vista a necessidade da revisão da literatura e a análise da produção científica das pesquisas realizadas no campo, fez-se uma ampla busca de informações em diferentes fontes e repositórios. Para isso, tendo como horizonte o problema de pesquisa e o objetivo geral desta investigação, fez-se uma busca utilizando-se da “técnica” do “*Estado da Questão*”<sup>3</sup>.

Considerando que o fenômeno investigado implica múltiplas faces, a questão do método implicou o uso de mais de um processo investigativo. Pode-se dizer que cada fase da investigação e, posteriormente, cada parte do texto implicou o uso de uma estratégia diferente para poder elucidar o trabalho e responder à questão investigada.

Nesse sentido, utilizamos nesta investigação a *Pesquisa Documental*<sup>4</sup>, a *Pesquisa Narrativa*<sup>5</sup>, a *Observação Participante*<sup>6</sup>. Embora sejam técnicas diferentes, todas possuem, na análise aqui realizada, uma perspectiva, um “horizonte” comum que é a Hermenêutica Crítica orientada pela teoria produzida por Ricoeur e seus intérpretes.

A hermenêutica de Paul Ricoeur é caracterizada por sua natureza crítica e reflexiva, envolvendo-se com várias tradições e disciplinas filosóficas e históricas. A abordagem de Ricoeur envolve um diálogo crítico com a história da hermenêutica, ampliando seus horizontes e inaugurando uma nova fase em seu desenvolvimento (Aquino Júnior, 2020).

---

<sup>3</sup> Em diferentes momentos desta tese buscamos sistematizar o modo como o conhecimento no campo se tem desenvolvido para orientar sobre o caminho a seguir e os autores dos quais poderíamos nos apropriar para melhor compreender o “estado da questão” que estamos tratando. Para este tipo de abordagem nos apropriamos das indicações de Nóbrega-Therrien e Therrien (2004), Menezes e Nóbrega-Therrien (2018), Silveira e Nóbrega-Therrien (2011), Jordão e Silva (2023), Ferreira (2002), Romanowski (2006), Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2025), Silva e Souza (2020), Morosini e Fernandes (2014).

<sup>4</sup> Para esta tipologia de pesquisa ver: Severino (2017), Grazziotin, Klaus e Pereira (2022), Silva, Oliveira e Neves (2021), Sá-Silva (2009).

<sup>5</sup> Para a apresentação e análise do que emergiu do trabalho de campo usaremos propriamente esta perspectiva que será apresentada neste capítulo mais adiante na seção 1.3 desta tese.

<sup>6</sup> Trata-se de uma técnica essencial na pesquisa qualitativa, especialmente nas áreas de Educação, Antropologia, Sociologia e Saúde. No caso deste trabalho nos apropriamos das indicações de Brandão (1981), Santorum (2018), Marques (2016), Correia (2009), Valadares (2007).

Segundo Aquino Júnior (2020), Ricoeur fala da história da hermenêutica no sentido de uma história de um "problema não resolvido" ou como uma "aporia" que desenvolve, a partir da obra de Dilthey (2010)<sup>7</sup>, quando produz uma hermenêutica filosófica. Ricoeur (2011a, p. 23) fala da alternativa de Dilthey como uma "alternativa [...] desastrosa, entre explicar e compreender". Sua análise de Gadamer (2002; 2005) é expressa em termos de uma "antinomia" ou de "oposição entre distanciamento alienante e pertença" (Ricoeur, 2011b, p. 51). Supostamente, o que está em jogo na crítica de Ricoeur a Dilthey e Gadamer é o aspecto crítico ou epistemológico da hermenêutica.

Tal questão vai se desdobrar ao longo da história da hermenêutica e essa vai ser uma questão central para Ricoeur ao longo de sua obra. Ao mesmo tempo que se torna evidente a questão e seu enfrentamento passa a ser ineludível e insolúvel e, por isso mesmo, pode ser assumida como um "problema não resolvido" ou de uma "aporia"<sup>8</sup>.

A crítica a esse paradoxo vai se constituir por se formar a "Hermenêutica Crítica" de Ricoeur, pois com ele o problema mais relevante da história da hermenêutica é justamente esta "alternativa desastrosa" entre explicação e compreensão ou, de acordo Aquino Júnior (2020), a "antinomia" entre distanciamento alienante e pertencimento.

A crítica de Ricoeur se propõe resolver essa "aporia" articulando uma relação dialética, em vez de dicotômica, entre explicação e compreensão, e entre distância e pertencimento. Para Ricoeur a saída é que a explicação é o caminho necessário para a compreensão, e o distanciamento é uma condição para a compreensão. Nesse sentido, não há oposição, mas decorrência. De certo modo, a resposta apresentada constitui resultado do esforço de "compreensão das expressões da vida fixadas pela escrita" ou por "qualquer outro procedimento de inscrição equivalente à escrita" e aparece como "a camada objetivada da compreensão, graças às estruturas essenciais do texto" (Ricoeur, 2011a, p. 33).

Portanto, a expressão do texto constitui um caráter interpretável da vida, ainda que seja somente pelas "expressões da vida fixadas na escrita" (Ricoeur, 2011a, p. 33), a hermenêutica está a "procurar a do campo próprio da interpretação a fonte de toda objetivação" (Ricoeur, 2011a, p. 34). Mas para isso tem que renunciar a fundamentação exclusiva na Psicologia para poder se concentrar na condição de que se "desvende o texto não mais em direção a seu autor, mas em direção ao seu sentido imanente e a esse tipo de mundo que ele abre e descobre" (Ricoeur, 2011a, p. 36).

---

<sup>7</sup> Dilthey (2010); Kahlmeyer-Mertens (2011).

<sup>8</sup> Dualidade ou dúvida racional decorrente da impossibilidade de obter resposta ou conclusão para uma determinada indagação filosófica (Aurélio, 2009).

Por outro lado, do diálogo com Heidegger (1988) decorre que a interpretação está no problema da "relação do ser com o mundo" (Ricoeur, 2011a, p. 39), pois Heidegger desloca o foco da "epistemologia à ontologia" (Ricoeur, 2011a, p. 36) e "despsicologiza" a compreensão (Ricoeur, 2011a, p. 39), dando um salto que não está mais na relação *sujeito objeto*, mas vincula-se a relação entre "compreensão" (epistemológica) e "pré-compreensão" (ontológica) (Ricoeur, 2011a, p. 41). Nesse caso, a "linguagem" constitui-se em relação às "estruturas ontológicas que a precedem" (Ricoeur, 2011a, p. 43). A linguagem constitui-se como condição ontológica, pois explicita a "relação fundamental da palavra com a abertura ao mundo e ao outro" (Ricoeur, 2011a, p. 43).

Embora essa ainda não seja a saída de superação crítica, ainda é uma alternativa para a hermenêutica crítica, pois vai encontrar em Gadamer (1977) os conceitos de "história dos efeitos", "fusão de horizontes" e "linguagem" uma "série de sugestões decisivas" que irá lhe permitir um "distanciamento" na "experiência de pertença", que constituirá o "ponto de partida" da reflexão que vai definir a noção de "texto" como paradigma de toda interpretação ((Ricoeur, 2011a, p. 49-50).

O que sempre está em jogo na busca de resolução ou reflexão sobre o problema central da hermenêutica é sempre a necessidade de evidenciar seu aspecto crítico ou epistemológico. Pois o que Ricoeur (2009) quer evidenciar é o diálogo crítico-criativo, por isso seu esforço em reconstituir toda a história da hermenêutica em torno de seu problema central seja mostrando a permanência e inevitabilidade do problema; seja tentando resolvê-lo por meio da noção de "texto" como paradigma de toda interpretação (Ricoeur, 1988; 1999; 2010; 2011c; 2013).

Para Ricoeur (2011b, p. 52) o "texto" é, "muito mais que um caso particular de comunicação interhumana: é o paradigma do distanciamento na comunicação" (Ricoeur, 2011b, p. 52). Pois "revela um caráter fundamental da própria historicidade da experiência humana" que se faz "comunicação na e pela distância" (Ricoeur, 2011b, p. 52). Portanto o texto, pela linguagem, comunica uma ação mesmo na ausência de seu autor, pois explica-se por si mesma na sua configuração de sentido.

A problemática do texto vai ser desenvolvida nos "critérios da textualidade" (Ricoeur, 2011b, p. 52), que são:

1. "A efetuação da linguagem como discurso";
2. "O discurso como obra";
3. "A relação entre a fala e a escrita";
4. "O mundo do texto";

Na *efetuação da linguagem como discurso* este se torna "exteriorização intencional" do dizer no dito que "o evento se ultrapassa na significação" (Ricoeur, 2011b, p. 56) e "torna possível a inscrição pela escrita" (Ricoeur, 2011b, p. 57). De acordo com Aquino Júnior (2020), essa "exteriorização intencional" do "discurso" na "significação" é o que torna possível a "exteriorização do discurso na obra e nos escritos" (Ricoeur, 2011b, p. 58).

Isso quer dizer que a "dialética do evento e do sentido" constitui o "núcleo de todo problema hermenêutico" e se constitui a estrutura epistêmica do método. Ao mesmo tempo em que, "se todo discurso é efetuado como evento, todo discurso é compreendido como significação" (Ricoeur, 2011b, p. 55), pois "o que pretendemos compreender não é o evento, [...] que é fugidio, mas sua significação que permanece" (Ricoeur, 2011b, p. 55). Nisso consiste o eixo central da hermenêutica crítica de Ricoeur como orientação metódica desta investigação.

No *discurso como obra* utilizando "categorias da produção e do trabalho", é "considerar a linguagem como um material a ser trabalhado e a ser formado" e o "discurso" como "objeto de uma práxis e de uma *techné*", pois "não há oposição radical entre o trabalho do espírito e o trabalho manual" (Ricoeur, 2011b, p. 58).

A obra para Ricoeur (2011b, p. 58) tem três distinções: (1) "uma obra é uma sequência mais longa que a da frase e que suscita um problema novo de compreensão relativo à totalidade finita e fechada constituída pela obra enquanto tal" (o texto); (2) "submetida a uma forma de codificação que se aplica à própria composição e faz com que o discurso seja um relato, um poema, um ensaio" (trata-se do gênero literário); (3) "uma obra recebe uma configuração única que a assimila a um indivíduo" (possui um estilo próprio, um estilo individual).

Os "três traços distintivos da noção de obra" caracterizam o "discurso como obra". De acordo com Aquino Júnior (2020), ele impõe uma "forma" à matéria, submete a produção a "gêneros literários" e produz um "indivíduo", pois

Deste modo, uma 'obra literária' aparece como 'resultado de um trabalho que organiza a linguagem' e, aqui, a 'noção de significação' recebe uma 'especificação nova', na medida em que é 'transferida para a escala da obra individual'. E na medida em que a 'significação' se constitui como 'obra', o problema da interpretação aparece como problema da "interpretação das obras" (Ricoeur, 2011b, p. 59).

O mais importante nesse contexto é que "a noção de obra aparece como uma mediação prática entre a irracionalidade do evento e a racionalidade do sentido" (Ricoeur, 2011b, p. 59), pois "acumula os dois caracteres do evento e do sentido", na proporção em que "surge

temporalmente como um indivíduo único" e "sua inscrição no material da linguagem confere-lhe a aparência de uma ideia sensível, de um universal concreto" (Ricoeur, 2011b, p. 60).

Desta conclusão do autor entende-se que o texto se constitui como práxis e deste ponto em diante "a explicação é o caminho obrigatório da compreensão". Portanto, de acordo com Ghedin e Franco (2024) a explicação é condição da compreensão mediada pela análise e a hermenêutica interpreta o discurso na obra, identificando sua estrutura. Por conta disso, o processo de interpretação e seu resultado na produção do significado é "a réplica desse distanciamento fundamental constituído pela objetivação do homem em suas obras de discurso" (Ricoeur, 2011b, p. 61s).

Na *relação entre fala e a escrita* estabelece uma outra determinação e novo *status* ao *discurso* e a *escrita* implica algo material e externo ao próprio discurso. A *escrita* produz uma autonomia do texto em relação ao seu *autor*, em especial sobre suas condições psicológicas e sociais de sua produção e em relação aos seus leitores.

Nas palavras de Ricoeur (2011b, p. 62) "a escrita torna o texto autônomo relativamente a seu autor", pois "o que o texto significa não coincide mais com aquilo que o autor quis dizer" (Ricoeur, 2011b, p. 62).

Aquino Júnior (2020, p. 35) afirma que

Essa não identificação entre "significação verbal" ou "textual" e "significação mental" ou "psicológica" confere uma "significação positiva" ao "distanciamento" e possibilita a emergência do que ele chama "a 'coisa' do texto" em relação ao "horizonte intencional finito de seu autor". Noutras palavras: Graças à escrita, o 'mundo' do texto pode fazer explodir o mundo do autor (Grifos do autor).

A escrita sempre implica um leitor que se entende como um sujeito letrado, alfabetizado e isso implica "libertação da coisa escrita relativamente à condição dialogal do discurso", pois "a relação entre escrever e ler não é mais um caso particular da relação entre falar e ouvir" (Ricoeur, 2011b, p. 63).

No *mundo do texto* há um distanciamento fundamental que se relaciona ao *discurso como obra*. Essa perspectiva distingue em toda proposição um sentido e uma referência que opõe língua e discurso, embora este se desenvolva pela estrutura gramatical da língua e esta se faz em palavras, que se remetem a outras palavras, no entanto, a palavra no texto não é composta somente por seu significado expresso no dicionário da língua, mas no contexto da relação entre as palavras, pois daí emergem outros sentidos que não estão propriamente no significado atribuído as palavras.

Para nós o que interessa saber é "o que ocorre com a referência quando o discurso se torna texto", ou seja, com a escrita. Por isso "o que deve ser interpretado, num texto, é uma proposição de mundo, de um mundo tal como posso habitá-lo para nele projetar um dos meus possíveis mais próximos", o "mundo do texto" (Ricoeur, 2011b, p. 64) aqui, a "compreensão" aparece "tanto como desapropriação quanto apropriação" e "uma crítica das ilusões do sujeito, à maneira marxista ou freudiana, não só pode, mas deve ser incorporada à compreensão de si", pois "para o cerne mesmo da compreensão de si a dialética da objetivação e da compreensão" demonstra que "em todos os níveis da análise, o distanciamento é condição da compreensão" (Ricoeur, 2011b, p. 69) .

Dado às questões centrais da hermenêutica crítica, de acordo com Sousa (2020), embora Ricoeur apresente sua hermenêutica envolvida em outras problemáticas e contextos, tal conceito permanece, a partir destas obras, sempre possuidora de três elementos, ou significações, que são interpretação, método e reflexão.

A questão da reflexão aponta o que há de original na obra de Ricoeur que o distingue de todos os outros neste debate e garante sua grande aposta, que a melhor maneira de se conhecer é através de algo que é método, que possibilita encontrar um si por meio da interpretação de um outro. Assim, a hermenêutica é aquele espaço e território da investigação do "si-mesmo como outro".

Para Lauxen (2022) o pensamento epistemológico-hermenêutico de Ricoeur demonstra limites internos, incluindo sua integração única da hermenêutica na fenomenologia e sua crítica à hermenêutica ontológica, esta posta por Heidegger (1988).

Em nossa compreensão, concordando com Lythgoe (2021), Ricoeur desenvolve uma hermenêutica crítica por meio de sua análise e discussão das obras de Althusser (1996; 1985; 1975; 2005) e Habermas (2012; 2003; 2002; 2004), abordando estratégias de reprodução de sistemas de potência e construções utópicas. O conceito de "memória feliz" no trabalho posterior de Ricoeur exemplifica seu envolvimento contínuo com o pensamento utópico (Lythgoe, 2021).

Sabemos que a hermenêutica de Ricoeur também enfrenta limites externos quando confrontada com a microssociologia, a psicanálise e a neurociência (Lauxen, 2022), mas isso não nos impede de seguir utilizando-a como "método", ao contrário, acabamos por incorporar as críticas ao desenvolvimento desta investigação tornando-a mais rica em significado e produção de sentido para os sujeitos em seu "próprio mundo".

Isto porque sabemos e concordamos com Tavares (2018) que é pela linguagem que o ser humano expressa os seus pensamentos, os seus desejos, os seus medos e é por meio deles

que produzem sentido e desenvolvem significados que estruturam seu modo de vida, sua cultura. Por isso, pode-se dizer, depois de Wittgenstein (2001) que a humanidade é linguagem, pois de acordo com Tavares (2018, p. 54), o símbolo, as narrativas míticas e outras formas de narrativa (por exemplo a autobiográfica), “também elas simbólicas, depois de interpretados, são meios pelos quais se pode compreender a condição humana, os seus limites e possibilidades existenciais. Os símbolos são verdadeiras provocações ao pensamento porque os sentidos simbólicos são inesgotáveis”.

Nesse sentido, os símbolos são sempre parte das narrativas, pois é por meio delas que são apropriados pela reflexão. Por isso Ricoeur (1976) diz que o símbolo dá o que pensar. No entanto, isso não quer dizer que o pensamento hermenêutico queira descobrir a estrutura<sup>9</sup> comum a todos os símbolos. O que ela quer é pegar o símbolo em seu duplo sentido, que é susceptível de múltiplas interpretações. Portanto, sendo o símbolo provocação ao pensamento, o que ele guarda de misterioso constitui a matéria prima para o pensamento e a reflexão sistemática para interpretar e compreender a própria vida. Por isso, de acordo com Tavares (2018), a abertura da linguagem a múltiplos sentidos e o facto de o texto ser também uma abertura a uma diversidade de sentidos é o que possibilita as diversas interpretações e o conflito entre elas.

Neste caso, o que mais nos interessa é que a linguagem é uma abertura ao mundo em situações concretas, mas não somente, pois o ser humano produz um mundo que é feito por múltiplas referências que se abrem pela literatura, pelos textos, pelas narrativas.

Por isso, pode se dizer que a ontologia proposta por Ricoeur, se densifica por meio do percurso transitório entre a hermenêutica simbólica e a hermenêutica do discurso, restauradora do sentido que se encontra nas formas que a linguagem possui de expressar, por abstrações as percepções que acabam por nos constituir como seres produtores de sentido, que no limite de nossa condição humana, acabam por nos definir e nos distinguir das outras espécies, pois é aí que a cultura suplanta a natureza, embora nunca possa extingui-la, pois aquela faz parte desta.

Seguindo nesta linha de pensamento, na seção seguinte, vamos olhar, para além da epistemologia proposta, aqueles aspectos que nos permitem apoiar-se na hermenêutica crítica tanto como teoria quanto processo metodológico que nos possibilita um percurso investigativo que descortina os sentidos próprios de ser da narrativa como constitutiva das experiências que fazem dos sujeitos o que eles são em sua constituição histórica dada pela memória de suas narrativas.

---

<sup>9</sup> Sobre essa questão pode ser visto e aprofundado em: Ricoeur (2013), Durand (2022), Cassirer (2001), Lacan (1998), Eliade (1992), Bachelard (1994).

## **1.2 Dimensão conceitual e concreta da metodologia de pesquisa - a hermenêutica crítica como pressuposto teórico-metodológico**

A hermenêutica configura-se como um “instrumento” para análise e compreensão de discursos filosóficos, políticos, pedagógicos (Ghedin; Franco, 2011; Silva, 2011).

A hermenêutica proposta por Ricoeur (1990, p. 17) se configura como “a teoria das operações da compreensão em sua relação com a interpretação dos textos; na efetuação do discurso como texto”. Assim, o discurso enquanto texto se relaciona com o mundo da vida como mediação para que o sujeito demonstre seu desejo de querer compreender e compreender-se pela mediação, uma vez que não há compreensão e, interpretação sem mediação, ela é condição de possibilidade da compreensão e da interpretação (Fonseca, 2009).

Para Japiassu (1990) a obra de Ricoeur produz uma teoria da interpretação do ser, tendo em vista a elucidação, mediante conceitos, do sentido da existência. Pois consiste em uma filosofia da linguagem, por buscar as múltiplas funções do significar humano, para redescobrir a autenticidade do sentido, para a extração de interpretação do sentido. Deste modo, a característica da epistemologia da interpretação dada por Ricoeur é uma busca de acesso à existência e à compreensão de si que passa pela elucidação semântica em torno das significações simbólicas dada no mundo da linguagem, que exige a interpretação dos múltiplos sentidos que lhe configuram a realidade humana (Costa, 1988).

De acordo com Japiassu (1990), podemos dizer que a epistemologia proposta por Ricoeur é mais um trabalho de tomada de consciência e menos uma filosofia da consciência, pois ele busca a desmistificação das ilusões da consciência. Por conta disso, quando se trata da narrativa de docentes sobre seus próprios processos educativos sua proposta é pertinente, porque uma obra pode oferecer, mesmo na particularidade a compreensão do humano ou do mundo que o cerca, como campo emancipatório do sujeito (Silva, 2011).

### **1.2.1 A hermenêutica crítica em Paul Ricoeur**

De acordo com Costa (1969), a hermenêutica em sua tradição tem se ocupado com as possibilidades de extração da interpretação do sentido, pois busca compreender o sentido do discurso, enquanto obra. Assim, o ponto de partida da interpretação oposto a riqueza infinita dos símbolos que são relativos à estrutura teórica do sistema considerado. Para Costa (1969) a hermenêutica, além do que já foi dito, procura arbitrar as pretensões totalitárias das

interpretações. Diferente da linguística, na hermenêutica não há fechamento no universo dos signos e sim uma *abertura para a experiência vivida*, para o ser que se apresenta aí na sua condição mais fundamental. Por conta disso, pode-se dizer que a ocupação da hermenêutica de Ricoeur é uma busca por uma ontologia da compreensão em um esforço para estabelecer uma ontologia da interpretação.

Nesse sentido, a hermenêutica é um trabalho de *apropriação do sentido dos textos, dos símbolos ou da ação*. Do mesmo modo que é, também um trabalho de compreensão do próprio ser, de compreender-se no mundo no qual vive um sujeito determinado. Assim, o ponto de partida não é a compreensão de si, mas chegar à compreensão de si. Nesse caso, de acordo com Fonseca (2009), a consciência não é ponto de partida, mas ponto de chegada; posto que a subjetividade é última e não primeira e emerge à medida que o sujeito vai produzindo a si mesmo como atribuição de sentido em um contexto real.

A hermenêutica aqui não é somente uma tomada de consciência de si a medida em que se desenvolve a vida, mas possibilita o sujeito, como autor do próprio discurso, a produção do devir histórico que o coloca no horizonte de significados da existência, está dada fundamentalmente pelo gesto da crítica, que coloca o sujeito em oposição ao estado atual da comunicação humana falsificada pela ideia de uma libertação da palavra, de uma libertação essencialmente política, guiada pela ideia limite da comunicação sem limite e sem entrave ((Ricoeur, 1990). Por esta razão ela ocorre como gesto da crítica.

Para o autor, o texto retrata o mundo real, pois não há uma intenção oculta a ser procurada *detrás* do texto. O mundo é manifestado, revelado diante dele, ele já traz um mundo sobre o qual se apresenta, é um mundo manifestado *diante* dele. Isso confere um poder ao texto que abre uma dimensão da realidade e comporta, por princípio, um recurso contra toda realidade dada e abre a possibilidade de uma crítica do real, como condição de ser do texto.

Para Ricoeur (1990) a crítica das ideologias é um esforço de compreensão de si implicada na crítica das ilusões do sujeito. Deste modo, o conhecimento de si pode ser mais enganoso que o da coisa e é mais perigoso, porque pode ser sistematicamente distorcido pela violência e por todas as intrusões das estruturas de dominação na comunicação. Pois “a crítica das ideologias é o atalho que a compreensão de si deve necessariamente tomar, caso esta deixe-se formar pela coisa do texto, e não pelos preconceitos do leitor” (Ricoeur, 1990, p. 59).

A crítica as ideologias exige um distanciamento, o distanciamento não alienante, mas tal crítica não acaba ou pode ser considerada como acabada, constitui-se processo de processos de compreensão que se vai desvendando e desvelando do real, pois não há reflexão total. De acordo com Fonseca (2009), isto é possível por que o sujeito de que a hermenêutica fala está

desde sempre aberto e exposto aos efeitos ou às influências históricas que lhe são condicionantes de seu ser.

Como explica Ghedin (2004), a crítica das ideologias implica interesse pela emancipação, pela autorreflexão. A hermenêutica de Ricoeur é chamada de hermenêutica crítica exatamente porque se caracteriza pela desconfiança em relação ao que acontece na linguagem e por uma proposta de saída da alienação em direção a uma maior emancipação humana.

Assim, a hermenêutica é uma epistemologia que nos permite esclarecer os horizontes de significados impostos pela força do próprio questionamento da realidade. Ghedin (2004) afirma que ela se traduz na busca da razão das significações do ser, isto é, como esforço humano de compreender a sua própria maneira em que compreende. Sustentando que o modo de ser no mundo é uma maneira de interpretá-lo e esta interpretação é uma tentativa de dar-lhe sentido que faça compreender-nos como parte do mundo onde nos inserimos (Ghedin, 2004).

Neste sentido, para Ricoeur (1990), compreender é uma maneira de ser e de relacionar-se com os seres e com o ser do mundo. Portanto, compreender significa explicar o sentido das significações atribuídas à realidade das coisas e do mundo, por isso trata-se da esfera da mente, do movimento psíquico e seu dinamismo. Por isso que Ricoeur assume que:

A primeira função do compreender é a de nos orientar numa situação. O compreender não se dirige, pois, à apreensão de um fato, mas à de uma possibilidade de ser. Não devemos perder de vista esse ponto quando tirarmos as consequências metodológicas desta análise: compreender um texto, diremos, não é descobrir um sentido inerte que nele estaria contido, mas revelar a possibilidade de ser indicada pelo texto (Ricoeur, 1990, p. 33).

Para Ricoeur (1990, p. 122) a compreensão é resultado de uma explicação, pois para compreender é preciso passar pela explicação que se dá para as coisas. A esse movimento de compreensão mediado pela explicação constitui o processo de interpretação. Então, a explicação é parte do processo de desenvolvimento da compreensão que não a transforma em uma coisa, mas que a faz tornar-se ela mesma. Assim pode-se dizer que a compreensão é feita de um movimento correlacional dado pela intersecção da interpretação mediada pela explicação das mensagens expressas na linguagem.

A chegada na compreensão exige uma etapa de explicação, pois o sentido só será compreendido pela explicação do não-sentido. Para Ricoeur (1990), a explicação representa a esfera dos objetos e constitui uma tradução da realidade, processada por uma determinada linguagem, num significado que tenha sentido e que nos permitam e possibilitem uma comunicação compreensiva do real (Ghedin, 2004; Silva, 2011).

Podemos dizer que, para Ricoeur (1990), a compreensão e explicação são dois momentos diferentes, porém não são processos separados, mas sim dois polos que se complementam dialeticamente e que procuram responder à questão da interpretação, que consiste em compreender o sentido pela articulação do explicar e do compreender. Já Santos (1989, p. 64) sustenta que não há dicotomia entre explicar e compreender, nem são opostos, mas constituem sim “dois aspectos irreduzíveis, mas indissociáveis de todo o conhecimento humano, da natureza ou da sociedade, e toda a ciência procura conciliá-los duma ou doutra forma”.

Nesse horizonte, o compreender, o explicar e o sentido da interpretação se articulam, pois o sentido é o objeto da interpretação, se reveste da complexidade da realidade, pois se desdobra em múltiplos sentidos que lhe constitui sua riqueza significativa, pois é evidenciado pela linguagem e mediada por signos. O sentido nunca se esgota em si mesmo, pois é a variabilidade dos sentidos que nos possibilitam uma interpretação e sua significação (Ghedin, 2004).

Quando ao dizer uma coisa queremos dizer outra que vai além do dito está se diante de uma expressão simbólica. Razão pela qual o símbolo é sempre uma estrutura de que possui múltiplos sentidos. Essa condição simbólica é designada por Ricoeur (1969) como estrutura semântica de significação na qual um sentido direto, primário, literal, muitas vezes físico, remete para um outro sentido indireto, secundário, figurado, ontológico, que pode ser apreendido por meio do primeiro. A questão central é que o símbolo faz pensar, dá muito o que pensar, faz um apelo a interpretação, pela razão de que ele diz mais do que não diz em primeiro plano, porque o que ele dá a dizer não se encerra no dito. Assim, o símbolo não se esgota na interpretação, possui a riqueza de ser uma essência carregada de potência que não se esgota.

Para Ricoeur (1990) a interpretação é o trabalho de pensamento que consiste em decifrar o sentido escondido no sentido aparente, que exige um esforço do próprio pensamento por desdobrar os níveis de significação implicados na significação literal, na qual se manifesta a pluralidade dos sentidos.

A hermenêutica se ocupa da multiplicidade de sentido, ancora-se na polissemia das palavras, a qual recorre ao papel seletivo dos múltiplos contextos em que o discurso, a obra surge vinculada por um locutor preciso, a um ouvinte que se encontra numa situação particular. Por isso *a sensibilidade ao contexto é o complemento necessário* e a contrapartida da polissemia de sentidos produzidos na obra (Ricoeur, 1990).

Diante da multiplicidade de sentidos, a interpretação busca “reconhecer qual a mensagem relativamente unívoca que o locutor construiu apoiado na base polissêmica do léxico

comum. Produzir um discurso relativamente unívoco com palavras polissêmicas, identificar essa intenção de univocidade na recepção das mensagens” (Ricoeur, 1990, p. 19) consiste no primeiro e no mais elementar trabalho da interpretação.

Diante das interpretações em conflito, mediante a plurivocidade dos símbolos o exercício da interpretação é dado pelo “círculo hermenêutico”<sup>10</sup>. Este concebido por Gadamer (2002) originariamente, desenvolveu-se como método na hermenêutica e nas ciências humanas posteriormente. O círculo faz um movimento da pré-compreensão, passa pela distanciação (ou distanciamento não alienante), até o retorno a existência, entendida como a compreensão de si, adquirindo criticidade simbolicamente mediatizada.

De acordo com Costa (1969), a realidade humana é constituída simbolicamente na plurivocidade entre sujeito e mundo, entre sujeito e sujeitos que coloca a questão da interpretação dos símbolos como marca do nosso enraizamento e pertencimento ao mundo onde nos inserimos, vivemos e existimos no pertencimento a uma cultura, a uma tradição, que morre se não for interpretada.

Para Ricoeur (1969), a interpretação da cultura garante a sobrevivência da tradição e a relação entre elas é dada pela riqueza de sentidos produzidos em um determinado contexto histórico. Sem interpretação não há cultura que sobreviva, pois o sentido, que também se relaciona com o símbolo em seu duplo sentido, é uma carga temporal que possibilita a transmissão e a renovação da cultura.

Para Ricoeur (1990), a realidade é sempre um horizonte em aberto, do mesmo modo que o conhecimento e seus processos são possibilidades de vislumbrar uma potencialidade infinita das coisas. De acordo com Ghedin (2004), ignorar isto é o mesmo que negar a realidade como movimento, como dialética. Por isso, de acordo com Japiassu (1977), o mundo é o horizonte de

---

<sup>10</sup> Na obra *Verdade e Método*, Gadamer (2002; 2005) desenvolve o conceito de círculo hermenêutico como um movimento essencial da compreensão. Para isso inspira-se em Heidegger e propõe esse círculo em uma estrutura ontológica e não só metodológica. Para efeito de sua proposta, compreender não é aplicar regras, mas participar de um processo existencial e histórico. Para Gadamer, o círculo hermenêutico é um movimento contínuo entre o todo e as partes de um texto ou fenômeno. Para ele, para compreender uma parte, é necessário ter uma ideia do todo e, para compreender o todo, é preciso interpretar as partes. Tal movimento não é nem fechado em si mesmo e nem mecânico, mas aberto, dinâmico e histórico, por isso, “Compreender é sempre um compreender-se.” (Gadamer, 2002, p. 385).

O conceito de círculo hermenêutico, originalmente desenvolvido por Martin Heidegger, descreve um processo circular de compreensão e interpretação (Maux e Dutra, 2020). Gadamer, influenciado por Heidegger, expandiu essa ideia em sua obra "Verdade e Método", enfatizando o papel da pré-compreensão e da tradição na interpretação (Alencar, 2020). O círculo hermenêutico é frequentemente considerado uma característica distintiva das ciências humanas, corroborando sua autonomia metodológica em relação às ciências naturais (Silva, 2012). No entanto, alguns estudiosos defendem semelhanças entre procedimentos hermenêuticos e investigação científica, desafiando a noção de uma divisão metodológica estrita (Silva, 2012). Na pesquisa em psicologia, o círculo hermenêutico pode inspirar um método qualitativo que permite interpretação e compreensão contínuas, revelando significados em vez de verdades absolutas (Maux e Dutra, 2020). O diálogo contínuo entre Heidegger e Gadamer lançou nova luz sobre as complexidades do círculo hermenêutico (Lengyel, 2020).

todo objeto, que só é percebido em parte, por isso, há possibilidades infinitas de captá-lo, embora muitas perspectivas nos escapem. A realidade é uma criação humana, pois o ser humano cria seu mundo e esta, a realidade, não se reduz ao que pode ser visto em primeira vista, pois pela mediação da linguagem o ser humano fala do que fica oculto, não percebido, das ausências, pois a palavra preenche esta ausência.

### 1.2.2 Critérios da textualidade na hermenêutica

No que concerne a nossa realidade investigativa, cuja matéria prima de nossa análise e síntese são os trabalhos de conclusão do curso de Pedagogia (PARFOR-FACED-BCT), este é a questão central que nos interessa apropriar da hermenêutica de Ricoeur, pois constitui-se a construção conceitual da metodologia desta pesquisa. Isso porque é no desdobramento da problemática da textualidade que Ricoeur aborda uma noção fundamental, qual seja: a efetuação do discurso como obra estruturada; onde situamos os trabalhos de conclusão de curso dos estudantes do Curso de Pedagogia.

Para Ricoeur (1990), a objetivação da linguagem, nas obras de discurso, constitui a condição mais próxima da inscrição do discurso na escrita. A tríade *discurso-obra-escrita* constitui o tripé que suporta a questão central da hermenêutica: a do projeto de um mundo que o texto abre, que é o mundo da obra.

Para Ricoeur (1990; 1977a; 1986; 2000) o texto é sempre mais que um caso particular de comunicação inter-humana. Para ele o texto tem uma função positiva e produtora de um distanciamento que se constitui no paradigma do distanciamento na comunicação. Por isso, o texto possui um caráter fundamental da historicidade da experiência humana: ela é uma comunicação na e pela distância. Deste modo, a hermenêutica tem nas condições históricas seu pressuposto fundamental submetida a compreensão humana sob o regime da finitude.

A interpretação hermenêutica requer o *distanciamento*<sup>11</sup> como condição de desenvolvimento metodológico e estrutura epistemológica. Essa conduta busca uma

---

<sup>11</sup> O conceito de distanciamento na hermenêutica de Paul Ricoeur é um elemento-chave na compreensão e interpretação de textos. Inicialmente visto paradoxalmente como necessário para a leitura científica e potencialmente disruptivo para nossa conexão com o mundo (Ribeiro, 2013). Ricoeur reformula o distanciamento como essencial para a compreensão do mundo proposto pelo texto e para a autocompreensão. Ele introduz a categoria "mundo do texto" para superar esse paradoxo (Ribeiro, 2013). Assim, o distanciamento é visto como um conceito positivo e produtivo na experiência histórica humana, possibilitando a comunicação por meio do distanciamento epistêmico (Corá, 2012). É parte integrante da teoria de interpretação de textos de Ricoeur, formando uma dialética com a apropriação (Oliveira, 2020). Na aplicação prática, o distanciamento objetiva o texto, permitindo uma interpretação mais matizada. Isso pode ser alcançado por meio da narração em linguagem poética, que media a compreensão e apresenta os dados interpretados de forma evocativa (Dreyer; Pedersen, 2009).

objetividade da metodologia nas ciências humanas e pressupõe a destruição da relação primordial de pertença, sem a qual não haveria relação com o histórico enquanto tal. Do mesmo modo, o distanciamento não é produto das metodologias de modo que vá acrescentando algo ao processo enquanto análise interpretativa. Para Ricoeur (1990), nesse caso é constitutivo do fenômeno do texto como escrita; como é a condição da interpretação. O distanciamento pertence à interpretação, não como seu contrário, mas como sua condição.

Toda forma de distanciamento, na condição de postura metodológica, é uma forma de distanciar-se de si, isto é, um distanciamento de si a si mesmo e como tal condição implica organicidade crítica das ilusões do sujeito, pois:

Compete à condição de uma *consciência exposta à eficácia da história* só compreender com a condição da distância, do distanciamento. Compreender um dizer significa, antes de tudo, opor-se a ele como um dito, acolhê-lo em seu texto, desligado de seu autor. Este distanciamento pertence intimamente a toda leitura que só pode tornar próxima a coisa do texto na distância e pela distância (Ricoeur, 1990, p. 93).

Para Freitas e Ghedin (2019; 2015), pela importância fundamental da noção do distanciamento, Ricoeur chega a se perguntar se não conviria reformular a questão de base da hermenêutica, de tal forma que certa dialética entre a experiência de pertença e o distanciamento alienante se torne a própria mola, a chave da vida interna da hermenêutica.

Para elucidar essa questão Ricoeur (1990) o organiza e desenvolve em cinco temas, que vão em seu conjunto constituir-se nos *critérios da textualidade*<sup>12</sup>, que possibilitam a interpretação: (1) a efetuação da linguagem como discurso; (2) a efetuação do discurso como obra estruturada; (3) a relação da fala com a escrita no discurso e nas obras de discurso; (4) a obra de discurso como projeção de um mundo; (5) o discurso e a obra de discurso como mediação da compreensão de si. Nesse caso, na sequência, vamos elucidar estes critérios da textualidade propostos pela interpretação hermenêutica de Paul Ricoeur.

---

<sup>12</sup> O trabalho de Paul Ricoeur sobre textualidade e hermenêutica é extensivamente explorado em "Du texte à l'action" (Ricoeur, 1977b), que compila seus principais artigos desde 1969. Esta coletânea traça sua jornada intelectual da fenomenologia à hermenêutica, enfatizando a relação entre discurso, narrativa, ideologia e ação humana. A abordagem de Ricoeur abrange o envolvimento com vários pensadores e disciplinas, incluindo Dilthey, Heidegger e Gadamer (Ricoeur, 1986). Suas contribuições para a compreensão do papel da narratividade na história individual e coletiva estão resumidas em "Narrativité, phénoménologie y herméneutique" (Ricoeur, 2000). O trabalho de Ricoeur sobre símbolos, finitude e culpabilidade é central para seu círculo hermenêutico, como observado por Costa (2021). Sua abordagem filosófica é caracterizada por uma profundidade dialógica, envolvendo-se criticamente com a psicanálise, a linguística e a semiologia, mantendo uma perspectiva ontológica (Costa, 2021).

(1) *A efetuação da linguagem como discurso*

Para Ricoeur (1977a) tanto o discurso oral como o escrito são condição de possibilidade dos critérios de textualidade que vamos detalhar na sequência. A oralidade e a escrita constituem um traço absolutamente primitivo: o distanciamento. Este traço primitivo de distanciamento pode ser caracterizado pela dialética do *evento* e da *significação*. É desta dialética que surgem todos os outros traços do texto que enriquecerão a noção de distanciamento, tão caro a interpretação hermenêutica.

Para Ricoeur (1990) o traço fundamental e primeiro do discurso é sua constituição por um conjunto de frases onde alguém diz algo a alguém a propósito de alguma coisa. Ele parte do pressuposto de que a unidade de base do discurso é a frase, assim como, a unidade de base da língua é o signo (fonológico e léxico), que remete a outros signos no interior do mesmo sistema linguístico, fazendo com que a língua não tenha mundo, nem subjetividade, nem experiência.

Ao afirmar que um discurso é um evento, é sustentar que algo acontece quando alguém fala, porque o evento está vinculado à pessoa que fala, pois o discurso remete a seu locutor, sua referência é ele próprio, é autorreferencial. O discurso possui um interlocutor ao qual se dirige. Por isso, o evento é o fenômeno temporal da troca, do estabelecimento do diálogo, que pode travar-se, prolongar-se ou interromper-se.

Ricoeur (1990) sustenta que a língua não possui mundo, ela fornece seus códigos como condição prévia da comunicação; o discurso, refere-se a um mundo que pretende descrever, exprimir ou representar. Por isso, o evento é a vinda à linguagem de um mundo mediante o discurso. Por conta disso Ghedin (2004) afirma que o discurso que se processa por meio da linguagem está carregado da própria realidade que o gera, ele é um modo de traduzir a imagem do real, mas a imagem traduzida não é a própria realidade, constitui sua representação e aquilo que se diz dela, por isso mesmo requer sempre interpretação.

O discurso é um evento porque se concretiza no tempo, especialmente no presente, enquanto o sistema da língua existe fora do tempo, como potência, como possibilidade de realizar-se (Ricoeur, 1990). Esse é o tempo cairológico (*kairós*), é o tempo preenchido e pleno, o tempo do acontecer, da ação, do encontro, um tempo concreto, heterogêneo, qualitativo, intensivo; bem diferente do tempo cronológico.

O outro lado do discurso é a significação, entendida como aquela que recobre todos os aspectos e todos os níveis da exteriorização intencional que torna possível a exteriorização do discurso na obra enquanto escrito. Por isso, de acordo com Fonseca (2009), é apenas em nível

da instância do discurso, a frase, em que se diz algo, que linguagem tem sentido e significação. O universo do sentido e da significação é, portanto, a semântica e a unidade semântica é a frase.

Por conta disso que a frase é o local e o advento do sentido. Mas a frase é uma constituição que se dá por uma sequência de palavras, que é muito mais e muito menos do que a frase. É muito menos, porque ainda não há palavra antes da frase, porque a sua atualidade de significação depende da frase; antes da frase só existe signos, não existe significação. A palavra é mais do que a frase, porque sobrevive à sua transitoriedade, uma vez que a frase é um acontecimento, e mantém-se disponível para novos empregos, carregada de múltiplos sentidos.

Assim, pesada com um novo valor de emprego – por mais insignificante que seja – regressa ao sistema e, ao regressar ao sistema, dá-lhe uma história (Ricoeur, 1969). Para Ghedin e Franco (2011) a palavra de um texto transfigura-se num contexto novo por meio do sentido, não pode operar como força material, mas é mais forte do que qualquer força, pois modifica o sentido global do acontecimento e da realidade sem modificar o mais íntimo dos seus componentes.

Portanto, em Ricoeur (1969) é por meio da linguagem que se processam os significados. A linguagem e o real são mediados por símbolos, imaginário, mito e poesia, que se configuram nos textos, documentos e monumentos. Não há simbólica antes do ser humano que fala, pois é na linguagem que o cosmos, o desejo, o imaginário se expressam, se constituem para nós o que dizemos que são; é sempre necessário a palavra para recuperar o mundo e fazer com que ele se torne manifesto, representado, com sentido. Do mesmo modo que o sonho permanece fechado para todos enquanto não é levado ao plano da linguagem pela narração (Ricoeur, 1969, p. 15).

A linguagem mediada por signos evidencia a polissemia dos símbolos, os sentidos múltiplos e a manifestação do inconsciente nas motivações sociais e na estrutura cultural. Para Costa (1969) os signos funcionam como mediadores da linguagem, porque criam formas de manifestar o desejo e a fala, aquilo que se quer idealizar ou realizar – o ideal e o real das ações humanas (COSTA, 1969). Assim, a linguagem tem como função descrever, delimitar, ordenar e explicar, revelar e criar realidades, por isso dizemos que a realidade humana é uma criação.

No entanto, podemos dizer com Ricoeur (1990) que a função suprema da linguagem não consiste apenas na intercomunicação, nem tampouco na atribuição de predicados a sujeitos lógicos, mas sua finalidade reside no *fazer-valer*, na mostraçã, na manifestação, e aí reside sua potência, ela pode se constituir tanto num instrumento de dominação, quanto de resistência cultural e política.

Por isso Fonseca (2009) afirma que se a função primeira da linguagem é dizer, é mostrar, dizer algo sobre algo, então a linguagem não é fundamento nem é objeto, mas é mediação, é o

meio no qual e pelo qual o sujeito se põe a si mesmo e faz o mundo se mostrar. Por isso, a hermenêutica situa-se na existência da linguagem, como condição de possibilidade para colocar o humano em outro patamar sobre si mesmo, um ser que não sabe ser sem a linguagem, a língua, o significado e a multiplicidade de sentidos que lhe caracterizam.

Em Ricoeur (1990) o discurso é constituído por uma hierarquia de atos subordinados, distribuídos em três níveis: (1) o ato de dizer (locucionário), que se exterioriza nas frases, como enunciação; (2) a força daquilo que fazemos ao dizer (ilocucionário), que, no discurso oral, sua força se faz identificar pela mímica e pelos gestos, tanto quanto por traços propriamente linguísticos; e (3) o da ação, isto é, aquilo que fazemos pelo fato de falar, é o discurso enquanto estímulo, o que ele provoca (perlocucionária).

É essa a dialética do evento e do sentido que se articulam na linguística do discurso, partindo do pressuposto de que “se o discurso é efetuado como evento, todo discurso é compreendido como significação” (Ricoeur, 1990, p. 47). Por isso, o que se busca compreender então, não é o evento, mas sua significação e tal articulação é o núcleo de todo o problema hermenêutico, pois: “assim como a língua ao articular-se sobre o discurso, ultrapassa-se como sistema e realiza-se como evento, da mesma forma, ao ingressar no processo da compreensão, o discurso se ultrapassa, enquanto evento, na significação” (Ricoeur, 1990, p. 47). É da tensão entre evento e sentido, que surgem a produção do discurso como obra e se estabelece a dialética entre fala e escrita.

## (2) *O discurso como obra*<sup>13</sup> em sua estrutura

---

<sup>13</sup> Aqui não se trata exclusivamente de uma análise do discurso, mas de conceber como o processo de produzir um discurso quando se refere a algo ou a alguém este se constitui obra que se desenvolve na explicação que interpreta um mundo produzido pela linguagem. No entanto, Ricoeur em toda sua obra está neste debate. Por isso há um diálogo sobre a questão que aproxima Foucault, Ricoeur e a “análise do discurso” que tem uma estrutura muito mais vinculada a busca de uma objetividade do discurso produzido. Isso na direção do discurso como prática social e seu papel na formação da opinião pública. Petersen *et al.* (2022) examinam a perspectiva de Foucault (1996) sobre o discurso como ferramenta para mudança e organização social. Morettini (2015) discute diversas abordagens para analisar texto e discurso, enfatizando a interdependência entre linguagem, interação e produção de conhecimento. Frota (2024) aplica a análise do discurso a uma obra literária, com foco nas ideologias que envolvem o amor e os relacionamentos. Silveira (2018) analisa o livro de Charaudeau sobre como o discurso manipula escolhas políticas, destacando mecanismos como a dramatização e o apelo às emoções. Esses estudos demonstram coletivamente a natureza multifacetada da análise do discurso, suas aplicações em vários domínios e sua importância na compreensão da dinâmica social, do uso da linguagem e da formação da opinião pública (Petersen *et al.*, 2022; Morettini, 2015; Frota, 2024; Queiroz, 2017). Esta não é bem a direção de Ricoeur, pois para ele o discurso pronunciado constitui-se obra que designa, criticamente, a própria realidade, pois o discurso não é somente uma expressão corriqueira, ele é mesmo uma forma de criar o sentido para nosso ser no mundo pela mediação da linguagem no interior do sentido.

O discurso constitui-se obra, que não é mais a escrita por si só, mas a obra, apresentando estrutura e forma, que depende da *práxis*, do trabalho. Para Freitas (2016) a produção do discurso como obra opera uma objetivação graças à qual ele se põe a ler em condições existenciais sempre novas e renovadas a cada vez que a palavra é pronunciada. Diferentemente do discurso simples da conversação, o discurso enquanto obra é tomado por Ricoeur (1990) em estruturas exigindo uma descrição e uma explicação que mediatizam o compreender, uma interpretação, aquilo que se quer dizer no que está dito.

A obra é uma sequência mais longa do que a frase, e por isso, causa um problema novo de compreensão relativo à totalidade finita e fechada constituída pela obra enquanto tal. A composição de uma obra é feita pelo discurso, e esta é submetida a uma forma de codificação do tipo relato, poema, ensaio etc., isto é, por um gênero literário. Além disso, uma obra recebe uma configuração única, o estilo, que a remete a um indivíduo. Para Ricoeur (1990), são estes três traços distintivos que caracterizam o discurso como obra: composição, gênero literário e estilo individual.

Nesse caso, a própria palavra *obra* revela a natureza das categorias produção e trabalho, uma vez que usa a linguagem como um material a ser trabalhado e a ser formado, tornando-se o discurso em objeto de uma *práxis* e de uma *techné*, sem opor o trabalho do espírito e o trabalho manual. O trabalho é, assim, uma das estruturas da prática, senão sua estrutura principal (Freitas, 2016).

No caso da obra literária é o resultado de um trabalho que organiza a linguagem, que ao trabalhar o discurso, opera a determinação prática de uma categoria de indivíduos: as obras de discurso. Para Freitas (2016) a noção de obra introduz na dimensão do discurso categorias próprias à ordem da produção e do trabalho, fazendo aparecer a obra como uma mediação prática entre o evento e o sentido. Para Ricoeur (1990), o evento é a própria estilização, que está em relação dialética com uma situação concreta, complexa, apresentando tendências, conflitos, comportando aberturas, possibilidades de jogo, indeterminações, ilustra e enaltece o caráter acontecimental do discurso.

Segundo Ricoeur (1990), a noção de sujeito de discurso recebe um estatuto novo quando o discurso se torna uma obra. A noção de autor, que qualifica o sujeito que fala, aparece como o correlato da individualidade da obra, porquanto o estilo produz o individual, designa seu autor, em outros termos, o autor pertencente à estilística. Porém, ao mesmo tempo, a categoria do autor é também uma categoria da interpretação, no sentido em que é contemporânea da significação da obra como um todo. Assim, a configuração singular da obra e a configuração singular do autor são estritamente correlativas.

Em virtude disso, a hermenêutica busca discernir o discurso na obra, verifica o discurso nas estruturas da obra. Consequentemente, a interpretação é a réplica desse distanciamento fundamental constituído pela objetivação do ser humano em suas obras de discurso (Ricoeur, 1990) como obras de significados que dizem da própria condição cultural do humano.

### *(3) A relação entre a fala e a escrita*

Ricoeur (1990) afirma que quando o discurso passa da fala à escrita, é introduzido ao discurso o fator exterior e material, isto é, sua fixação, que o abriga da destruição. De acordo com Fonseca (2009), nossa tradição ocidental é essencialmente uma tradição escrita e, por seu poder de conservar e fixar, a escrita transmite um conjunto de informações que perduram, fazendo do texto um armazém ou um arquivo, que constitui a nossa memória coletiva. Fonseca (2009) esclarece que por isso também, a nossa tradição deu primado ao texto. Inserido nesta tradição, Ricoeur (1969) considera o texto como modelo interpretativo, como modelo das ciências humanas, pois elas têm como objeto a ação humana e a ação tem a mesma estrutura de um texto, o que possibilita, que lhes seja aplicada à metodologia hermenêutica (FONSECA, 2009).

Nesse processo de passagem, a escrita também torna o texto autônomo relativamente à intenção do autor, o texto fala por si. O texto passa a ser ao mesmo tempo o lugar da locução e o locutor. Não há relação de diálogo na relação autor/leitor, porque o autor está ausente (Freitas e Ghedin, 2019). O que o texto significa, não coincide mais com aquilo que o autor quis dizer, nas palavras de Ricoeur (1990, p. 53): “graças à escrita, o "mundo" do *texto* pode fazer explodir o mundo do *autor*” (grifos do autor).

No entanto, a escrita é a condição de um fenômeno muito mais fundamental: a autonomia do texto. Para Ricoeur (1990) uma autonomia que se dá em três dimensões: (1) com referência à intenção do autor, (2) à situação cultural e a todos os condicionamentos sociológicos da produção do texto e, (3) ao destinatário primitivo. O que significa que o texto não coincide mais com aquilo que o autor queria dizer. Significação verbal e significação mental possuem destinos diferentes.

É próprio de uma obra literária que transcenda as condições psicossociológicas de produção do autor, e se abra a uma sequência ilimitada de leituras, elas mesmas situadas em contextos socioculturais diferentes (Freitas, 2016). O texto descontextualiza-se para recontextualizar numa nova situação e sua recontextualização é feita pelo próprio ato de ler; é a libertação da condição dialogal do discurso. Desse modo, o discurso escrito suscita para si um

público que potencialmente envolve todo aquele que sabe ler, por isso, o texto sempre faz apelo a uma leitura (Ricoeur, 1990).

Para Freitas e Ghedin (2019) a hermenêutica não busca, portanto, interpretar as intenções psicológicas do autor, escondidas por detrás do texto, mas, busca interpretar e explicitar o mundo que ele mostra, abre e propõe. Assim o texto convida a uma leitura e interpretação plurais, revelando seu potencial de sentido. Fonseca (2009) assume que como há uma polissemia das palavras no texto, também há uma *plurisignificabilidade* nele, que permite múltiplas interpretações e mesmo um *conflito de interpretações* (Ricoeur, 1969), o que exclui a possibilidade de um saber absoluto e de uma mediação total.

Deste modo, a hermenêutica produz uma consequência importante: a autonomia do texto em relação a fala evidencia o distanciamento, não como mero produto da metodologia, mas como constitutivo do fenômeno do texto como escrita, que ao mesmo tempo, também é a condição da interpretação. Nessa perspectiva, objetivação e interpretação possuem uma relação muito menos dicotômica e muito mais complementar (Ricoeur, 1990).

#### (4) *O mundo do texto*

Para Ricoeur e Mongin (1986), o discurso estruturado em uma obra pela escrita leva ao distanciamento e a objetivação da obra de discurso. A partir desse pressuposto, Ricoeur (1990) se questiona se ele significaria limitar a hermenêutica a renunciar a alma de um autor e a reconstituir a obra. O autor responde a esta questão vinculando a hermenêutica ao “mundo do texto”.

Ricoeur (1990) esclarece que o objeto real que visa o discurso é o sentido, que lhe é puramente imanente. A referência do discurso é seu valor de verdade, sua pretensão de atingir a realidade. Ao contrário da língua, que não possui relação com a realidade, porquanto as palavras infundavelmente remetem a outras palavras, o discurso aplica-se à realidade, exprime o mundo, o mundo que produz um sentido de possibilitar ao sujeito entender-se nele, de produzir um sentido as suas ações, a sua práxis por meio dele.

A língua, por outro lado é entendida como conjunto das convenções adotadas por um corpo social para permitir o exercício da linguagem pelos indivíduos, e por fala, a própria operação dos sujeitos falantes. A língua por sua vez, apresenta-se como um sistema de signos. São as diferenças de som e de sentido e as relações de uns com os outros que constituem o sistema de signos de uma língua, e que todos os signos da língua formam um sistema (Ricoeur, 1969).

Para Silva, Ghedin e Both (2024), o problema da referência está resolvido no discurso oral, porque nele pode-se mostrar ou pelo menos situar uma realidade comum aos interlocutores. No entanto, para Freitas (2016) na escrita é diferente, pois não há mais uma situação comum ao escritor e ao leitor, as condições concretas do ato de mostrar não existem mais, toda referência à realidade dada pode ser abolida. Por isso, Ricoeur defende que a abolição do referente pela escrita é o problema central da hermenêutica:

Minha tese consiste em dizer que a abolição de uma referência de primeiro nível, abolição operada pela ficção e pela poesia, é a condição de possibilidade para que seja liberada uma referência de segundo nível, que atinge o mundo, não mais somente no plano dos objetos manipuláveis, mas no plano que Husserl designava pela expressão de *Lebenswelt*, e Heidegger pela de "ser-no-mundo". É essa dimensão referencial absolutamente original da obra de ficção e de poesia que, a meu ver, coloca o problema hermenêutico mais fundamental. Se não podemos definir a hermenêutica pela procura de um outro e de suas intenções psicológicas que se dissimulam por detrás do texto; e se não pretendemos reduzir a interpretação à desmontagem das estruturas, o que permanece para ser interpretado? Responderei: *interpretar é explicitar o tipo de ser-no-mundo manifestado diante do texto* (Ricoeur, 1990, p. 56 – Grifo nosso).

Ricoeur defende que, o que deve ser interpretado num texto é sua proposição de mundo, de um mundo tal como podemos habitá-lo para nele projetar um de nossos possíveis mais próprios, que responda dialeticamente ao ser em situação, onde nos encontramos. O mundo do texto é o mundo próprio projetado por um texto único, ele cria uma nova espécie de distanciamento que se poderia dizer entre o real e si mesmo (Ricoeur, 1990).

De acordo com Ghedin e Franco (2011), a construção do texto, na relação com o contexto, produz uma forma de dizer o mundo, que busca significar e interpretar as coisas, o que se funde no todo do enunciado, e este traduz uma interpretação da realidade.

Nesse sentido, a hermenêutica tem como função capturar e apreender o sentido da obra para reconstruí-la numa dinâmica interna; mostrar que é possível uma obra projetar-se para além de um mundo habitado, alcançar, talvez, o mundo idealizado pelo próprio autor (Silva e Ghedin, 2016). Para Silva (2011) compreender um texto, nessa perspectiva, é encontrar um sentido dado pelo próprio texto, seguir o movimento desse sentido para as referências, seguir o que o texto diz (o quê?), para quem ele diz algo (a quem se destina?). Por isso, a função hermenêutica é desocultar dois mundos, a saber: o mundo do leitor e o mundo do autor/escritor. A interpretação funciona como um processo ou jogo na determinação dos valores presentes na obra.

(5) *Compreender-se diante da obra*

Podemos dizer que o texto é a mediação pela qual compreendemos a nós mesmos. Quando pronunciamos um discurso, escrevemos um texto, independentemente de seu conteúdo, ele expressa parte do que somos e onde nos situamos no tempo e no espaço onde habitamos. O caráter fundamental de todo discurso é ele ser dirigido a alguém; e é aí onde reside a subjetividade do leitor. A subjetividade do leitor só se manifesta mesmo à medida que é colocada em suspenso, que é potencializada; da mesma forma que o mundo do texto só é real na medida que é fictício. Ricoeur (1990) afirma que só nos encontramos como leitor, perdendo-nos. Por isso a compreensão torna-se, tanto desapropriação, quanto apropriação.

A apropriação diz respeito à situação presente do locutor e está dialeticamente ligada ao distanciamento peculiar da escrita. O distanciamento é sua contrapartida, pelo que não tem afinidade efetiva com a intenção do autor; noutros termos, é compreensão pela distância. A apropriação também está dialeticamente ligada à objetivação característica da obra, visto que não responde ao autor, responde ao sentido (Freitas, 2016; Silva e Ghedin, 2016)).

É pela *interpretação* e da apropriação dos sentidos que a própria interpretação revela, é por ela que a existência humana pode compreender-se a si mesma e dar-se sentido. O ser já nasce dentro de um tempo, dentro de uma linguagem, dentro de uma história e de uma tradição (Silva e Ghedin, 2016). A história lhe precede e se antecipa à sua reflexão, porque o ser pertence à história antes de pertencer a si mesmo (Ghedin, 2004). De acordo com Ricoeur (1969), o destino do homem é reencontrar-se e situar-se no seu tempo, pela mediação da interpretação e do conflito de interpretações que o texto, a narração, os símbolos, os sonhos e a arte geram. Porquanto,

Contrariamente à tradição do *cogito* e à pretensão do sujeito de conhecer-se a si mesmo por intuição imediata, devemos dizer que só nos compreendemos pelo grande atalho dos sinais de humanidade depositados nas obras de cultura. O que saberíamos do si caso isso não fosse referido à linguagem e articulado pela literatura? (Ricoeur, 1990, p. 58).

Sendo assim Ricoeur (1969) sustenta que a interpretação se propõe vencer um afastamento, uma distância, que é a diferença entre a época cultural, à qual pertence o texto, e o tempo presente do próprio intérprete. Ao tornar-se contemporâneo do texto, ele pode apropriar-se do sentido: *a compreensão de si mesmo através da compreensão do outro; nisto consiste a hermenêutica e seu processo interpretativo.*

Freitas (2016) assume que é necessário elucidarmos o que significa o *si* da compreensão de si, quando nos apropriamos do sentido de uma interpretação textual. É no *si* que reconhecemos um existente, é o *si* que guia a interpretação, e, ele se mostra apenas como resultado dela, não se revela antes. Para Ricoeur (2014), a existência apenas se torna um *si* quando se apropria do sentido que está *a priori* “fora”, nas obras, instituições, monumentos de cultura, onde a vida do espírito está objetivada.

A existência, segundo Ricoeur (1969), é desejo e esforço. É ao mesmo tempo esforço, pela sua energia positiva e o dinamismo; e desejo, por causa da falta e a privação. A reflexão é a apropriação do nosso esforço para existir e do nosso desejo de ser por meio das obras que testemunham o esforço e o desejo de continuar sendo, de produzir um sentido para ser. Existir é, ao mesmo tempo, pertencimento e distanciamento em condição dialética.

Para Ghedin (2003) a reflexão é, então, o vínculo intermediário entre a compreensão dos signos e a compreensão de si. Como sustenta Ricoeur (1969), é tarefa da hermenêutica, mostrar que a existência só se oferece à palavra, ao sentido e à reflexão, procedendo a uma interpretação contínua de todas as significações que vêm à luz no mundo da cultura, onde fazem sentido.

Assim, compreender o ser é compreender suas relações com essas mediações culturais; é revelar que as estruturas do ser ou de sua existência são veiculadas e articuladas pela cultura, da qual os indivíduos participam, e que são anteriores ao ato mesmo da compreensão. Para Ghedin (2002) compreender é colocar em funcionamento a consciência reflexiva cuja função é fazer pensar, transformar visões de mundo, de forma que ela mesma se expanda.

Entretanto, assumem Silva, Ghedin e Both (2024), a mediação simbólica não se reduz à consciência reflexiva. É fundamental duvidar da própria consciência, especialmente, porque ela precisa ser reapropriada, haja vista, não possuir aquilo que ela é. Para Silva (2011) refletir é ir além de uma leitura ingênua ou neutra da realidade pela reapropriação do sentido que a coisa convoca. Ao participarem da cultura, também pela leitura e escrita de um texto, a construção dessa consciência reflexiva é fundamental para os indivíduos, de modo que é a interpretação que insere o ser humano no mundo da palavra e no mundo da ação, no mundo da cultura.

Neste sentido, para Japiassu (1977), o que importa, então, é que o ser humano não se contente com sua linguagem primária e espontânea para exprimir toda a sua experiência. Ele precisa chegar a uma interpretação criadora de sentido, a atitude filosófica do compreender; que vá além da experiência das coisas e do acontecimento, mas que alcance a linguagem interpretativa capaz de revelar uma experiência ontológica que é relação do *sapiens* com aquilo que o constitui o ser humano.

Por isso que Ricoeur (1969) sustenta que compreender é *compreender-se diante do texto*. Pois se trata de expor-se ao texto e receber dele um *si* mais amplo, que seria a proposição de existência respondendo, de maneira mais apropriada possível, à apropriação de mundo. Pois aquilo de que nos apropriamos é uma proposição de mundo. Esta proposição não se encontra *atrás* do texto, mas *diante* dele, como aquilo que a obra desvenda, descobre, revela. Para Ricoeur (1969, p. 31) a interpretação só merece ser chamada de hermenêutica na medida em que “ela é um segmento da compreensão de si mesmo e da compreensão do ser; fora deste trabalho de apropriação do sentido, ela não é nada”.

### 1.3 A dialética Hermenêutica e Pesquisa Narrativa

A relação entre a pesquisa narrativa e a hermenêutica crítica de Ricoeur é multifacetada, pois apresenta uma análise abrangente em diferentes níveis de interpretação e reconfigura a relação entre método, ontologia e epistemologia. As ideias de Ricoeur sobre a interpretação de textos escritos e orais podem ser aplicadas à ação humana e à pesquisa em ciências humanas, da Educação e sociais (Aponte, 2017), pois aponta um caminho para a práxis que não se reduz a relação entre teoria e prática, mas implica uma nova epistemologia porque o texto, a escrita, a leitura, seu produtor e o fazer humano estão sempre no mesmo nível de existência.

Estamos de acordo com Albertini, Pinto e Costa (2022) que oferece três possibilidades, que constituem condições à pesquisa qualitativa: (1) a descrição fenomenológica, porque visa à descrição das experiências tal como são vividas pelos participantes; (2) a interpretação hermenêutica, posto que busca o sentido dessas experiências em suas expressões simbólicas, interpretadas mediante sucessivos círculos de interpretação; (3) a compreensão narrativa, porquanto entende as histórias de vida como descoberta e construção da subjetividade. Essas possibilidades coadunam e corroboram com tradições qualitativas já em uso, mostrando-se de grande valia, especialmente para a pesquisa em Educação.

Ghedin e Franco (2024) reconhecem, juntamente com outros autores e pesquisadores, que as pesquisas qualitativas são sempre de caráter hermenêutico, mesmo que sejam em grande parte implicitamente, como sustenta Rennie (2012). Em nossa opinião isso valoriza muito mais o uso da obra de Ricoeur no aprofundamento teórico da pesquisa qualitativa.

A hermenêutica crítica de Ricoeur estabelece e possibilita uma relação direta com a pesquisa narrativa, pois para além de proporcionar uma nova compreensão ontológica dada pela linguagem, do ponto de vista epistemológico supera os discursos dicotômicos correntemente assumidos na literatura científica, tais como indivíduo-sociedade, subjetivo-objetivo,

subjetividade-alteridade, psicologismo-sociologismo, construtivismo-construcionismo. Ricoeur os vê e os compreende como relações dialéticas e nisso consiste sua hermenêutica crítica que supera a sua tradição.

Nesse sentido, concordamos com Albertini, Pinto e Costa (2022) quando sustentam que ao arguir que a realidade é ao mesmo tempo descoberta e construída, sua obra oferece uma alternativa profícua para pesquisadores em Educação que queiram aproximar-se do diálogo fenomenológico-hermenêutico sem ignorar a consciência cultural e política (como é o caso de Heidegger e Gadamer) e sem enfatizá-la tanto a ponto de desconsiderar a relevância das ciências empíricas (como Foucault e Derrida), em acordo com o que sustenta Sandage (2008).

Em nossa compreensão, a hermenêutica crítica constitui-se como fundamento teórico e epistemológico à pesquisa narrativa, pois sem a outra não se sustenta teoricamente. O conceito de enredo de Ricoeur (2012) serve como um princípio estruturante subjacente às relações entre ficção e narrativas históricas, bem como entre diferentes gêneros ficcionais. Essa perspectiva hermenêutica enriquece a pesquisa qualitativa, particularmente em psicologia e educação, enfatizando a interação entre tempo, narrativa, interpretação, história, memória e reconhecimento na compreensão das experiências e ações humanas, o que passa a estabelecer uma nova ontologia a partir deste horizonte epistemológico.

De acordo com Albertini, Pinto e Costa (2022), assumir a hermenêutica crítica é tão penoso quanto promissor, dado que significa construir a própria narrativa do estudo, perfazendo uma *mise en intrigue* (colocação em enredo) e uma síntese do heterogêneo de uma série de pesquisas, leituras e releituras, com personagens, ações e peripécias próprias. Assim como a interpretação é significação (o ato mesmo da linguagem) antes que uma *techné* (técnica), é uma *ars* (arte) antes que uma ciência e o pesquisador se reconhece não apenas como um cientista, mas também como um artista, de quem se espera a habilidade de contar a história de sua pesquisa.

Como dissemos anteriormente, a hermenêutica está sempre em confronto com a perspectiva positivista quando a questão é o conhecimento em ciências humanas em geral e em Educação em particular, pois enfrenta a ideia de que um sujeito que você conhece (o si-mesmo) e o objeto (outro sujeito) que é suscetível de ser conhecido. Explicitando de outra forma a mesma ideia, podemos dizer que a hermenêutica procura sempre se distanciar da tradicional dicotomia estabelecida da relação objeto-objeto das ciências exatas.

Segundo Aponte (2017, p. 209) “este chamado giro hermenêutico que se dá no século XX, supõe para as ciências sociais um deslocamento para abordar o distanciamento de posturas em torno da pretensão de dominar cada parte da realidade dos discursos de caráter empírico-

analítico”. Essa forma de superação posta pela hermenêutica no último quarto do século XX tem implicações para o campo da pesquisa em ciências sociais e à Educação, pois implica a possibilidade de reavaliar a posição do intérprete e sua interpretação no setor social (Aponte, 2017).

Ricoeur (1985) mostra que a relação entre ciências humanas e hermenêutica é dada pelos problemas que a própria hermenêutica suscita como integrante destas ciências. Segundo Aponte (2017, p. 211) “a interpretação de textos faz parte do texto escrito e não da linguagem falada” e afirma que as ciências humanas são hermenêuticas porque, de acordo com Ricoeur (1985, p. 47): “(1) seu objeto revela algumas características constitutivos como texto, (2) [...] seu método desenvolve a mesma classe de procedimentos que a interpretação”. Diante disso, Aponte (2017) sustenta que a noção de texto como um paradigma pertinente ao objeto das ciências humanas coincide com esta forma de interpretação de textos.

Sobre essa questão Ricoeur (1985) afirma que o discurso é o ponto alto da linguagem e explica que o objeto de uma linguística do discurso é a oratória. A linguística da língua tem um sentido distinto e se preocupa com o signo, à maneira de Saussure (1975). A conversa, como um acontecimento, tenderia a ter um caráter temporal naquilo que poderia identificar três eventos: (1) o sujeito que pronuncia; (2) sempre se refere a algo, e (3) também se comunica a um interlocutor. Isso constituiria a conversa como um acontecimento (Aponte, 2017).

Por outro lado, o texto pode ser lido em diferentes perspectivas, mas para situar-se no campo do conhecimento científico das ciências sociais não pode cair no relativismo onde toda interpretação é válida. Por isso Ricoeur (1985, p. 64) afirma que:

Uma interpretação não deve ser a única provável, mas também é mais provável que outro [...] se é bem verdade que sempre há mais de uma forma de interpretar um texto, não é verdade que todas as interpretações são iguais e que podem ser semelhantes às chamadas “regras empíricas”. O texto é um campo limitado de interpretações possíveis (Ricoeur, 1985, p. 64).

Na relação desta questão com a pesquisa biográfica Argüello (2014, p. 294) afirma que:

[...] um estudo biográfico é a construção direcionada, analítica e sistemática da história de vida de uma pessoa ou de um coletivo, usando diversos tipos de documentos, dependendo do caso, no marco de um propósito específico de construção de conhecimento, normalmente a diversas aplicações das ciências sociais. A densidade dada por esta definição nos permite inferir que a chamada “perspectiva biográfica” não implica simplesmente um sistema de técnicas sino, antes de tudo, um território epistemológico com suas conseqüentes plataformas de interpretação, dispositivos de operação, diretrizes de sistematização e modos de análise.

A pesquisa biográfica guarda uma tripla relação: (1) com a hermenêutica, (2) com a autobiografia, (3) com a narrativa. Segundo Bolívar (2002b, p. 6), concretamente, a narração se entendia como:

[...] a qualidade estruturada da experiência entendida e vista como um relato; por outro (como abordagem de investigação), as diretrizes e formas de construir sentido, a partir de ações temporais pessoais, por meio da descrição e análise dos dados biográficos.

Para Aponte (2017) aos textos que partem de uma experiência direta com o mundo que comparamos, a interpretação tem que passar por uma situação de diálogo com a narração. Tal diálogo é produzido pelo investigador que estabelece uma relação dialógica com o texto por meio da narração que é verdadeiro no relato interpretado. Deste modo, a escrita narrativa emerge.

Neste sentido, Huchim e Reyes (2013) evidenciam que a narrativa pode ser entendida em três aspectos:

1. O fenômeno que se investiga: que é o produto escrito ou falado.
2. O método de investigação: a forma como se constrói e se analisa o fenômeno narrativo.
3. O uso que o pesquisador dá à narrativa: que usa a reflexão hermenêutica biográfico-narrativa para impulsionar mudanças no trabalho de formação de professores.

A pesquisa qualitativa com orientada pela hermenêutica crítica que se apropria do enfoque biográfico-narrativo exige um compromisso e o desenvolvimento de um olhar crítico do pesquisador e talento criativo na interpretação, que se dá a partir da escrita de si, na condição de um outro.

[...] Isso quer dizer que, além de outras informações qualitativas, a investigação deve ter uma capacidade de escrita narrativa que lhe permita mover-se entre a explicação, a compreensão e a narração. O resultado deste tipo de estúdio é que é obrigado a fazer uma narração da narração (Aponte, 2017, p. 217).

Para Bolívar (2002a, p. 565),

Uma boa investigação narrativa não é apenas aquela que reconhece bem as vozes distintas sobre o terreno, ou as interpretações, mas também aquela que dá lugar a uma boa história narrativa, que está “no fundo” do relatório de

investigação. Dessa perspectiva, o que na investigação convencional se chamava “explicação” não seria mais do que a melhor forma de organizar um relato para que fosse compreensível e convincente. O biográfico singular tem que ser inscrito em um marco de estrutura geral, as narrativas de ação em uma genealogia de contexto que elas explicam.

Por conta disso, para além do aspecto metodológico propriamente dito, o pesquisador se encontra diante de uma escolha de natureza ontológica, que diz respeito ao seu objeto de estudo, que *à medida que passa a ser narrado, necessita da narrativa do pesquisador para ser explicada*.

Por conta disso que Resendiz (2013) e Tarres, (2013), sustentam que o tema que cruza a situação metodológica em torno do biográfico e da narrativa é o da subjetividade, vista desde três dimensões:

Em primeiro lugar, como intenção de palestra do social, desde os sujeitos; em segundo lugar, no sentido da estreita relação entre investigador e entrevistado, ele planeja desafios particulares para dar validade e confiabilidade à informação, e, em terceiro lugar, o biográfico, como recurso para penetrar, explorar e compreender a subjetividade, os sentidos, as representações dos indivíduos sobre coisas, processos e acontecimentos que nos interessam explorar e que formam parte de sua história pessoal (Tarres, 2013, p. 68-69).

O que foi posto por Tarres (2013) nos remete a três subjetividades e cenários. Para Aponte (2017) na primeira situação, se evidencia que as realidades particulares dos sujeitos revelam situações sociais que são suscetíveis de interpretação para levar à compreensão da realidade. A segunda constitui encontro de subjetividades, pois o pesquisador não é o investigador que manipula um experimento, é alguém que participa da investigação enquanto busca de compreensão da condição social desvelada pela investigação. A terceira seria “una vuelta a la subjetividad del sujeto investigador, no desde una racionalidad cartesiana, sino como una forma de tenerse a sí mismo en cuenta para la investigación” (Aponte, 2017, p. 218).

Com isso fica claro que o que confere caráter narrativo à abordagem biográfico-narrativa é a forma como se realiza o processo de interpretação. Por conta disso, não é suficiente que o investigador tenha escutado a narração para que possa afirmar que se situa nesse campo do conhecimento. O que estabelece o caráter narrativo é o processo de escrita, aquilo que se constitui o estilo em tal situação, que torna evidente a estrutura textual.

Isso tudo implica um processo técnico que opera a partir de um processo de abstração da relação da narrativa dos sujeitos vinculadas à narrativa do pesquisador. Isso coloca o pesquisador no que há de mais difícil à experiência técnica das questões do enfoque da pesquisa

biográfico-narrativo, pois se exige, quando for o caso, entrevistas que garantam a profundidade no acesso ao relato de vida.

Assim, para reportar-se a Ricoeur (2000, p. 18) “Compreender é compreender antes do texto e receber as informações de um simbolismo diferente daquele que você colocou para ler. [Pois] nenhuma das subjetividades, nem do autor nem do leitor, tem, pois, prioridade no sentido de uma presença originária de um ante si-mesmo”.

Por conta disso, pode-se dizer que o autor do texto não é transparente, do mesmo modo o texto tampouco e, muito menos, o leitor da obra ou da narrativa. Isso porque o texto tem uma dupla situação: sua estrutura interna e o discurso que pode ser isolado de seu exterior, pois

[...] a língua não constitui um mundo por si mesmo. Nem se quer é um mundo. Para estar no mundo e para suportar situações, pretendemos nos orientar sobre o modo de compreensão e temos algo que dizer, uma experiência que levamos ao idioma, uma experiência que compartilhamos (Ricoeur, 2002, p. 150).

A afirmação de que narrar é narrar, não pode nos levar a supor que devemos compreender o autor de uma narrativa a partir de seu próprio texto, embora que a interpretação exige a superação do texto como discurso próprio e exclusivo do autor, pois sempre revela mais do que o próprio autor pretende mostrar. Por isso que uma história de vida sempre revela mais do que aquela micronarrativa, pois agrega sentido ao conjunto do significado de uma época, de uma história enquanto narrativa de um determinado modo de ser no tempo. Por conta disso que Ricoeur (1999, p. 340) afirma que: [...] “para dar sentido ao conceito de uma história de vida, não nos importamos com instrumentos linguísticos de caráter analítico. O relato é a dimensão linguística que nos proporciona a dimensão temporal da vida [...]. A história de uma vida se converte em uma história contada”, representa a história de um tempo, a percepção de uma época.

Para o autor há sempre afinidade entre o relato narrativo, o relato de ficção e um relato histórico, pois os personagens guardam uma estrutura semelhante que traduz o “espírito de uma época”. Por isso Ricoeur (2000, p. 3) afirma que:

[...] o caráter comum da experiência humana, sinalizado, articulado e aclarado pelo ato de narrar em todas as suas formas, é seu caráter temporal. Tudo o que se conta acontece no tempo, arraiga no mesmo, se desenrola temporalmente; e o que se desenvolveu no tempo pode ser narrado. Incluindo a possibilidade de que todo o processo temporal só seja reconhecido como tal na medida em que você pode narrar de um modo ou de outro.

Por isso que a mediação da narrativa sublinha aquele importante personagem de autoconhecimento que consiste em ser uma interpretação de si mesmo. A apropriação da identidade do personagem fictício que realizada pelo leitor é o veículo privilegiado dessa interpretação (Ricoeur, 1999, p. 15).

A proposta de Ricoeur (1999) sobre a narrativa em geral e a narração em particular baseia-se no fato de que o sujeito tem uma identidade narrativa que se relaciona à função narrativa e isso se dá na relação existente entre o texto, o leitor e o mundo que se abre a sua subjetividade a partir da objetividade do texto, pois:

A teoria da tripla imitação da narração evidencia que tem uma situação estrutural em relação à formação de orações, mas é a referência à ação que dá um significado mais amplo à própria narrativa. A estrutura da narração não exclui a análise da ação baseada na identificação de uma ou outra, é a que pode revelar, em princípio, as características de uma narração. Compreender uma história é compreender à vez a linguagem do “fazer” e a tradição cultural da qual procede a tipologia das tramas (Ricoeur, 2004, p. 119).

Segundo Aponte (2017), a outra forma da estrutura narrativa tem que ver com a mediação simbólica que se relaciona com o acúmulo cultural do relato, pois tem sua resolução abrangente nas estruturas temporais que subjazem à narração. Tais estruturas são desenvolvidas por Ricoeur a partir do conceito de intratemporalidade<sup>14</sup>, que advém da obra “*Ser e Tempo*” de Heidegger (1988).

Em Ricoeur (2004) a intratemporalidade é a possibilidade de explicar a estrutura temporal da narração. Porque não está relacionado com a sucessão do agora, mas sim com a facticidade da narração. Por isso, “a primeira mimese da narração, imitar ou representar a ação é, em primeiro lugar, compreender previamente no que consiste o trabalho humano: sua semântica, sua realidade simbólica, sua temporalidade” (Ricoeur, 2004, p. 130).

Por conta disso que o processo de estudo em ciências sociais que tem como núcleo a busca pela compreensão de uma narração, ao mesmo tempo leva em conta o caráter temporal, conforme evidencia Ricoeur (2004), permite que o pesquisador se aproxime da compreensão

---

<sup>14</sup> Esse conceito em Ricoeur (2004) está profundamente ligado à sua reflexão sobre a experiência do tempo vivido e à forma como a narrativa configura o tempo. Embora ele não use o termo “intratemporalidade” de forma sistemática ou técnica, a ideia aparece implicitamente em sua obra, especialmente quando ele discute a multiplicidade temporal e a mediação narrativa entre o tempo cronológico e o tempo vivido. Sobre isso Leal (2015, p 338) sustenta que “A arquitetura da teoria narrativa de Paul Ricoeur põe a multiplicidade de nossa experiência temporal em correspondência com a capacidade do discurso de configurar e de unificar essa temporalidade em que o vivido e o cronológico se misturam de modo contraditório.”

com as ferramentas que lhe admite se situar como intérpretes do texto e como tal da realidade ontológica e epistemológica que lhe acerca.

É nesse sentido que a narração produz a identidade do sujeito, que por sua vez se constitui como identidade narrativa que se modifica no tempo e no transcurso de sua existência, pois o narrador, após produzir sua narrativa, sua autobiografia, se torna outro pela mediação que a reflexão exige a narração de si, por isso não é nunca estática, pois é mediada pelos diferentes níveis da espiral interpretativa.

Para Aponte (2017), o narrador, por sua parte, não pode representar o sentido, irreduzível à consciência que tem o pesquisador, estando tão implicado, “corporeizado” em sua própria experiência, no que conta. No relato, o sujeito deve ser seu próprio objeto de conhecimento, para quem deve se distanciar, desdobrar-se simbolicamente. Por isso que para Cornejo, Mendoza e Rojas (2008, p. 31):

O narrador, em mudança, deve abordar as vivências do narrador, abrir sua linguagem cotidiana, sair de seus próprios sistemas conceituais. Esses deslocamentos recíprocos e inversos (de distanciamento teórico e implicação prática) permitem a criação de um espaço e de um sistema de comunicação, de uma nova unidade, onde uma parte da vida encontra seus conceitos e uns conceitos encontra a vida. O ato investigativo desde um pressuposto hermenêutico entende que a relação objeto-objeto das ciências empírico-analíticas se dilui quando se compreende que o objeto de investigação é um outro que pode ser o mesmo.

Por isso, para González (2011, p. 2-3), “A experiência hermenêutica, no interior de um paradigma de investigação qualitativa, implica em primeira instância um processo de formação do ser que investiga e simultaneamente um processo de tradução das estruturas de sentido” Assim, a compreensão e interpretação de um texto, a partir de uma abordagem biográfico-narrativa, implicará sempre o projeto hermenêutico de alteração, isto é, sua reconstituição e reconstrução.

Nesse sentido, de acordo com Sanz (2005), a reconstrução biográfica emerge do testemunho de uma pessoa, seja pela oralidade ou pela sua escrita, e de sua interação com o pesquisador que o retoma, interpreta e refaz, de modo que o jogo de intersubjetividades será uma dinâmica inerente e permanentemente presente do processo da pesquisa narrativa em uma perspectiva da hermenêutica crítica.

Por conta disso, o investigador é um sujeito que deseja compreender um sujeito, mesmo que este seja ele mesmo, “o si-mesmo como outro” (Ricoeur, 2014). Nesse sentido, o relato da vida de um sujeito é considerado uma obra porque, de acordo com Ricoeur (2004), por um

aspecto, tem composição interna que permite falar e identificar o sentido daquilo que se lê, expresso por quem lhe escreve e compõem a narração; e, por outro, é a persistência de um gênero, a permanência de uma expressão, a configuração de uma percepção, o conjunto de uma representação, que por ser original, permite seu vínculo com a tipologia textual. A isso se agrega um outro movimento que é o estilo individual que imprime e desvela o autor da mensagem.

Retomando o início desta seção, pode-se dizer que o relato de vida se situa no campo da narrativa, tendo em conta que é composto por um sentido e a estrutura da composição pode lhe dar o caráter de uma tipologia textual. Por essa condição, considerando que todos os sujeitos são diferentes entre si, mesmo experimentando um mesmo tempo histórico, imprimem seu estilo específico de narrativa, pelas marcas da subjetividade que lhe é própria. Neste caso, não estamos falando de um simples texto escrito, estamos falando da constituição de textos que marcam uma forma mesmo de caracterizar nossa condição ontológica.

Portanto, conforme nos diz Bolívar (2002a), o investigador se converte naquilo que constrói e conta a história por meio de um relato. Para Aponte (2017) a tarefa investigativa consiste em observar os acontecimentos e as pessoas, solicitando que os sujeitos relatam suas histórias e trajetórias sobre as ações solicitadas pelo investigador e, a partir de sua análise e interpretação, construam novas histórias, novos relatos, que serão lidas pelo leitor público. Por isso podemos dizer que:

[...] A investigação narrativa é um processo complexo e reflexivo, de mutação dos textos do campo para os textos para o leitor. O investigador recria os textos, de modo que o leitor possa vivenciar as vidas ou os acontecimentos narrados. Viver e reviver, contar e recontar histórias forma, pois, parte do trabalho, num processo de dar significado à experiência (Bolívar, 2002a, p. 561).

Assim, no que concerne à relação entre hermenêutica e pesquisa narrativa, pode se dizer que o investigador é um narrador do narrado, pois ele é observado e ouvido de uma posição ampla que lhe permite acessar a interpretação do fenômeno em investigação. As narrativas do sujeito se tornam textos e tais conteúdos, tais assuntos, são interpretados como textos e o próprio sujeito é interpretado como texto. Por isso, o interior do texto narrado e investigador são cruciais para a interpretação no contexto da pesquisa qualitativa.

## 2

### **A DIALÉTICA VIDA - RIO - MEMÓRIA - CULTURA: O CONTEXTO DA PESQUISA**

Neste capítulo, apresentamos o contexto da pesquisa, os conceitos abordados sobre a vida ribeirinha, indígena e fronteiriça na Amazônia interiorana e amazonense do Alto Solimões. Neste singular cenário, em meio a pluralidade que compreende nossa Amazônia, abordamos a história, cultura, identidade dos povos que vivem, sobrevivem e coabitam em múltiplos territórios socioculturais-geográficos em meio aos rios **Javari** e **Solimões**.

Na microrregião do Alto Solimões encontra-se o município de Benjamin Constant no interior do Amazonas, é deste território que emergem as narrativas dos sujeitos que colaboraram com este estudo. Desta forma, este capítulo apresenta de qual Amazônia e qual Amazonas o estudo se refere em seu contexto, bem como, a construção social, cultura e histórica do município de Benjamin Constant. Também se descreve as comunidades indígenas-ribeirinhas que compõem o *locus* de vivência, atuação docente e processos formativos dos colaboradores da pesquisa.

Ao começar a exposição neste capítulo, pretendemos desenvolver o objetivo de **analisar as múltiplas territorialidades, identidades e relações socioculturais dos povos indígenas-ribeirinhos do Alto Solimões, a partir do município de Benjamin Constant, com enfoque na articulação entre memória coletiva, práticas comunitárias e atuação docente, buscando compreender as estratégias de resistência e afirmação cultural no contexto educacional amazônico fronteiriço.**

#### **2.1 Amazônia e seu povo indígena-ribeirinho: memória<sup>15</sup>, identidade e cultura**

---

<sup>15</sup> Em nosso entendimento, na esteira da hermenêutica crítica, a memória constitui-se um fenômeno interpretativo profundamente ligado à justiça, à identidade coletiva e à reconciliação histórica, o que é bem exemplar no caso das narrativas dos sujeitos desta investigação, especialmente em múltiplos territórios fronteiriços. Destacamos que, diferente da hermenêutica tradicional, que está mais focada na compreensão de textos e significados, a vertente crítica que nos apropriamos, influenciada por autores como Ricoeur (2007), Habermas (1997), Halbwachs (2006) e Certeau (1982) quer muito mais a busca de desvelar os mecanismos ideológicos que moldam o modo como lembramos e esquecemos. A hermenêutica crítica entende que a memória como construção social e como tal ela

A Amazônia constitui-se como uma região extensa e plural, o que dificulta sua definição e delimitação, e isto também reflete em sua plurivalência de sentido do termo que a nomeia, podendo carregar diversos símbolos e significados, estando ligados a uma bacia hidrográfica, uma província botânica, e um espaço político-econômico (Lira e Chaves, 2015). Assim, dependendo dos critérios geodésico, botânico ou fisiográfico, tanto sua definição quanto sua área, podem sofrer modificações, sendo usados de acordo com o objeto de interesse ou estudo (Lira e Chaves, 2015).

A fricção interétnica que circunda a população amazônica é constituída por uma diversidade de grupos étnicos e por populações tradicionais constituídas a partir dos vários processos de colonização que marcam historicamente a formação destes territórios na Amazônia. Dentre os principais agentes sociais que compõem o mosaico amazônico, destacam-se os povos indígenas, as populações ribeirinhas, pescadores, extrativistas, quilombolas, migrantes, entre outros.

Podemos afirmar que o ser amazônico é, entre tantas possibilidades construídas por sua memória coletiva, resultado dos intercâmbios históricos entre diferentes povos e etnias que ocupam a região. Tal intercâmbio possibilitou uma herança que se revela nas mais diferentes manifestações socioculturais expressas pelo sujeito amazônico em seu modo de vida cotidiana que emergem como as relações de trabalho, a educação, a religião, as lendas, os hábitos alimentares e familiares. Assim, o ser amazônico é originário do lugar, herdeiro dos antepassados indígenas e totalmente adaptado à natureza (Sarillant e Forline, 2001), sendo eles próprios os herdeiros e detentores de saberes e experiências que se evidenciam por meio de valores, costumes e crenças.

A população ribeirinha, no geral, é composta por trabalhadores que se ocupam do extrativismo que a diversidade da flora amazônica oferece, dependendo muito da região na qual se instalam as comunidades. O rio para estes sujeitos é elemento central na definição da vida econômica, social e cultural.

---

não é apenas pessoal, mas moldada por discursos, instituições e práticas culturais; há uma relação direta entre memória e poder, pois para a hermenêutica crítica investiga como certos grupos controlam o que é lembrado e o que é silenciado, seja por meio de arquivos, narrativas oficiais e políticas de esquecimento. Nesse sentido, o esquecimento constitui-se uma estratégia política, pois Ricoeur, por exemplo, distingue entre o “esquecimento de reserva” (necessário à reconciliação) e o “esquecimento imposto” (instrumento de dominação). Também compreende a questão da justa memória, que se constitui como busca de equilibrar o dever de lembrar com o direito de esquecer, sem apagar injustiças históricas. Além disso, entende a memória como resistência, especialmente com Certeau (1982) que vê a memória como prática cotidiana que resiste à homogeneização dos discursos históricos, que se constituem, por sua vez, como hegemônicos e suplantam a história e a memória dos subalternos sobre os quais impõem seu poder de domínio.

A palavra **rio** surge do latim *rīus, rivus*, que significa ribeiro, regato, corrente de água. Sua definição aparece na língua portuguesa como ‘um curso de água natural, que corre de uma parte mais elevada para uma mais baixa e que deságua em outro rio ou mar’ (Dicionário Oxford). Porém, para quem já vivenciou e conhece a dinâmica de existência que um rio produz jamais definiria como um curso de água, sobre a definição da hidrologia.

Um rio é uma entidade plural, na qual se estende às suas margens, às áreas que inunda, à flora que necessita de sua riqueza para existir, assim como, à fauna, transcendendo em suas relações ecológicas presente no ponto geográfico que se encontra seu leito, composto por sua espiritualidade exposta nas lendas e histórias de um povo. Um rio é uma rede de entidades vivas, que possuem história, cultura e, principalmente, respeito pelo organismo que nasce, respira e dá vida por onde passa.

Tocantins (1983) retrata a Amazônia como um espaço onde os rios são protagonistas absolutos, não apenas como vias de transporte, mas como força vital que estrutura o cotidiano, a cultura, a economia e a espiritualidade dos povos que vivem na Amazônia. Sua obra “O rio comanda a vida” é considerada uma das mais influentes interpretações sobre a Amazônia, especialmente no que diz respeito à centralidade dos rios na organização da vida social, econômica e simbólica da região.

Conforme Tocantins (1983) os rios são descritos como “veias do sangue da planície”, essenciais para a sobrevivência e comunicação entre comunidades. O autor explora a relação simbiótica entre o ser humano amazônico e a natureza, revelando como os ciclos de enchente e vazante moldam práticas sociais, crenças e modos de vida. Neste mesmo sentido, a obra combina história, geografia, folclore e crítica social, revelando uma Amazônia rica em saberes locais e marcada por tensões entre tradição e modernidade. Assim o autor defende que compreender a Amazônia exige reconhecer o papel central dos rios, que comandam não apenas a geografia, mas também a imaginação e a identidade regional.

Afinal é por meio do rio<sup>16</sup> que os ribeirinhos e indígenas retiram seu alimento utilizando os recursos<sup>17</sup> que a terra, floresta, rios, lagos e a intervenção humana sobre o ambiente lhes

---

<sup>16</sup> Aqui é muito mais o território da várzea, pois “Na várzea, a mudança mais importante é o movimento das águas do rio. O movimento de subida e descida das águas influencia quase tudo o que acontece no ambiente. Por isso, é o rio que marca a passagem do tempo e define as principais estações da várzea” (Fernandes, 2006, p. 123).

<sup>17</sup> Assim como Krenak (2024; 2019; 2020; 2022), não usamos a expressão “recursos naturais”, pois a natureza não é um recurso, como quer o capitalismo neoliberal. A natureza é vida a qual fazemos parte, sem ela não temos possibilidade de existir. A natureza não é um recurso, pois é parte da vida que temos e que ela nos concede. Krenak (2019) desconstrói a noção de que água, solo e floresta são “recursos” disponíveis para uso humano. Em vez disso, propõe que são entes vivos com os quais mantemos uma relação ancestral. Essa visão rompe com o paradigma tecnocêntrico e reintroduz a ética do cuidado como eixo central. “Transformamos tudo em mercadoria. Até os rios ficaram com preço (*Ideias para adiar o fim do mundo*, 2019, p. 14). A Terra é concebida como Gaia, entidade viva que comunica, sofre e reage às ações humanas. Krenak (2020) em *A vida não é útil*, propõe que a vida deve ser

proporciona e isso se reflete também na relação que esses povos constituem de equilíbrio com o meio no qual vivem, desde a construção de suas moradias pensadas de acordo com o conhecimento da vazante e subida das águas, estabelecendo uma relação de respeito com o curso da natureza, e sendo eles, os que se adequam as suas mudanças. O que denota um sentimento de pertencimento à identidade indígena, cabocla<sup>18</sup> e ribeirinha, de maneira que, não somente as águas do rio são sua fonte de existência e sobrevivência, mas sim a floresta como um todo.

Nesta pesquisa, o contexto acabou definindo quem seriam os sujeitos colaboradores, em uma relação hermenêutica nas múltiplas territorialidades de um povo com história e memória dos seus antepassados. Assim, emerge uma identidade amazônica categorizada como indígena-ribeirinha. De modo que, a identidade das populações amazônicas em sua tipicidade é atribuída inevitavelmente à imagem somente do termo “ribeirinho”, a categoria indígena-ribeirinho surge neste estudo como uma identidade atrelada à cultura da resistência dos povos

---

respeitada não por sua utilidade, mas por sua dignidade intrínseca. Essa cosmologia promove uma mudança radical de percepção, onde o planeta deixa de ser objeto para tornar-se sujeito.

<sup>18</sup> Sobre esta forma de designar o ser humano na Amazônia temos limites e possibilidades que variam conforme o contexto em que esses sujeitos se identificam, seja em uma situação de confronto sociocultural ou étnico em contexto de aldeia. Mais a frente vamos discutir a pertinência desta categoria procurando esclarecer sua multiplicidade de sentidos produzidos histórica e socialmente em situação de contato entre culturas. Por enquanto seguimos um conjunto de trabalhos que vão entendendo o “caboclo” como um tipo de sujeito que, muitas vezes resulta de um estereótipo inadequado de sua condição. Por isso, recomendamos certo cuidado com uma interpretação apressada desta categoria, ao mesmo tempo que não podemos e nem devemos generalizar seu sentido, pois este está ligado a diferentes contextos e nem sempre significa a mesma coisa, a depender do sujeito que fala. Assim, podemos dizer que a categoria “caboclo” tem sido objeto de reflexão por diversos antropólogos brasileiros, especialmente em estudos sobre identidade, mestiçagem, relações interétnicas e classificações sociais na Amazônia e em outras regiões do Brasil. No caso aqui nos interessa expressar o sentido dado por: (1) Cardoso de Oliveira (1976; 2005; 2006), que trabalhou como o conceito de “fricção interétnica”, que envolve o contato entre indígenas e não indígenas, especialmente em contextos amazônicos. Muito embora seu foco principal tenha sido em povos indígenas como os Terena e Ticuna, suas análises sobre identidade étnica e relações sociais ajudam a compreender como categorias como “caboclo” emergem em zonas de contato; (2) Oliveira (2006; 2011), que discute a “caboclo” como uma identidade relacional, muitas vezes construída em oposição ao indígena ou ao branco; analisa como políticas indigenistas e classificações oficiais influenciam a autodefinição de grupos amazônicos e como uma identidade relacional está em constante processo de ressignificação pela relação de contato em diferentes contextos culturais; (3) Figoli, Marília (2013) e Figolli, Leonardo (1985) que estudam populações ribeirinhas e caboclas na Amazônia, com foco na cosmologia, territorialidade e práticas de vida. Para eles, a categoria “caboclo” aparece como uma construção social que articula saberes locais, práticas de subsistência e relações com o Estado; (4) Ramos (1990; 1994; 1998) que discute não diretamente no centro de sua obra a categoria de caboclo, mas oferece reflexões importantes sobre identidades ambíguas, classificações étnicas e fronteiras sociais que ajudam a compreender como essa categoria é construída e negociada no Brasil. Categorias como “índio”, “caboclo”, “ribeirinho” e “branco” são categorias étnicas ambíguas e flexíveis. A autora procura demonstrar que essas categorias não são fixas, mas contextuais e políticas, muitas vezes usadas para incluir ou excluir grupos sociais de direitos, reconhecimento ou políticas públicas. Constata, como os outros autores aqui mencionados que o “caboclo” aparece como uma figura intermediária, que transita entre o indígena e o não indígena, sendo ora reconhecido como parte da cultura tradicional, ora como “não indígena” em disputas territoriais e identitárias; o problema é que a identidade cabocla é frequentemente invisibilizada pelas políticas indigenistas, que operam com categorias rígidas e binárias.

originários e sua relação com as águas, que permeiam limites e fronteiras conceituais, políticas e étnicas (Fraxe, 2009).

Os indígenas-ribeirinhos emergem neste trabalho investigativo constituindo-se como uma categoria pouco usual na literatura sobre a Amazônia, embora comum nos territórios onde a pesquisa se realizou. Porém, nos territórios de onde esta pesquisa deriva, nem todo indígena é ribeirinho e nem todo ribeirinho é indígena (Oliveira, 2011; Figolli, 1985; Figoli, 2013; Ramos, 1998; Pinto, 2025), mas há este conjunto de sujeitos que, pelo modo como se configuram suas relações sociais e articulações políticas, acabam por se constituírem como indígena-ribeirinho. Rosa e Zanatto contribuem sobre a etnicidade, “não enquanto essência, mas como um recurso social, um dispositivo retórico e político, onde se observa o deslocamento do problema da identidade para a chave do reconhecimento da diferença e aos direitos sociais e territoriais” (2022, p. 75).

Por um lado, os indígenas são povos originários de um território, por outro os ribeirinhos são populações tradicionais que vivem às margens de rios, utilizando os recursos hídricos para sua subsistência. Rosa e Zanatto esclarecem que “o posicionamento político “indígena-ribeirinho” não desagrega ou reproduz distinções, é uma estratégia para seus modos de habitar os territórios públicos e gerir formas de compatibilizar interesses” (2022, p. 74).

Embora haja indígenas que também vivem em áreas ribeirinhas e compartilham práticas culturais e econômicas com ribeirinhos, a identidade indígena e ribeirinha são distintas (Silva, 2006; Adams e Piperata, 2014; Coimbra, Santos e Escobar, 2003), mas se conjugam na configuração das relações sociais e econômicas que estabelecem com “os de fora”. Embora que, um olhar externo e desatento não perceba as nuances que os caracterizam como sujeitos interlocutores de uma identidade relacional, friccional, híbrida que também, no limite epistemológico desta pesquisa não pode ser reduzido ao conceito de “caboclo” (ver nota 18), como se demonstrará em outra parte deste texto.

Por isso, conforme apontam Lacerda e Acosta (2017), os indígenas-ribeirinhos na Amazônia são populações tradicionais que vivem às margens dos rios, caracterizadas por uma relação íntima com a natureza, seus ciclos e imbricados com as múltiplas identidades étnicas de seu contexto territorial.

Para Scherer (2004) indígenas ribeirinhos enfrentam vulnerabilidade social com baixa escolaridade e falta de assistência governamental. Essa população vive em condições precárias de existência. Grande parte é analfabeta e, em pleno século 21, muitos ainda não possuem existência civil brasileira. Em geral, esquecida pelos gestores das políticas públicas federais, não têm assistência educacional e sanitária. Ademais, as políticas públicas, quando criadas para

os diferentes segmentos sociais da Amazônia, não levam em consideração as suas especificidades culturais, políticas e sociais próprias. Seus modos de vida se caracterizam, sobretudo, pela relação com a natureza, embora não se reduzam a este estereótipo.

Sicsú (2021) sustenta em sua pesquisa que a identidade ribeirinha é multifacetada, englobando aspectos indígenas e “caboclos”, adaptada às mudanças sazonais do território amazônico. Do mesmo modo que Lacerda e Acosta (2016) sustentam que o bem-estar dessas comunidades está ligado ao controle coletivo do território, autonomia cultural e alimentar, ambiente tranquilo e autocuidado.

Com base nestas pesquisas é possível afirmar que, apesar dos desafios, os indígenas-ribeirinhos mantêm sua sabedoria tradicional e lutam pela preservação de seus modos de vida e do meio ambiente, fortalecendo também sua identidade étnica podendo ser plural dentro de uma mesma comunidade. De acordo com Ticuna (2006, p. 20), “[...] Existem várias comunidades indígenas e ribeirinhas nas várzeas do Alto Rio Solimões. O modo de vida dessas comunidades é muito semelhante, as moradias, os barcos, suas plantações, alimentações, condições e jeito de trabalhar, sua produção agrícola, pesca, caça, etc.”.

Assim, para Lira e Chaves (2016) as comunidades tradicionais localizadas às margens dos rios são o *locus* onde essa população estabelece as relações sociais, em que o rio lhes traduz um significado muito grande, configurando-se como complemento de suas vidas ou, até mesmo, suas próprias vidas, como descreve Cruz (1999, p. 04), “[...] Rio e ribeirão são partes de um todo. Se o rio oferece os seus alimentos, fertiliza as suas margens no subir e baixar das águas. O ribeirão lhe oferece sua proteção, através de suas representações” (seus mitos) como a mãe-d’água, a cobra-grande que come os desavisados (que não respeitam a natureza) e tantas outras, que nascem desta humanização da natureza e naturalização do ser humano.

Segundo Chaves (2001), as comunidades à margem dos rios apresentam, ainda, um modo particular de vida em vários aspectos, tais como: uso do território, uso e manejo coletivo dos recursos locais, orientados por seus saberes e em bases comunicativas e cooperativas; no estabelecimento das relações sociais de trabalho, bem como, nas relações de compadrio e parentesco. No contexto amazônico, esses aspectos assumem singularidades regionais próprias.

Para Lira e Chaves (2016) as comunidades tradicionais têm sua reprodução social e física garantida, a partir do manejo dos recursos locais, desenvolvendo estratégias de organização comunitária para superar as dificuldades decorrentes da carência de bens e serviços sociais, o que se configura como uma potencialidade dessas comunidades. Tais estratégias se estabelecem por meio de solidariedade e ajuda mútua entre os comunitários, práticas alicerçadas em conhecimentos tradicionais que possibilitam superar a doença por intermédio do uso de

plantas medicinais, a ausência de um médico por uma parteira, a falta de um equipamento. Nesse sentido, as atividades coletivas representam a solidificação dos laços de parentescos e compadrios, característica marcante nas comunidades tradicionais indígenas e ribeirinhas. Essas práticas objetivam e fortalecem a organização social, política e cultural das populações tradicionais.

Por conta disso, pode-se afirmar que nas comunidades ribeirinhas na Amazônia,

prevalece uma relação de respeito entre homem-natureza, tendo em vista que os ribeirinhos não dissociam o homem da natureza, o que permite o manejo do ambiente sem a degradação dos recursos naturais, possibilitando uma gestão sustentável dos recursos naturais a partir do etnoconhecimento. Pode-se afirmar que o sistema cultural dos ribeirinhos possui uma lógica e coerência particular que deve ser mais bem investigada e entendida em outros trabalhos, uma vez que possui uma imensurável riqueza a ela subjacente. Cada formação social expressa a emergência do caráter próprio de sua cultura, que não pode ser atribuível a nenhum determinismo geográfico, genético ou ecológico, que não é uma simples resposta adaptativa às condições do meio, mas que imprime a marca de sistemas simbólicos, dos significados e modos de apropriação que cada comunidade constrói de forma sócio-histórica (Lira e Chaves, 2016, p. 75).

Para Sicsú, Rapozo e Santos (2021, p. 68), a realidade social do ribeirinho é sobretudo desafiadora,

[...] pois sejam comunidades próximas ou mais distantes de áreas urbanas, as mesmas perpassam por contextos semelhantes, os direitos e acesso à serviços essenciais são ainda muito aquém da sua real necessidade. Esse contexto também vai agir diretamente no seu ethos identitário, pois essa lacuna ocasiona o processo da invisibilidade. É essencial que o mesmo seja inserido nas mudanças históricas, sociais, políticas e culturais, visto que assim é o dinamismo nas sociedades contemporâneas. Com sua participação consciente em tomadas de decisão é possibilitado sua emancipação, deixando para o passado os resíduos coloniais, pois assim sua voz ecoará com propriedade sua vivência e relação com a natureza, mas sobretudo desvelando seu caráter dialógico identitário. Outro caráter imprescindível, ainda resquício da questão da invisibilidade, é o da autodefinição, de se autodenominar ribeirinho.

Por conta disso podemos dizer que as visões sobre o ribeirinho e povos tradicionais da Amazônia, muitas vezes, são inadequadas e fomentam o romantismo, no sentido em que postulam análises que não representam a realidade dessas comunidades. Especialmente, que se privilegia uma visão naturalista, onde o que importa são os recursos naturais e ecossistemas e não as pessoas, os indígenas-ribeirinhos, reforçando que o “caboclo” não possui autonomia e é desconsiderada sua história territorial.

De acordo com Sicsú, Rapozo e Santos (2021), essa visão distorcida e apressada dos povos ribeirinhos, corrobora para tanto também o olhar idílico, que ignora as diferenças e inclusive a própria identidade, processo que se baseia na desigualdade e exclusão social. Neste cenário, é importante ainda citar a ideia equivocada de que o ribeirinho é caracterizado como sendo improdutivo e fora do processo de modernidade.

Para Franco (2008) há, também, a percepção de fatores comuns relevantes, dentre os quais se destaca a flexibilidade das sociedades caboclas amazônicas, o que marca a capacidade delas de se adaptarem a demandas de mercado, que ora se expandem ora se contraem. Desse modo, a inserção em uma economia de mercado e a economia de subsistência convivem, alternando-se o peso de cada uma delas devido a particularidades socioeconômicas e históricas. É isto que faz com que as sociedades caboclas amazônicas sejam, ao mesmo tempo, tradicionais e modernas, ribeirinhas e indígenas.

Para Adams, Murrieta e Neves (2006, p. 16), embora que as sociedades amazônicas sejam definidas como sociedades camponesas históricas, as sociedades caboclas, como um produto do processo de colonização europeia, têm sido, muitas vezes, excluídas das análises antropológicas por serem percebidas como um “outro incompleto” em relação aos “outros originais” representados pelas populações indígenas da Amazônia. Todavia, argumentam que mesmo estes “outros originais”, contra os quais os caboclos são comparados desfavoravelmente, são o resultado do processo histórico de colonização.

Além disso, há um conjunto de relações sociais e formas de organização política que não se situam nem em um lugar nem em outro destas classificações exageradas, mas se encontram entre o tradicional e o moderno, altamente articulados com estes dois mundos. Estes sujeitos que designamos de indígenas-ribeirinhos fazem parte deste universo sociocultural amazônico, não satisfatoriamente documentado pela literatura científica.

Rosa e Zanatto (2022) expressam que o uso da categoria indígena-ribeirinho é uma política e autoterritorialização contra a invisibilidade étnica ocorrida na história regional e socioeconômica em múltiplos territórios amazônicos ocasionada pela dinâmicas de caboclinização da Amazônia. Além disso, esta categoria possibilita comunicar as condições em que os interlocutores indígenas habitam, permanecem e decidem sobre os territórios.

Os estudos de Rosa e Zanatto (2022) apontam que “Indígenas-ribeirinhos” expressam espaços de contra atuação onde se tem identidades políticas e interesses territoriais reconhecidos, mas instrumentos de governança não eficazes e eficientes. Os autores apontam que:

Estar “índio-ribeirinho” e autoterritorializar o lugar corresponderia menos a uma questão puramente identitária, senão como resultado de um processo criativo e combativo às territorializações passadas e ao regime de assistencialismo perverso do qual dependem. “Passar a ser índio” é uma ação política não contra o Estado, senão realizada por meio dele, através da estratégia de apropriação política desse outro por ele definido e atrelado a uma forma-estado, a Terra Indígena, e dos usos interessados dos instrumentos de gestão, conceitos e direitos nesses cenários de sobreposição (Rosa e Zanatto, 2022, p. 68).

Esta categoria emerge dos interlocutores que vivem da/na floresta, de modo que, os diferentes elementos de ambas as identidades coexistem em uma inseparabilidade das condições de existência e resistência. A etnicidade presente na construção identitária desta categoria se torna o dispositivo social e político para o reconhecimento dos territórios e direitos sociais destes sujeitos (Rosa e Zanatto, 2022).

Desta forma, estes sujeitos mobilizam esta pesquisa em sua possibilidade de compreender os processos formativos e desenvolvimento profissional de docentes pertencente a este contexto indígena-ribeirinho multiétnico e multiterritorial que o município de Benjamin Constant, no interior do Amazonas, possui.

## **2.2 Benjamin Constant e suas múltiplas territorialidades**

Nesta pesquisa, o contexto que apresentou o objeto de estudo à pesquisadora, que recém chegou à região (fator que irá ser narrado no capítulo seguinte na seção 3.1), constitui a referência múltipla e básica sem o qual a pesquisa no campo da hermenêutica crítica não se constitui cientificamente. Portanto, conforme demonstrado no primeiro capítulo deste trabalho, o contexto da pesquisa tem múltiplas facetas que o tornam parte do processo investigativo que garante validade epistêmica ao método.

A descrição do *locus* de pesquisa neste estudo não carrega apenas a característica de situar os leitores geograficamente onde a pesquisa foi realizada ou delimitar o campo de estudo, carrega as interpretações e impressões do que compreende a Amazônia na sua pluralidade e singularidade.

Pelas lentes do primeiro contato com a região do Alto Solimões, possibilitada por meio de uma oportunidade para desenvolvimento profissional da pesquisadora e autora deste trabalho, embarcou-se em um voo com destino a Tabatinga-Amazonas saindo de Manaus-Amazonas no dia 31 de outubro de 2023. O primeiro estranhamento? Fuso horário diferente, uma hora a menos do que a capital (Manaus) e alguns demais municípios do Amazonas,

seguindo o fuso GMT-5, o mesmo que o estado do Acre. Porém, o destino geográfico da pesquisadora era Benjamin Constant, cidade vizinha à Tabatinga.

Tudo que se sabia até o presente momento era que ao pousar na cidade de Tabatinga-AM bastava se direcionar ao pequeno porto hidroviário e comprar uma passagem de lancha para a cidade de Benjamin Constant, que ficava 20 km pelo rio Solimões o que compreende ao tempo de 30 min de viagem.

A imagem abaixo materializa o olhar e a memória da pesquisadora diante do primeiro contato com o contexto da pesquisa.

**Imagem 1:** Visão do primeiro contato com o contexto - porto hidroviário de Tabatinga com saída para Benjamin Constant



**Fonte:** Nascimento (Novembro, 2023)

Na imagem, tem-se o Rio Solimões que devido ao período de estiagem (fenômeno caracterizado pelo baixar das águas dos rios) necessitava do uso das passarelas de madeira para que os viajantes com destino a Benjamin Constant pudessem chegar até o local onde ficavam

as lanchas. Do outro lado das margens do rio visto na fotografia, está situado o distrito de Santa Rosa, pertencente ao território de outro país, o Peru.

A possibilidade de viver, conviver, conhecer e explorar a proximidade com outro país é um dos primeiros grandes destaques da singularidade desta Amazônia apresentada no contexto desta pesquisa e que se diferencia dos outros contextos amazônicos que compreende o estado do Amazonas. Diante disso, Silva (2018) descreve o olhar colonizador existente sobre a leitura que ainda se perpetua sobre a Amazônia, trazido justamente pelos relatos dos viajantes naturalistas que por regiões como essa passavam. A autora não preconiza as contribuições destes escritos, mas ressalta a importância e urgência de sempre situar de qual contexto e território um determinado conceito sobre a Amazônia é gerado, e ainda, enfatiza a necessidade de criação de novas epistemologias sobre a Amazônia tendo a ponto de partida a visão dos povos que sempre habitaram ou habitam a região descrita.

Assim, esta pesquisa buscou elucidar as particularidades de quem vive nesse contexto, e apresentar aos leitores a compreensão de uma Amazônia de múltiplas territorialidades. Visto que, até mesmo para a pesquisadora, que achava que compreendia o que se caracterizava uma identidade amazônica ribeirinha interiorana, o novo contexto apresenta uma nova epistemologia que emerge do território de Benjamin Constant, no Alto Solimões.

A região do Alto Solimões e a cidade de Benjamin Constant são descritos e apresentados por Braule (2024); Ferreira (2018), Mota (2016), Silva (2018) e Silva (2022) pesquisadoras e interlocutoras pertencentes ao contexto, sendo as principais e primeiras grandes referências que compõem a descrição e apresentação do *locus* deste estudo. As autoras descrevem a região em diferentes momentos cronológicos, o que é possível acompanhar o desenvolvimento da região pela atualização das informações que vão surgindo em cada uma das pesquisas realizadas por elas.

O Alto Solimões se caracteriza como uma microrregião localizada a oeste do estado do Amazonas com uma área geográfica de 213.281,24 km<sup>2</sup> compreendendo aproximadamente 13,67% da área do estado do Amazonas. A região é formada por nove territórios municipais: Amaturá, Atalaia do Norte, Benjamin Constant, Fonte Boa, Jutai, Santo Antônio do Içá, São Paulo de Olivença, Tabatinga e Tonantins (IBGE, 2025).

**Figura 1:** Microrregião do Alto Solimões

**Fonte:** [https://www.researchgate.net/figure/Figura-1-Mesorregiao-do-alto-Solimoes-Amazonas-Brasil\\_fig1\\_352046399](https://www.researchgate.net/figure/Figura-1-Mesorregiao-do-alto-Solimoes-Amazonas-Brasil_fig1_352046399)

No mapa apresentado é possível perceber como a microrregião do Alto Solimões se agrupa de acordo com seus municípios e as relações existencializadas pelos rios que compõem a bacia amazônica e que estão presentes na região, sendo eles: Rio Solimões, Rio Javari, Rio Içá e Rio Japurá (Ferreira, 2018).

O mapa expressa também as fronteiras geopolíticas internacionais que compõem a região. O município de Atalaia do Norte e Benjamin Constant estabelecem fronteira com o Peru, enquanto o município de Santo Antônio do Içá estabelece fronteira com a Colômbia. Uma outra singularidade em meio a esta região é encontrada na cidade de Tabatinga, que acaba por ser caracterizada como um território de tríplice fronteira por fazer fronteira com dois países da América Latina, Colômbia e Peru.

Braule (2024) apresenta um panorama da população que ocupa a região do Alto Solimões realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE no ano de 2022.

**Figura 2:** Tabela sobre a população do Alto Solimões/Amazonas

Municípios	População por cor/raça					Total
	Branca	Preta	Amarela	Parda	Indígena	
Amaturá	294	370	1	4023	6131	10.819
Atalaia do Norte	1496	536	9	6166	7107	15.314
Benjamin Constant	2381	1 248	4	19428	14587	37.648
Fonte Boa	2792	1 239	3	18445	3390	25.869
Jutai	2002	628	11	16901	5630	25.172
Santo Antônio do Içá	1136	444	2	12311	14318	28.211
São Paulo de Olivença	784	307	6	11979	19 890	32.966
Tabatinga	6569	871	69	30735	27518	65.762
Tonantins	708	255	-	10931	7353	19.247
<b>Total</b>	<b>18.162</b>	<b>5.898</b>	<b>105</b>	<b>130.919</b>	<b>105.924</b>	<b>261.008</b>

**Fonte:** Braule (2024)

As informações demonstram como as pessoas que ocupam esta região se identificam ao mesmo tempo que imprimem uma identidade do contexto do Alto Solimões, sendo uma região com uma expressiva presença da identidade indígena. Em todos os municípios do Alto Solimões há mais pessoas com identificação indígena do que “branca” e “preta”.

Canalez *et. al.* (2020) destacam o fato de nesta região estarem inseridas 35 terras indígenas, e que 45% da população dos nove municípios que compõem o Alto Solimões são auto identificados indígenas. Além de ser o território no qual se encontra a segunda maior Terra Indígena do Brasil, localizada no município de Atalaia do Norte e recebe o nome de Terra Indígena Vale do Javari, ainda é lócus de habitação, resistência e cultura da maior etnia do Brasil com o maior número de falantes da língua materna, os Ticunas.

Outras etnias aparecem nas pesquisas realizadas (Braule, 2024; Canalez *et.al.*, 2020; Ferreira, 2018; Silva, 2018) como ocupantes do território do Alto Solimões, sendo elas: Kokama, Kambeba, Kaixana, Witoto, Marubo, Kukami-Kukamiria, Korubo, Mayoruna, Matis, Matsés, Kanamari e Kulina.

Compreender esse contexto da existência humana em meio ao emaranhado de múltiplas territorialidades que surgem das inter-relações geográficas, culturais, históricas, políticas e fronteiriças. Braule (2024, p. 226) descreve que para os povos e sujeitos que habitam esta região “as únicas fronteiras são geopolíticas, revelando que as fronteiras culturais se tornam inexistentes, permanecendo saberes e modos de vida socioculturais que se entrecruzam e interagem, oportunizando espaços de diálogo nesse território transfronteiriço”. A autora ainda situa:

[...] estamos numa Pan-Amazônia fronteiriça, rica em termos de diversidade ecológica, cultural e social com influência de colonizadores ibéricos e hispânicos e com muito “portunhol” no cotidiano e diálogos locais. As “diferentes” culturas dialogam e se recriam entre si, fazendo com que muitos amazônidas indígenas e não-indígenas se sintam transfronteiriços (Braule, 2024, p. 174 e 175).

Diante de toda essa representação do contexto, existe um município que faz parte da microrregião do Alto Solimões e que se torna o lugar de onde emergem as narrativas dos sujeitos que colaboraram com este estudo, o município de Benjamin Constant. O lócus escolhido se justifica na abertura desta seção, sendo o destino de desenvolvimento profissional e atuação docente da pesquisadora.

Benjamin Constant é uma cidade que se encontra aproximadamente 1.118 km em linha reta distante da capital do estado do Amazonas (Manaus). Segundo o Instituto de Desenvolvimento Agropecuário e Florestal Sustentável do Estado do Amazonas - IDAM (2013) seu território estabelece limite com os municípios amazonenses de Tabatinga, São Paulo de Olivença, Ipixuna, Eirunepé, Jutai e Atalaia do Norte; e internacionalmente com a República do Perú.

**Figura3:** Localização de Benjamin Constant no estado do Amazonas



Fonte: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Benjamin\\_Constant\\_%28Amazonas%29](https://pt.wikipedia.org/wiki/Benjamin_Constant_%28Amazonas%29)

O acesso ao município ocorre por via fluvial com toda a região do Amazonas, exceto com o município de Atalaia do Norte, havendo também a possibilidade de acesso pela BR-307. Sua área territorial abrange 8.692,751km<sup>2</sup> e atualmente possui uma população de 37.648 pessoas conforme o último censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022).

A história do município de Benjamin Constant remonta aos tempos coloniais, mais precisamente ao século XVIII. A região foi inicialmente ocupada por missões jesuíticas que buscavam catequizar os povos indígenas, especialmente os Ticunas, um dos grupos étnicos predominantes na região naquela época e até os dias atuais (Silva, 2018). Por volta de 1750, já se registrava a existência da aldeia jesuítica de São José do Javari, situada próxima à foz do rio Javari, afluente do rio Solimões, o que demonstra a antiga ocupação da região (IBGE, 2025).

Conforme a narrativa local uma brava “índia” do povo Kambeba, Rosa Ferreira de Souza, após perder seu marido, decidiu partir em busca de um novo lugar para viver em paz. Guiada pelo rio e por sua coragem, ela se fixou em uma área onde as águas do Rio Javari se encontram com as do Rio Solimões, fundando ali um núcleo habitacional que, com o tempo, cresceria e daria origem ao povoado que viria a ser Benjamin Constant. Essa narrativa ainda é valorizada entre os moradores locais como símbolo da força e da ancestralidade feminina indígena (Amazonas, 1989).

Quanto aos registros documentais, foi em 1880 que o comerciante Antônio José dos Remédios estabeleceu na localidade um pequeno entreposto, que viria a ser conhecido como Esperança. Posteriormente, a área passou a ser chamada *Remate de Males*, nome atribuído por Alfredo Bastos<sup>19</sup>, numa tentativa de ressignificação dos infortúnios vivenciados naquele lugar (Amazonas, 1989).

Conforme elucida Ferreira (2018) o município foi criado oficialmente em 29 de janeiro de 1898, por meio da Lei Estadual nº 191, sendo desmembrado do município de São Paulo de Olivença. Todavia, sua autonomia foi interrompida em 1901, sendo reintegrado novamente a São Paulo de Olivença, até sua restauração definitiva em 1904.

Em 31 de dezembro de 1934, por meio do Ato n.º 4344, o município passa a ser rebatizado como Benjamin Constant, carregando a homenagem ao militar e estadista Benjamin Constant Botelho de Magalhães<sup>20</sup>, um dos líderes do movimento republicano brasileiro. Tal denominação teria sido sugerida pelo General Cândido Mariano da Silva Rondon, em reconhecimento à importância histórica do homenageado (Rádio EBC, 2025).

Em 1938, Benjamin Constant foi elevado à categoria de cidade. Em 1968, por sua posição estratégica de fronteira, o município foi incluído na Área de Segurança Nacional. Já em 1981, por força da Emenda Constitucional n.º 12, ocorreu uma das grandes mudanças

---

<sup>19</sup> Alfredo Bastos foi uma figura marcante na história do município de Benjamin Constant, no Amazonas. Segundo registros históricos, ele foi um *maranhense que chegou à região em 1890*, vindo do Peru, após uma vida cheia de desafios e aventuras. Ao se estabelecer na área, encontrou alguns moradores e batizou o local de *Remate de Males*, nome que refletia sua trajetória pessoal e simbolizava o fim de seus sofrimentos. Disponível em: [https://www.ferias.tur.br/cidade/206/benjamin-constant-am.html#google\\_vignette](https://www.ferias.tur.br/cidade/206/benjamin-constant-am.html#google_vignette)

<sup>20</sup> Benjamin Constant nasceu em *18 de outubro de 1836*, em Niterói, Rio de Janeiro. Teve uma infância difícil, marcada por dificuldades financeiras e pela morte precoce do pai. Ingressou na *Escola Militar* ainda jovem, onde se destacou em matemática e ciências físicas. Participou da *Guerra do Paraguai*, mas teve que retornar ao Brasil após contrair malária. (Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/biografia/benjamin-constant-botelho.htm>). Foi um dos principais *divulgadores do positivismo* no Brasil, influenciado pelas ideias de Auguste Comte. Como educador, atuou no *Instituto dos Meninos Cegos* (hoje Instituto Benjamin Constant), onde defendeu a reforma do ensino e a valorização da ciência. (Disponível em: [https://www.ebiografia.com/benjamin\\_constant/](https://www.ebiografia.com/benjamin_constant/)). Benjamin Constant teve papel decisivo na *Proclamação da República em 1889*, sendo um dos articuladores do movimento que derrubou a monarquia. No governo provisório, foi nomeado *Ministro da Guerra* e depois *Ministro da Instrução Pública*, promovendo reformas educacionais importantes. (Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Benjamin\\_Constant\\_%28militar%29](https://pt.wikipedia.org/wiki/Benjamin_Constant_%28militar%29)).

geopolíticas com relação à territorialidade de Benjamin Constant, deixando de estabelecer fronteira com a Colômbia devido à emancipação do distrito de Tabatinga, que passou a ser a cidade do Alto Solimões em área de Tríplice Fronteira.

A trajetória de Benjamin Constant revela uma história marcada pela diversidade cultural, influência indígena e relevância geopolítica na fronteira entre o Brasil e o Peru. A cultura em Benjamin Constant sempre foi rica em diversidade, incluindo nela não só a cultura brasileira de modo geral, mas também abrangendo forte influência da cultura indígena e ribeirinha cabocla.

O município possui inúmeras festividades que acabam por se tornar representações culturais de seus habitantes, dentre elas estão: o carnaval de rua, as festas juninas, boi bumbá, entre outros. Outras manifestações presentes dizem respeito a forte expressão religiosa, dando destaque também para o festejo de São Francisco, caracterizada como uma manifestação de fé e tradição do povo benjaminense. O festejo é um momento de celebração e união para a comunidade, com apresentações culturais, missas e procissões, além disso, o município conta como uma estátua de São Francisco de Assis, que foi construída e erguida após pedidos de devotos.

Antigamente chamado de vilarejo Esperança, hoje, no Município de Benjamin Constant, realiza um magnífico Festival Folclórico de Boi Bumbá, que representa para o povo a celebração e valorização das tradições locais, lendas, representações e figuras típicas do Amazonas e do Alto Solimões. O Festival Folclórico de Benjamin Constant já se fazia presente em 1982, com as participações das mais variadas danças. Hoje, ainda denominado como Festival Folclórico, a popular festa conhecida em todo Alto Solimões engloba outros tipos de culturas, sendo marcada pela disputa entre dois grupos folclóricos protagonistas do festival, os bois-bumbá Corajoso (representado pela cor vermelha) e Mangangá (representado pela cor verde). A festa já chegou a atrair vinte mil pessoas por noite, das mais variadas regiões do Alto Solimões, como também dos países vizinhos, Peru e Colômbia.

O Festival Folclórico de Benjamin Constant é considerado o maior Festival Folclórico do Alto Solimões, responsável por movimentar a economia local e beneficiar serviços como hotelaria, gastronomia, transportes, comércios e eventos. O evento é sentido pela população local como uma possibilidade de fortalecimento da cultura indígena e resgate das tradições amazônicas por meio da arte, além de proporcionar o desenvolvimento do turismo na região.

No ano de 2024, o grupo folclórico do Boi-Bumbá Mangangá levou para a arena o tema “Javari: o esturro da onça”, que teve como objetivo narrar a diversidade e lutas do Vale do Javari, descrita como uma terra sagrada para diferentes povos indígenas como os Marubos,

Matsés, Matis, Kanamari, Korubo, Tsohom e Kulina, que em sua grandiosidade cultural representa a maior densidade mundial de povos indígenas isolados. Porém, o que chamou atenção da presente pesquisadora (que assistia o espetáculo pela primeira vez) foi uma das canções apresentadas com o nome “Remate de Males” na qual retratava o histórico da cidade de Benjamin Constant. A seguir um pequeno trecho da letra que traz história e memória:

Esquecida  
Perdida  
Afundada  
Abandonada  
Banida  
Apagada  
Desaparecida sob o rio Itaquai

Tua gente se foi  
Outro rumo tomou  
Deixou suas casas  
Te abandonou

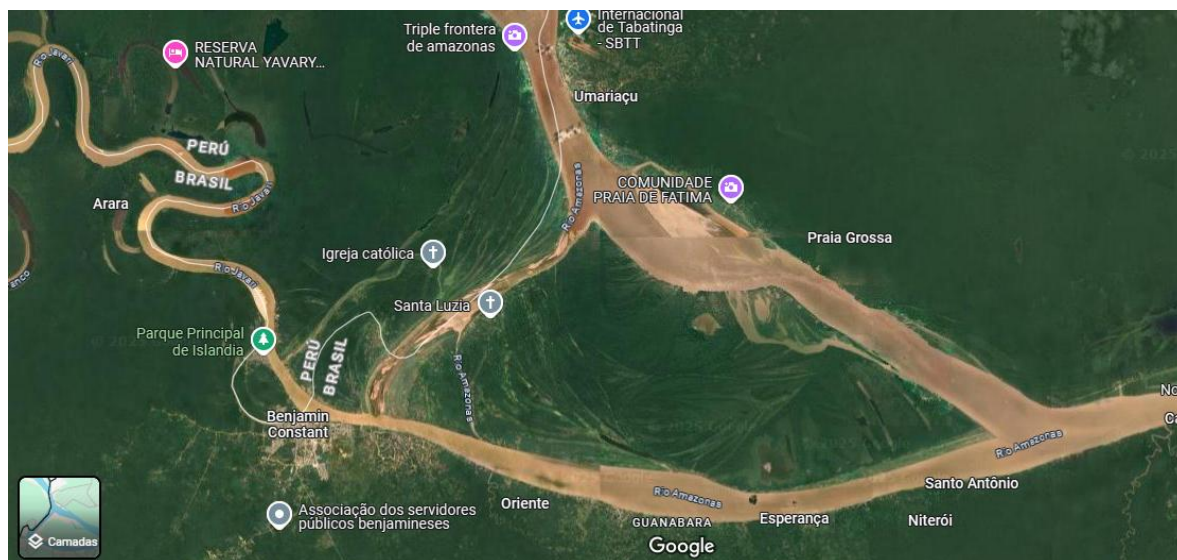
Fundou Atalaia  
Criou Benjamin  
Tuas lembranças se perderam no tempo  
Igual folhas ao vento  
Espalhadas por todos os lugares

Um povo sem memória  
Um povo sem história  
Não deixe morrer, Remate de Males

(Compositor: Boi-Bumbá Mangangá, 2024)

A inserção da arte presente nas manifestações culturais e festivas do município se torna um dos meios de se manter a história, a memória e as culturas presentes na região. De modo geral, os aspectos culturais de Benjamin Constant transmitem uma identidade amazônica entrelaçada por fé, tradição, juventude e folclórico. Cada comemoração, seja religiosa, popular ou artística, fortalece os laços da comunidade e mantém viva a riqueza cultural e os ritos da região. Essas eventualidades não apenas divertem e emocionam, mas também resguardam memórias, valorizam a diversidade e reforçam o sentimento de pertencimento do povo benjaminense à sua história e ao seu território. A localização geográfica de Benjamin Constant influencia diretamente o modo de viver de seus habitantes. O município se encontra em uma área de fronteira, cercada por rios e densa floresta, acarretando características únicas e uma relação muito forte com a natureza, povos indígenas e com os países vizinhos.

**Figura 4:** Localização por satélite de Benjamin Constant



**Fonte:** <https://www.google.com/maps>

Além disso, a localização do município é o ponto de encontro entre os rios Javari e Solimões. O rio Javari se torna a linha de fronteira visível com o Distrito de Loreto da República do Peru, o que coloca a cidade em um importante contexto de fronteira internacional.

O termo “fronteira” é frequentemente utilizado para indicar a linha de separação entre países, tendo um significado distinto de termos como “limite” e “divisa”. O termo limite estimula a ideia sobre a distância e a separação, enquanto a fronteira movimenta a reflexão sobre o contato e a integração (Rodríguez, 2015). Essa distinção de conceitos é essencial nesse contexto no qual a pesquisa foi realizada, de modo que:

Enquanto a fronteira é considerada uma fonte de perigo ou ameaça porque pode desenvolver interesses distintos aos do governo central, o limite jurídico do estado é criado e mantido pelo governo central, não tendo vida própria e nem mesmo existência material, é um polígono. O chamado “marco de fronteira” é na verdade um símbolo visível do limite. Visto desta forma, o limite não está ligado à presença de gente, sendo uma abstração, generalizada na lei nacional, sujeita às leis internacionais, mas distante, frequentemente, dos desejos e aspirações dos habitantes da fronteira. Por isso mesmo, a fronteira é objeto permanente da preocupação dos estados no sentido de controle e vinculação. Por outro lado, enquanto a fronteira pode ser um fator de integração, na medida que for uma zona de interpenetração mútua e de constante manipulação de estruturas sociais, políticas e culturais distintas, o limite é um fator de separação, pois separa unidades políticas soberanas e permanece como um obstáculo fixo, não importando a presença de certos fatores comuns, físico-geográficos ou culturais (Machado, 1998, p. 42).

Diante do que aborda Machado (1998), o município de Benjamin Constant representa um território fronteiro com múltiplas territorialidades, de maneira que, as fronteiras estabelecidas existentes na região demarcam não apenas uma função administrativa e de controle, mas também representa um espaço de interação econômica, social e cultural entre os povos vizinhos. Essa zona fronteira é considerada uma das principais portas de entrada de produtos oriundos do Peru e da Colômbia no território brasileiro, além de ser um local de intensa circulação de pessoas e múltiplas culturas. A integração entre essas cidades faz da região de fronteira uma área de coexistência multinacional única, onde é comum o bilinguismo e o intercâmbio comercial informal (Ferreira, 2018).

Ferreira (2018) apresenta alguns aspectos sobre as formas de analisar o conceito de fronteira. O autor transcreve a *fronteira controlada*, o que abrange os aspectos físicos e históricos do lugar; em seguida a *fronteira percebida* que denota ao estereótipo de fronteira como território para ilegalidade, que acaba sendo representada pela mídia como região de insegurança, tráfico de drogas e descontrole migratório; a *fronteira vivida*, na qual, somente quem habita e circula neste território compreende as marcas sociais, políticas e culturais presentes no seu modo de viver e existir em uma localidade geopoliticamente diferenciada; e por fim, a *fronteira social* (Mota, 2016) apresentada como construtora das identidades geradas com as relações interculturais presentes no/do contexto.

Já no estudo realizado por Braule (2024) com egressos dos cursos ofertados pelo Instituto de Natureza e Cultura, nomeado de Campus do Alto Solimões e situado em Benjamin Constant, os participantes se declararam fronteiriços e transfronteiriços. A justificativa pelos viés que circundam os múltiplos significados de fronteira, diz respeito tanto ao reconhecimento de lugar (Estado-Nação) como ao reconhecimento da liberdade nas relações interculturais que ocorre na região, estando presente no estudo os sentidos de fronteiro ligados aos limites demarcados geopoliticamente, como também “[...] o ser fronteiro relacionado com a moradia na fronteira, ligações culturais com mistura de culturas, interculturalidade através de culinária, vestuário, danças, línguas e outras (Braule, 2024, p. 260)”.

Desta forma, esta pesquisa corrobora com que Braule (2024) destaca sobre a necessidade de reconhecimento não apenas do contexto fronteiro, mas dos sujeitos, histórias e identidades que constituem estes múltiplos territórios na Amazônia. Afinal, Benjamin Constant, torna-se símbolo de múltiplos territórios justamente por transgredir em sua história e identidades a territorialidade indígena, ribeirinha, amazônica brasileira, peruana e colombiana. Ferreira (2018) ressalta a forte presença de terras indígenas demarcadas nos cursos dos rios

Solimões, Içá, Japurá e Javari que acabam separando por vezes uma mesma etnia em diferentes nacionalidades, sendo este um dos achados desta pesquisa.

É então partindo deste contexto banhado pelas diferentes águas, territorialidades, culturas, histórias e identidades que se explora e discute os fundamentos sociais e culturais que permeiam e se enraízam nas tantas e diversas comunidades que se encontram nos leitos desses rios. Para a singularidade desta Amazônia apresentada até aqui, o rio torna-se o principal meio de reprodução da vida desse povo, sendo os ‘caminhos e as ruas d’água” que permitem a organização social dos sujeitos que ocupam este território no cotidiano do deslocamento em suas atividades rotineiras, onde suas águas se constituem como o principal meio de transporte e, também, de sobrevivência e afirmação de suas identidades.

Nesse cenário, a atuação docente na Amazônia ganha contornos singulares, marcada por desafios e saberes que dialogam diretamente com os modos de vida locais. Ensinar na Amazônia é também aprender com a floresta, com os rios e com os povos que os habitam, reconhecendo que o processo educativo extrapola os muros da escola e se expande pela comunidade, pelos rios, pelas práticas tradicionais e pelas múltiplas territorialidades e diversidades socioculturais que caracterizam a região.

É importante compreender que esta identidade que constituem os povos ribeirinhos e indígenas se configura de acordo com o contexto histórico, social e geográfico a que pertence cada rio e localidade amazônica. Diante disto, esta pesquisa se recria a partir do contexto indígena-ribeirinho-fronteiriço nas múltiplas territorialidades de Benjamin Constant.

Diante disto, apresenta-se o contexto educacional do município constituído e organizado da seguinte maneira:

**Quadro1:** Quantitativo de Escolas - Categoria - Docentes e Discentes em Benjamin Constant

<b>Tipo de Escola</b>	<b>Quantitativo de Escolas</b>	<b>Área de Atuação</b>	<b>Nível de Ensino</b>	<b>Quantitativo de Docentes</b>	<b>Quantitativo de Estudantes</b>
Escolas Municipais Urbanas	9	Urbanas	Creche Educação Infantil Ensino Fundamental	148	3.587
Escolas Municipais da Zona Rural Indígenas	30	Indígena	Educação Infantil Ensino Fundamental	254	3.637
Escolas Municipais Zona Rural – Não Indígena	26	Rurais	Educação Infantil Ensino Fundamental	88	798
Escolas Estaduais	5	Urbanas	Ensino Médio Ensino Fundamental II EJA	133	3.100

Escolas Estaduais Rurais	2	Rural	Ensino Fundamental I e II, Ensino Médio	90	822
Escolas Privadas	2	Urbanas	Infantil e Fundamental I	5	64
<b>Total</b>	<b>74</b>			<b>718</b>	<b>12.008</b>

**Fonte:** Censo Escolar (2024).

As informações apresentadas são oriundas do Censo Escolar de 2024 por meio do Instituto Nacional de Estudo e Pesquisa (INEP). Há escolas que não apresentam dados completos, não sendo possível identificar o número de docentes e estudantes precisamente. Deste modo, há uma flutuação dos números que podem ser alterados quando estes dados se completarem ou tenham como fonte as Secretaria Municipal de Educação de Benjamin Constant.

Há uma alta predominância das escolas em territórios indígenas e do campo, pois a maioria da população do município, especialmente a dos povos originários, estão situadas neste contexto. No entanto, nos dados oficiais e nas pesquisas em geral aparecem como área “rural”, que não corresponde a designação atual da compreensão que se tem sobre estas populações e sua localização territorial.

As escolas apresentadas no quadro 1 estão distribuídas pelo território indígena, de assentamento e ribeirinha no Município de Benjamin Constant, conforme a figura 5 a seguir. A imagem em questão apresenta o mapa atualizado da área de atuação da Associação do Peque-Peque, localizada na região do Alto Solimões, no estado do Amazonas, Brasil. Este mapa constitui um importante instrumento de análise territorial, evidenciando a distribuição espacial das comunidades ribeirinhas e/ou indígenas que compõem a rede sociocultural vinculada à tramitação da associação.

O território representado abrange uma diversidade de agrupamentos humanos, incluindo comunidades indígenas, não indígenas, mistas e assentamentos, além de ilhas fluviais estrategicamente posicionadas ao longo do Rio Solimões. A legenda do mapa fornece dados quantitativos que permitem uma leitura mais precisa da composição territorial:

:

Figura 5: Comunidades indígenas e não indígenas (ribeirinhas) de Benjamin Constant<sup>21</sup>



Fonte: Acervo da pesquisadora (Nascimento, 2024).

Por conta desta pluralidade de comunidades manifestadamente em múltiplas identidades socioculturais, importa discutir e apresentar nossa perspectiva sobre aquela de onde emergem os sujeitos próprios desta investigação: o debate sobre identidade indígena (vinculada aos povos originários), aos ribeirinhos e não indígenas declarados que constituem o mosaico intercultural desta Amazônia que esta pesquisa aborda. O que passamos a fazer em seguida.

A categoria "indígena", historicamente marcada por estigmas, passou por uma ressignificação a partir da Constituição de 1988, quando os povos originários passaram a ter seus direitos reconhecidos com base na autodeclaração e na valorização da diversidade étnica e cultural. Por outro lado, a categoria "ribeirinho" refere-se a populações que vivem às margens dos rios, com modos de vida ligados à pesca, à agricultura de subsistência e ao extrativismo.

Embora tardiamente reconhecidos como povos e comunidades tradicionais (Decreto n.º 6.040/2007), os ribeirinhos historicamente ocuparam uma posição ambígua, muitas vezes utilizados como categoria genérica que invisibilizava identidades indígenas, especialmente em contextos de preconceito e exclusão. Em diversos territórios amazônicos, como no Alto Solimões, observa-se uma interface entre essas categorias, onde sujeitos que se identificam

<sup>21</sup> O mapa detalha a localização de diversas comunidades e ilhas associadas à "Associação do Peque-Peque" ao longo deste rio, incluindo áreas como Tabatinga e a Ilha do Bom Intento, Ilha do Aramaça, Ilha do Arariá (Fotografia feita pela pesquisadora na sede da Associação em abril de 2024).

como indígenas também se reconhecem como ribeirinhos, articulando ambas as identidades como estratégia de luta por território, reconhecimento e acesso a direitos.

Assim, as categorias “indígena” e “ribeirinho” não devem ser vistas como excludentes, mas como expressões dinâmicas de pertencimento e resistência frente aos processos de marginalização histórica e às disputas territoriais contemporâneas. Em processos de **autoterritorialização**, como os da região do Alto Solimões, essas categorias ganham novas articulações políticas: ser indígena e ribeirinho é, ao mesmo tempo, uma afirmação de identidade, de pertencimento e de luta por direitos sociais, territoriais e culturais.

Nesse contexto, Benjamin Constant, enquanto lócus de estudo, nos permite considerar um território plural, complexo e dinâmico. Sendo este marcado de encontros e tensões. Localizado em área de fronteira, seus sujeitos extrapolam os limites geográficos e assumem as mais variadas dinâmicas e negociações socioculturais entre grupos diversos. Desenvolvem constantes estratégias para viver e acessar bens culturais e políticos nesse campo marcado por desigualdades historicamente construídas.

Assim, pisar neste lugar da Amazônia nos permite pensar em uma multiplicidade territorial, ancestral indígena, ribeirinha, de práticas religiosas diversas, escolar formal, não formal- e sentir que esta região e seus diversos territórios são muito mais que chão, é memória, existência, permanência, identidades, histórias, conflitos e possibilidades.

Logo, a escola, em espaços onde as categorias indígenas e ribeirinhos se entrelaçam, deve operar como um instrumento de luta e resistência à memória, ancestralidade, cultura, rompendo com modelos colonizadores e catequizadores em que predominam o apagamento das identidades e modos de vida dos povos originários. Este espaço deve permitir-se ser atravessado por essa multiplicidade territorial, pois ensinar nesses contextos é lidar com a diversidade linguística, cultural, epistemológica, social.

### **2.3 A dialética escola comunidade: o contexto dos sujeitos da pesquisa**

Diante do contexto apresentado do município de Benjamin Constant, surgem as comunidades<sup>22</sup> nas quais os sujeitos desta pesquisa residem e/ou exercem seu trabalho docente.

<sup>22</sup> O conceito comunidade aqui tem sentido religioso, advindo do trabalho das igrejas, nomeia uma época da história-identidade ribeirinha – da vida em comunidade – Contribuição de Rosa e Zanatto (2022), em Little (2006), Escobar (2006), as múltiplas territorialidades criadas, geridas e contidas na existência do Jubará por meio de marcadores espaço-temporais evocados pelo grupo que nos direcionam ao complexo identitário em transformação, onde a diferença atravessa o “*tempo do curral de índios*”, [período da exploração da borracha] perpassando “*o tempo da comunidade*” e a autoterritorialização do grupo, com a criação das reservas, assentamentos (para nossa região) e outros. É necessário romper com a visão romântica sobre a comunidade como indicam Marx e Engels (2007). É

Lira e Chaves (2016) pontuam sobre o conceito de comunidade, sendo diferente de sociedade. Afinal, o que caracteriza a comunidade em sua essência é a relação da vida real e orgânica que acaba por ligar os seres humanos em uma sintonia recíproca. As relações são estabelecidas por diversos vínculos, desde os de parentesco como também os afetivos (amizade e vizinhança), sendo classificado como vida em comunidade tudo aquilo que é partilhado, íntimo, vivido em uma relação em conjunto.

É importante destacar a categoria *comunidade* a partir deste contexto. Com base nas leituras realizadas (Rosa e Zanatto, 2022; Ferreira, 2018; Oliveira, 2015), é possível identificar ao menos três processos de categorização associados aos tipos humanos na região.

O primeiro refere-se a uma fase de apagamento das identidades indígenas, marcada pela negação do ser indígena — o chamado “*tempo do curral de índios*” — e pelo período da exploração da borracha (Rosa e Zanatto, 2022). Esse momento histórico foi caracterizado por processos de dominação que silenciaram e invisibilizaram as identidades originárias.

Em um segundo momento, denominado “*tempo da comunidade*” (Rosa e Zanatto, 2022; Oliveira, 2015; Ferreira, 2018), observa-se uma intensa mobilização de cunho messiânico, que impactou profundamente os povos ticuna e kokama. No Alto Solimões, destaca-se a atuação do Irmão José da Cruz, fundador da Cruzada, além da forte presença da Igreja Católica nas décadas de 1960 e 1970, que influenciou diretamente a formação das comunidades. Apesar disso, esse período também deu continuidade ao processo de apagamento da identidade indígena, reforçando o estigma do “índio civilizado” ou do “caboclo ribeirinho” — uma categorização pejorativa que negava tanto a origem indígena quanto a negra, classificando os sujeitos como mestiços, caboclos, numa visão depreciativa dos tipos amazônicos.

Por fim, atualmente, vivencia-se o processo de “*autoterritorialização*”, caracterizado pela luta e pelas estratégias desenvolvidas pelos povos indígenas e ribeirinhos para garantir seus territórios e outros direitos sociais e políticos. Essa fase tem sido marcada por conquistas importantes, como a criação de reservas, terras de assentamento e territórios indígenas, que simbolizam a afirmação das identidades indígena e ribeirinha. Tais estratégias têm possibilitado o acesso a bens públicos e o reconhecimento legal de seus direitos, consolidando avanços significativos no campo das legislações voltadas às populações tradicionais da Amazônia.

O conceito de comunidade é apresentado por Lira e Chaves (20216) com base em dois princípios, o primeiro territorial, o segundo relacional. No contexto que emergem as narrativas

---

esse mesmo entendimento que tem Matos (2015), após pesquisa realizada em três comunidades rurais de Boa Vista do Ramos, no Baixo Solimões, quando conclui que homens e mulheres da Amazônia não são vítimas ou pobres coitados, mas sujeitos sociais que buscam, a partir de suas condições objetivas, garantir os meios de vivência.

dos sujeitos deste estudo tanto a princípio territorial quanto o relacional estabelecem relação para a fortalecimento da identidade indígena-ribeirinha. Portanto, a comunidade é o espaço em que se solidificam as relações sociais e modos de vidas específicos dos povos que ocupam esta região, bem como, as formas de gestão dos recursos locais, o que evidencia a importância da identidade indígena-ribeirinha-fronteiriça.

O sistema cultural das comunidades tradicionais da Amazônia permeia a relação homem e natureza. Moran (1990) ressalta que a cultura é reflexo dos conhecimentos produzidos e assimilados pela sociedade diante do meio em que vive, na qual ocorre pela relação dos homens entre si e suas interlocuções com o ambiente (natureza), sendo então a cultura que media as relações homem e natureza.

As modalidades de organização sociocultural das comunidades na Amazônia, em suas singularidades, criam mecanismos e práticas que objetivam a construção coletiva de alternativas e soluções para atender suas necessidades básicas tendo, como fundamento, os conhecimentos tradicionais (Chaves, 2001). Assim, a partir do contato com os conhecimentos tradicionais de uma comunidade seja indígena e/ou ribeirinha à margem de um rio, igapó<sup>23</sup>, igarapé<sup>24</sup> e lagos<sup>25</sup>, torna-se possível compreender seus aspectos históricos, culturais, de identidade e de contato com os aspectos hegemônicos.

As comunidades amazônicas guardam particularidades genuínas, no entanto, alguns autores (Tönnies, 1987; Weber, 1982; Bourdieu, 1989, 2007; Marx e Engels, 2007) explicitaram seus sentidos tendo como referência **outros** contextos e formas de organização social. Em parte as comunidades que investigamos as suas características coincidem com a abordagem feita por estes autores.

Para Tönnies (1987) a comunidade é uma forma de organização social baseada em relações orgânicas, afetivas e tradicionais. Seus vínculos são construídos entre os indivíduos e são naturais, como os de parentesco, vizinhança e amizade. Para ele a comunidade é regida pela vontade natural, ou seja, os indivíduos agem por laços espontâneos e compartilhados. Há coesão social e sentimento de pertencimento, com forte influência de costumes, religião e tradições locais. Em contraposição, Tönnies (1987) define a sociedade como uma forma moderna de

---

<sup>23</sup> Igapós (do tupi, rio de raízes) são planícies florestais baixas, com plantas específicas (vitória-régia, buriti, bacaba, arbustos, cipós etc.), que são inundadas durante a cheia dos rios (Arvoreagua, 2022).

<sup>24</sup> Um igarapé (do tupi, caminho de canoa) é um curso d'água amazônico de primeira ou em terceira ordem, constituído por um braço longo de rio ou canal. Existe em pequeno número na bacia amazônica, caracterizados por pouca profundidade e por correrem quase no interior da mata. A maioria dos igarapés tem águas escuras semelhantes às do rio Negro, um dos principais afluentes do rio Amazonas, transportando poucos sedimentos. São navegáveis por pequenas embarcações e canoas e desempenham um importante papel como vias de transporte e comunicação (IPAM/AMAZÔNIA, 2023). Disponível em: <https://ipam.org.br/glossario/igarape>.

<sup>25</sup> Lagos são formados por depressões naturais que armazenam constantemente elevada quantidade de água.

associação, marcada por relações racionais, contratuais e utilitárias, regidas pela vontade arbitrária.

Para Weber (1982), a noção de comunidade está ancorada nas lembranças compartilhadas da colonização ou da migração. Essa memória coletiva constitui a base simbólica que sustenta o processo de comunalização, ou seja, a formação de vínculos sociais e identitários entre os membros do grupo. A comunidade, nesse sentido, é concebida como um modo de vida fundamentado em laços de solidariedade e confiança, estruturados a partir de dois critérios principais: *objetivos* de pertença, como fatores etnográficos, geográficos e linguísticos e, critérios *subjetivos*, como o desejo, a vontade e o consentimento de pertencer ao grupo.

Para Bourdieu (1989; 2007) a comunidade é uma formação relacional, marcada por disputas de capital e pela reprodução de estruturas sociais. Ela não é um espaço de harmonia, mas de conflito simbólico e hierarquia social.

Para Marx e Engels (2007) a comunidade não é uma entidade abstrata ou idealizada, mas uma forma histórica e material de organização social que muda conforme as condições de produção e a divisão do trabalho. Eles fazem uma Crítica à comunidade ilusória e afirma que o Estado moderno aparece como uma “comunidade ilusória” — uma forma de organização que simula unidade, mas na verdade reproduz a dominação de classe. O Estado não representa os interesses universais, mas sim os da classe dominante. Por isso, para Marx e Engels (2007), a comunidade está enraizada nas relações materiais de produção. Os indivíduos não existem fora da história ou da sociedade — eles são moldados pelas condições concretas de vida, como o trabalho, a propriedade e o intercâmbio.

Para Bauman (2003) a **comunidade** é carregada de ambivalência: ao mesmo tempo desejada por seu calor humano e segurança, é temida por exigir renúncia à liberdade individual. Assim, Ele sustenta que, como **Lugar de segurança e pertencimento**, a comunidade é vista como um espaço “cálido”, onde os indivíduos se sentem protegidos, acolhidos e reconhecidos. Ela oferece estabilidade emocional e identidade compartilhada; no entanto, exige **renúncia à liberdade, pois** para existir, a comunidade exige que os indivíduos abram mão de parte de sua autonomia. Há um paradoxo: quanto mais segurança buscamos na comunidade, mais liberdade sacrificamos ; Há também uma constante ambivalência na comunidade que se dá entre o e a realidade porque a comunidade é muitas vezes uma **nostalgia**, um sonho de pertencimento que raramente se concretiza no mundo líquido-moderno, marcado por relações frágeis e individualismo.

Bauman (2003) sustenta que a comunidade é uma promessa sedutora de segurança e pertencimento, mas que, no mundo contemporâneo, se tornou difícil de realizar sem abrir mão

da liberdade. Ele nos convida a repensar o que significa viver juntos de forma ética e solidária. No entanto para os indígenas-ribeirinhos da Amazônia a comunidade é a máxima experiência de vida em sociedade, especialmente porque os direitos sociais e políticos parecem muito distantes naqueles territórios.

Para Heller (1979; 2008) a comunidade é vista como esfera de relações humanas autênticas. Ela articula a crítica à alienação na vida cotidiana e propõe que a comunidade pode emergir como espaço de realização das necessidades humanas genuínas, não apenas materiais, mas também éticas, afetivas e sociais.

Em Heller (2008) a comunidade é um espaço de relações interpessoais significativas, onde há reconhecimento mútuo e solidariedade. Ela surge como uma resistência à esquizofrenia social provocada pela lógica capitalista, que separa os indivíduos e os transforma em meras engrenagens do sistema. A comunidade é vista por Heller (1979; 2008) como uma forma de humanização, pois permite que os sujeitos se expressem como seres sociais completos, com consciência crítica e capacidade de transformação. A sua ideia de comunidade está ligada à ideia de cotidianidade, pois considera o lugar privilegiado para a construção da história e da subjetividade humana. Para Viotto Filho (2020) em contextos educacionais, como na proposta de "escola-comunidade", o conceito de Heller é usado para pensar uma educação crítica, voltada à transformação social e à valorização dos saberes humanos acumulados.

A perspectiva apontada por Heller e alguns aspectos por outros autores aqui apresentados, coincide com o sentido que os sujeitos desta investigação atribuem e o modo como caracterizam a Comunidade como modo, lugar e espaço social de humanização daqueles sujeitos sociais. Portanto, as comunidades nas quais coabitam os sujeitos desta pesquisa, que apresentam suas narrativas como descrição do principal artefato social, político, cultural, histórico e territorial do contexto de Benjamin Constant são as que foram selecionadas conforme os critérios de inclusão e exclusão dos sujeitos (Seção 3.2), passam a serem demonstradas na imagem seguinte.

Figura 6: Comunidades das quais emergem as narrativas dos sujeitos da Pesquisa



Fonte: Acervo da pesquisadora (Nascimento, 2024).

Desta forma, a presente pesquisa emerge das narrativas de 7 (sete) sujeitos que vivem e coabitam 4 (quatro) comunidades indígenas-ribeirinhas que se localizam às margens do Rio Solimões no espaço geográfico de Benjamin Constant, no Amazonas. Pela imagem apresentada, percebe-se que se tem quatro regiões em localizações diferentes da sede do município, o que permite analisar como as relações comunitárias e culturais ocorrem ao longo do curso do Rio Solimões.

Assim, apresenta-se as quatro comunidades e as respectivas escolas de atuação dos sujeitos que colaboraram com esse estudo.

Quadro 2: Contexto das Comunidades e Escolas dos sujeitos da pesquisa

Comunidade	Escola de atuação dos sujeitos	Etnia presente	Habitantes	Nº de sujeitos por comunidade
Bom Intento I	Escola Municipal Indígena Santos Dumont	Ticuna	570	1
Guanabara III	Escola Municipal Indígena Pedro Alves	Ticuna Kokama	653	2
Nova Aliança	Escola Municipal Indígena Kunumi Aliança	Ticuna Kokama	446	2
Porto Alegre	Escola Municipal Indígena Adélia Joaquim “Be’tchiina”	Ticuna	412	2

Fonte: a pesquisadora (Nascimento, 2025)

A comunidade indígena Bom Intento I é apresentada por *Moçambite Filho* (2024) como território tradicional do povo Ticuna, reconhecida por meio de luta do movimento indígena direcionada pela CGTT (Conselho Geral da Tribo Ticuna) em 1978 (Almeida, 2013). A comunidade está localizada às margens esquerda do Paraná do Saraiva em frente ao município de Benjamin Constant, no território da Ilha de Bom Intento, cercada pela confluência entre os rios Javari e Solimões.

**Figura 7:** Croqui da comunidade Indígena Bom Intento I



**Fonte:** *Moçambite Filho* (2024)

Esta é a única comunidade relatada neste estudo que se encontra mais próximo da linha de fronteira com a República do Perú, além de se fixar em uma ilha, tendo sua dinâmica territorial invadida pela subida das águas de acordo com a cheia do Solimões. Nesta comunidade convivem diferentes famílias, sendo elas da etnia Ticuna, algumas não-indígenas ou de outras etnias que acabaram se casando com mulheres Ticunas, como os Mayuruna e Kokama (*Moçambite Filho*, 2024). Assim, a comunidade representa um contexto que é comum na região e que gera uma identidade singular para o local desta Amazônia descrita e narrada.

A escola de atuação de um dos sujeitos desta pesquisa é a Escola Municipal Indígena Santos Dumont que está presente na Comunidade Bom Intento I e atende, majoritariamente, a etnia Ticuna no Ensino Fundamental I e II (Anos Iniciais e Anos Finais).

**Imagem 2:** Escola Municipal Indígena Santos Dumont



**Fonte:** Acervo da pesquisadora (Nascimento, 2024)

Dentre as demais comunidades e escolas que se tornam o contexto da investigação, esta foi a única realidade possível de ser visitada pela pesquisadora. E a estrutura visível pela imagem acima descreve bem o contexto de ilha que a comunidade possui. Todas as casas da comunidade são erguidas por barrotes como na escola, devido a população já conhecer a dinâmica da subida das águas tanto do Solimões quanto do Javari. Partindo deste conhecimento, todos os anos já se espera que as águas ocupem até mesmo a terra firme que sustenta a comunidade dependendo do nível que os rios irão atingir. Desta forma, os moradores se adequam a sazonalidade da região.

*Moçambite Filho (2024)* descreve seu contexto de atuação como possibilidade de valorização da cultura, da língua materna e das tradições Ticuna. Além de ser também um local que enfrenta desafios como a falta de recursos materiais, infraestrutura inadequada e a necessidade de formação contínua para os professores.

A segunda comunidade que também faz parte do contexto deste estudo é a Comunidade Indígena de Guanabara III. *Fernandes (2024)* situa a comunidade como pertencente ao território indígena demarcado na Terra Indígena de Lauro Sodré do município de Benjamin Constant-AM. A comunidade de Guanabara III recebeu seu nome de um igarapé que fica à sua esquerda.

**Figura 8:** Croqui da Comunidade Indígena Guanabara III



**Fonte:** Fernandes (2024)

Fernandes (2024) narra que a comunidade se formou a partir de cinco famílias indígenas Ticuna, que habitavam na época em um igarapé. Na época (1972), essas pessoas sobreviviam da agricultura e da borracha.

*Segundo os documentos e as narrativas das pessoas mais antigas, o senhor Manoel, considerado a liderança principal pela fundação de Guanabara III, fazia viagens para Benjamin Constant em busca de vender seu produto de borracha para fazendeiros da cidade. Lá, conheceu um fazendeiro que comprava borracha e o convenceu a trabalhar na fazenda. Trabalhou na fazenda durante três anos. No ano seguinte, decidiu, juntamente com as cinco famílias, em reunião, mudar de comunidade devido à dificuldade de se deslocar para a cidade em canoa a remo (não tinham motor de popa) para Tabatinga, para vender seus produtos de borracha, macaxeira, farinha e bananas. Seu Manoel, juntamente com outras famílias, morava às margens do Lago Sacaya, compartilhado com famílias Tikuna da comunidade de Belém do Solimões. O lago era abundante em peixes de várias espécies, mas durante as enchentes as casas ficaram alagadas e havia deslizamentos de terras nas margens do lago e do rio, além de conflitos por terras entre as populações locais. Devido a isso, o senhor Manoel não pensou em residir em Belém do Solimões, mas decidiu formar sua própria comunidade com as cinco famílias. As famílias então construíram suas casas ao redor do igarapé de Guanabara, abrindo seu primeiro caminho (rua) que se chama Memaucu (Fernandes, 2024, p. 55-56).<sup>26</sup>*

<sup>26</sup> Neste trabalho fazemos dois tipos de grafia para indicação de citação longa, literal, direta: (1) aquela que vem dos autores da literatura pesquisada para consubstancial nossa análise e abordagem teórica desta tese. Estas são grafadas com margem esquerda em 4 (quatro) centímetros, espaçamento simples e fonte 11 (onze), sem itálico; (2) aquela que advém dos documentos, textos escritos, que constituem as narrativas dos sujeitos da investigação. Por pressupostos metodológicos, conforme aponta Ricoeur (2007; 2012), estes textos não se distinguem em nada

A Comunidade Guanabara III, é cercada à esquerda e à direita por dois igarapés de Guanabara, que além de circundar a comunidade, os igarapés são utilizados como linha de divisão entre as comunidades de São João, Guanabara III e Lauro Sodré. Os habitantes de Guanabara III em sua maioria são da etnia Ticuna, mas também há incidência das famílias da etnia Kokama (Fernandes, 2024).

Fernandes (2024) narra que o modo de viver na comunidade é representado pelas atividades de agricultura, pesca e caça. A roça simboliza parte da identidade herdada dos povos originários e que se faz presente na coletividade comunitária com também de forma individual e familiar.

*A alimentação é baseada em carne de caça e peixe, usados para alimentar os convidados nos ajuris. Plantam macaxeira, banana, abacaxi, cana, cupuaçu, manga, mapati, açaí e outras frutas para a sustentabilidade social e econômica de suas famílias. As crianças da comunidade acompanham as atividades agrícolas para não perderem os costumes e para que, quando crescerem, tenham o conhecimento tradicional que vem desde suas famílias. Dessa forma, a vivência de cada pessoa na comunidade envolve estudar, trabalhar, pescar e sobreviver com sua família (Fernandes, 2024, p. 57).*

O interlocutor da pesquisa descreve a comunidade como predominantemente de religião evangélica e que “a igreja é uma missão coreana que evangeliza na comunidade desde 12 de dezembro de 2007. A construção da igreja possibilitou também a alfabetização através do ensino bíblico em português, com os pastores traduzindo para a língua Ticuna para as congregações indígenas” (Fernandes, 2024, p. 57).

Quanto ao acesso à educação escolar, Fernandes (2024) descreve esse momento repleto de desafios para quem vive em comunidades à margem das águas, principalmente, com relação à falta de estrutura adequada. O autor, morador e sujeito da pesquisa descreve que seu processo formativo escolar ocorria “no centro comunitário da comunidade local que, naquela época, era construída com materiais tirados no centro como folha de caraná, como palha” (Fernandes, 2024, p. 28). Fernandes ainda pondera que

*[...] a falta de salas e a simplicidade da estrutura evidenciaram as dificuldades enfrentadas, mas também ressaltaram a dedicação da comunidade em proporcionar oportunidades de aprendizado, mesmo com recursos limitados”. Essa fase na escola não apenas ilustra as condições*

---

daqueles em geral da literatura que utilizamos, pois constituem produção científica e encontram-se publicadas no repositório da instituição formadora daqueles sujeitos (UFAM). Para destacar da literatura em geral decidimos grafar estes textos na margem esquerda em 4 (quatro) centímetros, espaçamento simples, fonte 11 (onze) e *itálico*.

*precárias da época, mas também destaca a importância atribuída à educação como um suporte essencial para o desenvolvimento da comunidade* (Fernandes, 2024, p. 28).

Na comunidade, existe a Escola Municipal Indígena Pedro Alves, responsável de atender toda a demanda da comunidade de Guanabara, assim como as comunidades circunvizinhas. A Escola Indígena Pedro Alves oferece a Educação Infantil (com creche, maternal, pré-escola), Anos Iniciais e Anos Finais do Ensino Fundamental (Fernandes, 2024)

A terceira comunidade que também se torna parte do contexto de atuação dos sujeitos deste estudo é a comunidade Nova Aliança. A comunidade se encontra na Terra Indígena Kokama Surucúá, no município de Benjamin Constant, a margem direita do rio Solimões distante aproximadamente 4 horas de viagem de motor rabeta até a sede do município.

**Figura 9:** Croqui da Comunidade Nova Aliança



**Fonte:** Falcão (2024) e Moçambique (2024).

Falcão (2024) caracteriza os aspectos de economia da comunidade por meio das atividades de agricultura e pesca. Moçambique (2024) destaca outras formas organizacionais dos moradores das comunidades, perpassando desde a dependência de programas sociais até a valorização de atividades tradicionais, como: agricultura, pesca, caça, extração de madeira, e a associação de agricultores rurais; sendo a responsável pelo fornecimento de merenda regionalizada as escolas indígenas e não indígenas do município de Benjamin Constant.

Desta forma, Moçambique (2024) ressalta que

*[...] as mães de família disponibilizam até as comunidades vizinhas para vender os seus produtos, como macaxeira, farinha, banana, limão, peixe, carne, e diversos tipos de verduras, essa estrutura econômica, vem contribuindo para a estabilidade e bem estar da comunidade. Dessa forma Nova Aliança exemplifica como a integração entre o apoio social governamental e as atividades econômicas tradicionais que promove tanto a sobrevivência econômica quanto a preservação da cultura local. Mas também mantém vivo um modo de vida sustentável e enraizado nas tradições (Moçambite, 2024, p.30).*

Quanto aos aspectos culturais da comunidade Falcão (2024) e *Moçambite* (2024) ressaltando as diversas manifestações culturais presente como, o festejo da Santa Cruz sendo a padroeira da comunidade, dia dos povos indígenas, independência do Amazonas, e também o artesanato. *Moçambite* (2024, p. 29) descreve que “*cada peça artesanal carrega consigo a essência da cultura local mediante da tecelagem da vassoura, do tipiti paneiro, peneira, remo, cerâmica, bordado ou escultura em madeira, o artesanato existente e praticado é uma celebração da arte manual e da herança cultural*”.

O processo educativo da comunidade iniciou-se, no ano de 1985 com as crianças da comunidade saindo para ter acesso à educação escolar em outra comunidade. Somente no ano de 1994 foi inaugurada a primeira escola da comunidade (Falcão, 2024; *Moçambite*, 2024). O funcionamento da escola na própria comunidade só foi possível, inicialmente, por meio do multisseriado, atendendo a 1ª a 4ª série com um professor. Falcão (2024) em sua narrativa relata que

*[...] antes de chegar a 5ª série regularmente aqui na comunidade, houve um grande número de alunos que foram estudar em Feijoal, mas isso foi por uma resistência para que o ensino fundamental regular funcionasse na própria comunidade, e quem terminava seu primário a secretaria exigia a continuidade de seus estudos nos polo de bom pastor II ou em prosperidade II, e os alunos por valorizar de ser indígena com essa decisão da SEMED, nos sentíamos discriminado por mandar estudar em escolas não indígenas por isso foi tomado uma decisão de não ir nem Prosperidade II e nem em Bom Pastor II, os pais decidiram matricular em Feijoal isso com a intenção de aumentar demandas de alunos e ser implantado as outras séries na época 5ª, 6ª, 7ª e 8ª serie (Falcão, 2024, p.38).*

Somente no ano de 2016, a comunidade recebe uma escola com estrutura física, e em 2023 a escola passa a ser reconhecida como Escola **Indígena** Kokama Kunumi Aliança.

**Imagem 3:** Escola Municipal Indígena Kunumi Aliança



**Fonte:** Moçambite (2024) e Falcão (2024)

Quanto à estrutura que a escola possui, Falcão (2024) comunica em sua narrativa sua visão como professor indígena Kokama e pertencente ao contexto no qual é descrito:

*[...] devemos modificar esse espaço para refletir um pouco a cultura indígena e perder um pouco de seu caráter impessoal e genérico. Nesse período, quando começamos nossa escola, o governo não reconhecia nossa forma de ver o mundo. Não se reconhecia nossa cosmovisão, e a escola acabou padronizada em uma estrutura não-Kokama, com símbolos de poder inseridos de fora para dentro. A lei nos ampara no sentido de possuímos uma educação específica; mas, até hoje, no quesito da infraestrutura, não recebemos muita atenção, nem prestamos nós mesmos atenção a esse quesito” (Falcão, 2024, p. 39).*

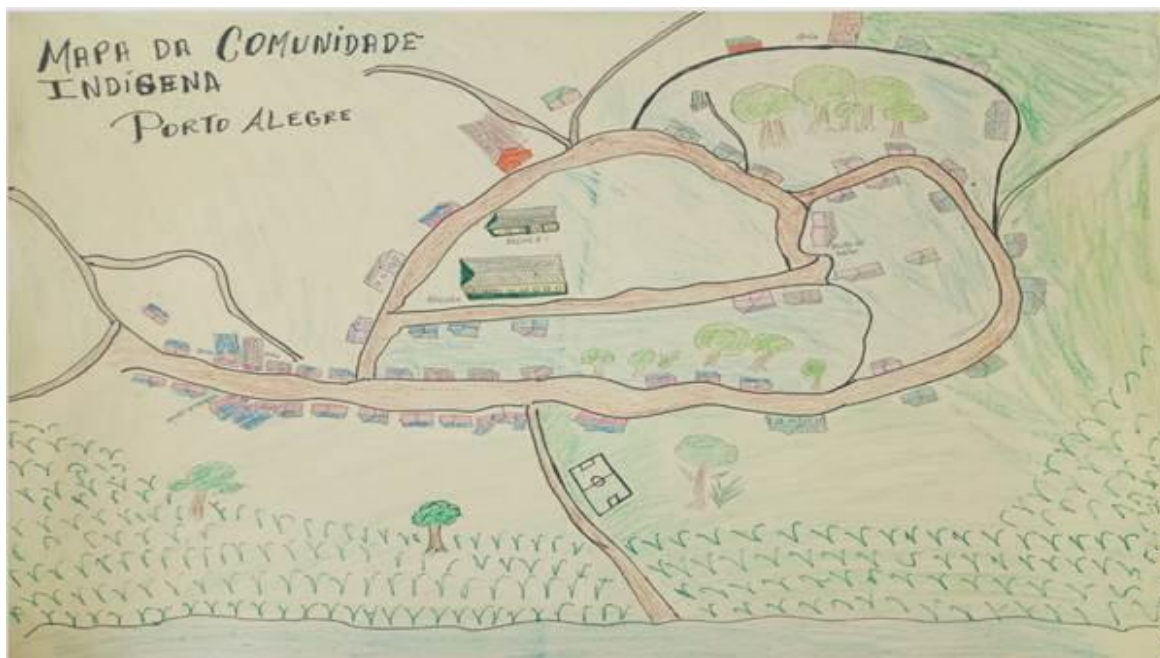
A Escola Municipal Indígena Kunumi Aliança oferece a Educação Infantil (Maternal I e II e Pré I e II), Anos Iniciais e Anos Finais do Ensino Fundamental (Moçambite, 2024). A escola atende ao público da sua comunidade, como também, das comunidades circunvizinhas (Comunidade de Vanguarda e Comunidade Nova Vida).

A quarta comunidade que emerge de outros sujeitos colaboradores deste estudo é a Comunidade Porto Alegre. Segundo Inácio (2024) a história da comunidade se inicia quando ela ainda pertencia ao território do município de São Paulo de Olivença, sendo transferida para o município de Benjamin Constant na década de 90.

A comunidade Indígena de Porto Alegre está localizada à margem esquerda do rio Solimões, estando distante da sede do município de Benjamin Constant cerca de 7 a 8 horas de

viagem por transporte fluvial com motor rabeta (Inácio, 2024). A população da comunidade é representada pela etnia ticuna.

**Figura 10:** Croqui da Comunidade de Porto Alegre



**Fonte:** Martins (2024)

Quanto à caracterização dos habitantes das comunidades, Martins (2024) descreve os aspectos econômicos advindos de programas sociais, da agricultura, da pesca, da caça e de serviços públicos. E como aspecto cultural ele ressalta que a comunidade é **ribeirinha** plural, tendo múltiplas representações culturais, entre elas, a preservação da língua e cultura Ticuna.

A comunidade possui duas escolas, sendo elas: Escola Municipal Indígena Cacique Esmerindo Manuel “Ngene’tüücü” e a Escola Municipal Indígena Adélia Joaquim “Be’tchiina”. A Escola Municipal Indígena Cacique Esmerindo Manuel “Ngene’tuucu” exerce o compromisso com a educação das crianças indígenas, atendendo aos alunos de Maternal, Pré I e Pré II. Enquanto a Escola Municipal Indígena Adélia Joaquim “Be’tchiina” tem atendido às diferentes necessidades formativas da comunidade, de modo que, oferece os Anos Iniciais e Anos Finais do Ensino Fundamental e também o Ensino Médio Tecnológico anexo da Escola Estadual Cacique Manuel Florentino “Me’cüracü”, localizada na comunidade indígena Feijoal (Martins, 2024). A escola também conta com uma turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA) que é atendida pelo Programa Municipal de Educação de Jovens e Adultos (PROMEJA).

**Imagem 4:** Escola Municipal Indígena Adélia Joaquim “Be’tchiina”



**Fonte:** Martins (2024)

Martins (2024) pondera o contexto do nome atual da escola municipal indígena Adélia Joaquim “Be'tchiina”, sendo reconhecido como um gesto de relevar a identidade indígena Ticuna, já que a escola carrega o nome da primeira moradora e fundadora da comunidade. O autor descreve que essa *“decisão de renomear a escola, anteriormente nomeada Pedro Álvares Cabral, reflete um movimento de resgate e valorização da identidade e cultura locais. Adélia Joaquim “Be'tchiina”, com sua trajetória marcante e sua contribuição pioneira para o desenvolvimento da comunidade, tornou-se um símbolo de perseverança e dedicação”* (Martins, 2024, p. 55).

Com relação ao corpo docente da escola, Martins (2024) destaca que *“os docentes desta instituição são todos indígenas Ticuna. Dentre eles, nove são originários da comunidade local, o que significa que têm uma conexão direta e profunda com a cultura, língua e tradições desse contexto específico. Essa ligação pode ser uma vantagem significativa na transmissão de conhecimento e na compreensão das necessidades dos alunos, já que estão imersos na realidade local”* (p. 60).

Ao encerrar este capítulo, reafirmamos que tivemos o objetivo de **analisar as múltiplas territorialidades, identidades e relações socioculturais dos povos indígenas-ribeirinhos do Alto Solimões, a partir do município de Benjamin Constant, com enfoque na articulação entre memória coletiva, práticas comunitárias e atuação docente, buscando compreender as estratégias de resistência e afirmação cultural no contexto educacional amazônico fronteiriço.**



Conforme as informações que foram disponibilizadas no capítulo podemos sustentar que a Amazônia comparece como uma região plural e complexa, marcada por múltiplas territorialidades (indígena, ribeirinha, fronteiriça) e que o município de Benjamin Constant é apresentado como lócus da pesquisa, situado em área de tríplice fronteira (Brasil, Peru e Colômbia), com forte presença de comunidades indígenas e ribeirinhas.

A identidade indígena-ribeirinha surge como uma categoria relacional e política, que expressa a vivência de sujeitos que habitam às margens dos rios e possuem ancestralidade indígena. Essa identidade é marcada por resistência, saberes tradicionais, cosmologias próprias e estratégias de sobrevivência frente à invisibilidade histórica e às políticas públicas excludentes.

Ao mesmo tempo em que fica demonstrado uma relação direta e contraditória entre memória e hermenêutica crítica, pois a a memória é tratada como fenômeno interpretativo, ligado à justiça e à identidade coletiva e, como tal, influenciada por autores como Ricoeur, Habermas e Certeau, a hermenêutica crítica busca desvelar os mecanismos ideológicos que moldam o que é lembrado ou esquecido.

Percebe-se também nas narrativas dos sujeitos uma forte relação entre ser humano e natureza, onde estes dois conceitos comparecem como constitutivo da condição humana naquele território ao mesmo tempo em que a natureza, enquanto espaço natural, é reconfigurado pela cultura. Portanto há um imbricamento entre ambos que formam uma unidade dialética. Nas narrativas isso aparece nos textos dos sujeitos quando os rios são vistos como entidades vivas, centrais na organização da vida, cultura e espiritualidade dos povos amazônicos e a natureza não é recurso, mas parte da vida, conforme a cosmologia de autores como Ailton Krenak.

O sentido produzido para a comunidade pelos sujeitos da investigação é dado como espaço de humanização, muitas vezes se opondo a uma visão positivista e moderna de comunidade, pois a comunidade é compreendida como espaço de relações sociais autênticas, afetivas e territoriais. Há portanto, uma coincidência com o que Tönnies, Weber, Bourdieu, Marx, Engels, Bauman e Heller discutem em suas diferentes concepções de comunidade. Nesse caso, retomamos especialmente o que Agnes Heller destaca a comunidade como esfera de

---

(2009), que opera como uma interface gráfica do ambiente estatístico. Este software é amplamente empregado em pesquisas acadêmicas por sua capacidade de realizar análises estatísticas multivariadas de corpus textuais e análise de similitude que revela conexões entre termos e estruturas discursivas.

relações humanas significativas, capaz de resistir à alienação da vida cotidiana e promover a humanização.

Por outro lado, na relação entre Educação e Escola-Comunidade, a escola é vista como instrumento de resistência e valorização cultural, especialmente nas comunidades indígenas-ribeirinhas e a proposta de “escola-comunidade” articula educação crítica com os saberes locais, rompendo com modelos colonizadores.

Após fazermos estes movimentos em nossa exposição contextualizando o lugar de fala dos sujeitos, passamos a expor o modo como estes se narram à medida que nascem, vivem e se tornam sujeitos políticos, éticos, estéticos e epistêmicos naquele território.

### 3

## A DIALÉTICA NASCER - CRESCER - VIVER EM TERRITÓRIOS NA AMAZÔNIA

Neste capítulo se apresenta a narrativa da autora da tese como encontro de horizontes epistemológicos entre a pesquisadora, o contexto da pesquisa e os sujeitos interlocutores, narradores de si no processo de formação naquele contexto próprio onde suas existências produzem sentido na interlocução em múltiplos territórios mediados pela narrativa de seus processos de formação em contexto escolar e comunitário.

Na *primeira seção* apresenta-se a narrativa de si como outro, como busca e construção identitária da pesquisadora em territórios ribeirinhos da Amazônia. Um encontro com o inusitado, o desconhecido e conhecido aparentemente. Nesta seção fica muito evidente como a Amazônia e o Estado do Amazonas, embora tenha muitas semelhanças, é muito dispare e exige esforço cognitivo particular para interpretar e compreender as nuances próprias de cada contexto que lhe constitui.

Na *segunda seção* discorre-se sobre a relação dialética que se estabelece no contexto da investigação entre identidade e diferença, especialmente ocupado em evidenciar e compreender o processo sociocultural no Alto Solimões em geral, em Benjamin Constant em particular e especificamente em quatro comunidades o modo como se configura a afirmação de uma identidade, sua expressão, significado socialmente construído e seus sentidos dados pela narrativa dos sujeitos desta investigação.

Na *terceira seção* deste capítulo apresenta-se a memória de si na cultura, especialmente nas vivências dos sujeitos evidenciadas por suas narrativas. Nesse caso, ocupa-se de como os sujeitos expressam os sentidos de infância, escola e as vivências comunitárias na narrativa dos sujeitos (a narrativa sobre a infância dos sujeitos), como aqueles sujeitos exprimem o sentido de ser na infância, vinculado a vivências na comunidade e na escola e como eles se colocam em relação a suas tradições culturais.

Com este capítulo pretende-se explicar, a partir da hermenêutica crítica e da análise narrativa, como se configuram os processos de formação identitária e docente de professores indígenas e ribeirinhos do Alto Solimões, destacando os sentidos atribuídos à cultura, à

memória, à escola e aos territórios na construção de suas trajetórias formativas e práticas pedagógicas em comunidades multiterritoriais amazônicas.

### **3.1 Narrativa de si como outro: construção identitária da pesquisadora em territorialidades diversas na Amazônia**

Ao iniciar o embarque nos rios do universo acadêmico-científico, emergem recordações da minha<sup>28</sup> identidade e dos caminhos navegados até a construção do pensamento para o surgimento desta pesquisa.

Nascida no município de Humaitá-Amazonas, sou filha de uma amazonense que nasceu e viveu sua infância e adolescência em uma comunidade ribeirinha chamada Sepatinin, situada no interior do município de Lábrea/AM. Minha mãe sobrevivia do que as águas do rio proporcionavam como o cultivo da mandioca para produção da farinha e do plantio de melancia, milho e banana. Em uma infância pobre, sem oportunidade de estudo e nenhum contato com a escola, migrou para a zona urbana de Lábrea com a intenção de conseguir emprego e ter acesso à escola, porém, logo se mudou para Humaitá na tentativa de novas oportunidades de trabalho.

Também sou filha de um Rondoniense<sup>29</sup>, que desde criança teve que trabalhar pelo mundo afora em troca de abrigo e ter o que comer, nunca teve contato com a escola, e se instalou em Humaitá para trabalhar como caseiro das fazendas que pertenciam (e ainda pertencem) aos sulistas que ocupavam (e ocupam) a região.

No encontro destas duas realidades, identidades, histórias e culturas emerge a minha existência, como filha mais velha entre quatro filhos por parte materna. Nascida em Humaitá-Amazonas<sup>30</sup>, vivenciei minha primeira infância tendo contato direta e exclusivamente com as fazendas, sendo criada em uma chácara a certa distância da zona urbana da cidade, até então bem distante do contexto ribeirinho dos interiores do Amazonas. Vivía cercada pelos pastos, cavalos e gado, de onde o leite de vaca era a mercadoria que comercializávamos para o sustento

---

<sup>28</sup> Neste trabalho, quando se trata da narrativa da autora vou usar a primeira pessoa do singular. Quando se tratar de outras abordagens ao longo do texto vamos preferir usar a primeira pessoa do plural, embora em alguns momentos, por conveniência teórica utilizamos o termo com neutralidade.

<sup>29</sup> Referência a quem é nascido no estado de Rondônia.

<sup>30</sup> Humaitá é um município que está localizado ao Sul do estado do Amazonas, distante aproximadamente 777 km<sup>2</sup> da capital Manaus. Pertence à mesorregião do sul amazonense e microrregião do Madeira. De acordo com o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) realizado no ano de 2021, o município tem uma população estimada de 57.196 habitantes e limita-se com os municípios de Manicoré ao Norte, Leste e Oeste com a cidade de Porto Velho (capital de Rondônia), e Tapauá e Canutama ao Oeste. A palavra Humaitá é de origem Tupi-Guarani e significa **HU**(negro)**MA**(agora)**ITÁ**(pedra), tendo o seu sentido 'a pedra agora é negra'.

da família. Diante deste contexto cultural e econômico, me deparo com minha história mudando de curso e desaguando nas águas barrentas do Rio Purús<sup>31</sup> quando meus pais se separam e minha mãe retorna para o município de Lábrea, assim passo a vivenciar o restante de minha infância e início da adolescência no município de Lábrea-Amazonas.

Em Lábrea<sup>32</sup>, pude viver, experienciar e construir a significância da vida ribeirinha na minha trajetória como sujeito de identidade amazônica<sup>33</sup>. Mesmo que não morasse em comunidade ribeirinha, passei a participar ativamente com minha família materna da dinâmica que o rio produz em forma de vida e sobrevivência. Quando minha mãe retorna à Lábrea, nossa primeira moradia ficava à margem de um lago que se formava quando o Rio Purús subia, ali mesmo, naquele terreno vasto que pertencia a minha avó, plantávamos a mandioca, andávamos de canoa, a pescaria era uma das brincadeiras de criança favoritas, já que a água do lago não nos era própria para banho e consumo devido o estado de poluição.

Foi neste contexto que pude ter contato com a produção da agricultura por meio da fertilidade e riqueza do solo que as águas dos rios produzem com sua cheia e vazante por meio do cultivo e produção da farinha de mandioca. Também era comum atravessar o Purús e ir pescar em seus igapós o nosso alimento. Nossa relação com o rio nos trazia o acolhimento e o afeto de estar em família.

Era um grande prazer acordar antes do sol nascer e ir para a praia colher a mandioca ou ir para a casa de farinha que pertencia à minha querida avó Francisca, conhecida socialmente como Caboca (*in memoriam*). Não plantávamos com objetivo de comercializar, mas apenas para a subsistência familiar.

As lembranças que percorrem desde o tipo de roupa escolhida, calças compridas de tecido fino e blusas de manga longa e algo na cabeça com o intuito de se proteger do sol, o embarque na canoa com os primeiros raios de sol a surgir, a ocupação no banco da canoa e o remo na mão. Saíamos do terreno de minha avó pelo leito do rio Purús, rumo ao local que chamávamos de praia, que era o local de referência onde a roça de mandioca era plantada. Não tínhamos muitos homens presentes na família, de modo que, minha avó teve sete filhos e só um era do gênero masculino, assim, ele é era a única presença masculina que circundava essa nossa realidade.

---

<sup>31</sup> O Rio Purús se localiza dentro dos limites territoriais do Brasil e Peru, com mais de 90% de sua bacia inserida nos Estados de Amazonas e Acre (Águas Amazônicas, 2023).

<sup>32</sup> Lábrea é uma cidade do interior do Estado do Amazonas. Os habitantes, no uso do gentílico se chamam labrenses. O município se estende por 68 234 km<sup>2</sup> e contava com 46.069 habitantes no último censo (Cidade Brasil, 2021). Estando localizada na mesorregião sul amazonense há 854 km de distância da capital Manaus via estrada.

A mandioca era arrancada pelo coletivo de mulheres mesmo, posta de molho na água do próprio Purus, e com a massa já puba era transportada para a casa de farinha. Como era uma dinâmica feita no período em que eu era criança, essas relações não eram vistas como um trabalho, mas como um momento de diversão e coletividade familiar. Era prazeroso entrar na água que a mandioca ficava de molho, mesmo com aquele cheiro de fermentação que a massa gerava, e retirar a massa puba para o transporte da continuidade da produção da farinha. Já na casa de farinha, as crianças ficavam com o processo de peneira da massa puba e meu tio era o único que ficava responsável pelo processo de torra.

Além da dinâmica da produção de farinha, ainda ocorriam as pescarias em família, que também mantinha essa relação familiar com o Purús. Ter construído estas vivências e experiências me fazem, hoje, entender minha construção pessoal e minha subjetividade como sujeito pertencente a este contexto. Estas são as principais memórias que sempre me fizeram ter orgulho da minha origem e conquistas.

Agora, navegando pelas minhas memórias escolares, inicio apresentando meus primeiros contatos com o espaço escolar e com a ação docente daquela época no município de Lábrea/AM. Não tive acesso à Educação Infantil devido na região ainda não possuir esta oferta, então nos anos 2000, aos 4 anos, ingressei no que na época era chamado de alfabetização (1º ano dos Anos Iniciais) em uma escola municipal que mantinha seus princípios filosóficos atrelados à religião protestante, então todos os professores eram participantes e frequentadores da igreja, anexa à escola (ou talvez deva dizer que a escola que era um anexo da igreja) na qual, todas as sextas-feiras recebiam os alunos para o momento da recreação. Lá pude estudar da alfabetização até a quarta série, pois só ofereciam o que hoje compreende aos Anos Iniciais.

Era uma escola pequena, que continha apenas uma sala para cada série. As memórias da prática da minha professora de alfabetização sempre me surgiam quando estava cursando pedagogia, pois ela sempre usou formas criativas para desenvolver as habilidades motoras, cognitivas e afetivas. Adorava fazer uso do feijão de praia, para contornar as letras, a sala sempre era organizada em forma de roda de conversa, as atividades eram feitas com as crianças ao chão, e o ambiente muito animador e repleto de tudo que produzíamos e a afetividade com as crianças me marcou, sendo ela uma das minhas memórias mais vivas durante esse período de inserção na escola.

**Imagem 5:** Recordação da alfabetização da pesquisadora



**Fonte:** Acervo da pesquisadora (Nascimento, 2025)

Após a alfabetização, não tenho memórias sobre a primeira, segunda e terceira série. Já na quarta série tive um professor que até os dias de hoje tenho contato, e ele também está em minhas memórias pela forma como era executado seu trabalho docente. As aulas eram sempre muito alegres, nas quais havia uma proximidade na relação professor-aluno, mediada pela ludicidade. Tínhamos gincana do soletrando, competição para quem achava o significado no dicionário mais rápido, uso da construção de mapa conceitual para a conjunção verbal, experimentos científicos, criação de maquetes, e tantas outras práticas que tornavam o conhecimento algo atrativo e prazeroso para mim.

Com o encerramento dos anos iniciais nesta escola, fui matriculada em uma nova escola, agora estadual, e que era regida pelos Irmãos Maristas<sup>34</sup>. Lá tive ótimos professores, e pela primeira vez um professor para cada disciplina, tendo contato frequente com diversas práticas e identidades docentes. Mas, havia uma professora que ministrava a disciplina de História que foi marcante nesta etapa. Até hoje, os seus métodos avaliativos emergem em minha memória

<sup>34</sup> É uma instituição pertencente à Associação Brasileira de Assistência, Educação e Cultura – ABAEC (Irmãos Maristas), que tem sede em Porto Velho/ Rondônia desde 2002. Foi feito um comodato com a Prelazia de Lábrea até o ano de 2014 para o seu funcionamento e para a manutenção do patrimônio. Esta por sua vez efetuou um convênio de aluguel com a SEDUC, para dar continuidade às suas atividades educacionais. Esta Escola é de iniciativa e do interesse missionário da Prelazia de Lábrea e dos Padres Agostinianos Recoletos presentes na calha do Rio Purus desde 1926 (Rede Marista, 2012).

como sendo algo prazeroso e não como algo ruim ou amedrontador, e isso se explica pelo uso contínuo da imaginação e criatividade, além da valorização do trabalho coletivo. Era comum o uso de jogral e paródias para retratar momentos históricos apresentados por ela, além de haver o uso constante do teatro e da pesquisa. Até hoje, lembro e sei cantar a paródia que fizemos para explicar a Inconfidência Mineira, fato que aconteceu em 2005.

Na mudança para a sexta série, tive que voltar a morar em Humaitá com o meu pai devido a um problema de saúde neurológico que foi identificado em mim, sendo necessário fazer tratamento e acompanhamento em Porto Velho/Rondônia. Assim, iniciei um novo ano escolar em um contexto desconhecido para mim e longe da minha família. Neste período morava em uma chácara que ficava há 42 km de distância da cidade de Humaitá e, conseqüentemente, da escola na qual fui matriculada que ficava na zona urbana da cidade. Às 11h da manhã já deveria estar na 'beira' da BR 319 pronta para esperar o ônibus que passava para levar as crianças que moravam nas comunidades de assentamento situadas nesta estrada para as múltiplas escolas situadas na zona urbana. O tempo de tráfego do ônibus era suficiente para chegarmos antes das 13h na escola, retornava para casa por volta das 19h. Foi um período bem difícil para mim, por conta da situação de saúde e por estar distante da minha família, então, não construí boas memórias escolares naquele momento da minha trajetória.

Devido a este estado de sofrimento, no meio do ano, retornei para Lábrea, mesmo havendo toda a dificuldade para continuar o tratamento de saúde de lá. Voltei a estudar na rede estadual no município de Lábrea, porém em outra escola, na qual não exercia (pela primeira vez) nenhum vínculo com nenhuma denominação religiosa. Permaneci nesta escola da sexta série do Ensino Fundamental II até o segundo ano do Ensino Médio.

Nesta escola, tive os melhores professores que me fizeram amar a profissão docente. Da sexta série até a oitava, onde se encerrava o ciclo do Ensino Fundamental II, tive uma professora de matemática que me cativou de todas as maneiras possíveis. Foi neste momento que despertou em mim um profundo interesse pela Matemática e até cheguei a desejar e cogitar em fazer vestibular para ser professora de Matemática.

A professora Lucimar, de quem sempre lembrarei com muito carinho e afeto, apresentava o mundo das Ciências Exatas como algo mágico para mim. Até hoje não sei explicar com exatidão o que chamava tanto minha atenção naquela aula, mas me fazia sentir uma extrema felicidade em entender todos aqueles números e equações e ainda ao chegar da escola desejava continuar fazendo mais exercícios com o assunto daquele momento. Incontáveis vezes ela me convidava para realizarmos cálculos juntas em sua mesa de estudos

na varanda de sua casa, ela tinha uma grande satisfação em me ensinar pelo interesse que eu sempre demonstrava pela Matemática.

Neste mesmo período e escola, pude ter contato com uma biblioteca na escola. Então, ao descobrir esse universo novo para mim, passava todo o horário do recreio (intervalo) dentro da biblioteca da escola, lendo. Recordo-me que iniciei pela sessão de gibis do Mauricio de Sousa, depois fui passando para Monteiro Lobato, e conforme a idade e as séries iam avançando, o gosto pela leitura também até chegar nos livros de ficção científica. Não sei o que me despertou este desejo pela literatura, pois não tive grandes incentivos para isso, até mesmo o espaço da biblioteca não era utilizado pelos professores nos quais me deparei e detinha um apreço maior pela área das exatas.

Então, naquela mesma escola, iniciei o Ensino Médio, sofri o impacto com a mudança de professor na disciplina de Matemática, porém encontro na disciplina de física a continuidade para a minha identificação com as Ciências Exatas. Tive um professor de Física que, por meio da sua atuação docente, buscava meios de trazer significado aos conteúdos abordados com a aplicabilidade no nosso cotidiano. Então, antes de iniciarmos qualquer fórmula, entendíamos sua utilidade na prática. Como na Matemática, esta se tornou a disciplina que eu mais me identifiquei no primeiro e segundo ano do Ensino Médio, para mim, era uma satisfação encher uma lauda do caderno com uma fórmula de Física, sentia um prazer em realizar uma prova desta disciplina, até surge em minha memória ao relatar isto, o momento das avaliações de Física como algo extremamente prazeroso para mim e que me fazia sentir autoconfiante.

Porém, ao final do Ensino Médio, retomo ao território humaitaense<sup>35</sup>, visualizando a possibilidade de ingressar no ensino superior, visto que, em Lábrea não se tinha acesso à universidade. Minha mãe, apesar de pouca instrução escolar, sempre viu no conhecimento a possibilidade de transformar a minha realidade e destino. É neste momento, que retorno para Humaitá e volto a morar somente com meu pai para concluir o último ano do Ensino Médio.

Justamente no último ano do Ensino Médio, onde todas as minhas melhores experiências na trajetória escolar me encaminharam para uma escolha profissional na área das Ciências Exatas, acabei passando por várias frustrações diante da atuação profissional que este novo ambiente escolar me apresentava, principalmente na área da Física, onde o professor não demonstrava interesse algum em apresentar os conteúdos da disciplina, as aulas eram baseadas somente em realizar os exercícios do livro didático por conta própria. Já na Matemática, o

---

<sup>35</sup> Referência à cidade e a quem é natural de Humaitá-AM.

professor utilizava as mesmas provas todos os anos com todas as turmas, então todos os alunos já tinham acesso às questões antes das avaliações e eram exatamente iguais às anteriores.

Com isso, no final de 2011, aos 16 anos, concluí o Ensino Médio, era o momento de realizar minha escolha “vocacional” e profissional. Meus pais, mesmo sem instrução escolar e entendimento do que era o ensino superior, sempre me incentivaram a continuar estudando. Então, além da identificação com as ciências exatas eu também sentia aproximação com a Psicologia. Era um grande desejo fazer Psicologia, porém só seria possível se eu fosse para Porto Velho/RO e minha família não tinha condições financeiras para me ajudar e me manter para realizar o curso. Poderia também escolher o curso de Licenciatura em Matemática e Física ofertado pela UFAM em Humaitá, contudo eu me encontrava em estado de frustração com estas duas disciplinas devido à prática docente recebida naquele último ano.

Foi então que, sem orientação alguma, resolvi escolher o curso de Licenciatura em Pedagogia no Instituto de Educação Agricultura e Ambiente da Universidade Federal do Amazonas (IEAA/UFAM), situado no *campus* Vale do Rio Madeira, na Cidade de Humaitá-Amazonas. Minha linha de raciocínio inicial seria a proximidade que a área teria com a Psicologia, sendo um dos próximos passos após formada fazer uma especialização na área da Psicopedagogia e atuar então como Psicopedagoga. Algo importante: eu não fazia ideia do que era Psicopedagogia, mas havia traçado esse planejamento de carreira para fundamentar a minha escolha. Ainda assim, foi uma decisão difícil ter que decidir entre Licenciatura em Matemática e Física ou Pedagogia.

Em 2012, dou início aos estudos no curso de licenciatura em Pedagogia no IEAA/UFAM. Logo no final do primeiro período surge o primeiro impulso para eu mergulhar no universo da pesquisa científica, a oportunidade de participar de um projeto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC).

Surge a figura da minha primeira orientadora, a professora Dra. Fabiana Leal, com formação em Psicologia e acabando de retornar do doutorado, ela me convida para realizar uma pesquisa com ela na área da Psicologia da Educação. É neste momento que visualizo a oportunidade de atrelar a área da Psicologia com a minha formação em Pedagogia e então encaro o desafio e aceito participar do projeto mesmo não havendo a existência de bolsa. Este se torna o marco inicial para a minha trajetória acadêmica até o presente momento.

A partir do contato com a pesquisa, comecei a participar de eventos científicos, fiz minha primeira viagem para fora do norte do Brasil, tendo como objetivo apresentar os trabalhos escritos e submetidos por mim e pela minha orientadora como comunicação oral em um evento internacional que ocorreu no sul do país (Bento Gonçalves/RS). Caminhei pela graduação

sempre desejando participar ativamente do tripé Ensino-Pesquisa-Extensão que a universidade pública possibilita. Confesso que em alguns momentos durante o período formativo no curso de Pedagogia ainda pensava em desistir do curso por ainda não me identificar com a profissão docente. O que me fez permanecer foi estar sempre envolvida em projetos de extensão ou pesquisa, até mesmo nunca quis fazer PIBID<sup>36</sup>, justamente por ter uma certa rejeição com a atuação docente no contexto da sala de aula.

De acordo com a realização das disciplinas em cada período, comecei a me identificar mais com a área pedagógica da formação do pedagogo. Tinha um maior interesse em disciplinas na área de gestão, políticas públicas, história da educação e currículo. Até o sexto período, não possuía nenhum interesse ou desejo de atuar na área da docência. Foi então que tive o primeiro contato com o estágio supervisionado sendo realizado na Educação Infantil.

Este foi, de fato, o meu primeiro contato com a dinâmica da sala de aula em formação. A partir deste momento, surge a minha identificação com a profissão docente. A professora regente da sala na qual estagiei já estava em período de se aposentar, somente aguardando decisão do processo, mas a sua prática pedagógica e a relação com os alunos me aproximaram de uma maneira transformadora de meus desejos e me colocou diante de um novo olhar para atuação educacional em contexto profissional. Ao concluir aquele estágio, eu só tinha uma certeza: iria ser professora! Todo o interesse na parte de gestão e área pedagógica da escola não fazia mais parte do meu desejo de atuação. Desta forma, o estágio foi o ponto de partida para a minha identificação como professora.

Quando eu estava cursando o último período do curso de Pedagogia, surge o primeiro edital de seleção para a primeira turma do mestrado em Ensino de Ciências e Humanidades do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente (IEAA/UFAM), em Humaitá. Como ainda estava escrevendo o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), pensei em fazer a seleção somente para analisar como seria o processo, a fim de, adquirir experiência para o futuro. Mas, com muita dedicação e compromisso, formei grupo de estudo para a etapa da prova teórica com algumas outras pessoas que também iriam tentar a seleção, e construí um projeto de pesquisa na mesma linha de pesquisa que estava fazendo meu TCC.

Assim, no dia 21 de fevereiro de 2017 foi o dia em que defendi o meu trabalho de conclusão de curso e a mesma data que saiu o resultado da seleção do mestrado, no qual fui aprovada nas quatro etapas do processo. Confesso que tinha muita vontade de atuar na minha área de formação logo após a conclusão do curso, mas como já havia conseguido a aprovação

---

<sup>36</sup> Projeto Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.

e sem nenhuma perspectiva de emprego para o momento, o mestrado surgiu como a grande oportunidade da minha trajetória acadêmica e profissional.

Por muitos anos, os professores do IEAA sonharam e lutaram pela aprovação do primeiro mestrado na área das Ciências Humanas para um campus no interior do Amazonas, e ter constituído a primeira turma desta conquista, ainda mais sendo egressa do curso de Pedagogia do mesmo campus, sempre me fez analisar o quanto a universidade pública transformar a realidade e destinos.

Após o primeiro ano de curso e ter concluído as disciplinas exigidas, eu me inscrevo em um processo seletivo para professor substituto da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Porém, a vaga seria para o campus de Vilhena, uma cidade que fica ao sul de Rondônia e faz divisa com o Mato Grosso. Então, sai do sul do Amazonas (Humaitá) para o sul de Rondônia (Vilhena), percorrendo mais de 900 km de ônibus em busca da minha primeira experiência na carreira docente.

Naquele momento, eu tinha tanta vontade de atuar, de ter experiência profissional, de ser professora, que mesmo o medo de ir para um lugar totalmente estranho e novo para mim, sem ter ninguém como apoio, ficar distante da família e ainda não ter concluído a fase da escrita da dissertação, não me impediram de tentar. Assim, fui aprovada no processo e me mudei para a cidade de Vilhena/RO, onde comecei a trabalhar como professora substituta no curso de Letras na UNIR. Neste período de desenvolvimento profissional, somente atuei no curso de Letras. Fui contratada para ministrar as disciplinas que eles nomeavam como disciplinas pedagógicas daquele curso, sendo elas: *Didática, Legislação, Filosofia da Educação e Sociologia da Educação*.

Foi uma excelente experiência profissional para um primeiro contato com a profissão docente. O curso funcionava majoritariamente no horário noturno, as turmas eram pequenas, os estudantes eram extremamente comprometidos, mesmo sendo um público representado pelo trabalhador que pela noite se dedicava a adquirir uma formação, os estudantes não deixavam de ser dedicados, comunicativos, respeitosos e de se interessarem pela profissão docente. Hoje, analiso que eu tinha um grande compromisso social com aquele curso, pois era a responsável por apresentar os aspectos teóricos e práticos do fazer docente, visto que as demais disciplinas do curso se entrelaçaram na dicotomia entre Literatura e Linguística.

Então, segui me conhecendo como profissional no ensino superior ao mesmo tempo que construía minha dissertação. Em fevereiro de 2019 defendi minha dissertação e em dezembro do mesmo ano encerro meu contrato com a UNIR. Durante o ano de 2019, acabo me inscrevendo para alguns concursos públicos para Educação Básica, como também para o ensino

superior. Sendo um deles, uma vaga para professor do magistério superior na UFAM, tendo como lotação o Instituto de Natureza e Cultura situado na cidade de Benjamin Constant no interior do Amazonas, no qual fui aprovada e fiquei como terceira colocada, não sendo convocada para assumir naquele momento.

Com isso, retorno para Humaitá com o objetivo de conseguir atuar como professora da educação básica no município onde me formei. Participo de um processo seletivo proposto pela secretaria de educação do município e começo atuar nos Anos Iniciais na área da Educação Especial, porém com menos de um mês de início das aulas surge a pandemia do Covid-19 e todo o caos se instala no país e no mundo. Assim, mantivemos o acompanhamento dos alunos de forma remota de acordo com as orientações que eram recebidas pela secretaria de educação.

Foi neste momento da história, que me via em casa sem perspectiva para o futuro, as pessoas perdendo a vida, muitos perdendo parentes a todo momento, ao mesmo tempo que a humanidade se encontrava emocionalmente instável. Porém, ao final do ano de 2020 percebi que precisava buscar maneiras de vencer o medo do futuro que me assolava, foi então que me surge o meu objeto de estudo para a construção de um projeto de doutorado: **saberes docentes e contexto ribeirinho**. Aquele era o único momento em que eu me via tendo condições e vontade de fazer uma seleção para um programa de doutorado, pois apenas o mestrado era um grande sonho para mim, não tendo pretensão de alcançar o título de doutorado até então.

Realizei a escrita do meu projeto e o submeti ao Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia, o EDUCANORTE. Foram longos meses de espera para o resultado da avaliação do projeto como primeira etapa, e após participar de todas elas, fui aprovada. Iniciei os estudos no PGEDA no início de 2021, de maneira remota, ainda devido ao contexto pandêmico. No campo profissional, continuei trabalhando como professora contratada da Secretaria Municipal de Educação na área da Educação Especial, mas agora atuava na sala de Atendimento Educacional Especializado em uma escola de Educação Infantil, atendendo crianças do Pré I e II.

Mesmo tendo buscado formação na área da Psicopedagogia por meio de um curso de especialização, não imaginava que a Educação Especial seria minha primeira área de atuação na Educação Básica, ainda mais dentro da Educação Infantil. Mas, como a necessidade influencia nossas escolhas, me deparei com este contexto e logo de pronto me identifiquei. A atuação docente nesta modalidade visava uma concepção terapêutica e de acompanhamento do desenvolvimento psicomotor-social-intelectual, tendo como principal objetivo a mediação dos alunos para o alcance do processo de ensino e aprendizagem na sala regular.

Foram dois anos (2021-2022) atuando como professora na Educação Especial na Educação Infantil ao mesmo tempo que caminhava no doutorado no cumprimento das disciplinas. Esse contexto de atuação me fez perceber que não importava o nível, etapa ou modalidade, eu poderia exercer a docência em qualquer contexto que fosse necessário. Não tive dificuldade alguma em trabalhar com crianças de 4 e 5 anos com Transtorno do Espectro Autista, Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade, Transtorno Opositor Desafiador e Deficiência Intelectual.

Porém, no ano de 2023 ocorreu minha nomeação em um concurso público da rede municipal de educação de Manaus, o que me deslocou para residir em Manaus (capital do Amazonas). Diante da decisão de mudança para a capital racionalizo pelo ponto de vista logístico que seria mais fácil estar trabalhando em Manaus, já que o curso de doutorado exige que eu esteja presente na cidade na qual se opta pelo polo de vínculo. E considerando que, após o período de ensino remoto, eu sempre tinha que me deslocar para Manaus para acompanhar as atividades necessárias do Programa, havendo um grande custo não só econômico, mas físico e psicológico também, de modo que, quando a viagem se realiza na travessia de Humaitá à Manaus pela BR 319 chegava a ficar mais de 24 horas na estrada, devido às condições precárias da estrada dependendo do período de chuvas na Amazônia.

É nesse momento da minha trajetória profissional que tenho meu primeiro contato com a sala de aula regular na Educação Básica, atuando como professora do segundo ano nos Anos Iniciais em uma escola municipal na Zona Sul de Manaus. Mais uma nova experiência, um novo fazer docente, em um outro contexto totalmente desconhecido para mim, tendo que me adaptar à dinâmica da vida na capital e uma nova roupagem docente em meu desenvolvimento profissional. Construí uma relação muito afetiva com as crianças, assim como lutei para que eles construíssem uma relação afetiva com o conhecimento, e isso, ia fazendo com que eles fossem sendo alfabetizados de acordo com as relações significativas que exerciam com o conhecimento apresentado.

Neste mesmo ano, sai mais uma nomeação em um concurso público para o cargo de professor do magistério superior da Universidade Federal do Amazonas. É então que decidi pedir exoneração da Secretaria de Educação Municipal de Manaus para assumir o cargo de docente do curso de Pedagogia no Instituto de Natureza e Cultura (INC/UFAM), no município de Benjamin Constant/AM. Então, desde novembro de 2023 até o presente momento me encontro me descobrindo nesta nova trajetória profissional no Ensino Superior em um contexto amazônico múltiplo de territorialidades, identidades e culturas que expõem e impõem uma singularidade amazônica.

Diante deste percurso profissional apresentado até aqui, todas as áreas, etapas e modalidades em que tive a oportunidade de exercer meu trabalho docente durante os sete anos de atuação, sempre o realizei com grande satisfação e comprometimento. Afinal, toda a ação docente pode comprometer de maneiras inimagináveis o futuro de muitos sujeitos.

Hoje, olhando para trás, analiso e vejo a importância da iniciação científica e a aproximação com a pesquisa como sendo o ponto de partida para que, neste momento, eu esteja aqui narrando minha trajetória como doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia e como professora da Universidade Federal do Amazonas. Visto que, foi essa aproximação com o universo da pesquisa e dos eventos científicos que alimentaram em mim o desejo em cursar um mestrado e então todas as outras consequências ocorressem.

Para o atual cenário como doutoranda, faço parte também do grupo de pesquisa *Laboratório de Formação de Professores para o Desenvolvimento Metacognitivo-crítico (LaDeM)*, coordenado pelo professor Dr. Evandro Luiz Ghedin. O Laboratório se torna o principal espaço de debates, análises e cumplicidade na realização da presente pesquisa e na construção da minha identidade docente.

Como iniciei o doutorado na segunda grande onda de Pandemia do COVID-19, as relações que foram sendo estabelecidas com os colegas de pesquisa foram essenciais para que pudéssemos nos apoiar e continuar seguindo como pesquisadores, mas entre tudo como indivíduos cognoscentes e esperançosos com o futuro. O grupo de pesquisa se tornou um fator primordial para o alinhamento no objeto de estudo que passei a investigar, desde suas adaptações e mudanças até a defesa. A cumplicidade no acompanhamento da pesquisa de cada colega faz toda a diferença para a sua realização.

Iniciei esta pesquisa tendo como triangulação os objetos de estudo “educação escolar ribeirinha”, “trabalho docente” e “práxis criativa”. O que compreendia a relação entre a linha de pesquisa a qual sou vinculada ao PGEDA (linha 2 - Educação na Amazônia: formação do educador, práxis pedagógica e currículo), a linha de pesquisa do orientador e o olhar investigativo do contexto da pesquisadora/doutoranda.

Desta forma, no dia 19 de fevereiro de 2024 foi qualificado pela banca examinadora o trabalho que tinha como título “EDUCAÇÃO ESCOLAR RIBEIRINHA: OS DESAFIOS DO TRABALHO DOCENTE E O PROCESSO COGNITIVO DA CRIATIVIDADE NA PRÁXIS DO(A) PROFESSOR(A) ATUANTE EM SALAS MULTISSERIADAS”. Porém, justamente pela mudança de local da minha atuação docente, conforme foi narrado anteriormente, houveram algumas sugestões da banca para que o *lôcus* da pesquisa se direcionasse não mais para Humaitá-AM, e sim, para Benjamin Constant-AM. Considerando que a pesquisa de campo

ainda não havia sido iniciada em Humaitá, que a logística do Estado do Amazonas se tornaria uma grande questão para o desenvolvimento da pesquisa, e ainda que eu não tinha qualquer possibilidade de liberação ou diminuição de carga horária na universidade, meu orientador e eu acatamos essa determinada sugestão.

A decisão de mudar para o atual contexto de Benjamin Constant, no qual é apresentado no capítulo anterior, ocorreu apenas com quatro meses que eu estava em contato com a região. De início, pensamos apenas em realizar a pesquisa proposta em uma comunidade ribeirinha mais próxima da zona urbana do município, o que seria possível e viável apenas mudar o *locus* de pesquisa. Porém, surgiu uma outra possibilidade, diante da presença dos estudantes do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica-PARFOR no INC, sendo todos estudantes e professores atuantes em escolas do campo no município de Benjamin Constant. Desta forma, iniciei contato com os professores das disciplinas de estágio supervisionado para analisar a possibilidade. É então que o contexto propõe que todos aqueles vinte e sete professores que compuseram aquela turma do PARFOR são atuantes em comunidades e escolas indígenas e ribeirinhas.

Diante deste fato, por um tempo, fiquei sem saber o que fazer, sem conhecer profundamente o contexto no qual eu me inseri e pensando sobre como iria desenvolver a pesquisa, já que a pesquisa anterior não tinha a característica de trabalhar com a educação escolar indígena, somente a educação do campo e comunidades ribeirinhas. Foi então que, com a ajuda e olhar do meu orientador, pensamos em comunicar o que o contexto emergia, ecoar as vozes dos sujeitos que compõem esta territorialidade e fazer um esforço para compreender a(s) identidade(s) múltiplas que emergem, se manifestam e se configuram no município de Benjamin Constant, no Alto Solimões. Assim, a partir dos princípios propostos pela hermenêutica crítica, no qual o contexto nos trouxe até aqui, surge uma nova pesquisa, um novo método, um novo contexto e outros sujeitos sobre os quais tenho aprendido muito nos últimos tempos.

Dessa forma, a escuta atenta ao contexto e às vozes que emergiram em seus memoriais escritos, conduzi a reformulação do percurso da pesquisa, logo esses memoriais escritos pelos estudantes-professores do PARFOR tornaram-se fonte central de análise, oferecendo um rico material reflexivo que revela trajetórias, memórias, experiências pedagógicas e o entrelaçamento entre identidades, cultura e formação docente. Esses relatos constituem, portanto, não apenas registros autobiográficos, mas um importante instrumento neste processo em estudo.

Finalizo ressaltando o quanto a decisão de redirecionar o objeto de pesquisa teve relevância no meu desenvolvimento profissional, de maneira que, em pouco tempo presente na região do Alto Solimões, residindo em Benjamin Constant, por meio da pesquisa pude ampliar minha compreensão sobre do meu trabalho docente nos cursos de licenciaturas do INC/UFAM. Com a pesquisa pude mergulhar no universo das vivências dos múltiplos territórios, etnias, povos, saberes, identidades, línguas, culturas, nacionalidades e modos de viver presentes neste contexto. Esse contato direto com a realidades socioeducacionais locais não apenas reconfigurou os caminhos da pesquisa, como também aprofundou meu compromisso com a formação docente e fortaleceu a minha conexão com o objeto de estudo, construído ao longo de minha trajetória em contextos amazônicos.

### **3.2 Dialética identidade diferença: processo sociocultural como afirmação de uma identidade**

A dialética das identidades é definida pela diferença em relação a outras identidades e não por aquilo que lhe é próprio, dado como o mesmo, como idêntico. A compreensão relacional das identidades nos conduz de volta a cultura como sistema de significação e, como os significados, as identidades são produzidas no interior da cultura. De acordo com Vasconcelos (2016), são esses significados que dão sentido às experiências dos sujeitos. Somente no interior de sistemas de representação e, por seu intermédio, os sujeitos podem construir suas identidades. Contudo, o sentimento de pertencimento a um povo, a uma cultura, a uma nacionalidade, a uma região, a uma localidade, a um grupo ou outra forma de identidade cultural, quase sempre, significou o não pertencer a outro. Isso sugere que a identidade cultural se constrói indiscutivelmente na alteridade.

Segundo Hall (2006, 2011a), Woodward (2011) e Silva (2011), a identidade cultural não é autorreferencial, autocontida como se acreditava, ao contrário, ela é relacional. Nasce e se desenvolve pelo contato com o outro, com outras culturas, outros sujeitos. Só afirmamos quem somos, a que grupo pertencemos, quando estamos diante de um não nós e um outro que não faz parte dos nossos.

Identidade e diferença estão em uma relação de estreita dependência e são indissociáveis. “A identidade e a diferença estão inextricavelmente articuladas ou entrelaçadas em identidades diferentes, uma nunca anulando completamente a outra” (Hall, 2011b, p. 86-87), por isso sem diferença não existe identidade.

As identidades por serem construídas no interior dos discursos, são produzidas em locais históricos e institucionais específicos, entre as práticas sociais, emergem de relações de poder e são mais o produto da marcação da diferença e da exclusão do que o signo de uma unidade idêntica, uma identidade sem costuras, sem diferenciação interna (Hall, 2011a).

Para Hall (2011a, 40) a marca da diferença é fundamental na construção das posições de identidade; é a “base da cultura porque as pessoas e as coisas ganham sentido por meio das atribuições de diferentes posições em um sistema classificatório”. Isso sugere a necessidade de que se ouça as diferentes “vozes”, histórias e saberes culturais dos diversos grupos, de modo a identificar as suas construções identitárias. Nesse sentido, os sujeitos não falam no vazio, mas de um contexto histórico narrado ou vivenciado.

Woodward (2011) afirma que as identidades são produzidas por meio da marcação da diferença, a qual ocorre tanto por meio de sistemas simbólicos de representação quanto por meio de formas de exclusão social e são estabelecidas por meio de sistemas classificatórios. Os sistemas sociais e simbólicos produzem as estruturas classificatórias que dão sentido e organizam a vida social e as distinções fundamentais entre nós e eles, eu e o outro, entre o fora e o dentro, índio e branco, homem da cidade e homem do campo (Vasconcelos e Ghedin, 2020).

Por isso, “as formas pelas quais a cultura estabelece fronteiras e distingue a diferença são cruciais para compreender as identidades. A diferença é aquilo que separa uma identidade da outra, estabelecendo distinções, frequentemente na forma de oposições” (Woodward, 2011, p. 42). assim, a identidade depende da diferença para se construir.

Woodward (2011) destaca que a diferença pode ser construída de forma negativa por meio da exclusão ou marginalização dos sujeitos definidos como “outro”, “eles”; por outro lado, pode ser celebrada como fonte de diversidade, heterogeneidade e hibridismo, vista como enriquecedora.

Por outro lado, esta perspectiva sofre críticas por parecer demasiadamente cristalizada, fixa e engessada, especialmente por sua posição constituindo processos de desigualdade, exclusão, discriminação e eliminação do diferente. E é por meio “dessas dicotomias que o pensamento europeu tem garantido a permanência nas relações de poder existente” (Woodward, 2011, p. 54).

Para Bauman (2003),

As diferenças não derivam dos atributos da minoria em questão, e ainda menos de qualquer estratégia que os membros da minoria possam assumir. As diferenças derivam do contexto social em que se constituíram como tais: da natureza daquela atribuição forçada que levou à imposição de limites. A

natureza da “sociedade maior” deixa sua marca indelével em cada uma de suas partes (Bauman, 2003, p. 83).

Para Woodward (2011), o que de fato marca a diferença é o domínio do poder que delimita as fronteiras étnicas. Assim, tais grupos determinam quem é excluído e quem é incluído, que posições identitárias devem ser assumidas, obscurecendo as diferenças.

Para Silva (2011) identidade e diferença se produzem mutuamente, pois a diferença antecede a identidade e a concebe não como resultado de um processo, mas como atos de diferenciação/identificação. E além de serem interdependes, identidade e diferença “são o resultado de atos de criação linguística” e não essências, coisas a espera para “serem reveladas ou descobertas, respeitadas ou toleradas”; ao contrário, devem ser ativamente produzidas no “contexto de relações culturais e sociais” (Silva, 2011, p. 76).

Identidade e diferença são criadas por meio de atos de linguagem e, enquanto signos, não possuem valor absoluto se analisados apenas em seu aspecto gráfico ou fonético. Só adquirem sentido numa “cadeia infinita de outras marcas gráficas ou fonéticas que são diferentes dele” (Silva, 2011, p. 77).

Embora a identidade e a diferença ganhem sentido dentro dos sistemas de significação, não são cristalizadas pelos “sistemas discursivos e simbólicos que lhes dão definição”, pois concebida como um sistema de significação, a linguagem é, ela própria, uma estrutura indeterminada e instável e, todos os seus signos têm seu significado ininterruptamente adiado, o que o obriga a depender de um processo de diferença. (Silva, 2011, p. 78).

A identidade e a diferença, conforme Silva (2011, p. 90), estão estreitamente relacionadas com a linguagem, estão intimamente ligadas aos sistemas de representação sendo concebida como um sistema de significação, uma marca ou traço visível, exterior; expressa-se “por meio de uma pintura, de um filme, de um texto, de uma expressão oral”. A representação não abriga a presença do real ou do significado, é uma forma de atribuição de sentido. E como tal, “é um sistema linguístico e cultural: arbitrário, indeterminado e estreitamente ligado a relações de poder”.

É por meio da representação que a identidade e a diferença passam a existir, ganham sentido e se ligam a sistemas de poder, pois “representar, significa dizer: ‘essa é a identidade’, ‘a identidade é isso; quem tem o poder de representar, tem o poder de definir e determinar a identidade e, portanto, questionar a identidade e a diferença significa questionar os sistemas de representação que o sustentam” (Silva, 2011, p. 91).

Segundo Silva (2011) identidade e representação possuem implicações pedagógicas na medida em que são capazes de oferecer oportunidades para que as crianças e os/as jovens possam desenvolver suas capacidades de crítica e questionamento das formas dominantes de representação da identidade e da diferença.

Por traduzirem o desejo de diferentes grupos sociais e culturais, assimetricamente situados, ao acesso aos bens sociais e políticos, a afirmação da identidade e a marcação da diferença serão sempre mediadas pelo poder, cuja relação jamais será inocente, neutra. Como afirma o autor, onde há diferenciação (identidade e diferença) o poder se faz presente (Vasconcelos, 2016).

A identidade, tal como a diferença, é uma relação social. Isso significa que sua definição – discursiva e linguística – está sujeita a vetores de força, a relações de poder. Elas não são simplesmente definidas; elas são impostas. Elas não convivem harmoniosamente, lado a lado, em um campo sem hierarquias; elas são disputadas (Silva, 2011, p. 81).

Neste sentido, para Vasconcelos e Ghedin (2020) quem possui o poder de classificar possui o privilégio de atribuir valores aos diferentes grupos. Então, fixar uma identidade significa escolher, arbitrariamente, uma identidade específica como “modelo”, desejável e única a partir da qual as outras identidades serão avaliadas e hierarquizadas. Para Silva (2011, p. 84), todo processo de diferenciação está involucrado pelo poder, determinado pela presença do outro. A identidade hegemônica é “permanentemente assombrada pelo seu Outro, sem cuja existência ela não faria sentido”. Assim podemos afirmar que a ideia de alteridade constitui o alicerce para a formação da identidade, construída a partir do olhar do outro.

Uma outra perspectiva contemporânea, advinda do campo dos estudos culturais é a ideia de hibridismo, entendido como “a mistura, a conjunção, o intercuro entre diferentes nacionalidades, entre diferentes etnias, entre diferentes raças”, tem sido analisado em relação com o processo de produção das identidades nacionais, raciais e étnicas, tendo em vista a desestabilização dos processos que concebem as identidades como fundamentalmente separadas, divididas, segregadas. Nasce de relações conflituosas entre diferentes grupos e está relacionado a histórias de ocupação, colonização e destruição (Silva, 2011, p. 87). Nessa perspectiva “o contato de diferentes culturas ao colocarem em movimento processos de hibridização transformam, desestabilizam e deslocam as identidades de origem” (Silva, 2011, p. 88).

Para Bhabha (1998) e Hall (2006, 2011b) este fenômeno constitui-se em um processo marcado por ambivalência e antagonismos resultantes da negociação cultural, assentada em

relações de poder e cujos atores envolvidos, encontram-se em posições de legitimidade distintas. Para Hall (2006), o “hibridismo” é uma poderosa fonte criativa de produção de novas formas de cultura.

O hibridismo não se refere a indivíduos híbridos, que podem ser contrastados com os “tradicionais” e “modernos” como sujeitos plenamente formados. Trata-se de um processo de tradução cultural, agonístico uma vez que nunca se completa, mas que permanece em sua indecidibilidade (Hall, 2011b, p. 74).

Conforme Hall (2011b) as culturas híbridas possibilitam a superação da identidade baseada em um “eu essencial”, por constituir-se em um processo constante de ambivalência, nunca completo, mas num jogo permanente de assimilação e diferenciação. Uma identidade híbrida não é pura, não representa nenhuma das identidades originais, embora conserve traços dela e suscite constante diálogo entre as diferentes identidades culturais, é o resultado do cruzamento, da coexistência espacial e temporal e da interação de distintas trajetórias identitárias.

Bhabha (1988) situa o hibridismo no confronto entre colonizador e colonizado. O autor concebe o hibridismo cultural como um processo agonístico, ambivalente, que surge do conflito e da tensão da diferenciação cultural. Não deve ser visto como um mecanismo que apenas possibilita o respeito, a valorização e tolerância às diversidades culturais. Segundo Bhabha (1999, p. 165), “representa aquele “desvio” ambivalente do sujeito discriminado em direção ao objeto aterrorizante, exorbitante, da classificação paranoica – um questionamento perturbador das imagens e presenças da autoridade”. O hibridismo surge em um contexto de disputa.

[...] O hibridismo não tem tal perspectiva de profundidade ou verdade para oferecer: não é um terceiro termo que resolve a tensão entre duas culturas, ou as duas cenas do livro, em um jogo dialético de “reconhecimento” [...] O hibridismo é uma problemática de representação e de individuação colonial que reverte os efeitos da recusa colonialista, de modo que outros saberes “negados” se infiltrem no discurso dominante e tornem estranha a base de sua autoridade – suas regras de reconhecimento (Bhabha, 1988, p. 165).

O “terceiro espaço” (Bhabha, 1998) “que resulta da hibridização não é determinado, nunca, unilateralmente, pela identidade hegemônica: ele introduz uma diferença que constitui a possibilidade de seu questionamento” (Silva, 2011, p. 87) e “a ameaça paranoica do híbrido é impossível de ser contida porque destrói a simetria e a dualidade dos pares eu/outro, dentro/fora [...]” (Bhabha, 1988, p. 168).

A alternativa apresentada por Bhabha (1988) resulta da contestação do discurso hegemônico dominante no qual a autoridade do colonizador é subvertida por meio da ironia do colonizado, que exige que suas diferenças culturais sejam consideradas.

Uma nova cultura ou identidade híbrida não surge da junção de duas identidades culturais distintas, mas do reconhecimento do antagonismo resultante das diferentes vivências e valores que constituem a heterogeneidade, tornando a cultura uma arena antagonística de diversas formas de conflitos e agências culturais. “Destituídos de sua pressão plena, os saberes da autoridade cultural podem ser articulados com as formas de saberes “nativos” ou confrontados com aqueles sujeitos discriminados que eles têm de governar, mas que já não podem representar” (Bhabha, 1998, p. 167).

Podemos afirmar então que esta perspectiva de hibridismo não deseja eliminar as diferenças, compondo uma identidade única, mestra, ao contrário, valoriza a heterogeneidade e elege um ponto de interseção no qual as diferenças se entrecruzam e formam algo novo e as identidades culturais dos sujeitos, ou seja, aquilo que os caracteriza, enfraquece ou se metamorfoseia (Vasconcelos e Ghedin, 2020).

Para Bhabha (1998) o hibridismo constitui assim a identidade do duplo, dinâmica e flexível em contraposição à perspectiva hierárquica da identidade pura, única e uniforme que, além de valorizar a supremacia de uma identidade cultural hegemônica sobre as demais identidades culturais, sustenta-se a partir da exclusão e negação do diferente. Para Vasconcelos (2016), pensar a construção das identidades culturais a partir do híbrido significa a superação do entendimento da formação das identidades culturais a partir de sistemas binários, além da compreensão da constituição das nações outrora colonizadas e colonizadoras como um mosaico cultural híbrido.

A representação da diferença não deve ser lida apressadamente como reflexo de traços culturais ou étnicos preestabelecidos, inscritos na lápide fixa da tradição. A articulação social da diferença, da perspectiva da minoria, é uma negociação complexa, em andamento, que procura conferir autoridade aos hibridismos culturais que emergem em momentos de transformação histórica (Bhabha, 1998, p. 21).

Ao tratar da formação das identidades a partir de processos de negociação, Bhabha (1998, p. 51) evidencia uma temporalidade que possibilita a articulação de elementos culturais contraditórios. Para o autor, “em tal temporalidade discursiva, o evento da teoria torna-se a negociação de instâncias contraditórias e antagônicas, que abrem lugares e objetivos híbridos

de luta e destroem as polaridades negativas entre o saber e seus objetos e entre a teoria e a razão prático-político”.

A hibridização acontece no local da cultura, num “entre-lugar” ou fronteira de que nos fala Bhabha (1998). É um local intersticial, um terceiro espaço no qual ocorre o embate, os conflitos e as negociações nos processos de articulação de diferenças culturais.

[...] Esses “entre-lugares” fornecem o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação – singular ou coletiva – que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria ideia de sociedade. É na emergência dos interstícios – a sobreposição de domínios da diferença – que as experiências intersubjetivas e coletivas da nação, o interesse comunitário ou o valor cultural são negociados (Bhabha, 1998, p. 20).

O *entre-lugar* significa campo de constituição das identidades culturais a partir de uma nova perspectiva. É o território onde as distintas culturas se entrecruzam, se criam e se repudiam e onde há um constante diálogo das diferenças. Pode ser compreendido como uma resposta teórica e política à construção de uma nação culturalmente homogênea e como uma estratégia de resistência que incorpora o global e o local (Vasconcelo e Ghedin, 2020).

De acordo com Vasconcelos (2016), a partir do conceito de *entre-lugar* é possível à superação de uma visão eurocêntrica e universalista da cultura, responsável pela exclusão e marginalização dos grupos minoritários (indígenas, negros, ribeirinhos, etc.), cujos saberes culturais e vivências têm sido silenciados dos mais diversos processos sociais, entre eles, o educacional e, em particular, dos projetos de formação cultural de professores.

Diz Bhabha (1998, p. 20) que o *entre-lugar* é um território de trânsito entre tempos, culturas e linguagens, e se dá “nos excedentes da soma das partes e da diferença - geralmente expressa como raça/gênero/classe, etc. -” por meio dos quais se formam os sujeitos ainda que as estratégias de representação e aquisição de poder assumidas pelos diferentes grupos culturais nem sempre sejam de colaboração e diálogo, podendo ser antagônico, conflituoso e até incomensurável.

Para Bhabha (1998) esses interstícios representam o espaço de negociação das experiências, dos interesses comunitários e do valor cultural, responsáveis pela formação dos sujeitos.

De acordo com Vasconcelos (2016), o conceito de *entre-lugar* proposto pelo autor e compreendido como ponto intersticial nos possibilita a compreensão de como são formadas as identidades culturais dos sujeitos nesse local, onde a identidade concebida como um conceito

móvel ilumina, com novo olhar, faces ocultas e a concepção essencialista da identidade não só se revela inadequada para explicar a constituição das identidades culturais que são forjadas nos cursos de formação de professores, como descontrói os discursos oficiais e, em seu lugar, emergem as identidades híbridas e as relações interculturais, costuradas a partir dos fios tecidos no cruzamento das diferentes culturas, contrapondo-se ao absolutismo do puro, da cultura única, da guetização cultural.

Esta perspectiva nos chama a atenção para os perigos da naturalização dos discursos nos projetos de formação de professores e seus processos curriculares e nos questiona sobre os sentidos que a *história oficial* insiste em congelar. Por isso faz-se necessário um olhar aprofundado para que possa alcançar as bases de sua construção, de modo a ouvir o silêncio das vozes silenciadas que se mantiveram escondidas e cujos saberes culturais foram negligenciados. O processo de formação de professores, para uma política cultural configura-se como o próprio *entre-lugar*, onde não há fronteiras, mas múltiplas vias de acesso aos diversos saberes/conhecimentos, que possibilitem uma nova forma de compreender as relações de poder e os processos de dominação que configuram as mais diversas identidades culturais.

Desta forma, torna-se, portanto, necessário um olhar mais atento e aprofundado, capaz de alcançar as bases epistemológicas e políticas que sustentam tais discursos. Esse olhar deve estar disposto a escutar os silêncios das vozes que foram historicamente ocultadas e reconhecer os saberes culturais que, por muito tempo, foram marginalizados ou negligenciados.

Concomitante a isto, conforme explicitado no final da seção anterior, com a mudança de objeto de estudo, tomou-se a decisão de acompanhar as três turmas de estágio supervisionado em Gestão Educacional do Curso de Pedagogia do PARFOR em Benjamin Constant. Nesse momento, o objeto de estudo ainda não estava muito claro, embora visualizássemos, com relativa clareza que o processo de formação naquele curso se mostrava muito promissor para a investigação, considerando suas particularidades e genuinidade.

A totalidade do processo formativo se tornou objeto de análise para tomar a decisão do que viria a ser nossa investigação. No entanto, como constatamos que já haviam outros trabalhos de investigação realizados nesta perspectiva, passamos a focar na formação inicial de professores e a contribuição dos estágios no processo de desenvolvimento profissional dos docentes em formação.

Após acompanhar as três turmas de estágios, dividida inicialmente em nove professores por turma e fazer o registro de todas as atividades, ao encerramento da disciplina e após avaliarmos criteriosamente essa escolha, concluímos que, devida a falta de condições objetivas, não seria possível que nossa pesquisa se realizasse tendo o estágio como objeto de investigação.

Isso se deu pelo fato de que aqueles professores realizariam parte do estágio no tempo-universidade e parte dele no tempo-comunidade. Isto sugeriria que a pesquisadora deveria acompanhar e realizar o seu processo investigativo em 14 (quatorze) escolas e, conseqüentemente, 14 (quatorze) comunidades. Isso implicaria em deslocamento de lancha, barco, rabeta, e em alguns casos em até dez 10 (horas) de travessia no rio Solimões.

Diante da constatação das dificuldades que seriam acompanhar a atuação dos professores em formação em seus estágios supervisionados, buscamos alternativas. Para isso, continuamos acompanhando as atividades formativas no curso. No semestre seguinte foi devolvido um conjunto de outras disciplinas que buscavam a finalização do curso.

Durante este processo, acompanhando as atividades dos professores em formação, dentre as disciplinas ofertadas estava o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Constatamos que esta atividade, considerando a totalidade do projeto de formação do Curso de Pedagogia, constitui-se o eixo integrador de toda a formação proposta por aquele curso. Foi a partir disto que decidimos acompanhar seu processo de escrita no TCC, especialmente, porque diferente do curso regular no qual cada estudante escolhe sua temática e seu processo metodológico, no PARFOR, a coordenação geral havia orientado aos docentes que acompanhariam o TCC, que este deveria ser constituído por uma narrativa do sujeito em formação sobre seu próprio processo formativo vivenciado antes e durante a conclusão do curso.

Assim, considerando que, a pesquisa narrativa e a formação inicial de professores já se constituíam objeto de nossa análise e reflexão encontramos uma forte coincidência com o que já víamos fazendo, pois há uma direta decorrência da narrativa com a hermenêutica. Nesse caso, diante deste fato passamos a olhar para o Trabalho de Conclusão de Curso como nosso objeto de análise.

De início, tendo já observado a atuação daqueles professores em formação durante o Estágio Supervisionado, passamos a acompanhá-los nas disciplinas que estavam cursando neste período (2024-1 e 2024-2). Assim, decidimos fazer o acompanhamento do desenvolvimento do TCC de todos os professores em formação, divididos em três turmas e sendo orientados por três docentes diferentes em cada um dos períodos, o que totalizava 27 Trabalhos de Conclusão de Curso.

Por meio da observação, foi possível analisarmos como os docentes das disciplinas orientavam a construção das narrativas dos sujeitos e a defesa pública de seus trabalhos. Após a apresentação oral dos trabalhos escritos, eles tiveram oportunidade de fazerem correções de seus textos. Em março de 2024 já havíamos obtido autorização por escrito de todos os estudantes para centrar nossa investigação sobre seus trabalhos de conclusão de curso. Depois

da entrega dos trabalhos revisados passamos a ter posse destes com onisciência dos orientadores.

Tendo recebido todos os trabalhos foram realizadas a leitura, análise e interpretação dos textos produzidos com registro sistemático sobre sua forma e conteúdo tendo a hermenêutica crítica e seus princípios como referência. De maneira que, por critério metodológico se constatou que não seria possível dar conta da análise de todos os 27 (vinte e sete trabalhos) trabalhos, passamos a estabelecer os critérios de inclusão e exclusão, sendo eles:

**Quadro 3:** Critérios para a seleção dos colaboradores da pesquisa

CRITÉRIOS DE INCLUSÃO	CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO
Aceitar participar da pesquisa por meio da assinatura de termo de aceite.	Ter sido reprovado na disciplina de TCC I e II.
Ter concluído e entregue a versão final de seu Trabalho de Conclusão de Curso.	Trabalhos que não apresentem coerência, coesão, sistematicidade e metodologia que não se enquadre em critérios da narrativa.
Exercer trabalho docente em escolas ribeirinhas e indígenas.	Não ter apresentado na construção da sua narrativa elementos sobre a sua cultura, sua identidade e seus processos formativos.

**Fonte:** Nascimento (2024)

Conforme os critérios de inclusão e exclusão definidos no quadro acima, foram lidas e sistematizadas todas as 27 (vinte e sete) monografias (ver apêndice 1), e diante dos critérios criados chegamos à definição de sete narrativas que acabaram por constituírem o objeto final de nossa investigação. São esses sujeitos-autores das narrativas escolhidas que passamos a apresentar a seguir nesta seção.

**Quadro 4:** Colaboradores da pesquisa

Sujeito	Etnia/Clã	Gênero	Idade	Local de Nascimento	Falante da língua materna?
<i>Moçambite</i> Filho	Ticuna Japó	Masculino	33	Comunidade indígena Bom Intento I	Sim, Ticuna.
Fernandes	Ticuna Saúva	Masculino	32	Comunidade Ticuna Guanabara III	Sim, Ticuna.
Pinheiro	Ticuna Saúva	Masculino	41	Comunidade Ticuna Guanabara III	Sim, Ticuna.
Falcão	Kokama	Masculino	36	Comunidade de Nova Aliança	Não falante
<i>Moçambite</i>	Kokama	Masculino	38	Comunidade de Nova Aliança	Não falante
Inácio	Ticuna Japó	Masculino	52	Comunidade Indígena Porto Alegre	Sim, Ticuna
Martins	Ticuna Boi	Masculino	30	Comunidade Indígena Porto Alegre	Sim, Ticuna

**Fonte:** Nascimento (2025)

Isso posto, definiu-se os sete sujeitos que constituem parte das múltiplas territorialidades presentes em Benjamin Constant-Amazonas. Sujeitos que vivenciam o contato com a cultura indígena e o modo de vida também ribeirinho, onde o rio vai além da garantia de direito de ir e vir, tornando-se mantenedor das identidades, culturas e memórias de vários povos que estão presentes, especificamente, às margens do rio Solimões como apresentado na seção 2.3 desta pesquisa.

*Moçambite Filho* (2024) se apresenta em sua narrativa como pertencente à etnia Ticuna, nascido na Comunidade Indígena Cushillo Cocha (no Peru) e que tem como família clânica Japó. Logo de início, ao narrar sobre suas origens, ele descreve justamente sobre as múltiplas territorialidades presente nesta região e que são vistas pela construção sociocultural dos sujeitos que nela habitam, o que replete no seu reconhecimento de si.

*Moçambite Filho* (2024, p. 16) ressalta que seus avós maternos “*moravam na comunidade indígena Cushillo Cocha, no Peru, pertencente ao departamento de Loreto, enquanto meus avós paternos moravam no bairro Bom Jardim, no município de Benjamin Constant, Amazonas, Brasil*”. Esta fala, torna uma das representatividades dos múltiplos territórios presente na região do Alto Solimões, ao mesmo tempo que denota que tipo de influência exerce a fronteira geopolítica imposta nas divisões dos países, mas que não impossibilita o entrelaçamento sociocultural dos sujeitos que ali vivem.

*Moçambite Filho* (2024) segue sua narrativa apresentando sua família clânica (Japó), a qual ele explica como denominação dada pela forma organizacional funciona dentro da cultura Ticuna:

*Dentro da organização social Tikuna faço parte da família clânica do clã japó-barüciüâ. Por ser da tradição milenar o povo Tikuna se organiza em grupos clânicos. Existem dois grupos, o primeiro grupo que tem ligação ancestrais de animais com penas e outros com animais sem penas ou plantas. Então o clã japó é um dos clãs de pena que compõem a sociedade Ticuna Magüta. Para os tikuna cada clã tem sua importância na estrutura da sociedade Tikuna. Através de clãs que cada indivíduo tikuna se identifica para se construir um casamento legal na cosmologia tikuna. Portanto, o sentido maior do clã é sentir qual laço de parentesco que pertence tradicionalmente, o que fortalece os laços entre diferentes famílias e comunidades (p. 18).*

Desta forma, descrevemos a organização clânica Ticuna se constituindo como grupos de famílias que compartilham um ancestral comum. Esses clãs desempenham um papel importante na vida social e cultural dos Ticunas. Consoante a isso, Felipe (2018, p. 59) afirma

que “Há quinze clãs Magüta ou mais, e cada um pertence a uma nação (*Na'cüã*) ou clã” (nação é o modo que o povo Ticuna traduz em português. Nesse sentido Felipe (2018) defende que essa organização do povo Ticuna é para diferenciar ou classificar as famílias, de modo que, os clãs estão divididos em dois grupos, o primeiro “com pena” e o segundo os “sem pena”. Nesse sentido, o autor classifica os clãs de acordo com o que se demonstra no quadro a seguir:

**Quadro 5:** classificação dos clãs do povo Ticuna

Clãs sem penas	Subclãs	Clãs com penas	Subclãs
Avaí	Aru (Avaí grande) Aru (Avaí pequeno)	Arara	Ngo'ü daucü (Arara vermelho) Ngo'tü Yaucü (arara azul)
Jenipapo	E'cüa' (Jenipapo) E' Waitchicü (Jenipapo ralado)	Mutum	Ngu'nü (Mutum) Wa'iyu (Piuri)
Buriti	Tema (buriti) Tema I'raü (buriti pequeno)	Manguari	Cowa (Manguari) Cowa Tchunecü (Manguari pescador)
Onça	Ai' (Onça) Ai'ne (Pau mulato de onça)	Japó	Barü (Japó) Tutchiäücü (Ninho longo, pendurada)
Saúva	Naiyüü (saúva) Naiyüü I'raü (saúva pequena)	Japim	Caure (Japim) Caure Wiayaecü (Japim cantando)
Boi	Wocacüa' (Boi) Waiyeü'cü (boi cercado)	Periquito	E'ne (periquito) E'ne Tchope'atüna (periquito com asas brancas)
-	-	Tucano	Ta'u (Tucano) Ä'pawe'ecü (Tucano com bico grande)
-	-	Gavião Real	ÿü (Gavião) Dawü (Gavião real)
-	-	Galinha	Ota (Galinha)

Fonte: Adaptado de Ramos (2024)

No quadro de clãs estão descritos a organização da família Ticuna em termos de sua cultura. Esses nomes para o referido povo carregam sua autoidentificação para distinguir a relação matrimonial entre esses dois grupos. De acordo com Silva (2023, p. 36) “O casamento entre os Ticuna está dividido em metades exogâmicas. Um membro só pode casar com um membro da outra metade, cada qual composta por clãs”. Nesse sentido, é por meio dos clãs que os Ticunas reconhecem a possibilidade do matrimônio diante da sua forma organizacional, de maneira que, os Ticunas de clãs com pena não podem casar entre si, assim como, os de clãs sem pena. Somente é permitido que clãs com pena e clãs sem pena, ou seja, de clãs de linhagem diferente estabeleçam o matrimônio entre si.

Este entendimento para os(as) leitores(as) sobre essa forma organizacional em clãs dos Ticunas se torna primordial, à medida que, 5 (cinco) dos sujeitos apresentados neste estudo se declaram Ticunas, e conseqüentemente, apresentam sua família clânica. É importante destacar

que o clã recebido ao nascer é herdado somente por parte paterna. Além disso, "a estrutura dos clãs facilita a organização econômica e a gestão de recursos, promovendo a cooperação e a solidariedade entre os membros, o que é essencial para a sobrevivência e o bem-estar da comunidade" (Almeida, 2018, p. 85).

Fernandes (2024) que também afirma sua identidade indígena Ticuna, nascido na Comunidade Indígena de Guanabara III e pertence ao Clã de Saúva. O autor destaca a importância da narrativa de si *“como uma ferramenta valiosa para registrar e refletir sobre minha trajetória, resgatando não apenas memórias pessoais, mas também promovendo a preservação da identidade cultural da etnia Ticuna”* (Fernandes, 2024, p. 17).

Em sua narrativa, Fernandes (2024, p. 23) apresenta como a questão clânica se faz presente na cultura de seu povo: *“Como membro do Clã Saúva, participo de rituais e cerimônias que celebram a história e os mitos do clã. Essas cerimônias incluem danças, cantos e a aplicação de pinturas corporais distintivas, que são transmitidas de geração em geração”*. Ele ressalta a importância da pintura corporal como expressão e identificação de cada clã, de modo que, cada clã possui seus padrões de traçado e símbolos feitos, principalmente, pintados no rosto e usados em cerimônias específicas. Fernandes (2024) ainda destaca a importância da tradição oral usada pelos anciões da comunidade como sendo os responsáveis pela disseminação do conhecimento aos mais jovens sobre a história, os mitos e as práticas culturais de seu clã.

A seguir uma demonstração de como os clãs são expressos nas pinturas nos rostos dos Ticunas.

**Imagem 6:** Pintura Facial dos Clãs Ticuna



**Fonte:** Santana, 2024 (Museu Magüta)

Assim, o uso da pintura de identificação de cada clã, torna-se um símbolo de (r)existência e identidade para esse povo.

Como parte do reconhecimento de sua identidade, Fernandes (2024) descreve que nasceu e cresceu em uma comunidade indígena Ticuna/Kokama, na qual há presença de pessoas de ambas as etnias, vivendo e coabitando o mesmo território. O que também demonstra a representação das múltiplas territorialidades presentes em um mesmo espaço geográfico e, ocupado por diferentes culturas, identidades e diferenças.

Pinheiro (2024) também nasceu na Comunidade Indígena de Guanabara, afirma sua identidade indígena Ticuna e pertence ao clã Saúva. O autor em sua apresentação inicial enfatiza, majoritariamente, a importância dos clãs para a organização social, econômica e espiritual dos Ticunas. Pinheiro (2024, p. 25) ressalta que o clã *“não é apenas uma unidade social, mas também um veículo para a preservação e continuidade das práticas e valores culturais essenciais para a vida dos Ticuna”*.

Na narrativa de Falcão (2024, p. 10) é apresentado um breve convite aos(as) leitores(as) como prólogo com a seguinte descrição: *“aqui início minha narrativa descritiva trazendo fatos e reflexões que enriquecem os saberes amazônidas presentes neste kokama não-falante”*. Com base nisto, Falcão torna-se o primeiro sujeito da etnia Kokama a ser apresentado nesta pesquisa.

Falcão (2024) afirma-se em sua narrativa como brasileiro, indígena Kokama e o único filho da sua família a cursar o Ensino Superior. Reside na Comunidade Indígena Nova Aliança e declara sua religiosidade à irmandade da Santa Cruz (Ordem Cruzada Apostólica Evangélica – Ver nota 31).

Falcão (2024) apresenta sua identidade enfatizando as lutas que o povo Kokama, na região do Alto Solimões, tem enfrentado para o reconhecimento de si. Ele se apresenta dizendo: *“Pertencço a etnia Kokama onde a comunidade se autodeclarou indígena Kokama em 14 de outubro de 1995, onde depois de tantas lutas das lideranças e reivindicações e depois de 12 anos a comunidade foi reconhecida como indígena Kokama, e hoje em dia a aldeia tem 16 anos de reconhecimento e a escola tem três anos como escola indígena”* (Falcão, 2024, p. 16).

Falcão (2024) traz aspectos relevantes sobre o que ele chama de *“apagamento da cultura Kokama”*<sup>37</sup> no contexto do Alto Solimões, atribuindo este fato que os atinges identitariamente

---

<sup>37</sup> O povo Kokama tem origem na região amazônica, com presença histórica nos atuais territórios do Peru, Colômbia e Brasil, especialmente ao longo dos rios Ucayali, Marañón, Huallaga, Napo e Solimões. Sua trajetória é marcada por migrações, contatos com missionários, deslocamentos forçados e resistência cultural (ISA, 2025). Os primeiros registros dos Kokama remontam ao século XVI, quando foram encontrados por exploradores espanhóis na foz do rio Ucayali, no Peru (Wikipédia, 2025). A partir do século XVII, os Kokama passaram por

nos dias de hoje, devido ao envolvimento com os não-indígenas e também por não terem fugido (como fizeram outros povos) para as cabeceiras dos rios e/ou igarapés (Ticuna, 2006). De modo que, parte da etnia que migrou para o Peru conseguiu manter sua língua e sua cultura, justificando a concentração da etnia Kokama em maior parte no Peru. Diante disto, Falcão (2024, p. 16-17) afirma que:

*Pra você ser Kokama não precisa ser peruano, afinal a origem do povo Kokama é do Brasil. Até mesmo analisando a origem da língua Kokama surge com raízes no tupi guarani, tupinambá, Omágoas, isso se explica devido o território ser invadido e começaram a fugir para as terras estrangeiras, afinal nesse período não havia uma fronteira, não existia uma linha que dissesse que dando um passo você então estava em outro país (p. 16).*

*Nas histórias que ouvimos dos antepassados nosso território não era dividido assim como é hoje, não havia tríplice fronteira entre Brasil, Peru e Colômbia, era um território só. Com essas demarcações de territórios e divisões dos países que resultou para os Kokamas ficarem divididos alguns no território colombiano, outros no território peruano e os demais no território brasileiro. Essa divisão é um reflexo da nossa língua, que sofreu influência do espanhol, ticuna e o português, mas que representa uma só cultura, que representa os descendentes dos **Omáguas** (grifos nosso) (p. 16-17).*

Na reafirmação de sua identidade, Falcão (2024) acaba por abordar o que esta pesquisa apresenta na concepção e significação das múltiplas territorialidades existentes neste local que emergem as narrativas dos sujeitos. O autor deixa claro a influência das múltiplas culturas presentes no modo de vida dos povos que coabitam a região do Alto Solimões, e como a demarcação de fronteira como linha visível trouxe barreiras, mas não impediu que as múltiplas territorialidades presentes estabelecessem suas relações entre os sujeitos que ali viveram e vivem.

*Moçambite* (2024) também sujeito desta pesquisa se apresenta como professor indígena Kokama, que nasceu, cresceu e reside na Comunidade Indígena Nova Aliança e inicia seu trabalho se apresentando como “*ser histórico-cultural, ser profissional docente e ser acadêmico*

---

intensos processos de catequização jesuítica, especialmente nas missões fundadas por padres como Samuel Fritz. No século XIX, com o avanço da colonização e da exploração da borracha, muitos Kokama migraram para o Alto Solimões, no Brasil, fugindo da escravidão e da violência nas *haciendas* peruanas (Fritz, 2006; Pinto, 2006; Garcia, 2006). Um episódio marcante foi o movimento messiânico da Irmandade da Santa Cruz, liderado por Francisco da Cruz, que levou diversas famílias Kokama a se estabelecerem no rio Içá, no Amazonas brasileiro (Icter, 1992; ISA, 2025; Guareschi, 1985). A língua Kokama pertence ao tronco Tupi-Guarani, mas estudos recentes indicam que ela pode ser uma língua crioula, resultado do contato entre línguas tupi, aruaque e quíchua. A identidade Kokama foi por muito tempo negada ou invisibilizada, especialmente por políticas indigenistas que operavam com categorias rígidas. A partir da década de 1980, houve uma retomada da identidade étnica, com reivindicações por território, educação e saúde diferenciadas (Phillips, 2014; Rossi, 2012; Vieira, 2016).

*disposto a evidenciar a cultura amazônica em sua mistura de culturas e trazendo esta para o processo formativo de licenciado” (Moçambite, 2024, p. 12).*

Sobre sua origem ele demonstra e se caracteriza de modo que podemos compreender ainda mais as identidades que surgem nesse contexto que esta pesquisa descreve, de maneira que, ele se apresenta como *“descendente de duas culturas indígenas distintas: Kokama, pelo lado do meu pai, e Ticuna, pelo lado da minha mãe. Por ser meu pai Kokama levo a mesma linhagem de identificação” (Moçambite, 2024, p. 16).* A explicação sobre essa dupla descendência se torna ainda mais interessante quando ele destaca o fato de sua mãe (indígena Ticuna) ter sido levada para morar no Peru, vivendo sua infância e juventude lá, até o momento que casou com seu pai e retornaram para o Brasil e se instalaram na Comunidade de Nova Aliança. O que denota, mais uma vez, a presença das múltiplas territorialidades na construção em uma identidade, que passa a ser descrita e narrada por cada um destes sujeitos, fazendo-nos refletir sobre os limites existentes nas fronteiras geopolíticas existentes nesta região.

Seguindo a apresentação do quadro dos sujeitos que compõe o presente estudo, temos Inácio (2024), que se apresenta como indígena Ticuna, com identificação cultural do clã de Japó e residente na Comunidade Indígena de Porto Alegre. Martins (2024) também é residente da mesma comunidade, onde nasceu e cresceu, se identifica em sua narrativa como indígena Ticuna e integrante do clã de Boi.

Assim como algumas apresentações narradas pelos sujeitos nesta seção, Martins (2024) também apresenta a complexidade que os territórios se configuram e emergem neste contexto, ao descrever a origem do clã de seu pai: *“Meu pai, faz parte do clã de boi, que é voltado para não indígenas. Ele é filho de um colombiano, mas foi deixado quando era criança e, posteriormente, adotado por outra família que o registrou como indígena Tikuna” (Martins, 2024, p. 17).*

Na complexidade apresentada pelas identidades dos sujeitos deste estudo é que se torna possível analisarmos a região **não** como uma região de fronteira estabelecida entre os países Brasil, Colômbia e Peru, mas sim, como uma região composta de múltiplas territorialidades, culturas e identidades. Ao mesmo tempo, que a construção identitária dos sujeitos que nela vivem não ocorrem pelo viés separatista que a fronteira impõe, pelo contrário, as influências territoriais demandam uma característica única que resulta na construção de uma identidade amazônica singular, na qual, as presenças das culturas indígenas (Komama e Ticuna) brasileiras, não-indígena brasileiras, peruana (indígena e não-indígena) e colombiana (indígena e não-indígena) coexistem simultaneamente no município de Benjamin Constant, no Alto Solimões.

Considerando o exposto anteriormente, no interim desta tese, buscamos interpretar e compreender como os professores em formação inicial e contínua, decorrentes que da herança cultural dos povos originários da região, produzem suas relações de identidade resultante de processos culturais e educativos operados pela sociedade dominante em seus contextos de ressignificação. Por isso nos centramos em interpretar e compreender a produção da identidade docente e cultural em imbricamento no contexto da formação dos sujeitos investigados.

Para Hall (2006, p. 08) as identidades culturais configuram-se “como aqueles aspectos de nossas identidades que surgem de nosso pertencimento a culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas e, acima de tudo, nacionais”. A identidade cultural é, assim, entendida como o conjunto das características pelas quais os grupos se definem como grupos. É aquilo que eles são, demarcando, ao mesmo tempo, aquilo que eles não são, aquilo que os torna diferentes de outros grupos (Silva, 2011).

Nosso trabalho investigativo não busca estabelecer uma relação entre identidade étnica e identidade nacional especialmente considerando como uma se produziu em relação a outra<sup>38</sup>. Mas, para além disso, procura olhar como aqueles sujeitos, criteriosamente escolhidos, a partir de seus múltiplos processos de formação expressam em seus trabalhos, um modo próprio de lidar com diferentes realidades que vão se configurando em imbricação ao seu contexto cultural, identitário e profissional.

Contemporaneamente vivemos uma “crise de identidade” e, Segundo Hall (2006), as mudanças estruturais transformaram as sociedades modernas no final do século XX, fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade que forneciam sólidas e estáveis localizações como indivíduos sociais. Tais transformações afetam as identidades pessoais, abalando a ideia que temos de nós próprios como sujeitos integrados. Mas será que aqueles sujeitos desta investigação, nos discursos de suas obras fazem parte desta crise de identidade?

As mudanças radicais no capitalismo neoliberal conduziram, nisto que ficou chamado de pós-modernidade, a uma perda de sentido de si estável e produziu um deslocamento ou descentração do sujeito. “Esse duplo deslocamento-descentração dos indivíduos tanto do seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos constitui uma “crise de identidade” para o indivíduo” (Hall, 2006, p. 06). Por isso sustenta o autor que as identidades culturais não são unificadas, centradas e inerentes aos indivíduos. A modernidade tardia e os processos de globalização as dispersam. “O sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade

---

<sup>38</sup> Para isso ver os trabalhos de Bauman (2005; 2003), Hall (2006; 2011), Sousa Santos (1999), Ghedin (2023).

unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas várias identidades, algumas vezes, contraditórias e não resolvidas” (Hall, 2006, p. 12).

Para esse autor a identidade se configura na contemporaneidade em três aspectos: (1) *concepção individualista do sujeito* e de sua identidade, (2) *concepção interativa da identidade* e do eu e (3) *concepção do sujeito pós-moderno*.

#### 1. A visão essencialista da identidade

A visão do ser humano como um indivíduo uno e centrado, um ser racional, consciente e de ação, portador de um núcleo essencial, imutável com o qual nasce e se desenvolve ao longo da sua vida. “O centro essencial do eu era a identidade de uma pessoa” (HALL, 2006, p. 11), uma identidade inata. Esta concepção sustenta a crença de que a identidade é única, nasce com o indivíduo e se desenvolve com o tempo, porém, sua essência é a mesma ao longo da sua existência. O autor argumenta ser o sujeito cartesiano o primeiro a portar, definitivamente, uma identidade.

Woorward (2011) critica a visão essencialista da identidade desenvolvida pela modernidade. A afirmação da primazia de uma identidade coloca-a em oposição à outra identidade que é, então, desvalorizada, vista como inferior, trazendo à tona as marcas de um processo histórico construído por meio da exclusão, preconceito, marginalização e anulação do “outro”, do “diferente”.

Para Semprini (1999, p. 90) “a existência da identidade, sua homogeneidade interna, sua especificidade cultural seriam um fato, aceito como tal e pouco suscetível de evolução. Assim, os negros, os índios ou as demais minorias, são considerados como as peças imóveis do mosaico social”. esta concepção de identidade possibilita a justificação de situações sociais e legitima o *status quo*, ao criar mecanismos para manter a objetividade identitária, entre as quais, a etnia e a herança histórica.

#### 2. A visão interativa da identidade

Quando a Sociologia, ao localizar o indivíduo em grupo e orientado por normas coletivas, critica o “individualismo racional” do sujeito cartesiano, ao mesmo tempo em que desenvolve a ideia de como o indivíduo forma a sua subjetividade por meio de sua participação em relações sociais e, “inversamente, como os processos e as estruturas são sustentadas pelos papéis que os indivíduos neles desempenham” (Hall, 2006, p. 31) a relação entre o sujeito e a sociedade deu início à concepção interativa da identidade e do eu criando a ideia do sujeito sociológico.

A ideia do sujeito sociológico refletia “a consciência de que este núcleo interior do sujeito não era autônomo e autossuficiente, mas era formado na relação com outras pessoas

importantes para ele” (Hall, 2006, p. 11), mediados pela cultura em contextos locais e temporais definidos. Hall (2006) se apoia nos interacionistas simbólicos para explicar a concepção interativa da identidade e do eu, que nessa perspectiva, é formada na interação entre o eu e a sociedade. O sujeito ainda possui uma essência interior que é o seu “real”, a qual é formada e modificada num diálogo contínuo com os mundos culturais “exteriores” e as identidades presentes nesses contextos. Deste modo, a identidade preenche o espaço entre o mundo pessoal e o mundo público.

O fato de que projetamos a “nós próprios” nessas identidades culturais, ao mesmo tempo em que internalizamos seus significados e valores, tornando-os “parte de nós”, contribui para alinhar nossos sentimentos subjetivos com os lugares objetivos que ocupamos no mundo social e cultural. A identidade, então, costura (ou, para usar uma metáfora médica, “sutura”) o sujeito à estrutura. Estabiliza tanto os sujeitos quanto os mundos culturais que eles habitam, tornando ambos reciprocamente mais unificados e predizíveis (Hall, 2006, p. 11-12).

O discurso sociológico ao colocar o indivíduo dentro de um grupo com suas normas coletivas, assume uma radical discordância da ideia de uma identidade essencial do humano, o qual passa a ser percebido na tensão entre o individual e o coletivo, pois “em importantes correntes do pensamento sociológico, como o funcionalismo, o estruturalismo e o marxismo, essa tensão pende para o coletivo” (Lopes e Macedo, 2011, p. 220). No marxismo estruturalista, por exemplo, as identidades dos sujeitos são determinadas pelas suas posições ocupadas na estrutura social, sendo o lugar de definição dos grupos sociais, cuja localização dos sujeitos nesses grupos determina sua forma de agir, como identidade de classe.

A ideia de identidade de classe, a de Nação e Estado produziram um efeito de fixação identitária na estrutura social, mantendo-a por coerção e convencimento, uma ilusão de pertencimento, tendo por referência o nascimento, a partir do qual se criam projetos para garantir que o coletivo “nação”, este se sobrepõe aos sujeitos individuais. Mesmo que a essencialização biológica e a fixação identitária em torno de projetos nacionais comuns permaneçam no mundo contemporâneo, há indícios de que estão em um momento de crise (Lopes; Macedo, 2011).

### 3. Concepção do sujeito pós-moderno

Segundo Sousa Santos (1999), as transformações nas relações entre as nações, classes e grupos sociais, fizeram emergir processos contraditórios, como o aprofundamento das desigualdades, aprimoramento dos mecanismos de regulação social, o declínio de uma política

de classe social, o fortalecimento de uma política feminista, os movimentos dos povos indígenas, os conflitos étnicos, o colapso dos Estados-Nação.

Decorrente dessa crise emergem identidades locais em meio a uma identidade transnacional, a qual busca eliminar as diferenças e representá-las como uma identidade global. No entanto, não podemos entender o fortalecimento das identidades locais como consequência direta do enfraquecimento do Estado nação, mas como resultado também das crescentes denúncias dos movimentos identitários e do colapso das identidades “mestras” (Vasconcelos e Ghedin, 2020).

Por meio das políticas de identidade, os movimentos indígenas, negros, do campo, dentre outros, vêm denunciando as exclusões de suas identidades das políticas públicas em geral e dos diferentes espaços da sociedade como, por exemplo, dos processos educativos e dos currículos dos cursos de formação dos professores.

As mudanças na produção e no consumo tem contribuído para a elaboração de novas identidades. Além disso, o desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação tem aproximado diferentes tempos e espaços, ao mesmo tempo em que colocam em contato direto povos de culturas diversas. Além disso, os constantes fluxos migratórios têm se intensificado criando identidades transnacionais múltiplas, especialmente em territórios de fronteira política, como é o caso de Benjamin Constant e Tabatinga (no Brasil), Leticia (na Colômbia), Santa Rosa e Islândia (no Peru), que formam um rico território cultural pelo constante fluxo de múltiplos sujeitos culturais. Nesses espaços territoriais as identificações nacionais perdem parte de seu poder e passam a exercer pouca influência no processo de construção de identidades, a não ser por uma intensa coerção e controle dos bens públicos.

Nenhuma identidade singular, por exemplo, de classe, pode alinhar todas as diferentes identidades como uma “identidade mestra”, “única”, abrangente [...]. As pessoas não identificam mais seus interesses sociais exclusivamente em termos de classe [...] As paisagens políticas do mundo moderno são fraturadas por identificações rivais e deslocantes – advindas, especialmente, da erosão da “identidade mestra” da classe e da emergência de novas identidades, pertencentes à nova base política definida pelos novos movimentos sociais: o feminismo, as lutas negras, indígenas [...] (Hall, 20006, p. 20-21).

Nesse contexto, compreensão do sujeito com identidade unificada e estável entra em colapso, fragmentando-se, dando lugar a múltiplas identidades assumidas em relação ao contexto em que se encontram. De tal modo, a desestabilização das identidades de referência afeta o processo de identificação, por meio dos quais os sujeitos se projetam ns próprias

identidades culturais. De acordo com Hall (2006, p. 12-13), esse é o processo que produz o sujeito pós-moderno. Esse sujeito caracteriza-se por não possuir “uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade torna-se uma celebração móvel: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpretados nos sistemas culturais”.

Por isso Hall (2006) sustenta que a identidade cultural, nessa perspectiva, é uma construção em movimento, sempre inacabada, em formação. Nesse sentido, confrontado por uma multiplicidade de identidades possíveis, o indivíduo ocupa várias posições de sujeito, isto é, assume identidades diferentes em diferentes contextos que não se unificam em torno de um “eu” coerente. Seguindo esse panorama, as identidades são transitórias, e construídas por processos e por estratégias de negociação, adaptação, resistência e submissão. Assim, o “eu” se apresenta como uma produção histórica, cultural, discursiva, em constante processo de construção e reconstrução.

Por ser esta a concepção e a configuração das formas de produção e construção da identidade a assumimos como possibilidade de estabelecer um diálogo mais profícuo sobre nosso objeto investigativo. Possivelmente, assumir essa acepção de identidade cultural significa dentre outros aspectos compreender as identidades formadas e transformadas continuamente a partir da forma como somos representados e interpelados pelos sistemas culturais aos quais somos expostos. Segundo Hall (2011) e Woodward (2011), tais proposições nos levam a compreender que as identidades estão permeadas pelas relações culturais e de poder estabelecido em tempos e lugares específicos.

Para Hall (2011a), propõe uma abordagem discursiva da identidade em contraposição à definição essencialista. A identidade ou a identificação entendida como uma construção, como um processo incompleto. Por isso, a identificação “não é, nunca, completamente determinada – no sentido de que se pode, sempre, ganhá-la ou perde-la, no sentido de que ela pode ser sempre, sustentada ou abandonada” (Hall, 2011a, p. 106). Portanto, condicional e está alojada na contingência e ela não anula a diferença, mas a promove como condição da identidade e identificação. Assim, o sentido da diferença nas identidades nunca se completa, não se encerra em oposições fixas, pois permite que a identidade cultural esteja sempre aberta para outros sentidos adicionais ou suplementares.

Hall (2011a, p. 108) defende um conceito de identidade estratégico e posicional, no qual não existe um núcleo estável do “eu” que passa, imutável, por todas as vicissitudes da história. É nesse sentido que

As identidades culturais são pontos de identificação, os pontos instáveis de identificação ou sutura, feitos no interior dos discursos da cultura e da história. Não uma essência, mas um *posicionamento*. Donde haver sempre uma política da identidade, uma política de posição, que não conta com nenhuma garantia absoluta numa “lei de origem” sem problemas, transcendental (Hall, 1996, p. 70).

Para Vasconcelos e Ghedin (2020) a compreensão das identidades culturais como um posicionamento leva-nos a entendê-las como não sendo unificadas, únicas ou singulares, mas “multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicas” (Hall, 2011a, p. 108), estando sujeitas a um processo histórico e em constante transformação.

Woodward (2011, p. 09) concebe a identidade como relacional que supõe exteriormente uma “outra identidade, de uma identidade que ela não é, que difere desta identidade, mas, entretanto, fornece as condições para que ela exista. A identidade se distingue por aquilo que ela não é”.

Para Woodward (2011) uma completa conceitualização da identidade deve-se considerar a interdependência entre o nível subjetivo, simbólico e social. Para Cuche (1999) a identidade é uma parte da identidade social do indivíduo e se caracteriza pelo conjunto de suas vinculações em um sistema social: seja a uma classe sexual, a uma classe de idade, a uma classe social. A identidade permite que as pessoas ou grupos se localizem em um sistema social e sejam localizados neste. Assim a identidade social é ao mesmo tempo inclusão e exclusão, pois à medida que identifica o grupo, os distingue dos outros grupos. A identidade cultural aparece então como uma modalidade de categorização da distinção entre os grupos (nós/eles), baseada na diferença cultural e não na sua igualdade.

A partir da teoria de Barth (1969)<sup>39</sup>, Cuche assume a concepção relacional de identidade, a qual resulta da interação entre os grupos e os procedimentos de diferenciação utilizados em suas relações. Neste panorama,

[...] a identidade está sempre em movimento, “constrói-se e se reconstrói constantemente no interior das trocas sociais [...]. Não há identidade em si,

---

<sup>39</sup> Fredrik Barth desenvolveu uma abordagem inovadora sobre etnicidade e identidade cultural, destacando que os grupos étnicos não devem ser definidos apenas por características culturais internas, mas sim pelas fronteiras sociais que os distinguem de outros grupos. Sua teoria, enfatiza que a identidade étnica é relacional e dinâmica, sendo construída por meio das interações entre grupos. Para Barth, os membros de um grupo não são vistos como determinados por sua vinculação etno-cultural, são eles os próprios atores que atribuem uma significação a esta vinculação, em função da relação situacional em que se encontram. Desenvolveu conceitos significativos que contribuíram muito para o desenvolvimento de nossa compreensão da identidade cultural, tais como: *identidade relacional*, *fronteira étnicas*, *flexibilidade cultural*, *agência dos indivíduos*. Sua teoria influenciou profundamente os estudos sobre etnicidade, identidade e relações intergrupais.

nem mesmo unicamente para si. A identidade existe sempre em relação a outra. Ou seja, identidade e alteridade são ligadas e estão em uma relação dialética. A identificação acompanha a diferenciação (Cuche, 1999, p. 183).

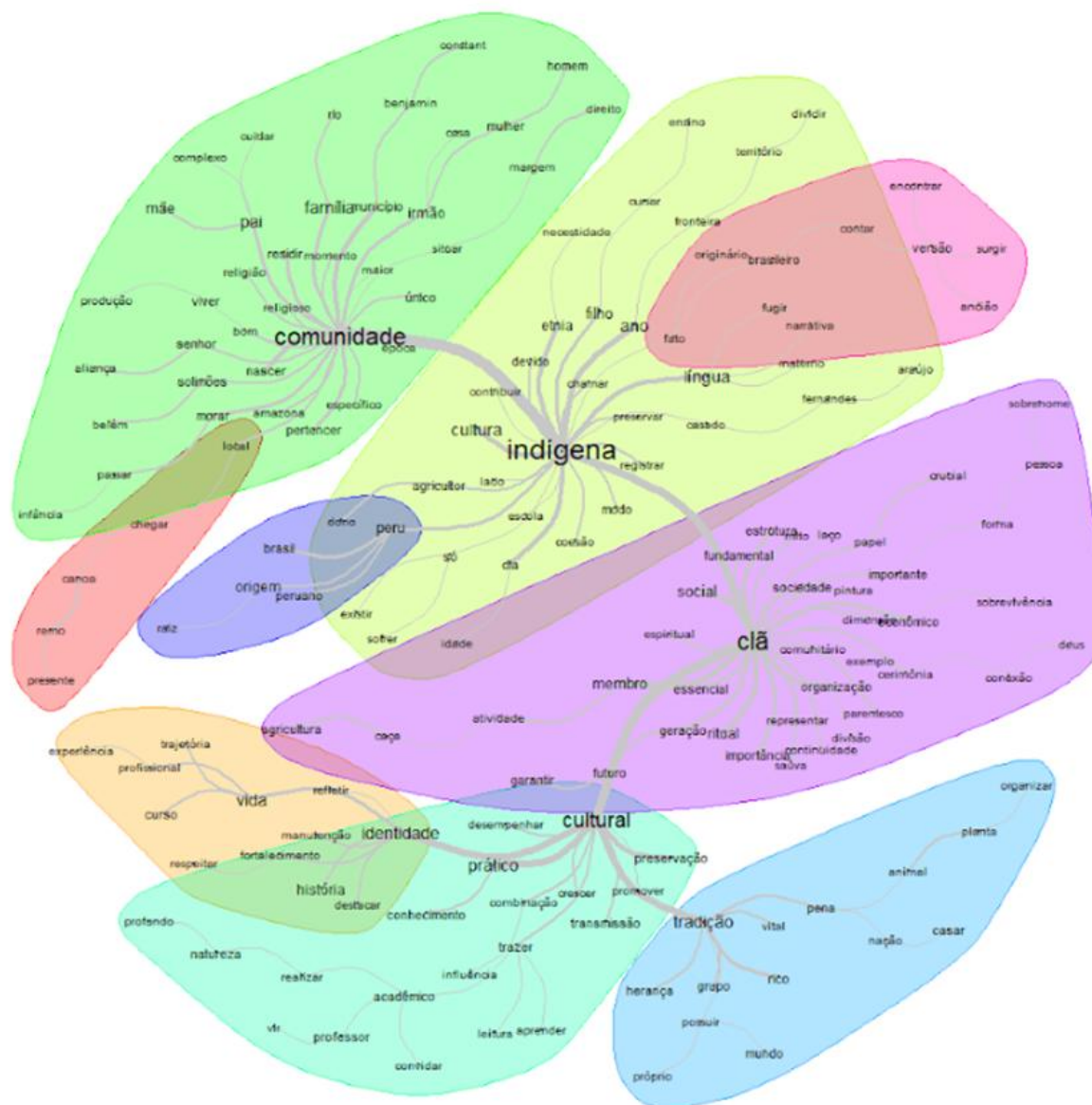
Assim, a medida que, a identidade resulta do processo de identificação em uma situação relacional, é relativa, pois pode evoluir se a situação relacional mudar. Por isso, a identificação pode ser um mecanismo de afirmação ou imposição de identidade. Neste sentido, a identidade é sempre uma negociação entre uma “autoidentidade” definida por si mesma e uma “heteroidentidade” ou uma “exoidentidade” definida pelos outros (Cuche, 1999).

Pensar a identidade numa abordagem relacional significa superar a compreensão de identidade como determinada por sua vinculação étno-cultural e entendê-la como um processo de construção contínuo pelos sujeitos a partir das fronteiras sociais que estes estabelecem nas relações sociais (Vasconcelos e Ghedin, 2020).

Para Bauman (2005) é preciso tomarmos consciência que o “pertencimento” e a “identidade” não possuem a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda uma vida, mas são bastante negociáveis e revogáveis. A identidade revela-se como invenção e não descoberta; é um esforço, um objetivo, uma construção, constitui-se no horizonte dos significados estabelecidos por um sistema de crenças fortalecido por um discurso de confiança.

A identidade diante de uma infinidade de outras identidades a escolha e outras possibilidades de invenção e novas construções alinham epistemologicamente Hall, Woodward, Cuche e Bauman na perspectiva construcionista de identidade cultural. Assim, a identidade cultural não é entendida como essência, entidades ou dados objetivos, mas como construções móveis, fluidas, relacionais, dinâmicas e híbridas, em processo constante de construção, desconstrução e reconstrução a partir do encontro de uma diversidade de “faces” culturais em contextos históricos e sociais, locais e globais (Vasconcelos, 2016; Vasconcelos e Ghedin, 2020).

**Figura 12:** Relação dos conceitos presentes nas narrativas dos sujeitos quanto sua identidade



**Fonte:** Nascimento (2025) – Produzido com o Software IRamuteQ

Ao olhar para a Figura 13 pode se dizer que assim como a cultura, sendo a identidade uma condição dialética de sua relação com a cultura, é caracterizada por conflitos, contestação e uma possível crise (Woodward, 2011).

No percurso desta seção, “Dialética identidade-diferença: processo sociocultural como afirmação de uma identidade” constitui-se de uma coletânea de narrativas de indígenas Tikuna e Kokama da região do Alto Solimões. Por meio dessas vozes, nos revela aspectos fundamentais da formação da identidade, da memória coletiva e das tensões entre tradição e modernidade.

Nesse aspecto a relação Identidade, Diferença e Afirmação da identidade indígena é construída a partir de relações de pertencimento, laços familiares, cosmovisões e tradições

comunitárias. Nas narrativas dos sujeitos, sistematizadas nas figuras 12 e 13, a diferença é celebrada como elemento que reforça a diversidade dentro da própria coletividade indígena e o processo de afirmação ocorre na resistência cultural, no uso da língua materna, nos rituais e na adaptação às transformações sociais sem perder os referenciais ancestrais.

Ao mesmo tempo em que a constituição dos Clãs e a Organização Social dos Tikuna e Kokama se carregam de simbolismos baseados em animais com pena (como Arara e Japó) ou sem pena (como Saúva e Boi), além de elementos vegetais e espirituais, pois para esses sujeitos o clã determina o papel social, as relações de parentesco, a possibilidade de casamento e a herança cultural, da mesma forma que o pertencimento ao clã é uma maneira de transmissão da cultura, garantindo continuidade das práticas, mitos e rituais.

O que mais marca a narrativa destes sujeitos é a coincidência entre nosso referencial metodológico e as relações que aparecem em seus textos na constituição da Memória, Narrativa e Educação. Nestas as narrativas apresentadas funcionam como memoriais vivenciais, onde os autores indígenas compartilham sua história pessoal, ancestralidade e formação e a educação é vista como espaço de diálogo entre saberes tradicionais e conhecimentos acadêmicos. Estas narrativas produzem sentidos em que a formação de professores indígenas é uma estratégia de reivindicação de direitos, preservação da língua e valorização da identidade cultural nas escolas.

Neste sentido, a relação entre territorialidade e fronteiras aparece nas narrativas como evidência da complexidade existente naquela territorialidade indígena na tríplice fronteira Brasil–Peru–Colômbia. O sentimento de pertencimento é transfronteiriço, reforçando que a identidade não está limitada por divisões geopolíticas, mas sim por laços históricos e culturais e o apagamento cultural, especialmente entre os Kokama no Brasil, é atribuído à integração forçada com não indígenas, perda da língua e marginalização, que se constitui foco de resistência e luta contemporânea.

Por isso, os indígenas enfrentam tensões entre manter as práticas culturais e lidar com os desafios da modernidade (como a escola formal, religião e urbanização). Muitos dos autores buscam harmonizar os valores tradicionais com suas vivências acadêmicas e profissionais, mostrando que tradição não é oposição à inovação, mas sim base para transformação.

### **3.3 Memória de si na cultura: Infância, escola e vivências comunitárias na narrativa dos sujeitos**



No sentido do que foi exposto anteriormente, consideramos relevante a forma como Ruth Benedict (1972)<sup>40</sup>, define que a cultura: "é como uma lente através da qual o homem vê o mundo. Homens de culturas diferentes usam lentes diversas e, portanto, têm visões desencontradas das coisas". Com isso ela ressalta que a cultura molda a forma como percebemos o mundo, como o sentimos, como o significamos e como nos situamos nele. As diferentes lentes culturais influenciam a nossa interpretação e compreensão do que nos rodeia, levando a visões divergentes sobre os mesmos acontecimentos ou situações.

Vasconcelos e Ghedin (2020) afirmam que a temática da identidade é uma das mais complexas e emergentes na contemporaneidade, envolve tanto a dimensão social quanto individual. Não se pode falar de identidade sem remeter à cultura por se compreender que a construção identitária se faz em seu interior. Portanto, não se trata de fácil de ser abordada, pois assume múltiplos significados ao longo da história das ciências humanas como busca de explicar o desenvolvimento do humano.

A compreensão do conceito de cultura é necessária para pensarmos a universalidade da humanidade na diversidade, além da sua condição biológica. Ainda há um dilema a ser enfrentado que é a universalidade diante da diversidade de comportamentos existentes entre os diferentes povos. Cuche (1999) argumenta que a cultura fornece a resposta mais satisfatória à questão das diferenças entre os povos, os quais se diferenciam por suas escolhas culturais e pela criação de soluções para os seus problemas. Assim, não há uma única cultura e, sim, culturas, uma para cada grupo cultural (Vasconcelos e Ghedin 2020).

Para uma análise da evolução semântica do conceito de cultura sugere-se a leitura do texto de Cuche (1999), pois no âmbito deste trabalho não nos ocuparemos dessa perspectiva. Ao mesmo tempo, recomendamos a síntese produzida por Vasconcelos e Ghedin (2020).

Nesse contexto vale recuperar e trazer a baila a forma em que Tylor (1832-1917)<sup>41</sup> caracteriza a cultura: como "um conjunto complexo que inclui o conhecimento, as crenças, as

---

<sup>40</sup> Ruth Benedict desenvolveu uma abordagem cultural baseada na ideia de *padrões de cultura*. Em sua obra *Patterns of Culture* (1934), ela argumenta que cada sociedade possui um conjunto único de valores, crenças e comportamentos que moldam a personalidade coletiva de seus membros. Entendia a cultura como um *modelo consistente de pensamento e ação*, no qual indivíduos internalizam normas e padrões que definem suas interações sociais. Sua obra acentua que as culturas não devem ser comparadas hierarquicamente, pois cada uma possui sua própria lógica e coerência interna. Essa visão contribuiu para o desenvolvimento do *relativismo cultural*, que defende que nenhuma cultura é superior a outra.

<sup>41</sup> Edward Burnett Tylor (1832-1917), um dos pioneiros da antropologia cultural, definiu cultura como "*todo complexo que inclui os conhecimentos, a crença, a arte, as leis, a moral, os costumes e quaisquer outras capacidades e hábitos adquiridos pelo homem enquanto membro de uma sociedade*" (Tylor, 1871) Essa caracterização foi fundamental para estabelecer a cultura como um conceito central na Antropologia. Para ele a cultura apresenta-se como fenômeno universal e acumulativo, pois todas as sociedades passam por um processo de desenvolvimento cultural ao longo do tempo. Embora Tylor tenha avançado ao definir a cultura universalmente não conseguiu escapar do evolucionismo, pois acreditava que as culturas evoluíam de formas mais simples para

artes, a moral, o direito, os costumes, e as outras capacidades ou hábitos adquiridos pelo homem enquanto membro de uma sociedade” (Cuche, 1999, p. 35).

Em outras palavras, a cultura abrange todas as realizações materiais e os aspectos espirituais de um povo, ou seja, é tudo aquilo produzido pela humanidade, seja em sua dimensão material ou imaterial. Com essa definição, “Tylor abrangia em uma só palavra todas as possibilidades de realização humana, além de marcar fortemente o caráter de aprendizado da cultura em oposição à ideia de aquisição inata, transmitida por mecanismos biológicos” (Laraia, 2009, p. 25).

Tylor (1871) não duvidava da unidade psíquica da humanidade, cujas similitudes em sociedades muito diferentes, ele explicava que em condições idênticas, o espírito humano operava em toda parte de maneira semelhante. Essa sua posição se devia a sua herança iluminista e, por isso, adere à concepção universalista da cultura dos filósofos do século XVIII, e busca conciliar em uma mesma explicação a evolução da cultura e sua universalidade.

Por outro lado, Franz Boas<sup>42</sup> (1858-1942) assume que o conceito de cultura, “tinha como objetivo o estudo das culturas e não da Cultura” (Cuche, 1999, p. 42), assumindo uma concepção particularista. Por meio da etnografia buscou pensar a diferença porque acreditava que a diferença entre os grupos humanos era de ordem cultural e não racial. Defendia radicalmente que não existia diferença de “natureza” (biológica) entre os povos, mas se tratava de diferenças culturais, adquiridas, produzidas historicamente em diferentes contextos e não inatas. Para ele cada cultura é única nos seus costumes e modos de vida. E isso só pode ser explicado se relacionado ao seu contexto histórico-cultural. Explica que cada cultura é constituída de um “modo particular” que se manifesta por meio da língua, das crenças, dos costumes, da arte, que influi sobre o comportamento e as ações dos indivíduos que expressam sua identidade.

Boas (1911) julga existir um princípio ético como uma das maiores contribuições para o conceito de cultura, pois “a dignidade de cada cultura o exalta o respeito e a tolerância em relação a culturas diferentes. Na medida em que cada cultura exprime um modo único de ser homem, ela tem o direito à estima e à proteção, se estiver ameaçada” (Cuche, 1999, p. 46).

---

mais complexas, seguindo um modelo evolucionista. O relativismo cultural de Boas (2010) e a singularidade de cada cultura constituíram-se na crítica ao posicionamento de Tylor.

<sup>42</sup> Franz Boas introduziu o conceito de *particularismo histórico* (1911/2010) e critica as teorias evolucionistas que classificavam as culturas em estágios de desenvolvimento e defende que cada sociedade deve ser analisada dentro de seu próprio contexto histórico e cultural. Sua abordagem metodológica foi consolidada em estudos etnográficos sobre povos indígenas da América do Norte, demonstrando que as culturas se desenvolvem de maneira única, influenciadas por fatores históricos, ambientais e sociais e isso possibilitou a rejeição a uma visão de uma linha única de progresso cultural (Santos, 2013).

Na compreensão de Cuche (1999) as culturas não são “puras”, pois sofrem influências externas ao entrarem em contato com outros modos de vida, revelando seu caráter dinâmico, pois estão sempre em processo de construção, desconstrução e reconstrução, sendo este o princípio de desenvolvimento de qualquer sistema cultural.

Diferente de Boas (1911), Geertz (2008, p. 04) assume que a cultura possui uma dimensão semiótica, quando toma emprestado de Weber (1982) a ideia de que o “homem é um animal amarrado em teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e sua análise”. Nesse sentido, o conceito de cultura,

[...] denota um padrão de significados transmitidos historicamente, incorporados em símbolos, um sistema de concepções herdadas expressas em formas simbólicas por meio das quais os homens comunicam, perpetuam e desenvolvem seu conhecimento e suas atividades em relação à vida (Geertz, 2008, p. 66).

Ao compreender tais teias de significado como a cultura, Geertz (2008) refuta a concepção determinista (biológica e geográfica) que procura explicar as diferenças de comportamento entre os homens como definidora da cultura. Geertz (2008) tem a plena convicção de que todos os humanos são modificados pelos costumes de lugares específicos onde se encontram e reconhece que a diversidade não é apenas uma questão de indumentária, cenários, aparência, mas a humanidade é variadíssima em sua essência. Por isso que “O que o homem é pode estar tão envolvido com onde ele está, quem ele é e no que ele acredita, que é inseparável dele” (Geertz, 2008, p. 26).

A perspectiva de cultura defendida por Geertz (2008) nos leva a compreender a cultura como se constitui numa diversidade de aparência e de formas singulares em cada sociedade, não se impondo de maneira incontestável e idêntica para todos os indivíduos, pois está submetida às relações de forças simbólicas e constantes conflitos interpretativos no interior de cada configuração cultural.

Para Vasconcelos e Ghedin (2020), tal proposição nos faz perceber que a cultura nunca é igual, é sempre uma produção/criação/elaboração de um sistema de significados por meio dos quais os indivíduos definem seu mundo e expressam seus sentimentos, os quais são produzidos em contextos históricos e sociais específicos.

Nesse sentido, retomamos o conceito de cultura assumido por Geertz (1978, p. 15) para o qual,

O conceito de cultura que eu defendo é essencialmente semiótico. Acreditando que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, a procura do significado.

Neste mesmo sentido, “*a cultura é pública porque o significado o é*” (Geertz, 1978, p. 22).

Como sistema entrelaçados de signos interpretáveis a cultura não é um poder, algo ao qual podem ser atribuídos casualmente os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições ou os processos; ela é um contexto, algo dentro do qual eles podem ser descritos de forma inteligível, isto é, descritos com densidade.

A cultura é tratada puramente como sistema simbólico pelo isolamento de seus elementos, especificando as relações internas entre estes elementos e passando então a caracterizar todo o sistema de uma forma geral.

Segundo Geertz (1978) a análise cultural é uma adivinhação dos significados, uma avaliação das conjecturas, um traçar de conclusões explanatórias a partir das melhores conjecturas e não a descoberta do continente do significado e o mapeamento da sua paisagem incorpórea.

O ponto global da abordagem semiótica da cultura é auxiliar-nos a ganhar acesso ao mundo conceptual no qual vivem os nossos sujeitos, de forma a podermos conversar com eles.

Nossa dupla tarefa é investigar as estruturas conceptuais que informam os atos dos nossos sujeitos, o “dito” no discurso social, e construir um sistema de análise em cujos termos o que é genérico a essas estruturas, o que pertence a elas porque são o que são se destacam contra outros determinantes do comportamento humano.

Olhar as dimensões simbólicas da ação social não é afastar-se dos dilemas existenciais da vida em favor de algum domínio empírico de formas não-emocionalizadas; é mergulhar no meio delas, penetrar na sua profundidade para captar o sentido de ser no significado público e manifesto da cultura, pois somente nisto podemos “tocar” para construir nossa visão da cultura que somos.

Já Para Geertz (2008, p. 32) a cultura é “como um mecanismo de controle, planos, receitas, regras, instruções para governar o comportamento” humano por meio de padrões culturais<sup>43</sup>, sem os quais o comportamento do ser humano seria ingovernável.

Assim entende-se que a cultura é que produz a humanidade do ser humano, pois

---

<sup>43</sup> Que se constituem para Geertz (2008) como sistemas organizados de símbolos significantes.

Sem os homens certamente não haveria cultura, mas de forma semelhante e muito significativamente, sem cultura não haveria homens. Somando tudo isso, nós somos animais incompletos e inacabados que nos completamos e acabamos através da cultura – não através da cultura em geral, mas através de formas altamente particulares de cultura: dobuana e javanesa, hopi e italiana, de classe alta e classe baixa, acadêmica e comercial (Geertz, 2008, p. 36).

De acordo com Geertz (2008) não existe natureza humana independente da cultura, pois o ser humano ao nascer já é um ser cultural, pois necessita apreender um complexo de símbolos que darão sentido à sua vida e a possibilidade de interpretar suas experiências no interior de seu grupo.

A cultura é a condição do humano, pois ao nascer ele nasce no interior de uma cultura que vai lhe dar os instrumentos de que precisa para tornar-se humano, por isso todos os seres humanos estão geneticamente aptos para receber a cultura. Por isso Geertz (2008, p. 33) afirma que “um dos mais significativos fatos sobre nós pode ser finalmente a constatação de que todos nascemos com equipamento para viver mil vidas, mas terminamos no fim vivendo uma só”.

Para Geertz (2008, p. 38), estudar a cultura é, produzir um código de símbolos partilhados pelos membros dessa cultura, na qual “ser humano não é ser qualquer homem; é ser uma espécie particular de homem” (Geertz, 2008, p. 38), por isso sustenta que na relação entre “homem” e cultura não se pode descartar os universais culturais e nem as particularidades das diversas culturas.

Tendo isso como referência Vasconcelos e Ghedin (2020) inferem que as diferenças são reconhecidas, pois a forma como o “homem” se torna humano difere de uma cultura para outra. Assim, as diferenças de cada cultura são explicadas pela história cultural de cada grupo, que reflete o conhecimento e as experiências adquiridas pelas gerações que o antecederam.

Para Hall (1997) a centralidade da cultura é analisada a partir de dois aspectos: um aspecto *substantivo* e outro *epistemológico*. Por um lado, é substantivo porque compreende-se o “lugar da cultura na estrutura empírica real e na organização das atividades, instituições e relações culturais na sociedade, em qualquer momento histórico particular”. Por outro é epistemológico porque refere-se “a posição da cultura em relação às questões de conhecimento e conceitualização, em como a ‘cultura’ é usada para transformar a nossa compreensão, explicação e modelos teóricos do mundo” (Hall, 1997, p. 01).

Para Hall (1997), as trocas culturais intensificadas pelas tecnologias da informação e comunicação e a compreensão das novas relações tempo-espaço, abrem possibilidades para o aprofundamento das diferenciações culturais, o que torna possível o aparecimento de novas

formações alternativas, como aquilo que acaba por designar de hibridismo cultural que se dá entre uma tradição e sua consolidação. Portanto está sempre nas relações que se desenvolvem no tempo presente de cada cultura em particular.

Esse modo de compreender a cultura contrapõe-se a crença de que estamos caminhando para a construção de uma cultura única, homogeneizada em termos globais. O que significa afirmarmos que as transformações culturais a nível global também “[...] causam impacto sobre os modos de viver, sobre o sentido que as pessoas dão a vida [...] sobre a ‘cultura’ num sentido mais local” (Hall, 1997, p. 02).

Para Vasconcelos e Ghedin (2020) a cada instante nossos lares, universidades, escolas são invadidas pelos meios de comunicação, influenciando em nossa forma de viver e compreender as novas relações pessoais, sociais e culturais. A própria imposição de um modelo de mercado a todos os povos, gera desigualdades, fortalecendo as diferenças culturais dos grupos que pretende silenciar, o que implica em uma maior visibilidade multicultural e não na sua interculturalidade.

Para esses autores, a dimensão epistemológica indica uma mudança de paradigma – a chamada “*virada cultural*” – que amplia a compreensão da noção de “cultura”, tornando-a central na constituição e determinação das instituições e relações sociais.

Para Hall (1997) esta perspectiva se origina na mudança de atitude em relação ao modo de entendermos a linguagem como meio de análise e compreensão da vida social, o que evidencia um viés ontológico da linguagem, pois trata-se da relação entre linguagem e realidade. A linguagem assume uma condição instituinte realidade ao mesmo tempo em que é influenciada por ela. A linguagem não reflete o mundo real, mas o institui e lhe dá sentido.

Deste modo, a linguagem perde seu caráter de neutralidade para nomear os objetos da realidade e assume condição central na construção e circulação do significado, pois nesse sentido,

[...] a cultura não é nada mais do que a soma de diferentes sistemas de classificação e diferentes formações discursivas aos quais a língua recorre a fim de dar significado as coisas. O próprio termo “discurso” refere-se a uma série de informações, em qualquer domínio, que fornece uma linguagem para se poder falar sobre um assunto e uma forma de produzir um tipo particular de conhecimento. O termo refere-se tanto a produção de conhecimento através da linguagem e da representação, quanto ao modo como o conhecimento é institucionalizado, modelando práticas sociais e pondo novas práticas em funcionamento (Hall, 1997, p. 10).

Compreender a cultura como sistema de significação, o que corrobora com a compreensão de Geertz (2008), nos permite construir sentidos sobre as coisas e o conhecimento, às nossas ações, como também a interpretação das ações dos outros indivíduos, demonstra que toda ação social é uma ação cultural.

Assim, as instituições e relações sociais, os processos econômicos, sociais, políticos e educacional são culturais. Embora Hall (1997) não proponha um reducionismo ao cultural, fende que a prática social é sempre cultural, que lhe confere um significado ou uma dimensão de significado, que possui um caráter discursivo, para lembrar de Ricoeur (1986). Isso quer dizer que a interpenetração se dá sobre o que nos acontece na relação entre esses processos, pois articula e condiciona a produção da identidade mediada entre o material e o econômico, o cultural e simbólico.

A concepção de Hall (1997) contribui para reforçar que a cultura é sempre dinâmica e se atualiza constantemente, conforme as relações internas e externas de uma identidade que também é mutante no tempo e no espaço da cultura. Nesta acepção, rompe-se com a visão estática da cultura, revelando seu caráter dinâmico, móvel. Por isso, se pode dizer que a cultura emerge nas e das ações e reações dos sujeitos em interação de construção e reconstrução.

A cultura enquanto processo de significação nos leva a questionar como as identidades culturais têm sido contempladas e trabalhadas na formação inicial de professores, especificamente, no Curso de Pedagogia do PARFOR, por ser um espaço de produção cultural, na “medida em que funciona como um sistema de significações dentro do qual os sentidos são produzidos pelos sujeitos” (Lopes; Macedo, 2011, p. 186).

Estes significados são instituídos como critérios de validade e legitimidade, decorrentes das relações de poder que atravessam todo o processo de formação docente como o currículo, as práticas pedagógicas, os processos de ensino e os discursos produzidos.

Isso porque, para Hall (1997, p. 18) a cultura não é apenas regulada, mas também nos governa. Ela é governada tanto por mecanismos explícitos de censura quanto por formas menos visíveis de controle operadas por instituições, pelo mercado ou mesmo pela tradição. Assim, ela “regula nossas condutas, ações sociais e práticas e, assim a maneira como agimos no âmbito das instituições e na sociedade mais ampla”; somos sempre condicionados a agir conforme o conjunto de valores e visões de mundo que a cultura nos apresenta e aqueles que ousam transgredir são sempre vitimizados.

Isso condiciona a vida cultural pelas normas tácitas de conduta, valores, convenções sociais que levam os sujeitos a agir e forma previsível, determinada e de acordo com os sistemas classificatórios que regulam o comportamento público e privado. Nesse sentido, a constituição

de nossas identidades são constituídos pela mudança no sistema organizacional do qual fazemos parte. Por isso a cultura constitui-se espaço de conflito no qual se desenvolvem relações de poder em torno de práticas de significação, de representação e de interpretação.

Assim, a cultura é sempre pública e como tal espaço político, espaço de poder e luta pela produção de sentidos que acabam por determinar hierarquias de regulação das condutas e ações dos sujeitos.

Para Giroux (2003), que articula Freire e Gramsci, compreendendo o professor como intelectual orgânico transformador da cultura a favor das classes subalterna, a cultura é um terreno contestado em que os sujeitos constroem suas relações com o mundo, trata-se de um espaço de produção simbólica que produz artefatos com potencial pedagógico (como os livros, filmes, programas oficiais, programas de TV etc.). Tais artefatos constituem os discursos culturais que regulam e moldam a vida cotidiana dos sujeitos e, como consequência, a função da Pedagogia seria esclarecer a relação entre esses discursos e o poder e suas consequências materiais na manutenção das desigualdades sociais, preconceito e exclusões (Vasconcelos e Ghedin, 2020).

Giroux (2003) compreende que a cultura é capital político, pois e se constitui uma força pedagógica capaz de legitimar relações e práticas socioculturais, pois se vincula à formação de identidades sociais. Defende a apropriação da cultura política pelos estudantes, na medida em que os processos educativos os ensinam a “suspeitar e criticar as formas dominantes de autoridade, dentro e fora da escola, que sancionam aquilo que conta como teoria, que legitimam o conhecimento, que estabelecem certas posições de sujeitos” (Giroux, 2003, p. 30).

Do exposto anteriormente, podemos dizer que Geertz (2013), Hall (1997) e Giroux (2003) nos aproximam de um modo de pensar a cultura que nos permite mobilizar e interpretar as múltiplas faces dos discursos dos sujeitos desta investigação.

Assim como Vasconcelos e Ghedin (2020), entendemos a cultura como toda construção humana, processo dinâmico e conflituoso de criação e recriação de um sistema de significados por meio dos quais os indivíduos entendem o mundo e se relacionam com o outro, em contextos históricos e sociais particulares. Não se reduz a ação política pela luta de significados, pelos quais as identidades culturais e sociais são produzidas, mas também a luta em torno dos recursos materiais relacionados à educação, ao poder político, econômico que garante condições objetivas de vida material para garantir o direito a vida plena.

Assim, a cultura é campo de disputa de poder no campo da Educação podendo legitimar as identidades étnicas ou desconstruir posições e práticas “naturalizadas” que produzem identidades e acentuam as desigualdades.

Neste caso, a cultura nos dá uma compreensão e um horizonte que orienta as práticas e os discursos dos docentes e agentes públicos, revelando como os conhecimentos e saberes da identidade cultural são trabalhados na formação de professores de modo a possibilitar ação de pensamento, de ciência e de conhecimento que se articulam e se entrelaçam na constituição da identidade cultural daqueles professores, sujeitos desta pesquisa, que irão formar as novas identidades na complexa dinâmica da realidade das escolas ribeirinhas do Alto Solimões, em particular no município de Benjamin Constant, agrupando o mosaico da diversidade que compõem as culturas amazônicas.

Nos trabalhos apresentados pelos sujeitos desta pesquisa, em sua organização, o primeiro capítulo de suas narrativas aborda os aspectos sobre as vivências e experiências no contexto amazônico, trazendo como destaque o nascer e o crescer em meio a sua comunidade. Desta forma, os sujeitos apresentam suas memórias com relação à infância, às tradições culturais e o contato e o aprender com a escola.

Partindo disto, *Moçambite Filho* (2024) descreve a agricultura de subsistência e a pescaria como ações comunitárias enraizadas como herança cultural da comunidade na qual ele vive. O autor ainda destaca que os ensinamentos/conhecimentos comunitários são apreendidos ainda pela narrativa oral, visto que, o letramento das pessoas da comunidade ainda é relativamente baixo o que leva as crianças a aprenderem por meio da observação e participação nas atividades ao lado dos mais velhos.

*Moçambite Filho* (2024) ao relatar sua infância rememora as brincadeiras e o que caracteriza uma infância em meio à comunidade cerca por águas do rio Javari e Solimões. Assim, ele apresenta o relembra sobre esse momento de sua vida: “*eu brincava com meus amigos, jogava bola, subia nas árvores, comia frutas, tomava banho no rio e brigava muito também, pois isso é muito normal na vida das crianças. Meu hobby preferido era andar de canoa*” (*Moçambite Filho*, 2024, p. 22).

Diante disto, as infâncias apresentadas pelos sujeitos desta investigação corroboram com o trabalho investigativo realizado por Mota (2016) na mesma região que teve como objeto de estudo a criança fronteiriça da Amazônia (Mota, 2016). Assim, as brincadeiras descritas mais fortemente nas narrativas de *Moçambite Filho* (2024), *Moçambite* (2024) e *Martins* (2024) se tornam os signos da cultura em meios as múltiplas territorialidades vivenciadas por cada um deles, sendo um dos mecanismos de assimilação da cultura corroborando com a construção de suas subjetividades (Mota, 2016).

Ao retratar a vida em comunidade como construtora de sua identidade, *Fernandes* (2024) narra que sua infância transcende um ambiente rico em contato com a natureza e diversidade cultural.

*Minha infância e adolescência na comunidade Guanabara III foram marcadas por uma interação constante com a natureza abundante da região e pelas práticas culturais transmitidas por meu clã Ticuna, o ina'acü (pescoço pequeno). O trabalho na lavoura, auxiliando meus pais [...], não era apenas uma obrigação, mas uma imersão profunda nos ciclos da terra que formaram minha compreensão do mundo e da importância da sustentabilidade. Ao cultivar mandioca, banana e abacaxi, mergulhei nos ritmos da terra, aprendendo não apenas as técnicas agrícolas, mas também absorvendo as histórias que as plantações contavam* (Fernandes, 2024, p. 19).

*Fernandes* (2024) descreve o trabalho na roça como sendo uma forma de marcar o tempo, de modo que, no contexto em que descrevemos aqui, os cultivos são os marcadores temporais tendo cada plantio e colheita uma temporalidade vivida. A agricultura familiar é narrada como “escola de gestão e responsabilidade” (Fernandes, 2024, p. 19), onde passa a ser ensinado desde o planejamento do cultivo à observação da ação da natureza, na qual, exige adaptação à sazonalidade amazônica.

A Comunidade Indígena de Guanabara III é apresentada por *Fernandes* (2024) como um território que permite o entrelaçamento das relações sociais e culturais e não apenas um cenário geográfico que compõe o município de Benjamin Constant. Ele descreve a relação com sua comunidade como essencial para construção de sua identidade indígena Ticuna, havendo necessidade de preservação das **tradições culturais**, descritas e apresentadas em sua narrativa como:

**Ritual da Moça Nova** - *Este é um dos rituais mais significativos na cultura Ticuna, marcando a transição de uma menina para a vida adulta. A cerimônia envolve a reclusão da jovem durante seu primeiro ciclo menstrual, seguida por rituais que incluem danças, cantos e pinturas corporais. Durante esse período, a jovem é ensinada sobre suas novas responsabilidades e papéis dentro da comunidade, culminando em uma grande festa que celebra sua entrada na vida adulta* (Fernandes, 2024, p. 20)

**Pintura Corporal e Artesanato** - *A pintura corporal é uma forma de expressão artística e cultural entre os Ticuna, utilizando tintas naturais feitas de plantas e minerais encontrados na natureza. Os padrões e desenhos têm significados específicos e são usados tanto em ocasiões cotidianas quanto em cerimônias. Além disso, os Ticuna são habilidosos artesãos, conhecidos por seus cestos intrincados, cerâmicas e outros objetos feitos de materiais naturais encontrados em seu ambiente. Os artesanatos confeccionados pelo povo da etnia Ticuna, também é uma forma de fortalecimento de identidades, que busca valorizar a aprendizagem étnica e cultural, sendo repassado pela*

*ancestralidade, hoje sendo confeccionado para o consumo próprio, geração de renda (Fernandes, 2024, p. 21).*

***Música e a Dança*** - *A música e a dança desempenham papéis centrais nas cerimônias e celebrações da Ticuna. Utilizando instrumentos tradicionais como flautas e tambores, as músicas são compostas para rituais específicos e para narrar histórias mitológicas e eventos históricos. As danças são igualmente importantes, servindo como uma forma de contar histórias e transmitir valores culturais (Fernandes, 2024, p. 22).*

***Tradição Oral e Linguagem*** - *A língua Ticuna é essencial para a preservação da identidade cultural do povo. A tradição oral é o principal meio de transmissão de conhecimento, mitos, histórias e práticas culturais de uma geração para outra. Anciãos e líderes comunitários são responsáveis por ensinar os mais jovens, garantindo que a sabedoria e os costumes sejam mantidos vivos (Fernandes, 2024, p. 22).*

***Cosmologia e Mitos*** - *A cosmologia Ticuna é rica em mitos e lendas que explicam a criação do mundo, a origem dos seres humanos e a relação entre a natureza e a comunidade. Esses mitos são frequentemente representados em rituais e festas, onde são contados e recontados, fortalecendo a identidade coletiva e a conexão espiritual dos Ticuna com seu entorno natural (Fernandes, 2024, p. 22).*

***Medicina Tradicional*** - *A medicina tradicional é uma prática vital entre os Ticuna, com os pajés (curandeiros) desempenhando um papel central. Eles utilizam uma vasta gama de plantas medicinais para tratar doenças e realizar rituais de cura. Esse conhecimento é transmitido de geração em geração, valorizando a harmonia entre o ser humano e a natureza (Fernandes, 2024, p. 22).*

***Sustentabilidade e Subsistência*** - *A sobrevivência dos Ticuna está intimamente ligada à caça, pesca e agricultura de subsistência. Eles praticam a agricultura itinerante, cultivando mandioca, milho e outras culturas em roçados. A caça e a pesca são realizadas de forma sustentável, respeitando os ciclos naturais e as leis do meio ambiente, assegurando que os recursos sejam preservados para as futuras gerações (Fernandes, 2024, p. 22).*

Desta forma, Fernandes (2024) apresenta a maneira como ele percebe os aspectos que refletem a sua cultura e enfatiza a necessidade de os povos indígenas se reconectarem com suas tradições culturais e identitárias. Ele caracteriza a cultura Ticuna como “uma tapeçaria complexa de práticas, crenças e conhecimentos” (Fernandes, 2024, p. 23), na qual, resiste e vem ganhando cada vez mais reconhecimento e ocupando espaços na história e cultura amazônica.

Um fato importante narrado na escrita de Fernandes (2024) diz respeito a ele ter apresentado o ritual da moça nova como um dos símbolos das tradições culturais da cultura na qual ele pertence, porém no decorrer de sua narrativa ele descreve que em sua comunidade as festividades vividas compreendem a Festa da Igreja Evangélica e o Aniversário da Comunidade. Essas celebrações são postas como ações de preservação das tradições culturais por meio da espiritualidade e valores comunitários. Quanto a essa questão, Pinheiro (2024) corrobora com a colocam dessas celebrações vivenciadas na Comunidade de Guanabara III e adiciona o Dia dos Povos Indígenas também como um marco festivo para a comunidade.

Assim como na narrativa de *Fernandes (2024)*, *Pinheiro (2024)* também descreve a importância da agricultura de subsistência como aprofundamento e reconhecimento de uma identidade, sendo um símbolo que mantém e transmite os saberes/conhecimentos ancestrais (Silva, 2018). Ele ainda destaca a educação cultural como fundamental para o entrosamento desses saberes às novas gerações.

Quanto aos aspectos de tradições culturais que representam a identidade de sua comunidade (Nova Aliança), Falcão ressalta que seu povo se encontra em período de resgate da cultura ancestral e cita o grafismo como uma simbologia da sua etnia Kokama. Porém, na sua comunidade *“as danças e os grafismos são proibidos porque segundo a religião não são do bem. Um fato que impede a reavivação da cultura originária do povo. Eu mesmo fui proibido de viver essa experiência, de aprender os costumes, as artes e os saberes dos ancestrais”* (Falcão, 2024, p. 17). Aqui, nos cabe uma reflexão sobre que identidade e cultura os Kokamas desta comunidade estão querendo/tentando resgatar.

A forte presença religiosa dentro da comunidade indígena também aparece na narrativa de *Moçambite (2024)*:

*Os meus familiares são membros da religião da Ordem Cruzada Católica Apostólica Evangélica, e eu também fui influenciado esses ritmos de vida, praticando os valores e princípios religiosos, ou seja, submisso às normas da doutrina, sendo estimulado a frequentar os cultos aos domingos, durante a semana as quatro horas da manhã, e às seis horas da tarde, a participar da festa religiosa e as procissões. Nesse contexto religioso conheci a importância da espiritualidade, da compaixão e da solidariedade para com o próximo* (Moçambite, 2024, p. 17).

Diante disto, percebemos que a espiritualidade que deveria ser proferida pelos rituais desses povos foi substituída pela religiosidade. Quanto a isto, Nunes (2013) pondera que "os rituais espirituais são fundamentais para a expressão das crenças religiosas dos povos indígenas, proporcionando um meio para a interação com o mundo espiritual e a manutenção das tradições sagradas" (p. 56).

Falcão (2024) segue sua narrativa descrevendo fatos sobre sua infância somente alinhada a ajuda que destinava na roça e muitas restrições da época. Ele rememora que *“praticamente não tive infância, nessa fase ajudava meus pais na roça e o tempo para brincadeira era pouco”* (p.18). Falcão (2024) chama atenção para o trabalho coletivo realizado na comunidade, este que recebe o nome de *ajuri*.

Um destaque importante aparece na narrativa de Falcão (2024) ao mencionar aspectos culturais por meio da alimentação. O autor apresenta algumas comidas típicas como: mojica<sup>44</sup>, pupeca<sup>45</sup>, assado de peixe, caldo de peixe, caiçuma<sup>46</sup>, pororoca<sup>47</sup> (de banana peruana madura) e chicha de milho<sup>48</sup>. Sendo descritas por ele como saberes comunitários e ensinados pelos mais velhos. Ressaltamos a multiplicidade cultural presente na apresentação das comidas típicas por Falcão, de modo que, a chicha de milho é uma bebida tradicional do Peru, enquanto a caiçuma se faz presente nas culturas indígenas, além da mojica que passa ter origem indígena com forte influência dos ribeirinhos.

*Moçambite* (2024) também faz menção a questão da culinária como característica cultural presente na comunidade de Nova Aliança. Ele cita o “peixe, moqueado, pupeca, mojica, caldeirada de peixe, jacaré moqueado, as diversidades de animais como paca, cutia, tatu, veado, porco do mato, entre outras” (*Moçambite*, 2024, p. 15), ressaltando que essa prática culinária representa um contexto sociocultural. Além disso, o autor descreve a caça, a pesca, a agricultura e a criação de animais como atividades tradicionalmente culturais da comunidade.

*Moçambite* (2024) apresenta memórias de sua infância e sua relação com o rio:

*Na infância tive um contato muito direto com natureza, nessa fase todas as tardes, ia com a minha mãe para o igarapé tomar banho ou acompanhar quando ela ia lavar roupa, aproveitando a ocasião, pulava na água. Outro momento inesquecível era no período do verão quando os igarapés ficavam completamente poluídos, a única opção que as famílias tinham para lavar ou tomar banho era a água do rio. Nessa época a gente descia o rio para tomar*

---

<sup>44</sup> A mojica, ou mujica, é um prato tradicional da culinária amazônica, especialmente apreciado no Pará e no Amazonas. É um caldo espesso, geralmente feito com peixe (como pintado, tucunaré ou pescada) assado e desfiado, cozido com mandioca e temperos. A palavra "mojica" também se refere à técnica de engrossar caldos com farinha de mandioca ou outro amido (Silva, Costa, Melo, 2021).

<sup>45</sup> "Pupeca" é um prato da culinária indígena amazônica, conhecido por ser preparado com peixes ou outros alimentos embrulhados em folhas de bananeira e cozidos na brasa ou enterrados em cinzas. É uma forma de preparo que utiliza técnicas tradicionais de aproveitamento dos alimentos e recursos naturais da região (Santos, França, 2024).

<sup>46</sup> Caiçuma é uma bebida fermentada tradicionalmente produzida por povos indígenas da Amazônia, especialmente os povos panos. É feita a partir de mandioca, banana ou milho e pode ser consumida em rituais e festas, como no caso do povo Puyanawa (Manchineri, 2017). Os Ticuna fazem caiçuma de pupunha, embora essa versão da bebida seja menos comum que as feitas com mandioca, milho ou banana. A caiçuma de pupunha é preparada a partir da polpa cozida da pupunha, que pode ser mastigada ou amassada para iniciar o processo de fermentação, uma técnica tradicional entre diversos povos indígenas da Amazônia (Meirelles, 2007; Manchineri, 2017; Matarezio, 2019).

<sup>47</sup> Bebida fermentada feita com banana peruana madura, semelhante à chicha ou caiçuma, o nome “pororoca” está sendo usado para indicar uma bebida forte, fermentada e “explosiva”, em alusão ao fenômeno natural que é a pororoca na foz do rio Amazonas. (Cunha, Almeida, 2002). Também conhecido como vinho de banana é uma bebida alcoólica produzida a partir da fermentação de bananas maduras. É uma forma de aproveitar bananas que estão maduras demais para serem consumidas in natura. O processo geralmente envolve amassar as bananas, adicionar água, açúcar e fermento, e deixar fermentar por um período (Arruda, 2003; Raimundo, 2004; Abreu, 2007).

<sup>48</sup> A chicha de milho é uma bebida fermentada ancestral, tradicionalmente produzida por povos indígenas da América Latina, especialmente nas regiões andinas e amazônicas. Ela tem grande importância cultural, ritual e alimentar (Cunha, Almeida, 2002).

*banho ou lavar roupa, era um momento de lazer; corria na praia, pulava na água, brincava com as outras crianças, animados na margem do rio. Quando criança eu ia com meu pai pra roça, muitas das vezes eu ia sentado no seu cangote ou sentado dentro do paneiro (Moçambite, 2024,p. 17-18).*

Moçambite (2024) segue sua narrativa descrevendo que mesmo estando na roça, ainda assim, continuava fazendo daquele ambiente propício para o brincar. E que cedo aprendeu as técnicas da pescaria e da caça reconhecidas por ele como práticas culturais transmitida de pai para filho. Ele descreve que “*a caça era uma prática frequente em minha família, eu frequentemente acompanhava meu pai nas expedições, seja para observar, seja para ajudar a carregar a caça. Essas experiências foram fundamentais para mim, pois desde cedo aprendi a arte e a técnica da caça, além de desvendar os segredos da natureza*” (Moçambite, 2024, p. 18).

A figura paterna de Moçambite (2024) é bastante presente em sua narrativa. Ele apresenta seu pai como analfabeto, mas conhecer do território no qual habitam, destacando seu deslocamento pela mata usando métodos tradicionais de localização, como:

**Marcação de árvores:** *ele usa faca ou terçado para fazer cortes em árvores ao longo da caminhada, isso servia como um guia para o caminho de volta. Uso do Sol e estrelas:* *utilizar a posição do sol durante o dia e das estrelas para se orientar. Referências visuais:* *formações naturais, montanhas, grandes árvores. Caminhos Naturais:* *seguir cursos de igarapés, trilhas de animais ou cantos dos animais. Essas técnicas combinadas ajudam a garantir que ele possa encontrar o caminho de volta ou evitar se perder na mata (Moçambite, 2024, p. 18).*

Moçambite (2024) relaciona as experiências vivenciadas com seu pai como fortalecedoras do vínculo familiar, além disso, passam a ser mantenedoras da responsabilidade com sua comunidade, do respeito pela natureza e das habilidades de sobrevivência. Ele segue colocando demais situações que foram aprendidas por meio das tradicionais culturais.

*Com ele, aprendi a identificar o canto do macaco guariba, o grito do macaco aranha e os diversos cantos dos pássaros, vivenciei muitas experiências ao seu lado. Ao longo desse percurso conheci também o grito do jabuti, parecido com o grito da onça, isso quando está na vadiação, assustando aqueles que não conhecem. Cresci com meu pai absorvendo todas essas experiências e conhecimentos, que me foram transmitidos através de vivências práticas na natureza (Moçambite, 2024, p. 18).*

O autor coloca que esses momentos se tornaram memórias extremamente afetivas para ele enquanto sujeito. E que o contato com a natureza sempre foi visto, por ele, como algo

divertido. Na sequência, ele descreve a atividade da pescaria realizada em lagos, igapós, rio e outros. Na qual ele pontua o como instrumentos o “*caniço, malhadeira, tarrafa, flecha e arco*” (Moçambite, 2024, p. 19). E, a atividade da agricultura, que proporcionou a ele os saberes sobre semear, o cultivo, a colheita e o respeito aos ciclos da natureza.

Inácio (2024) apresenta os saberes ancestrais presentes nas tradições culturais de seu povo, os Ticunas, por meio das plantas medicinais. Ele ressalta que o “*tratamento com as plantas como ervas, cascas de árvores, raízes, óleos e outros são saberes que foram sendo ensinados de pais para filhos. Na comunidade havia rezadores homens, pessoas que faziam suas rezas com ervas e hoje já morreram. Atualmente somente um grupo de oradores evangélicos visitam realizando orações*” (Inácio, 2024, p.17). O que denota em sua narrativa, assim como já encontrada em outras, a substituição da espiritualidade ancestral para a religiosidade.

Inácio ainda descreve as marcas identitárias presentes na alimentação, pontuando que na “*comunidade também tem seu costume nas bebidas tradicionais como paijuarú<sup>49</sup>, caiçuma, pororoca, chicha, guarapu de cana de açúcar, usadas como bebidas e comidas típicas desde seus ancestrais até o dia de hoje, nunca esqueceram os seus costumes*” (Inácio, 2024, p. 17). Além disso, Inácio também demonstra como ele observa a mudança na fauna e nas tradições culturais com o tempo.

*Lembro que quando eu tinha entre 7 a 8 anos, tambaqui e pirapitinga era como bodó, tinha bastante e agora é bem mais escasso. Na época, o tracajá subia nas praias pequenas e era divertido pegar tracajá e ovos. Também havia muita gaivota. Eu levava bacia e juntava muitos ovos de gaivota, de um ninho onde tinha 6 eu tirava 3 e ficava 3 para a gaivota chocar para assim nascer novas gaivotas. Mas agora, meus netos não estão tendo esse privilégio. Hoje em dia o que era brincadeira e fartura, hoje só lembranças. Minha avó materna sempre me chamava para juntar ovos, conhecia os rastos do tracajá próximos aos poços e eu a seguia, ela chamava para “batição” na água para espantar o tracajá e o tracajá subia para terra, aí ela corria para pegar. Agora não é mais como antes, não consigo ensinar meus netos a pegar tracajá. Meu avô pescava de poita e quando pegava muito peixe, salgava, mas muito pouco porque morávamos perto do lago e tínhamos quase sempre o que comer (Inácio, 2024, p. 17).*

Em sua narrativa, Inácio (2024) continua demonstrando como os saberes tradicionais eram repassados no contexto comunitário em que vive, desta vez, destacando o cultivo.

---

<sup>49</sup> É uma bebida fermentada tradicional de origem indígena, feita a partir da mandioca, e muito apreciada na região amazônica, como os **Ticuna**. Essa bebida é conhecida por seu sabor azedo e amargo, coloração avermelhada e teor alcoólico elevado. É uma bebida forte, com teor alcoólico que pode variar entre 10% e 15%, e é conhecida por seu sabor azedo e amargo, com uma coloração levemente avermelhada (Cruz, 2022).

*Ainda na infância ajudava a plantar, eu tinha roça e bananal e tenho até hoje. Quando a lua vem é bom para plantar e conforme ela vai crescendo a planta também cresce. A banana não pode ser plantada a qualquer dia, como a avó Adélia dizia que se quisesse banana grande tinha que ser na lua nova. Tem que plantar banana com o corpo em pé, não pode agachar para que a bananeira cresça. Na plantação de maniva tem que se atentar com o olhinho do caule, esse não pode enterrar; o olho fica para fora, do contrário não vai crescer bem. Na plantação do cará, quando a mulher planta tem que bater no bumbum para ficar com a batata grande. Assim ensinava minha avó à minha mãe e minhas irmãs (Inácio, 2024, p. 17).*

Tanto na escrita de *Moçambite* quanto na de Inácio ficam visíveis o modo de viver em suas comunidades e as tradicionais presentes e as ocultas com tempo. Nas percepções sobre as celebrações culturais, Inácio (2024, p. 17) afirma que nunca houve festividade da cultura Ticuna, apenas apresenta, mais uma vez, a presença da “Igreja Evangélica e a Igreja da Cruz dividindo os seguidores de crenças religiosas até hoje”. Quanto a ritual da Moça Nova ele descreve que “*meu pai contou que acompanhou a festa da moça nova ainda jovem, mas não ensinou os filhos na forma prática. Ele apenas cantava a música e explicava porque arrancavam o cabelo da moça*” (Inácio, 2024, p. 18). Sendo as práticas culturais originárias ensinadas somente nas escolas, tendo como grande patrimônio cultural Ticuna a língua materna, na qual, nunca deixou de ser falada, estando fortemente presente em casa, na comunidade e na escola.

Quanto a alimentação, Inácio apresenta as mesmas tradições culinárias que *Moçambite*, vale relembrar que a comunidade que reside Inácio é Ticuna e a que reside *Moçambite* é Kokama.

*Na alimentação, uma comida bem gostosa da nossa cultura era e continua sendo a pupeca (peixe assado na folha da pataúá ou de bananeira) e o caldo de peixe com açafrão e mojica de peixe (caldo com banana), peixe moqueado (enfiado num pau esquentando uns três dias até secar). Dos animais da floresta o povo tikuna se alimenta de cutia, tatu, veado, paca, capivara, jabuti e tracajá) e tudo é feito assado (Inácio, 2024, p.18).*

Inácio ressalta que o contato mais próximo com outros povos foi com os Kokamas e com os que ele denomina em seu texto de “civilizados”, se referindo aos não-indígenas, o que explica as múltiplas relações culturais e religiosas existentes entre esses povos na região do Alto Solimões.

*Martins* (2024) demonstra em sua narrativa como sua infância se assemelha aos dos demais sujeitos apresentados. O autor destaca que “*rodeado pela natureza exuberante da Amazônia, cresci aprendendo como plantar, caçar, pescar, trabalhar e ouvir as histórias*

*ancestrais contadas pelos mais velhos. As brincadeiras ao ar livre, como, jogar bola, os banhos de rio, brincadeira de esconde-esconde, roda-roda entre outros marcaram meus primeiros anos de vida com uma serenidade e alegrias inexplicáveis”* (Martins, 2024, p. 18).

O autor enfatiza que esses laços familiares e culturais foram moldando sua identidade e que se tornar professor, para ele, é uma forma de agradecer e retribuir a sua comunidade. Assim, ele pode contribuir formando novas gerações conhecedoras dos saberes ancestrais e da valorização de suas raízes. Martins (2024, p. 18) afirma que a educação tem o poder de *“construir um futuro melhor para nosso povo, mantendo viva a rica herança Tikuna”*.

Assim, na apresentação das vivências comunitárias e os aspectos das infâncias dos sujeitos que compõem esse estudo, destacamos o conceito que Mota (2016) articula a respeito da criança neste contexto repleto de múltiplas territorialidades, culturas e modos de viver.

**Figura 14:** Ser criança na fronteira amazônica



**Fonte:** Mota (2016, p. 154)

O que nos leva a compreender como as diferentes identidades nacionais (brasileira, peruana e colombiana) configuram a construção identitária dos sujeitos em seus aspectos religiosos, culinários, culturais, linguísticos e geográficos. O que denota que a identidade dos sujeitos das comunidades apresentadas nesta região, vai além da formal e documentada como brasileira e indígena de uma etnia específica.

Na construção do Trabalho de Conclusão de Curso, todos os sujeitos descreveram o contato e o aprender com a escola, sendo apresentado neste momento como ocorreu esse processo para cada um deles.

*Moçambite Filho* (2024) narra o incentivo por parte da família como sendo algo marcante, mesmo seus pais não sendo letrados. Ainda assim, descreve sua inserção na escola repleta das múltiplas territorialidades que essa pesquisa pretende destacar.

*Como nasci na república peruana, minha vida escolar se iniciou na aldeia tikuna de Cushillo Cocha, depois quando tive 10 anos meus pais se mudaram para o lado brasileiro, como meu pai era do Brasil por fim ele teve que retornar ao país de origem. Quando cheguei na aldeia Bom Intento eu já sabia ler e escrever na Língua Espanhola e Materna, mas pouco sabia entender e escrever na Língua Portuguesa, motivo que me levou a começar novamente na pré-escola como participante por razões de não possuir documento brasileiro para estudar como matriculado (Moçambite Filho, 2024, p. 21-22)*

A narrativa de *Moçambite Filho* ressalta as relações existentes na região de fronteira, em Benjamin Constant, na qual, a fronteira geopolítica se torna visível ao acesso a escolarização. Tendo em vista que, a língua aparece também como uma fronteira visível a primeiro modo, mas que após o convívio e contato só fortifica a identidade da região.

Em sequência a esse momento, *Moçambite Filho* (2024) descreve que passa a ter acesso a escola brasileira e indígena como estudante brasileiro somente após os 10 (dez) anos de idade. Assim, passa a frequentar a Escola Municipal Indígena Santos Dumont, na Comunidade Indígena de Bom Intento I, em Benjamin Constant, a mesma que hoje exerce a docência. Durante os Anos Iniciais, o autor vivenciou o contato com a organização do ensino em sistema multisseriado<sup>50</sup>, devido a escola da comunidade, naquele momento, ter apenas uma sala e uma cozinha. Porém, ele enfatiza que “*mesmo assim, continuei estudando e fui alfabetizado, aprendendo a formar pequenas frases tanto em Ticuna quanto em Português (Moçambite Filho, 2024, p. 23).*”

Para que fosse possível cursar os Anos Finais do Ensino Fundamental, visto que, em sua comunidade somente oferecia o Ensino Fundamental I, *Moçambite Filho* teve que se deslocar para a Comunidade Indígena de Umariçu II, situada em Tabatinga-AM, no qual concluiu o Ensino Fundamental via EJA modular<sup>51</sup> na Escola Municipal Indígena João Ayres Cruz. Na

---

<sup>50</sup> Representado pelas escolas que agrupam estudantes que se encontram em uma diversidade de faixas etárias e nível de desenvolvimento e aprendizagem em uma única turma dependendo da localidade e contexto social de cada comunidade. Tendo como um grande desafio a execução do seu trabalho docente para cada um dos educandos em seus diferentes processos de desenvolvimento e aprendizagem, havendo a necessidade de pensar na adequação do conteúdo com o objetivo de atingir a todos (Hage, 2008; 2011; 2014). Hage (2011) propõe a transgressão do modelo seriado como forma de superar a lógica urbana imposta às escolas do campo. Para ele, a multisseriação não deve ser vista como deficiência, mas como potencial pedagógico quando bem estruturada.

<sup>51</sup> Modalidade EJA Modular tem sido implementada com foco em flexibilidade, aceleração do tempo escolar e contextualização pedagógica, especialmente para populações em situação de vulnerabilidade social, como ribeirinhos, indígenas, trabalhadores informais e pessoas privadas de liberdade (Souza, 2021).

mesma comunidade foi possível dar seguimento aos estudos, ingressando no Ensino Médio e realizando apenas o 1ª e 2ª séries, de modo, que a 3ª série do Ensino Médio ele torna para Benjamin Constant por já ser possível concluir em escola indígena.

*Em 2014, voltei para minha comunidade indígena Bom Intento I para estudar, pois já funcionava o ensino médio mediado por tecnologia, anexo à Escola Estadual Indígena Gildo Sampaio Megatanücü, localizada na Comunidade Indígena Filadélfia, no município de Benjamin Constant-AM. Durante o terceiro ano do ensino médio, minha jornada foi marcada por um aprendizado único e resiliência, em meio à natureza. A escola era feita de madeira e não contava com energia elétrica constante. Com apenas um motor de luz disponível, usávamos esse recurso para ligar a televisão e assistir às aulas mediadas pela tecnologia. Essa limitação nos ensinou a valorizar cada momento de aprendizado e aproveitar ao máximo os recursos disponíveis. Nossa turma era composta por 18 alunos, e formamos uma comunidade unida pela busca do conhecimento. Superamos obstáculos e nós apoiamos mutuamente, criando laços que perduram até hoje. Apesar das dificuldades, a escola era um espaço de respeito e celebração da nossa cultura e tradições. Aprendemos não apenas conceitos acadêmicos, mas também a importância de preservar e honrar nossas raízes indígenas. Essa experiência deixou uma marca profunda em minha vida, lembrando-me da importância da resiliência, da comunidade e do compromisso com a educação (Moçambite Filho, 2024, p. 24-25).*

Diante do que *Moçambite Filho* descreve sobre como ocorreu seu processo formativo escolar, destacamos o fato de sua educação escolar básica ter ocorrido completamente em escolas indígenas. O que se sobrepõe ao momento que ele sai em busca desta formação, em Tabatinga, em uma outra comunidade indígena. E este fato é enfatizado por ele como maneira de preservar e mater viva sua cultura Ticuna. Ele destaca também o uso da Língua Materna Ticuna como um dos orientadores dessa escolha, visto que, nas comunidades indígenas Ticunas o ensino ocorre em princípios ligados aos bilinguismos tendo o uso das duas línguas (Ticuna e Português) sempre em contínuo e simultâneo uso, o que não seria possível em escolas não-indígenas.

Fernandes retrata que seu contato e o aprender na escola se inicia aos 6 (seis) anos de idade, na Escola Municipal Indígena Pedro Alves, em Benjamin Constant, na qual, hoje ele também retorna como professor. Ele narra que não teve acesso à Educação Infantil, ingressando diretamente no Anos Iniciais e tendo um único professor durante todo Ensino Fundamental I, no qual, era morador da comunidade e formado em Pedagogia e Magistério pela Organização Geral dos Professores Indígenas Ticuna Bilíngues (OGPTB)<sup>52</sup>.

---

<sup>52</sup> É uma entidade indígena sem fins lucrativos, criada em 1986, com sede na comunidade de Filadélfia, no município de Benjamin Constant (AM). Ela surgiu como resposta à necessidade de formação, valorização e

Neste período, Fernandes (2024) apresenta como uma das grandes dificuldades encontradas durante o período de formação na escola foram com relação a disciplina de Língua Portuguesa, ele pontua que “*Às vezes, enfrentava desafios na expressão, comunicação e diálogo, porque minha primeira língua é o ticuna e o português é minha segunda língua*” (p. 29). Mesmo com os desafios das diferentes línguas, Fernandes concluiu o Ensino Fundamental em sua própria comunidade. Porém, quanto ao Ensino Médio, assim como *Moçambite Filho*, ele enfrentou o mesmo problema por não ter oferta desta etapa em sua comunidade.

*Diante dessa limitação, tomei a decisão de me matricular para a comunidade de Filadélfia, onde, em 2008, me matriculei no ensino médio na Escola Estadual Professor Gildo Sampaio Megatanüci. Embora essa escola oferecesse a continuidade da minha educação, ela se encontrava distante de minha comunidade de origem. Pois assim sempre superei ainda o desafio por que para sair para ir a estudar nesta escola preciso me preparar as 4:30 da manhã para tomar banho e as 6h partíamos de canoa com motor rabeta juntamente com meu pai, naquele período estudamos juntos e as 7:15 horas, chegamos na escola durante todo o período de (3) três anos (Fernandes, 2024, p. 29-30).*

O autor e sujeito coloca que durante a busca pela conclusão do Ensino Médio enfrentou grandes desafios, no que compreende desde à questão de logística devido a distância geográfica de uma comunidade para outra, como também aspectos culturais diferentes apesar de as duas comunidades serem indígenas. A questão linguística é posta por Fernandes (2024) tanto como uma barreira como uma oportunidade, no que se refere a aprendizagem da Língua Portuguesa pelos Ticunas. O que ele aponta como grande desafio “é encontrar um equilíbrio entre a preservação das tradições culturais e a adaptação às exigências do mundo moderno. As escolas têm um papel crucial em facilitar essa integração, promovendo uma educação que respeite e valorize as culturas indígenas (Fernandes, 2024, p. 32).

Na narrativa de Pinheiro (2024) sua inserção na escola ocorre aos 9 (nove) anos de idade, também na Escola Municipal Indígena Pedro Alves. Ele descreve as condições de funcionamento da escola naquele tempo: “*a escola era de madeira com cobertura de palha,*

---

autonomia dos professores Ticuna, promovendo uma educação escolar bilíngue e intercultural, com base nos saberes tradicionais do povo Ticuna. Para aprofundamento desta questão ver: Bendazzoli (2011); Peres (2022); Gruber (2003); Silva (2024); Brianezi (2005). Conforme estes autores e autoras a OGPTB Criou o Centro de Formação *Torü Nguepataü*, onde são/foram realizados cursos de magistério e licenciatura indígena; produziu materiais didáticos em língua Ticuna e português; organizou concursos públicos específicos para professores indígenas; desenvolveu projetos de educação ambiental, arte, saúde e cidadania; influenciou políticas públicas de educação escolar indígena no Alto Solimões.

*construída pela própria comunidade na época. No início, foi muito difícil para mim, pois a escola não era adequada para todas as turmas; era multisseriada”* (Pinheiro, 2024, p.29).

O autor narra em sua escrita a interseção entre o momento que sai do Brasil e vai estudar na Colômbia.

*Meus pais foram passear na Colômbia, em uma comunidade chamada Macedônia, onde todos falavam espanhol. Meu avô pediu permissão à minha mãe para eu ficar e estudar lá por um ano. Quando chegou a hora de ir à escola, era meu primeiro ano naquela comunidade, onde as regras eram muito rígidas. O aluno precisava saber ler, escrever e conhecer a tabuada de 1 a 12. Meu problema era que eu não falava espanhol. Quando o professor me perguntava algo, eu apenas balançava a cabeça, o que era um sinal de resposta. Durante quatro meses, eu era um menino tímido. Depois disso, comecei a ouvir e entender as falas dos meus colegas e dos professores. Aos poucos, comecei a falar um pouco de espanhol, fiz amizade com meus colegas e brincávamos na escola. No final do ano, eu já falava espanhol como os outros. Depois de um ano, voltei para minha terra natal e tive que recomeçar na 2ª série, com pouca aprendizagem* (Pinheiro, 2024, p. 29-30).

Com essa narrativa de Pinheiro fica evidente o contato com as múltiplas culturas provenientes das territorialidades que compõe a região de Benjamin Constant, no Alto Solimões. No qual, os sujeitos desta pesquisa oriundos de comunidades indígenas e ribeirinhas tem constante contato com as três línguas presentes, o Português, o Espanhol e a Língua Materna.

Em sua trajetória escolar, Pinheiro então conclui o Ensino Fundamental I em sua comunidade sendo a única etapa ofertada. O que o obriga a fazer o mesmo percurso formativo que os demais sujeitos apresentados anteriormente, tendo que se matricular na Escola Municipal Indígena Ebenezer, na Comunidade Indígena de Filadélfia, em Benjamin Constant, concluindo o Ensino Fundamental II nesta comunidade. Ele descreve como foi esse processo:

*Nesse período, enfrentei muitas dificuldades por não ter família na comunidade e por passar necessidades financeiras. Voltava todos os dias para a minha comunidade, saindo de casa às 5 horas da manhã em um motor rabeta. Às vezes faltava gasolina e eu e meu irmão remávamos até a comunidade Filadélfia. Mesmo sem tomar café da manhã, continuei estudando até concluir a 8ª série* (Pinheiro, 2024, p. 30).

A narrativa de Pinheiro não se distancia das demais apresentadas até aqui, demonstrando a busca pelo direito básico de acesso à educação escolar. Na continuidade da busca pela Educação Básica, Pinheiro segue sua narrativa descrevendo os percalços para a conclusão, agora, do Ensino Médio. Esta etapa, ele realizou na Escola Estadual Imaculada Conceição, na

zona urbana do município de Benjamin Constant. Nessa fase, ele aponta a dificuldade da língua no ensino, de modo que, como essa escola não era indígena, a Língua Portuguesa era predominante, o que exigia dele maior compreensão e domínio, porém, sua primeira língua era a Língua Ticuna.

Falcão narra sua chegada à escola aos 7 (sete) anos de idades, na Escola Municipal Nova Aliança, na Comunidade de Nova Aliança, em Benjamin Constant. Como os demais sujeitos, apesar de essa ser uma comunidade Kokama, e no tempo relatado a escola não ser ainda reconhecida como indígena, também só ofertava o Ensino Fundamental I, o que reflete uma demanda das escolas do campo como um todo. Falcão testifica que:

*[...] naquela época não dei continuidade dos estudos na mesma, porque na escola que eu estudava não tinha o segundo segmento do Ensino Fundamental, nesse período a escola não era reconhecido como indígena, hoje em dia, existe desde o Maternal, Pré I, Pré II que é Educação Infantil e o Ensino Médio com mediação tecnológica. Um dos grandes avanços atuais é que a escola e a comunidade são reconhecidas como indígenas (Falcão, 2024, p.1 8).*

Com base nos desafios vivenciados na perspectiva escolar, Falcão (2024) explica devido a infância alinhada ao trabalho e ajuda na renda familiar, faltava constantemente à escola o que o levava a desistir ou ficar reprovado. Ele conta que no período da piracema<sup>53</sup> não ia para a escola e que a pescaria com os pais era o que mantinha a sobrevivência da família, além de representar uma atividade de diversão. Em sua narrativa Falcão (2024) conta essa situação no seguinte trecho: “*Quando eu estava na 1ª série reprovei três vezes, mas não foi porque eu tinha dificuldade de aprender e sim em decorrência das minhas faltas por razões de pescaria*” (p.19)

Em consonância com a narrativa de Falcão, surge a de Moçambite (2024) que também nasceu, cresceu e iniciou o seu contato com a escola na Comunidade de Nova Aliança aos 11 (onze) anos de idade. Suas narrativas se entrelaçam ao descreverem a luta e resistência da sua comunidade para a conquista da oferta das demais etapas da Educação Básica.

*Com uma demanda de 15 alunos que haviam concluído o Ensino Fundamental I já disponível para seguir com o Ensino Fundamental II, a secretaria de educação propôs que os alunos fossem para as comunidades de Prosperidade II e Bom Pastor II. Por influência política a SEMED/BCT ofertou este nível de ensino para as duas comunidades, mas não ofertou para Nova Aliança,*

<sup>53</sup> A piracema no Alto Solimões — período de reprodução dos peixes — tradicionalmente ocorre entre os meses de novembro e março, quando os rios começam a encher e os peixes sobem os cursos d’água para desovar. Esse ciclo é essencial para a renovação dos estoques pesqueiros e para a segurança alimentar de comunidades indígenas e ribeirinhas, como os Tikuna, que dependem diretamente da pesca (Lima e Araújo, 2025).

*apesar de que a nossa comunidade possuía um número maior de alunos. Quanto à decisão de ofertar na Escola Polo à comunidade de menor população, pode estar relacionada a aspectos de logística quanto ao transporte de alunos de comunidades adjacentes. Essa decisão causou revolta nas famílias e da comunidade em geral e por isso matricularam seus filhos na escola da Comunidade Indígena Tikuna de Feijoal, no município de Benjamin Constant, sendo que esta era mais distante, porém ficava do mesmo lado do rio e facilitava a navegação, evitando atravessar o rio. A secretaria de educação se manifestou alegando que não daria nenhum tipo de ajuda, somente se o deslocamento fosse para Bom Pastor II teria transporte com motorista transportar os alunos entre as comunidades, mas como foi uma forma de reivindicar nossos direitos fomos estudar em Feijoal até porque é uma comunidade indígena, e as outras não eram indígenas, teve alguns alunos que foram estudar em Bom Pasto II, mas como lutadores e reivindicadores queríamos o bem da comunidade e decidimos estudar em Feijoal (Moçambite, 2024, p. 19).*

Diante da situação descrita por Falcão (2024) tanto ele quanto *Moçambite* iniciam o Ensino Fundamental II na Comunidade Indígena de Feijoal, até então sem recurso para o transporte da Secretaria de Educação de BCT. Visto que, o transporte de uma comunidade para outra requeria investimento financeiro para a compra da gasolina, como também, do meio de transporte, *Moçambite* narra como venciam esses empecilhos:

*Cursar esse processo formativo da Educação Básica foi dificultoso, devido a vários fatores, uma dessas dificuldades enfrentado nesse período foram referentes a logística, nos se ajudava uns com os outros, um contribuía com a gasolina, outros disponibilizavam o motor, e outros com a embarcação, quando isso não era possível, em alguns momentos impossibilitam o acesso à escola devido a falta de transporte escolar. Em vários momentos ficamos ilhados na margem do rio quando o motor não queria funcionar ou quando acabava a gasolina, assim conseguimos concluímos o ensino fundamental II (Moçambite, 2024, p. 19; p. 21).*

Apesar dos desafios, embricados à resistência e conquista do direito à educação escolar em sua comunidade, Falcão e *Moçambite* concluíram o Ensino Fundamental II na Comunidade Indígena de Feijoal, na Escola Municipal Marechal Rondon. E na mesma comunidade, seguiram seus estudos no Ensino Médio, agora, na Escola Estadual Cacique Manoel Florentino *Mecuracu*. O que significou a continuidade das dificuldades, porém eles relatam que a Secretaria de Educação de BCT contratou um motorista para o transporte dos estudantes da Comunidade de Nova Aliança para a Comunidade de Feijoal durante esse período, amenizando a problemática do transporte escolar e possibilitando a conclusão do Ensino Médio para ambos.

Já a narrativa de Inácio descreve sua trajetória escolar iniciada dos anos 80 (oitenta), aos 9 (nove) anos de idade, na Comunidade Ilha de Bom Pastor, em Benjamin Constant, na

Escola Pedro Álvares Cabral, na qual cursou a 1ª e 2ª série do Ensino Fundamental I. A escola passa a ser descrita em sua estrutura física, naquele tempo, como “coberta de palha que chamamos Urucuri<sup>54</sup>, assoalhada de paxiúba e cercada de paxiúba” (Inácio, 2024, p. 19). A partir da 2ª série ele relata que as aulas foram cessadas por falta de professores, o que levou ele a ficar dois anos sem prosseguir com os estudos. Foi então, que para que houvesse continuidade dos estudos que ele teve que ir morar na Comunidade Indígena de Belém do Solimões, iniciando e concluindo a 3ª série do Ensino Fundamental I.

Já nos anos seguintes, sua comunidade consegue contratar uma professora que permite que ele realize a 4ª série. Porém, ele enfatiza que para o ano posterior, no qual iria para 5ª série, não havia professor novamente, é então que ele decide fazer novamente a 4ª série somente para não parar de estudar. Diante da constante falta de professor e da demanda da comunidade, Inácio (2024) apresenta os caminhos que os tornaram professor guiados por estes momentos apresentados.

*Para ter um professor na mesma comunidade, o cacique fez uma reunião juntamente com os povos da comunidade e me escolheu para ser um professor da mesma aldeia. E comecei a trabalhar como docente no ano de 1993, com (26) vinte seis alunos na minha aldeia. No mesmo ano de 1993 entrei no curso de OGPTB - Organização Geral dos Professores Ticuna Bilingue para a formação do Magistério. O magistério foi concluído no dia 28 de julho de 2001, na aldeia de Filadélfia no município de Benjamin Constant-AM. Estudei juntamente com outros quase 220 professores de todos os municípios do Alto Solimões, de Benjamin Constant até Jutai (Inácio, 2024, p. 19).*

Partindo deste pressuposto, Inácio se torna o único sujeito desta pesquisa que passou pela formação recebida pela OGPTB antes de chegar ao PARFOR.

Para Bendazzoli (2011), a formação promovida pela Organização Geral dos Professores Ticuna Bilingues (OGPTB) é um marco transformador para os professores Ticuna e suas comunidades. Destaca que essa formação não apenas qualificou tecnicamente os docentes, mas também fortaleceu a identidade cultural, a autonomia pedagógica e o protagonismo indígena na construção de uma educação escolar diferenciada.

Além disso, para Bendazzoli (2011), tornou possível a valorização da língua Ticuna e dos saberes tradicionais como parte do currículo escolar possibilitou uma formação voltada para a realidade comunitária, respeitando os modos próprios de ensinar e aprender com a criação de

---

<sup>54</sup> Urucuri é o nome popular de uma palmeira nativa da América do Sul, especialmente encontrada no Brasil, Bolívia, Peru e Paraguai. Seu nome científico é *Attalea phalerata*, e ela pertence à família *Arecaceae* (Ferreira; Bezerra; Pereira; Carim; Lucien; Guedes, 2006; Santos, 2019).

espaços de reflexão sobre a prática docente, com base na interculturalidade e possibilitou a superação da dependência de professores não indígenas nas escolas das aldeias. Isso tornou possível o reconhecimento legal e institucional da formação, com cursos de magistério e licenciatura indígena. Por isso, “A OGPTB construiu um percurso formativo que articula os saberes tradicionais com os conhecimentos acadêmicos, permitindo aos professores indígenas assumir com legitimidade a docência nas escolas de suas comunidades.” (Bendazzoli, 2011, p. 130).

A formação proporcionada pela luta dos professores indígenas, capitaneado pela OGPTB, segundo Bendazzoli (2011), tornou evidente e realizável o fortalecimento da educação bilíngue e intercultural como direito coletivo; produção de materiais didáticos próprios, em língua Ticuna e com conteúdos locais; ampliação do acesso à escolarização básica e superior entre os Ticuna; promoção de projetos comunitários em áreas como educação ambiental, saúde e cidadania; consolidação da escola como espaço de resistência cultural e formação política. Por isso, afirma que “A formação oferecida pela OGPTB contribui para que a escola indígena seja um instrumento de afirmação cultural e não de assimilação.” (Bendazzoli, 2011, p. 150).

Martins (2024) retrata sua inserção ao percurso formativo escolar aos 7 (sete) anos de idade, na Escola Municipal Indígena Pedro Álvares Cabral, na mesma comunidade que Inácio (Ilha do Bom Pastor). Ele destaca a influência de Inácio em seu processo formativo por ter sido seu professor.

*[...] destaco com carinho meu primeiro professor, Inácio, que desempenhou um papel fundamental na minha alfabetização principalmente na minha língua materna. Mesmo tendo a formação de Magistério, ele contribuiu na minha vida como estudante de maneira especial. Com paciência e dedicação, ele tornou o aprendizado das letras e números algo acessível e interessante. Suas aulas foram marcadas por uma abordagem simples, mais eficaz, proporcionando as bases sólidas para minha jornada educacional. A influência positiva do Professor é algo que carrego comigo até hoje, e sua dedicação exemplar deixou uma marca duradoura em meu percurso como estudante (Martins, 2024, p. 19).*

Assim, Martins passa a concluir o Ensino Fundamental I e II em sua comunidade, sendo necessário a conclusão do Ensino Médio na Comunidade Indígena de Feijoal, na Escola Estadual Cacique Manuel Florentino "Me'cüracü". Ele realiza uma reflexão sobre esse momento de sua trajetória:

*Foi um tempo de aprendizado intenso que impactou muito o meu futuro. Enfrentar os desafios desse período, especialmente os problemas para chegar*



Na figura 15 fica evidente a relação entre comunidade, cultura, escola e ensino dada pelos sujeitos da pesquisa. Isto que emerge de suas narrativas nos possibilita interpretar uma íntima relação entre cultura e identidade indígena na Amazônia onde a escola ocupa um trabalho de articulação fundamental no processo de afirmação étnica.

Para estes sujeitos há uma importante e significativa relação entre Cultura, Memória e Tradição, pois indicam que a identidade indígena é construída a partir de práticas culturais, espiritualidade, língua materna e o pertencimento a família clânica. Por outro lado, para lembrar Ricoeur (1999; 2002), a oralidade é a principal forma de transmissão de conhecimento, com músicas, histórias e ensinamentos dos mais velhos.

Ao mesmo tempo a educação constitui-se processo de resistência, pois a trajetória educacional indígena combina educação formal e saberes ancestrais, valorizando o aprendizado tradicional junto à escola ao mesmo tempo em que enfrentam desafios como falta de infraestrutura, transporte e reconhecimento cultural, superados com a força comunitária. Nesse contexto, os professores indígenas comparecem com um trabalho fundamental na preservação linguística e cultural dentro das escolas.

Por outro lado, a subsistência é garantida pela agricultura, pesca e caça sustentáveis, respeitando os ciclos naturais e as leis ambientais e fazem parte de uma forma de organização onde as atividades comunitárias são organizadas por meio de sistemas coletivos como o ajuri, fortalecendo laços sociais, que se reproduzem por uma forte valorização dada pelas comidas típicas e medicinas tradicionais, com saberes transmitidos pelos mais velhos onde o saber escolar não está em conflito com os saberes tradicionais, pois estas práticas aparecem estabelecida pelos sujeitos como relações entre escola, comunidade e sustentabilidade em sentido de complementariedade e não como territórios em disputas, como acontece em nas sociedades modernas.

Ao mesmo tempo, os relatos dos sujeitos evidenciam desafios, especialmente ligados ao impacto de tecnologias, influência religiosa e marginalização dos saberes originários, além de conflitos entre tradições culturais e dogmas religiosos, levando à proibição de danças, grafismos e rituais em algumas localidades. Assim, a luta é constante para equilibrar modernidade com preservação cultural, garantindo que a nova geração valorize suas raízes.

Estas narrativas constituem, a nosso ver, um testemunho profundo da riqueza, complexidade e resistência das culturas indígenas amazônicas, especialmente do povo Ticuna e Kokama. A beleza está na forma como identidade, educação, espiritualidade e coletividade se entrelaçam.

Este capítulo teve como objetivo explicar, a partir da hermenêutica crítica e da análise narrativa, como se configuram os processos de formação identitária e docente de professores indígenas e ribeirinhos do Alto Solimões, destacando os sentidos atribuídos à cultura, à memória, à escola e aos territórios na construção de suas trajetórias formativas e práticas pedagógicas em comunidades multiterritoriais amazônicas.

O que complementa o trabalho na conexão com o capítulo quatro que irá apresentar o processo específico da formação dos sujeitos no Curso de Pedagogia e seu desenvolvimento profissional na escola como condição de composição de suas identidades docentes e como estas foram se constituindo ao longo do processo formativo.

## 4

### **A DIALÉTICA FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE DE PROFESSORES(AS) INDÍGENAS- RIBEIRINHOS NAS MÚLTIPLAS TERRITORIALIDADES DE BENJAMIN CONSTANT-AMAZONAS**

Ao abordar a construção político-sócio-cultural de um povo, faz-se necessário entender seus processos educativos. Afinal, são estes processos que culminam e disseminam sua existência. No bojo desta abordagem, onde questões socioculturais estão imbricadas com a educação em geral e a educação escolar em particular, comparece como fundamental deter nosso olhar sobre a formação dos professores e professoras neste processo.

No caso os sujeitos deste estudo são professores e professoras indígenas-ribeirinhos que atuam em escolas de comunidades ribeirinhas. Dos sujeitos que compõem esta análise, um deles fez magistério de nível médio, os outros não possuíam formação inicial nem de nível médio e nem superior quando ingressaram no PARFOR. Portanto, a maioria deles são professores leigos e sua formação inicial se deu no *Curso de Pedagogia PARFOR-Benjamin Constant* e se tornam professores de fato e de direito pleno com a formação universitária que fizeram neste Curso.

No entanto, entendendo que a carreira profissional docente não começa exclusivamente com a formação superior, mas também se dá na prática e em processos coletivos no interior da escola e por múltiplas mediações da autonomia do sujeito, embora não se reduza a esta condição.

Olhando para a literatura do campo, que vamos expor na sequência, entendemos que o conceito de *desenvolvimento profissional* docente imbrica e conjuga a formação inicial e contínua de professores. No horizonte do desenvolvimento profissional de professores e professoras, conforme a teoria que expomos, a formação autônoma e no contexto da escola em múltiplos processos individuais e coletivos constituem parte de seu processo de formação, muito embora saibamos que nenhum processo de autonomia de formação exclusivamente centrado na escola ou na individualidade do professor substitui sua formação profissional universitária.

Do mesmo modo que na literatura sobre formação de professores, os saberes docentes e a construção das identidades profissionais aparecem como elementos centrais e interdependentes no processo de desenvolvimento profissional. Segundo Tardif (2002), esses saberes são múltiplos (experenciais, disciplinares, curriculares, pedagógicos) e se originam de diferentes fontes — acadêmicas, profissionais e pessoais — compondo o repertório que sustenta a prática docente. No nosso caso aqui em análise estão os saberes da formação que são adquiridos na formação inicial e contínua e influenciam diretamente a prática e o trabalho docente.

O que mais importa sustentar aqui neste capítulo é que identidade profissional docente em seu processo dinâmico e contínuo, em sua relação com o pertencimento e sua intersecção com os saberes desembocam e emergem como parte integrante do *desenvolvimento profissional*, na formação inicial e contínua, que são essenciais para consolidar saberes e fortalecer a identidade docente ao longo da carreira, bem como, a reflexão sobre a prática transformada em conhecimento sistemático por meio das narrativas dos sujeitos.

Partindo dos pressupostos apresentados, as seções se dividem em três, sendo que: a *primeira* (4.1) teoriza a dialética formação inicial e formação contínua como pressupostos epistêmicos do desenvolvimento profissional; a *segunda* (4.2) textualiza as narrativas dos sujeitos em seus processos de formação inicial e contínua oportunizada pelo PARFOR; e a *terceira* contextualiza a escola como *lócus* de desenvolvimento profissional presente nas narrativas de professores indígenas-ribeirinhos até então leigos.

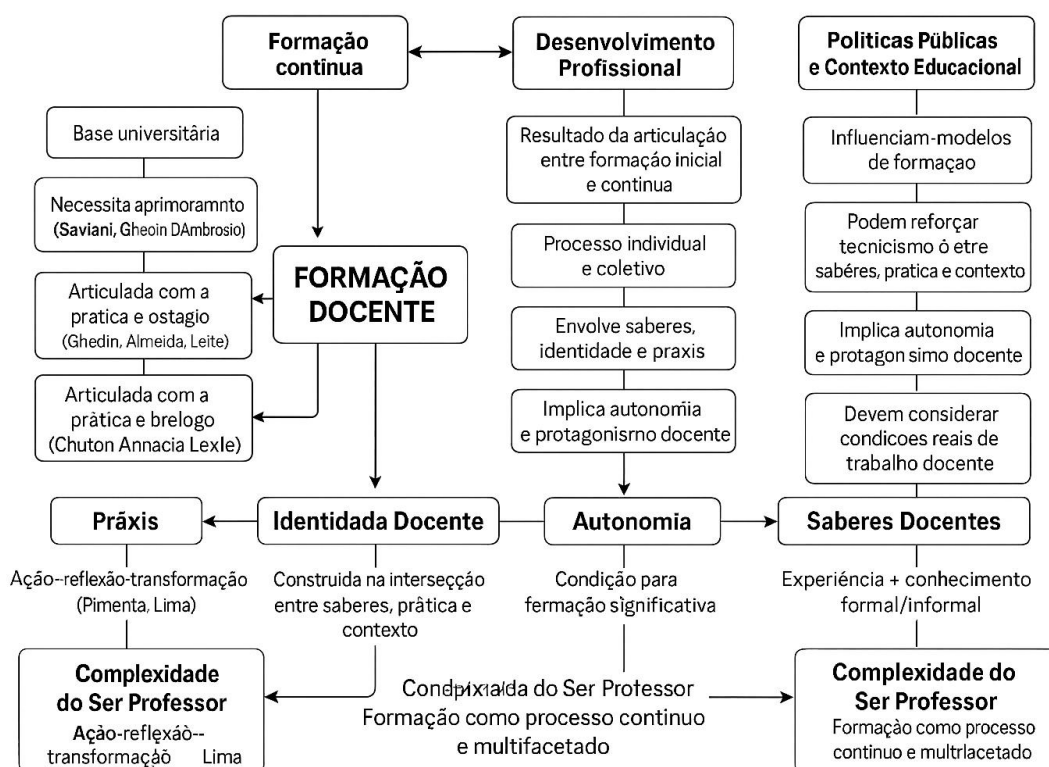
#### **4.1 A dialética formação inicial e contínua em sua imbricação ao desenvolvimento profissional docente**

Por conta do exposto, vamos tratar nesta seção do desenvolvimento profissional de professores onde o conceito de formação inicial e contínua comparecem em processos contínuos de formação entendidos em intersecção com seu desenvolvimento ao longo da carreira.

Isso considerado, conforme o que se disse no primeiro parágrafo desta seção, a formação universitária que se propõe espera-se que possibilite um salto não só na carreira docente, mas também na qualidade do ensino-aprendizagem dos estudantes com os quais estes professores trabalham.

Partindo deste pressuposto, apresentamos o trabalho executado por aqueles que são os atuantes em propagar os conhecimentos escolares, científicos e tradicionais nas comunidades e escolas ribeirinhas, os professores. O trabalho docente se torna imprescindível para ação crítico-reflexiva de cada sujeito individual e comunidade presente nos múltiplos contextos educativos que compõem a Amazônia. Por isso, é indissociável da formação docente, assim como, de seu contexto de atuação.

**Figura 16:** Mapa conceitual entre formação inicial, contínua e desenvolvimento profissional docente



Fonte: Nascimento (2025)

De acordo com Ghedin (2009, p. 4) os processos que ocorrem e constituem a formação docente são baseados em quatro tendências, sendo: *saber docente*, *reflexão sobre a prática*, *pesquisa no ensino* e *competências da formação*. A partir disso, torna-se relevante entender como essas tendências são manifestadas no trabalho docente de professores e professoras que estão inserido(a)s em um cenário sociocultural que pode diferir de sua formação. Afinal, a atuação do trabalho docente perpassa o cenário da formação inicial e se estende ao decorrer da ação docente em sua prática pedagógica (Tardif, 2012).

Diante disto, existe uma preocupação referente as fragilidades apresentadas na formação inicial, sendo analisado por Ubiratan D'Ambrósio (2012), Ghedin (2009) e Saviani (2009) como uma formação que necessita de aprimoramento dos conhecimentos necessários para a execução do trabalho docente em diversos contextos. Assim, a imagem do professor como voz dos processos e anseios educacionais, permitem o reconhecer como sujeito de um saber e de um fazer, capaz de gerar uma *reflexão sobre a ação e na ação*, gerando sua *práxis*.

Para Azzi (2012, p. 45) “o trabalho docente constrói-se e transforma-se no cotidiano da vida social; como prática, visa à transformação de uma realidade, a partir das necessidades do homem social”. Desta forma, ele é dinâmico, transformador, inteirado da organização política que recebe, crítico, reflexivo, humano, afetivo e criativo.

Conforme discute Severino e Pimenta (2011, p.16) o trabalho docente “[...] está impregnado de intencionalidade, pois visa à transformação humana por meio de conteúdos e habilidades, de pensamento e ação, que implica escolhas, valores, compromissos éticos”. Diante disso, destaca-se o trabalho docente de professores que estão às margens de rios, igarapés, lagos, e outros canais hídricos que compõem a nossa Amazônia, como um grande desafio da profissão docente.

De acordo com exposto anteriormente, *trabalho docente, desenvolvimento profissional, formação inicial e contínua*, conforme a literatura que nos apropriamos, constituem conceitos centrais das pesquisas e dos processos de formação de professores, além daqueles já mencionados por Ghedin (2009). Tendo estas categorias como lentes para interpretar a realidade daqueles nossos sujeitos de pesquisa, se faz necessário dizer que *trabalho docente* (de professores leigos ou não), *formação inicial e contínua* são derivados e aportados no conceito de *desenvolvimento profissional*.

Desta forma, a partir da literatura que acessamos sobre a formação contínua de professores e professoras, a tese ou ideia central que procuramos articular, não só no texto sobre o conceito de formação contínua, mas que se refere às múltiplas relações que esta pesquisa articula tem como ponto de partida a formulação de Lima (2001), quando parte da compreensão da rede de relações que permeia e envolve os professores com o conhecimento no mundo do trabalho. Para Lima (2001, p. 34) a formação contínua de professores e professoras tem como pontos de partida e de chegada o trabalho docente, investigativo, criativo e refletido, de modo que: “formação contínua é a articulação entre o trabalho docente, o conhecimento e o desenvolvimento profissional do professor, como possibilidade de postura reflexiva dinamizada pela *práxis*” onde os saberes, a identidade docente e a identidade etnocultural estão dialeticamente articuladas.

Esta definição de formação contínua parte de duas perspectivas dialéticas: o primeiro de que o trabalho se constitui como categoria fundante da vida humana, o segundo, de que “A atividade docente é práxis” (Pimenta, 1994, p. 83), onde práxis se relaciona com o conhecimento e sua produção histórica que acaba por constituir-se na realidade humana. Portanto, a criação da realidade humana se caracterizará a partir de reflexão crítica e do posicionamento do professor na condição de intelectual orgânico transformador da cultura a favor das classes subalternas (Gramsci, 1989)<sup>55</sup>.

Para Lima (2001), essa dimensão dialética ocorre no movimento de articulação, realizada entre a continuidade da formação e o trabalho do professor, situada como potencialidade para uma prática refletida e transformadora (práxis), pois “[...] isso significa definir o trabalho do professor como intelectual e não como um técnico executor. Ou ainda significa valorizar os processos de reflexão na ação e de reflexão sobre a reflexão na ação” (Pimenta, 1998a, p. 169), tornando o trabalho docente parte de seu processo de produção do conhecimento assim como de sua identidade e condição de desenvolvimento profissional.

A consideração da reflexividade e seu processo à vida e trabalho do professor representa parte do conjunto de relações dialéticas que se estabelecem entre os saberes adquiridos, formal ou informalmente. O professor não é um mero agente técnico do sistema político, embora muitos queiram que ele seja somente isso mesmo, mas isso é o que ele menos é, pois, essa concepção coisifica-o. O professor e a professora estão para além desta concepção porque ele não é um mero executor, ultrapassa os limites da titulação e dos certificados que ele possa exibir em seu currículo. Sua condição está na autoridade do exercício profissional e intelectual.

Segundo Lima (2001) repousa nos seus vários saberes e nos inúmeros conhecimentos que se entrelaçam e se inter cruzam na vida, no trabalho, nas associações e grupos que frequenta, além da experiência que acumula ao longo de suas vivências. Portanto, nessa concepção, a formação contínua está a serviço da reflexão e da produção de um conhecimento sistematizado, capaz de oferecer a fundamentação teórica necessária para a articulação com a prática e a crítica criativa do professor em relação ao estudante, à escola e à sociedade.

---

<sup>55</sup> Conforme Gramsci (1989, p. 3-4), “[...] intelectual orgânico refere-se à homogeneidade de um grupo organizador de uma cultura, com capacidade dirigente e técnica, isto é, intelectual. Dessa forma, o intelectual orgânico deve possuir uma certa capacidade técnica, não somente na esfera restrita de sua atividade e de sua iniciativa, mas também nas demais esferas do complexo social. Para Gramsci, “[...] a escola é um instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis.” (Gramsci, 1989, p. 9).

No entanto, a formação contínua não se efetiva distanciada de um projeto de desenvolvimento profissional que sustente a vida do professor, seus sonhos e o sentido do trabalho como lugar de identidade social e política de intelectual crítico. Para Pimenta (1998b, p. 176) a dialética que relaciona a formação contínua e o trabalho docente é que:

A formação de professores [...] se configura como uma política de valorização do desenvolvimento pessoal-profissional dos professores e das instituições escolares, uma vez que supõe condições de trabalho propiciadoras da formação contínua dos professores, no local de trabalho, em redes de autoformação e em parceria com outras instituições de formação.

De acordo com Lima (2001), a formação contínua perpassa todas as instâncias da vida humana, as suas experiências que dão sentido à vida e ao trabalho do professor, que é entendida como atitude, como valor que articula a experiência de vida e a experiência pedagógica, sendo instância de elaboração de saberes. No entanto, é a capacidade de carrear este conhecimento para a prática docente que caracteriza a formação contínua. No entanto, essa compreensão não minimiza a necessidade de políticas públicas de formação docente, como condição de desenvolvimento educacional e profissional dos docentes.

De nossa parte, compreendemos que a formação contínua é um direito do professor, objetivando a realização de um trabalho de qualidade e em condições de dignidade. Essa não é uma questão que possa ser atribuição individual, é social e humana, pois envolve a ética (que possibilita uma direção de sentido, uma finalidade ao exercício da profissão docente) e a sua autonomia. Sendo um direito do professor, subentende-se que este direito corresponda concomitantemente a um dever que precisa ser exercido.

A reflexão que empreendemos aqui precisa ser contextualizada e compreendida. No espaço desta pesquisa, apesar de seus limites, queremos entender a formação contínua como condição de totalidade de seu processo.

Nesse sentido, o que buscamos com essa pesquisa de doutorado foi entender como os múltiplos processos de constituição de ser professor ancoram-se na formação contínua como espaço de desenvolvimento profissional em múltiplos contextos de aprendizagem.

Para contextualizar a questão da formação inicial e contínua, Lima (2001) faz um histórico da questão desde os anos 60 do século XX e em seguida faz uma abordagem da produção científica sobre a questão na última década do século XX.

Aquelas investigações da última década do século XX versam basicamente sobre as seguintes questões: (1) análise de um programa de formação de professores para desenvolver o trabalho pedagógico tendo em vista a mudança da escola com espaço formativo; (2) o

conhecimento pessoal e profissional a partir dos pensamentos e desejos do professor em relação a formação contínua e sua condição de sujeito no espaço da sala de aula, sendo esta espaço de autonomia e formação do professor mediado pela experiência; (3) o contexto da políticas e regulação dos programas de formação contínua, reconstrução das lutas da escola pública e os pressupostos da formação contínua; (4) a atuação dos professores nas lutas sindicais como espaço de formação política dos professores e professoras; (5) análise teórica sobre a formação contínua no Brasil e suas determinações, limites e possibilidades.

Os autores e autoras daquelas pesquisas assim se posicionam:

A profissão docente tem sido considerada, na presente década, uma das profissões que mais exige continuidade do processo formativo, na busca do pleno desenvolvimento pessoal e profissional do professor, para atender os anseios de uma (nova) escola e de uma (nova) sociedade regidas pela intelectualização do espaço produtivo social e cultural (Nunes, 2000).

Os sindicatos têm um campo próprio de atuação na formação contínua dos professores (Almeida, 1999).

O que os professores aprendem no exercício da profissão, como e com quem, para poder pensar e repensar a atuação junto à formação básica e à formação continuada desses profissionais (prático reflexivo). (Mello, 1998).

Práticas formativas da modernidade lançaram as possibilidades concretas de formulação/confecção de modelos sobre a profissionalização do professor (Mussi, 2000).

As descobertas de Grof trazem uma contribuição para a formação de professores na dinâmica entre o biográfico, o perinatal, e transpessoal (Neto Elídio 1998).

A instalação de uma "cultura de formação" é fundamental para o desenvolvimento da instituição escolar e o crescimento docente, se quisermos uma educação mais aberta e significativa, em que, alunos, professores e comunidade educativa construam juntos parcerias de aprendizagem e reflexão (Alves, 2000).

Formação continuada [...] deve envolver os educadores do ensino fundamental e médio, a universidade e políticas educacionais, valorizando e provocando mudanças na prática pedagógica dos professores (Castro, 1999).

O domínio de conhecimentos sistematizados e relevantes por parte do professor, a capacidade de organizar seu pensamento podem ser importantes elementos para suscitar aprendizagens significativas e habilidades nos pensamentos dos alunos (Miranda de Lima, 1997).

O Estado já não é mais Estado democrático, exatamente o contrário, reduz e até anula os espaços públicos, transformando-os em espaços de decisões privadas. Essa é a dimensão central do debate da privatização no campo educacional (Rech, 1999).

[...] seja uma realidade nas escolas, possibilitando aos educadores da rede o repensar de sua prática pedagógica e se percebem neste contexto como sujeitos construtores de um saber histórico, por isso político, tendo a transformação do espaço escolar como meta e objetivo, rompendo, assim, com práticas tradicionais de educação e formação (Santos, 1998).

Na maioria, estas pesquisas analisam e reportam-se à prática reflexiva na perspectiva da ressignificação da prática, que encontra no espaço da formação contínua uma perspectiva de busca na superação das dificuldades.

Naquelas investigações a formação ocorre: no cotidiano escolar, por meio de programas de formação contínua propostos pelas Secretarias de Educação, pelos sindicatos, por programas individuais, por programas que integram a universidade e escola em diferentes níveis de ensino.

A perspectiva de formação contínua<sup>56</sup> se relaciona dialeticamente ao desenvolvimento profissional, conjugando a um só tempo a certificação e a formação em serviço, utilizando a teoria do trabalho como categoria fundante do ser humano como ser social, a partir do espaço da sala de aula em que o professor-estudante realiza sua formação.

Sintetizando aqueles treze trabalhos investigativos que tratam da formação contínua na última década do século XX pode-se dizer que a educação permanente constitui condição indispensável para os professores, pois é, historicamente, indicativo de rumo para a formação contínua como demonstram aqueles estudos. No entanto, afirma Lima (2001), a educação permanente que interessa aos dominantes não considera as diferenças nas condições objetivas de classe social, e tampouco poderia tomar como horizonte a elevação cultural e política da classe trabalhadora.

Por conta disso, é possível indicar que a formação contínua acumula resquícios das várias tendências vivenciadas nas décadas anteriores, filhas do tecnicismo resultante do golpe de 64, caracterizando-se em duas vertentes: (1) da atualização, da requalificação para atender às propostas mudancistas e para adequar o professor às novas necessidades do mercado; (2) da *formação contínua comprometida com a emancipação humana e o desenvolvimento profissional*.

No caso de nosso trabalho de investigação assumimos como nossa esta última tendência, compreendo-a como profundamente articulada com o trabalho do professor na concretude da sua prática, entendendo esse trabalho como categoria fundante do ser humano como ser social, constituindo-se dessa forma a práxis dialética crítica.

Considerando o que foi exposto, que emerge no campo da pesquisa em Educação sobre formação inicial e contínua de professores nas duas últimas décadas do século XX, na sequência desta seção, apresentamos o panorama e a configuração das pesquisas sobre a formação inicial e contínua nas duas décadas do século XXI.

---

<sup>56</sup> De acordo com Popkewitz (1992, p. 26), “[...] o processo de formação continuada deverá considerar os vários determinantes que interferem no processo de profissionalização: autonomia dos profissionais pelo domínio do conhecimento da área, integridade, responsabilidade, controle de remuneração e ética de trabalho

Historicamente, a formação inicial e contínua tem assumido diversas concepções, que vão variando conforme o momento político no qual esse processo se desenvolve e possibilita o reaparelhamento dos professores, reestruturando e aprofundando conhecimentos adquiridos na formação inicial, bem como a produção de novos conhecimentos (Mota, 2009).

O debate sobre a formação contínua tem se configurado no período em múltiplas faces e comparece no processo educativo como uma preocupação em preencher lacunas da formação inicial com vistas ao desenvolvimento profissional e pessoal dos professores com vistas a melhorar o trabalho pedagógico na escola, além de outras necessidades.

Nesse sentido, é necessário a articulação entre os conhecimentos específicos, saberes disciplinares, os saberes pedagógicos e as identidades culturais do contexto sociopolítico (André, 2009).

Destro (1995) apresenta a formação contínua a partir de uma visão histórica que a vincula à educação não formal, denominando-a “educação contínua”. Entende a educação contínua como: *educação permanente, educação recorrente, educação contínua, formação contínua*. Essas categorias denominam “um novo desafio aos pensadores e trabalhadores da educação que não querem que ela se torne um simples treinamento” (Destro, 1995, p. 26). A autora concebe a *educação contínua* como parte do movimento de direitos humanos, o qual busca ultrapassar a condição pragmática, perseguindo uma consciência crítica que intervenha na própria organização da realidade social.

Marin (1995) apresenta as denominações mais frequentes nos discursos de professores, gestores, supervisores pedagógicos, tais como: *reciclagem*, termo impróprio, pois o professor não se recicla; *treinamento*, que traz o significado de adestramento; *aperfeiçoamento*, como sinônimo de aproximar da perfeição, como se o professor pudesse atingir esse atributo divino da teologia tradicional, a perfeição; *capacitação* tornar-se capaz, que “*parece-me congruente com a ideia de educação contínua, pois aceitamos a noção de que para exercer as funções de educadores é preciso que as pessoas se tornem capazes, que adquiram as condições de desempenho próprias à profissão*” (Marin, 1995, p. 17) e ainda *educação permanente, formação contínua e educação contínua*.

Collares *et al.* (1999, p. 210) sustenta que no exercício de qualquer profissão existe um conjunto de saberes resultantes da própria prática profissional e “*esse conjunto de respostas como saberes produzidos na prática, a educação contínua que mantém a separação entre produção e utilização de conhecimentos, não só desvaloriza os saberes, mas também os sujeitos que os produzem*”

Nesse sentido, a expressão “*contínua*”, resulta de uma prática que relaciona educação contínua no sentido de que a vida do trabalho é um “*tempo zero*”, porque se substitui o conhecimento ultrapassado pelo novo conhecimento, recomeçando assim, um novo curso para o mesmo processo sem considerar o conhecimento construído anteriormente (Collares,1999). Por isso, a ruptura que se constrói entre o “exercício profissional e a formação prévia” existe exatamente porque uma é a continuidade da outra.

André (2000) sintetiza as pesquisas sobre a questão no Brasil, no período de 1990 a 1998 e constata que o tema formação docente contínua é relativamente pouco estudado, visto que tem uma representatividade de 17,8% no geral dos trabalhos que investigaram a formação docente naquele período.

Decorrente disso, a autora percebe que há múltiplas expressões ou termos quando se referem à formação contínua de professores. Constata que há necessidade de aprofundamento e ampliação de estudos que possam melhor definir e organizar o campo, tendo em vista definir programas e políticas que realmente atendam as necessidades e expectativas dos professores que fazem do trabalho docente a sua profissão (Lopes, 2006).

Almeida (2006) focaliza a necessidade de contextualização e conceituação do próprio termo formação. Para isto, utiliza Marcelo Garcia (1995) ao propor que formação se refere a ações voltadas para a aquisição de saberes, de fazer-saber e de saber-ser, associando-se ao preparo para o exercício de alguma atividade. Considerando que o conceito também está associado ao desenvolvimento pessoal e que formação pode adotar diversas outras perspectivas do ponto de vista que a orienta ou do sujeito que a coloca em ação, a autora delimita a conceituação no entendimento de formação como um processo que pressupõe crescimento e desenvolvimento pessoal e cultural, numa perspectiva não apenas técnica, mas também de desenvolvimento reflexivo, definindo-se assim como a capacidade de transformar em experiência significativa os acontecimentos cotidianos vividos, em um projeto pessoal e coletivo.

Para Severino (2006) A formação se refere a um projeto de formação cultural e a educação, genericamente falando, é entendida como processo de formação humana, buscando ver quais os sentidos que a formação recebeu ao longo da tradição filosófica e na contemporaneidade, uma vez que ocorreram mudanças nas concepções que os seres humano fizeram do ideal de sua humanização. Sob tal perspectiva, recoloca em discussão as relações entre as diversas dimensões da educabilidade humana, destacando as dimensões ética e política que, até o atual momento, prevaleceram como fundamentos da compreensão da própria natureza da educação e concluindo que hoje a formação humana, visada pela educação, compreende-se

como formação cultural. Essa ideia dá à educação uma finalidade intrínseca de cunho mais antropológico do que ético ou político.

Já para discutir os pressupostos da formação do professor, Almeida (2006) destaca a necessidade de tratar da “competência” profissional, compreendendo a formação na confluência entre a pessoa do professor, seus saberes e seu trabalho.

A formação de professores tem recebido muita atenção nas últimas décadas, relacionando-se ao intento de renovação do sistema educativo. Porém, todo escopo de mudança deve pressupor a compreensão do professor como sujeito de suas práticas e construtor de conhecimentos a respeito de sua profissão, dentre outros contornos, processos e dimensões.

Dada a demanda de formação aos professores, especialmente depois das exigências da Lei 9394/1996, têm sido formuladas várias demandas sociais, institucionais e pessoais, por isso Almeida (2006) argumenta sobre a necessidade de uma concepção ecológica da formação docente, uma formação que tenha a prática educativa e o ensinar como objeto de análise. Destaca que, diferentemente da racionalidade técnica que pontua o saber e fazer, a concepção ecológica aponta não só o saber e fazer, mas também o como fazer, por que e para que fazer.

A consolidação de tal enfoque teórico sobre o professor e sua formação possibilita o desenvolvimento de uma epistemologia da prática (Pimenta, 2010). Embora recente, essa formulação teórica representa uma contribuição significativa à autonomia e emancipação profissional dos professores. Além disso, no processo de formação inicial há que promover: (1) A integração entre conhecimento prático e teórico; (2) A integração entre a dimensão disciplinar e dimensão pedagógica; (3) A individualização na formação de professores como promotor de particularidades; (4) A formação como um continuum, um processo ao longo da vida e não em cursos estanques e sem uma finalidade global do desenvolvimento da educação e do profissional professor. Isso porque tais processos possibilitam que o professor se assuma como um intelectual transformador da cultura (Gramsci, 2000).

Ghedin (2004) sustenta que, diante da crítica ao paradigma das competências, é necessário revermos a formação dos professores e suas dimensões, a partir de uma visão crítica, pois as teorias das “competências” não são mais do que um neotecnicismo. Considera-se que, mesmo diante de tantas reformas do ensino que temos vivenciado, o que se observa é uma massificação do ensino básico e uma reafirmação do tecnicismo atrelado ao positivismo.

Diante desse quadro, defende-se que o maior desafio da formação é fazer com que os centros de formação, escola e professores assumam uma formação cultural, que possa dar conta das demandas sociais. Há duas ideias centrais na formação e profissionalidade: uma referente à consciência dos professores sobre qual projeto de desenvolvimento cultural estão propondo

para si e para seus estudantes, e outra sobre qual modelo de sociedade está na sua formação e atuação docente.

A formação, em relação ao currículo, está apoiada numa visão pessoal, epistemológica, histórica e política que pode incidir numa postura que impulsiona ou bloqueia a atuação por uma sociedade mais justa.

Com relação às políticas públicas educacionais, elas tendem a desconsiderar o professor como sujeito para mudanças, ideia essa que é reforçada e disseminada pela mídia. Na verdade, os professores interpretam a realidade, mas nem sempre essas interpretações chegam à prática docente. Ocorre uma apropriação do discurso político do Estado, ou seja, dissemina-se a culpabilidade do professor pelo fracasso educacional; o gestor assume o discurso político e desvia-se a atenção do problema real, referente às condições de trabalho e aprendizagem. Para Ghedin (2004), isso tem o lado bom, pois, ao ser culpabilizado, os professores repensam a sua atuação, respondendo às demandas de sua atuação na escola, embora muitas vezes eles resistam às mudanças por não as compreender, uma vez que não se mobiliza o coletivo, mantendo-se as ações pontuais e favorecendo o poder do Estado.

O discurso político acaba por tirar da ação pedagógica o seu compromisso ético, político e epistemológico (Ghedin, 2017); ele desvia a ação de seu foco e o discurso das competências coloca sendo de responsabilidade individual questões que são sociais, pertinentes às políticas públicas. Com isso, perpetua-se a ideia do professor que segue as regras das políticas, executa as normas, as técnicas (consolidando o tecnicismo), mas não pensa. Não se questiona o desejo e o direito do governo em orientar a educação, mas sim a forma como os professores têm sido vistos na implementação desses planos; ressalta-se que eles devem criar, interpretar e implementar as reformas. Diante dessa problemática, pergunta-se:

Qual projeto de formação pode permitir uma formação tecnicamente competente, politicamente comprometida, eticamente responsável e epistemologicamente transformadora da realidade?

Propõem-se que a formação docente seja orientada por um processo de autonomia, que ocorre mediante um projeto de pesquisa, que possa levar à construção do conhecimento (Ghedin, Oliveira e Almeida, 2018). Insere-se aqui a ideia de professor reflexivo e pesquisador, atrelado à pesquisa colaborativa. Essa formação poderia ser proposta através de um projeto de formação cultural, ou seja, um modelo que se pretende construir concordando ou se opondo à sociedade dominante. O processo formativo aqui estaria baseado na pesquisa-reflexiva-colaborativa, onde a prática docente é valorizada como fonte de pesquisa e autonomia do professor, dando a ele a responsabilidade por seu desenvolvimento profissional. Tal processo,

não se pode deixar de mencionar, deve estar fundamentado pelas dimensões ética, política, epistemológica e estética (Ghedin e Franco, 2025).

Deste modo, compreende-se que a formação realizada de forma colaborativa, por profissionais que buscam a (auto)formação, fazendo cursos, oficinas, participando de palestras, dentre outras modalidades, tem contribuído para aquisição de suporte teórico e prático para o desenvolvimento de habilidades da profissão docente. Esta realidade proporciona a (re)significação e a (re)contextualização das práticas e dos saberes docentes para atuação na contemporaneidade (Cardoso, Silva e Souza, 2017).

Estrela (2003) realiza uma análise dos discursos teóricos e jurídicos sobre a formação contínua dos professores para que se possa apreender e compreender os desvios entre o discurso e a realidade e, conseqüentemente, seus efeitos na formação docente. Toma como referência o contexto português não só por apresentar, na década de 90 (do século XX), um período de grande expansão da formação contínua em Portugal, mas também por possibilitar a compreensão de que uma boa teoria e razoáveis condições financeiras nem sempre garantem uma boa prática.

A evolução da literatura da área sobre o tema é marcada pela evolução epistemológica e metodológica pelas quais se desenvolvem as pesquisas em educação, ligadas à crítica ao positivismo e à crescente valorização do objeto do conhecimento enquanto sujeito epistêmico, inserido num contexto sócio-histórico determinado.

Decorrente das pesquisas no campo, resultam um conjunto de princípios, que reúnem posições em consenso: a *formação como processo de desenvolvimento pessoal e profissional* em interação com o meio e, portanto, como processo contínuo de reconstrução identitária (Cunha e Prado, 2010); o *sujeito em formação como construtor de conhecimento* e de realidade social (Tavares e Alarcão, 2001); as *necessidades de formação* menos como lacunas do que como desejos e aspirações, verdadeiros projetos de vida (Rodrigues, 2019); a *centração da formação na escola* e na sua vida organizacional, concebida como comunidade educativa (Nóvoa, 1992); a *valorização dos métodos* de formação baseados na reflexão sobre a prática ou sobre a investigação de problemas decorrentes das situações escolares, sobre a vida dos formandos e os sentidos que eles atribuem aos acontecimentos da sua vida pessoal e profissional (Estrela, 2003).

Estrela (2003) chama atenção para os conceitos utilizados nos discursos dos autores que por não apresentarem uma definição prévia, à unanimidade dos termos pode ocultar diferentes conceitos de escola, profissão e visões de mundo, como também diferentes posições epistêmicas assumidas por seus autores.

Tal compreensão implica uma nova cultura profissional e um novo sentido de profissionalismo e de responsabilidade profissional. É no nível das culturas profissionais dos professores e organizacionais da escola que é preciso atuar e a formação contínua poderá ser o instrumento dessa mudança. Contudo, é necessária a tomada de consciência das mundividades que os professores e a escola são portadores, as quais permitem uma reconstrução do sentido da profissão e do seu profissionalismo e o aprofundamento do sentido ontológico e ético da função docente (Estrela, 2003).

Isso quer dizer que muitos discursos, quando se referem a formação contínua, escamoteiam a realidade e as divergências entre o que se prega e o que se pratica. Por exemplo, a nível da formação, o *discurso do desenvolvimento pessoal* e profissional oculta a ambiguidade dos conceitos de subordinação do primeiro pelo segundo (Rodrigues, 2019; 2006); o *discurso do construtivismo* que contradiz as práticas mais generalizadas de uma educação bancária (Oliveira, 2003); o *discurso da colegialidade* que não consegue superar o tradicional individualismo da cultura docente (Diniz-Pereira, 2015); o *discurso crítico da racionalidade técnica* que origina outras formas mais sutis de tecnicismo (Rocha, 2023); a nível da profissão, o retorno de um *discurso do professor artesão*, produtor do seu conhecimento, escamoteando o carácter intelectual da profissão e o carácter compósito dos saberes docentes e ocultando que a autonomia profissional não decorre do desprezo ou da ignorância das teorias, cada vez mais produzidas nas escolas com a colaboração dos professores (Paro, 2022); a nível da organização, o *discurso da comunidade* fazendo esquecer a diferença entre a participação e a ilusão da participação, entre o sentido de comunidade e o receio das interferências exteriores, entre autoridade democrática e o autoritarismo, entre o poder ligado à informação e a sua livre circulação, entre a autonomia concedida e a autonomia assumida (Paro, 1992).

Portanto, uma ação educativa, uma formação de professores e uma organização escolar terão de ser construídas a partir da análise do real e do questionamento das teorias que permitem interpretá-lo e descrevê-lo. É somente na práxis que se poderá construir a teoria consistente da prática e a prática coerente com a teoria. Igualmente, só numa relação dialética se deveriam construir as teorias das práticas de formação e das práticas organizativas da escola, aspectos articulados do mesmo real, pressupondo uma interação sistemática em que ganham novos contornos conceitos como autonomia, diálogo, cooperação, gestão de conflitos, democraticidade (Silva, 2011).

Barroso (2003) caracteriza o perfil docente como um caleidoscópio de imagens, que é multifacetado, pois em cada momento histórico-político-social a imagem do professor é representada de uma maneira. Entre as imagens que ele destaca estão, na metade do século XX,

a do professor como “missionário”, o qual é comparado ao sacerdote, marcado pela modéstia e a dedicação completa, cuja recompensa é principalmente espiritual; e do professor como “funcionário do ensino”, que seria apenas um executante dos programas do governo. Em meados da década de 1970 em decorrência do período revolucionário, outra imagem é formada, a do professor “militante”, como agente de transformação social. A partir de 1980, fase pós-revolucionário, a imagem do professor é a do “profissional”, como perito técnico. E ainda outra é o professor “super-herói”, destacada como a preferida do discurso político, pois a partir dessa imagem se projeta todas as expectativas e esperanças sobre o professor e conseqüentemente todas as exigências e culpas também.

Todas essas representações sobre o professor geraram o que Barroso (2003) chama de “*crise pessoal docente*”, que possui três principais manifestações: o *desencanto*, isto é, a frustração e indiferença diante das promessas de mudança das propostas; o *receio* do controle sobre seu trabalho por parte e diante de tantas cobranças e pressões por parte dos estudantes, pais, escola, governo; e o *sentimento de culpa* pelos insucessos ante a tantas expectativas e metas a serem alcançadas, que leva muitas vezes ao esgotamento e abandono da profissão.

As mudanças na regulação e gestão da escola como uma unidade de gestão impõe um novo modelo que se deu pela substituição de fundamentalmente três aspectos principais: pelo insucesso das reformas globais que seriam substituídas por processos aparentemente menos rígidos e centralizadores; a substituição de uma regulação pelos meios por uma regulação por resultados, reforçando a avaliação; e a substituição do controle hierárquico piramidal pela gestão participada organizada em rede.

Sobre a formação dos professores nas escolas, Barroso (2003) dialoga com o pensamento de Schön (2000) para situar a escola como uma “organização apta à aprendizagem”. Nesta perspectiva, a escola é tratada como uma organização que pode promover o desenvolvimento do saber e para tal é necessário que se constituam como ambientes favoráveis ao aprendizado em conjunto com de tempo para reflexão, autonomia, aprendizagem em equipe colaborativa. Esse desenvolvimento seria baseado no modelo do “triplo I”: *inteligência* para analisar as *informações* adequadas a fim de gerar *ideias* para novos produtos e serviços, que constituiriam o capital intelectual dessas organizações. Indo por este esquema a formação dos sujeitos envolvidos nesse processo seria da formação-ação, no qual os atores na busca por soluções de problemas que os afetam produziram seu próprio conhecimento, o que é chamado pelo autor de “destaylorização” das organizações e formações.

A síntese do autor considera ser uma convergência entre os modelos e teorias de formação contínua e os modos de organização das escolas, em que esta convergência se daria

principalmente na articulação entre as organizações de aprendizagem e a formação crítico-reflexiva e a destaylorização da formação.

Barroso (2003) aponta três alternativas: (1) a necessidade de desmistificar a formação de professores como simples aplicação de reforma, antes como um processo de desenvolvimento organizacional e de aprendizagem permanente; (2) a responsabilização do ensino superior com o processo de formação inicial e contínua, no qual as práticas sejam em si mesmas a expressão do modo que se espera que os futuros professores venham a aplicar com seus estudantes; e (3) que a os modelos de formação contínua estejam orientados pelo envolvimento do universo simbólico, representacional e práticos dos professores numa perspectiva crítico-reflexiva, e para tal é necessário que as escolas disponham de espaços significativos de autonomia e participação.

Por outro lado, Ghedin, Almeida e Leite (2008) discutem e fazem uma reflexão sobre a importância do estágio no processo de formação inicial do docente e análise da atual legislação que se refere a estes aspectos, para esta análise tem como ponto de partida questionamentos que conduzem a discussão: *em que escola trabalha o professor? Qual seu papel? É papel ou trabalho docente?*

Destacam que os professores trabalham em uma escola que ampliou a quantidade, mas não a qualidade; e que há juízos negativos sobre a escola e os professores, os quais precisam ser compreendidos, para ressignificar o trabalho do professor; os professores não são os únicos responsáveis pelo fracasso escolar, também são vítimas de uma política que não promove o desenvolvimento profissional e da sociedade na construção da valorização profissional.

O trabalho do professor na escola assenta-se em alguns atributos: compromisso com os estudantes; desenvolver um trabalho docente de qualidade; ter capacidade de inovação, de participação e tomada de decisão na escola; ter vivenciado um processo formativo que lhe tenha permitido o acesso ao saber, ao saber fazer e ao saber ser; saber que seu trabalho é fundamental para a qualidade de ensino na escola. Por conta disso, perguntam: *Como os professores estão sendo formados?*

Ghedin, Almeida e Leite (2008) respondem que os profissionais não estão sendo formados e nem estão recebendo o preparo suficiente no processo de formação inicial docente para enfrentar a nova realidade da escola pública, pois há novas atribuições que passam a ser cobradas dos professores. Os programas de ensino das diferentes disciplinas dos cursos estão estruturados curricularmente e trabalhados de forma desarticulada das demandas da prática e da realidade encontradas nas escolas, caracterizam-se por uma concepção burocrática, acrítica

e com base na racionalidade técnica e é preciso superar este modelo preocupado com a formação de atitudes de obediência, de passividade e de subordinação.

Considerando o que se explicitou anteriormente, é necessário caminhar em outra direção, que resgate a base reflexiva da atuação profissional com o objetivo de entender a forma em que realmente se abordam as situações problemáticas da prática, e que deve envolver as dimensões cognitiva, afetiva, da educação dos sentidos, da ética e dos valores emocionais, considerando a participação da escola e da comunidade. É preciso repensar a formação a partir do contexto do seu trabalho, e que não pode ser descolada ou distanciada da reflexão crítica desta realizada, e neste processo é relevante considerar o estágio, enquanto: elemento da formação profissional, espaço de formação crítico-reflexiva e constituição de saberes (Ghedin, Almeida e Leite, 2008).

Para isso sustentam que o estágio é entendido como o momento de articular a teoria e a prática, e citam o posicionamento de Ghedin (2005) ao considerar que esse espaço tem se mostrado insuficiente para que o professor dê conta da complexidade dos problemas que ele precisa enfrentar na prática. Os estágios têm se configurado por uma cultura tecnicista (Ghedin, 2005; Pimenta e Lima, 2004), com base quase que exclusiva no nível da informação, tendo como habilidade cognitiva básica a memória, a descrição de dados e o relato como base do conhecimento.

Ghedin (2005) considera que o estágio deve tomar como base e como princípio formativo “*a reflexão na ação e sobre a reflexão na ação*”, onde o conhecimento faz parte da ação, numa proposição de teorias que possam oferecer uma perspectiva de análise e compreensão de contextos históricos, sociais, culturais, éticos, políticos, estéticos, organizacionais e dos próprios sujeitos como profissionais. É necessário considerar como um processo formativo do professor no qual o estágio tenha por objetivo formar o profissional docente como intelectual crítico reflexivo, possibilitando a construção dos saberes docentes necessários para compreender, atuar e propor novas alternativas (Ghedin, Oliveira e Almeida, 2015).

Ghedin, Almeida e Leite (2008) defendem que uma boa Instituição de ensino superior preocupada em formar professores para a Educação Básica há de oferecer uma formação com identidade própria, precisa repensar e ressignificar o papel do estágio a favor de uma formação profissional mais consistente dos professores. Por isso indicam que o futuro da formação docente necessita de posição e compromisso em favor de uma melhor formação envolvendo todo o ensino superior; há necessidade de se construir projetos políticos pedagógicos específicos para a formação docente; formalização das relações entre universidade, escola e

institutos do ensino superior; que o estágio no curso de licenciatura ofereça a compreensão da complexidade da prática, sendo concebido como um campo de formação profissional que se dá na práxis.

Já Cavalcante (2007) situa o processo de formação contínua e de profissionalização docente a partir da complexidade de ser professor. E para isso, parte da complexidade de “ser humano”, uma vez que este é um ser singular e múltiplo, sustentando-se em Morin (2000).

Afirma que os professores estabelecem, por meio da docência, uma relação humana e, portanto, complexa. Que assumem a responsabilidade como formadores, ao mesmo tempo em que reconhecem que toda formação é autoformação e que este processo tem suas limitações que independem deles.

É neste contexto de complexidade que faz as considerações sobre o processo de formação. Neste sentido, com relação à atuação nesse processo, afirma Cavalcante (2007) que nossas ações estão longe de serem neutras. Ao contrário, são carregadas de significados e de potencialidades para adaptação, para a manutenção ou para a transformação, levando em consideração nossas práticas que podem: *in-formar*, *re-formar*, *en-formar*, *con-formar* e felizmente, *trans-formar*.

Nesse mesmo sentido Garcia (2005) ressalta que não há como determinar tempo e espaço para o processo de formação em sua totalidade em um período determinado, mas ao longo da vida do sujeito professor, por isso, formamo-nos durante toda a nossa vida, em *continuum*.

Ampliando a concepção de formação, Garcia (2005) afirma que a formação do educador tem início bem antes de seu ingresso em cursos de formação para o magistério e acredita ser pertinente a utilização da “*história de vida*” como estratégia de formação, uma vez que ninguém chegaria a eles sem conceitos e representações sobre o trabalho do professor, que foram estruturados durante sua história. As imagens e experiências exercem considerável influência na formação e a partir do exercício da profissão, novas experiências serão adquiridas envolvendo-os em um permanente processo de formação (Retomamos esta ideia na seção 4.2 quando apresentamos as narrativas dos sujeitos em seu processo formativo no PARFOR).

Garcia (2005) define formação contínua, como aquela que se dá ao longo da carreira profissional após a aquisição da certificação profissional inicial e defende esta formação quanto um processo que toma a própria prática como objeto de reflexão crítica, de modo a assumi-la como projeto emancipatório e ético. Ressaltando que este processo, se não possibilitar ao educador a solução de problemas que enfrenta, vai permitir analisá-lo com maior profundidade

e redimensioná-lo, e ainda, deixar a visão ingênua que sua atuação tem alcance maior do que efetivamente tem.

Entretanto, muitas vezes, a ênfase na educação contínua tem servido para atribuir ao professor a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso das práticas educacionais, desconsiderando todos os outros fatores externos.

Garcia (2005) sustenta que o trabalho da escola, espaço onde a prática se efetiva, precisaria se configurar como *locus* da formação contínua. Lembrando que este processo não é espontâneo e sim, mediado pela reflexão. Portanto, a prática deve ser pensada na perspectiva da práxis. E as escolas, para serem tomadas como lugares de referências para a formação contínua, implicaria em forjá-las em moldes diferentes dos atuais.

A discussão sobre a formação contínua de professores não é nova e, segundo Candau (2007, p. 140), “[...] tem estado presente em todos os esforços de renovação pedagógica promovidos pelos sistemas de ensino ao longo dos tempos”. Contudo, desde o processo reformista iniciado na década de 1990, o tema ganhou impulso, de tal modo que na atualidade já não é mais uma subárea da Didática, mas sim, uma área de estudo com objeto e metodologias de pesquisa próprios, constituiu uma comunidade científica, incorporou os próprios protagonistas (os professores) nos grupos de pesquisa e tem lugar de destaque nas políticas públicas educacionais (André, 2009).

Mesmo com todo esse desenvolvimento, Brzezinski (2006) aponta que ainda existe um vasto campo para estudos nessa área. No mesmo sentido, os resultados dos estudos realizados por Gatti e Barreto (2009) indicam que apesar da grande mobilização em torno da formação continuada no Brasil, são pequenos os resultados obtidos em relação ao desempenho dos estudantes quanto ao domínio dos conhecimentos escolares. Isso evidencia que se o discurso em defesa da formação contínua dos professores está inter-relacionado com a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, ainda é necessário compreender os processos formativos desenvolvidos, com vistas a encontrar caminhos mais efetivos para promover o desenvolvimento profissional docente, que aqui é entendido como “um processo, que pode ser individual ou coletivo, mas que se deve contextualizar no local de trabalho do docente - a escola - e que contribui para o desenvolvimento das suas ‘competências’ profissionais através de experiências de diferente índole, tanto formais como informais” (Marcelo, 2009, p. 10).

Essa perspectiva da formação contínua voltada para o desenvolvimento profissional, se opõe ao modelo clássico (Candau, 2007), ainda em vigor, em que os professores são chamados a participar de momentos de capacitação ou reciclagem, que desconsideram seus conhecimentos, experiências profissionais e história de vida.

Diante das diferentes práticas e compreensões, consideramos que a formação continuada

[...] emerge como uma necessidade do trabalho docente, por isso ela é concebida como processo permanente, contínuo, que ocorre durante toda carreira profissional, desde a formação inicial (habilitação para o exercício docente) até a formação continuada (desenvolvimento profissional). A formação continuada é um processo histórico e inacabado, vinculado às questões da profissão docente e da educação como prática social (Santos, 2014, p. 65).

Nessa concepção vale destacar a ideia de formação como processo contínuo, que deve ser sistematizado e planejado, o que implica na valorização das necessidades formativas diagnosticadas. Contudo, o diagnóstico dessas necessidades não é algo tão simples de ser feito, pois as mesmas podem não ser tão perceptíveis em sua essência pelos sujeitos da formação, por isso cabe ao formador e/ou às instituições responsáveis pela formação promover um processo investigativo de levantamento e análise das necessidades formativas, antes de realizar o planejamento da atividade com os professores. Além disso, vale destacar a importância da continuidade da formação, de modo a superar a lógica da oferta de cursos, palestras e oficinas de maneira desorganizada e desconexa.

Também fica evidente na definição supracitada (Santos, 2014) que a formação contínua como processo de desenvolvimento profissional, não se desvincula da formação inicial e, nem tão pouco, das condições reais em que o trabalho docente se desenvolve. Isso implica em considerar o professor em sua integralidade, como sujeito social e histórico. E desconsiderar essas condições nos processos formativos, pode implicar em resultados pouco satisfatórios tanto para quem oferece, quanto para quem participa deles.

Nóvoa (1992) aponta a existência de dois modelos de formação continuada de professores que predominam no contexto educacional: o modelo estruturante e o modelo construtivista. Com base nas informações propostas organizamos o quadro a seguir que caracteriza os dois modelos:

**Quadro 6:** Modelos de Formação Continuada

<b>Aspectos</b>	<b>Modelo estruturante</b>	<b>Modelo construtivista</b>
<b>Paradigmas de formação</b>	Tradicional, comportamentalista e universitário escolar	Personalista, investigativo, contratual e interativo-reflexivo

<b>Desenvolvimento</b>	Desenvolve-se a partir de práticas formativas organizadas previamente, na lógica da racionalidade técnica. Ênfase na reciclagem dos professores, com práticas homogêneas que desconsideram a trajetória de vida e profissional dos professores.	As práticas formativas são organizadas a partir da reflexão contextualizada e de um quadro de regulação permanente das práticas e dos processos de trabalho. Processo permanente de construção e reconstrução da docência. Ênfase no professor como sujeito individual e coletivo.
<b>Local da formação</b>	A universidade constitui o <i>locus</i> privilegiado da formação.	A escola constitui-se como <i>locus</i> privilegiado da formação.

**Fonte:** Quadro construído pela autora a partir da leitura de Nóvoa (1992)

Diante dos diferentes modelos de formação contínua, defende-se que o “modelo estruturante” (Nóvoa, 1992) ou “clássico” (Candau, 2007) não consegue dar conta da complexidade das necessidades formativas dos professores e que, na atualidade, as práticas formativas não podem mais configurar-se numa proposta pensada por especialistas para ser imposta aos docentes, nem pautar-se na mera transmissão de conhecimentos, como se os professores não possuam saberes acumulados e construídos em suas experiências formativas anteriores, pelo contrário, é importante que formação seja entendida como parte do processo de desenvolvimento profissional e valorizar as demandas que nascem do próprio trabalho docente.

De acordo com Marcelo (2009, p. 10) “o desenvolvimento profissional pretende provocar mudanças nos conhecimentos e crenças dos professores. Por sua vez, a mudança nos conhecimentos e crenças provoca uma alteração das práticas docentes em sala de aula e, conseqüentemente, uma provável melhoria nos resultados da aprendizagem dos alunos”. Tal pensamento reforça mais uma vez a premissa de que a formação não pode ser alijada da realidade educativa e do propósito da ação docente, que é mediar o processo ensino-aprendizagem na escola e em outros espaços em que o professor atue profissionalmente.

Também é importante compreender que sendo a prática e a teoria dimensões indissociáveis do trabalho docente, as mudanças nas crenças e as concepções construídas pelos professores acerca do processo ensino-aprendizagem, não ocorre simplesmente pela participação em atividades de desenvolvimento profissional, mas pela comprovação que faz na prática dos melhores caminhos para garantir a aprendizagem dos seus estudantes (Libâneo, 2025). É por isso que se vislumbra como possibilidades formativas as situações, tendências e modelos que colocam o professor na situação de sujeito que possui saberes e que pode produzir novos saberes.

Para que isso ocorra é importante que a formação leve em consideração as necessidades formativas dos professores, as quais de acordo com Ramalho e Nuñez (2002) devem ser sócio-

historicamente determinadas, contextualizadas e compreendidas numa dinâmica dialética, além de serem o objeto integrador da formação docente.

Na perspectiva de aliar desenvolvimento profissional e desenvolvimento curricular Fiorentini e Crecci (2013, p. 2) defendem que

[...] pesquisadores de universidades, professores da escola e futuros professores podem juntos, constituir uma comunidade profissional, onde aprendem a lidar com a diversidade e heterogeneidade da escola, visando à qualidade de uma educação possível para o grande contingente de alunos de classes menos favorecidas. Nessa comunidade, os professores da escola trazem seus problemas e desafios e os formadores de professores e futuros professores tentam atuar/trabalhar em função dessas demandas. [...] Essa inter-relação entre formação docente e mudança curricular, nos levou [...] a assumir uma postura política e epistemológica, que consiste em reconhecer e investir na capacidade de os professores promoverem o conhecimento profissional, as mudanças curriculares e o desenvolvimento profissional, de forma colaborativa e investigativa.

Nessa concepção está explícita a ideia do professor como protagonista do processo de formação contínua, que deve estar voltada tanto para o desenvolvimento profissional, como para as mudanças curriculares necessárias, de modo que a escola cumpra com seu trabalho social quanto a disseminação de conhecimentos para todas as pessoas, especialmente, àquelas que mais necessitam dela, os trabalhadores e seus filhos. Ao mesmo tempo, está implícita a ideia de que a escola e os professores também produzem conhecimento a partir de processos de problematização e investigação da prática escolar. Isso implica num compromisso social mais amplo, de instrumentalizar o cidadão para a participação crítica na sociedade e, ao mesmo tempo, indica que a formação docente possui dimensões teórica, prática e política.

Também está evidente um trabalho de articulação entre universidades, professores e futuros professores na perspectiva da constituição de comunidades profissionais voltadas para a formação de maneira colaborativa e investigativa. Nesse sentido, os professores e as escolas assumem o papel de produtores de conhecimento e, não mais, de meros consumidores de pesquisas prontas.

Para operacionalização de um processo de formação continuada nessa perspectiva, discutiremos três aspectos levantados por Candau (2007) que consideramos fundamentais: a escola como *locus* privilegiado, a valorização do saber docente e o ciclo de vida profissional dos professores.

A defesa da escola como *locus* privilegiado para a formação continuada de professores não significa simplesmente tomar o seu espaço físico para realizar os momentos de estudo, mas implica em tomar a realidade escolar e a prática educativa como elemento de reflexão na coletividade que a constitui. Dessa maneira, busca-se superar a lógica dos eventos de formação como mero cumprimento de tarefas, mas compreendê-los como processos que implicam em mudanças nas concepções e práticas educativas.

Em defesa da escola como lugar privilegiado para essa formação, Candau (2007, p. 145) explica essa proposta da seguinte maneira:

Trata-se de trabalhar com o corpo docente de uma determinada instituição, favorecendo processos coletivos de reflexão e intervenção na prática pedagógica concreta, de oferecer espaços e tempos institucionalizados nesta perspectiva, de criar sistemas de incentivo à sistematização das práticas pedagógicas dos professores e à sua socialização, de ressituar o trabalho de supervisão/orientação pedagógica nessa perspectiva. Parte-se das necessidades reais dos professores, dos problemas do seu dia-a-dia e favorecem-se processos de pesquisa-ação (Candau, 2007, p. 145).

Fica evidente nesta compreensão, o caráter articulador da formação contínua, na medida em que pode favorecer a coletividade na escola e impulsionar um processo de mudança que não se constrói de maneira isolada, mas como uma proposta de um grupo, o qual toma suas práticas e concepções como objeto de estudo e reflexão, de modo que problematize o cotidiano escolar, com o propósito de mudar a escola, as práticas educativas e a si mesmo (Orsolon, 2005).

Sobre a valorização dos saberes docentes, Candau (2007) explica que esse é um movimento teórico muito presente na produção científica brasileira. A questão dos saberes está presente em grande parte dos estudos, ora evidenciando os saberes construídos nos processos formativos, ora tratando da importância desses saberes na formação docente, ora buscando compreender o percurso de construção dos saberes ao longo da vida pessoal e profissional dos professores.

Segundo Nunes (2001, p. 27)

As pesquisas sobre formação e profissão docente apontam para uma revisão da compreensão da prática pedagógica do professor, que é tomado como mobilizador de saberes profissionais. Considera-se, assim, que este, em sua trajetória, constrói e reconstrói seus conhecimentos conforme a necessidade de utilização dos mesmos, suas experiências, seus percursos formativos e profissionais.

Nessa perspectiva, valorizar os saberes docentes implica num processo em que a prática, as vivências e a realidade educativa devem adentrar os espaços e as atividades formativas de professores como elementos mediadores da aprendizagem, na medida em que se compreende o processo de construção de saberes. Essa visão fica evidente nos estudos sobre a formação dos professores que ensinam matemática, na medida em que propõem de diferentes maneiras, atividades teórico-práticas que possibilitem o desenvolvimento de saberes ou conhecimentos para exercício docente.

O terceiro aspecto evidenciado por Candau (2007), o ciclo de vida profissional dos professores, incide na importância de os processos formativos partir das necessidades advindas do trabalho docente dos diferentes professores e que se encontram em momentos distintos de vivência profissional. Essa realidade indica que professores em estágios de vida profissional diferentes, podem e devem ter necessidades diversas. Assim, pode ser desmotivador para professores em distintos momentos da vida profissional participar de momentos de formação em que todos são considerados iguais, o que ainda ocorre na perspectiva dos modelos homogeneizadores, os quais se baseiam em propostas prontas para serem multiplicadas em massa com o conjunto de professores de um sistema de ensino.

Em relação à formação contínua e profissionalização docente, há a exigência de se examinar a docência como profissão, para que se possa pensar a formação contínua como mecanismo de profissionalização, assim como os processos da formação inicial. Pois a história da profissão professor, registra uma trajetória de confronto de interesses entre as distintas instâncias da esfera educativa. Assim, a profissionalização e a profissionalidade só podem ser entendidas em relação ao contexto em que se situam e aos interesses e relações de poder que estão em jogo (Sacristán, 1995; Cunha, 1999; Hypolito, 2010; Garrido e Brzezinski, 2008).

Ponderamos que a profissionalização docente é um instrumento de emancipação, que se tem que levar em consideração seus condicionamentos como, vencer a tendência à burocratização, vencer o individualismo, evitar os agravos psicológicos. E que diante deles, é necessário pensar em uma agenda para os professores, a fim de que a profissionalização deixe de ser um discurso vazio e contribua de fato neste processo.

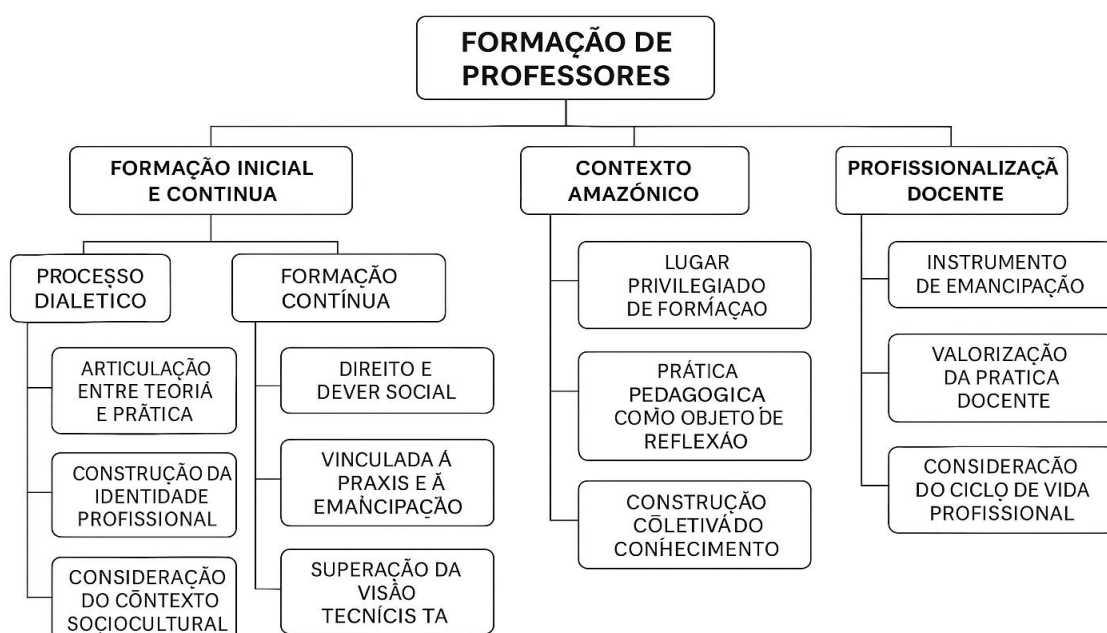
Ao concluir ressaltando que o ato pedagógico tem que ser entendido como de fato o é, complexo e onde não cabem respostas prontas e simplistas. As soluções devem ser encontradas a partir da análise de cada situação particular. Portanto, a pesquisa surge como elemento essencial na atuação do professor, em seu processo de formação e transformação individual e coletiva.

Em síntese podemos dizer que a formação inicial e contínua de professores constitui um processo dialético essencial ao desenvolvimento profissional docente, articulando saberes teóricos e práticos, identidade profissional e contexto sociocultural. Especialmente em regiões como a Amazônia, o trabalho docente exige uma formação crítica, reflexiva e transformadora, que reconheça os saberes locais e promova a emancipação humana.

A formação contínua não deve ser vista como mera atualização técnica, mas como um direito e dever social, vinculado à práxis e à construção de conhecimento. A escola é destacada como espaço privilegiado para essa formação, onde a prática pedagógica é problematizada e ressignificada coletivamente.

As pesquisas aqui apresentadas apontam a necessidade de superar modelos tradicionais e tecnicistas, propondo uma formação colaborativa, investigativa e contextualizada, que valorize o ciclo de vida profissional dos docentes e suas experiências. A profissionalização docente, nesse sentido, é entendida como instrumento de emancipação, exigindo políticas públicas comprometidas com a valorização da educação e da prática docente.

**Figura 17:** Representação das relações entre os conceitos



**Fonte:** Produção de Nascimento (2025).

Dado ao que foi exposto até aqui nesta seção, podemos concluir que a formação docente é um processo *complexo, contínuo e coletivo*, que deve ser construído a partir da realidade concreta dos professores. A valorização da prática, da pesquisa e da reflexão crítica são fundamentais para que o professor se torne um agente transformador da educação e da

sociedade. Por conta disso, esperamos que “A narrativa de si nos processos de formação inicial e contínua” na próxima seção possa exemplificar e aprofundar aquilo que refletimos nesta seção.

#### **4.2 A narrativa de si nos processos de formação inicial e contínua**

Conforme destaca Garcia (2005) a formação do docente ocorre muito antes de seu ingresso em cursos de formação para professores, no qual, a utilização da “*história de vida*” se torna uma das estratégias formativas mais pertinentes. O que acaba por ocorrer nesse contexto e processo formativo que esta pesquisa explora e comunica.

A “história de vida” nesta investigação representada como pesquisa narrativa configura-se como uma abordagem metodológica que reconhece a experiência vivida como fonte legítima de produção de conhecimento. Segundo Clandinin e Connelly (2011, p. 32), ela se apresenta como “método e fenômeno”, pois “vemos o ensino e o conhecimento do professor como expresso em histórias sociais e individuais e corporificadas (narrativas como fenômeno), e pensamos narrativamente à medida que entramos na relação de pesquisa com os professores”.

Na formação de professores, a narrativa assume um papel central ao possibilitar a reconstrução dos saberes docentes, das práticas pedagógicas e das identidades profissionais. Ao narrar suas histórias de vida, os professores tornam-se protagonistas do processo investigativo, enquanto o pesquisador atua como hermenêuta, interpretando criticamente os sentidos produzidos nas narrativas. Como afirmam Cunha e Coutinho (2023, p. 2), “a realização do trabalho investigativo é indestrinçável da interpretação da experiência”, exigindo métodos que permitam compreender como a experiência se transforma em linguagem e significação.

A epistemologia que sustenta a pesquisa narrativa rompe com os paradigmas positivistas e estruturalistas, valorizando a subjetividade, a verossimilhança e a tridimensionalidade — composta pelas dimensões temporal (passado, presente e futuro), pessoal/social (interação) e espacial (lugar). Clandinin e Connelly (2011, p. 85) destacam que “a pesquisa narrativa trata da reconstituição de histórias vividas/compartilhadas pelos participantes da pesquisa, por aqueles que narram suas experiências e por aqueles que as interpretam”.

Autores como Pineau (2006), Josso (2004), Nóvoa e Finger (2010), Dominicé (2006), entre outros, sustentam que a narrativa não apenas descreve o vivido, mas o transforma em experiência significativa, capaz de orientar decisões futuras e reconfigurar práticas pedagógicas. Josso (2004, p. 21) afirma que a pesquisa autobiográfica se fundamenta na

“formação do ponto de vista do sujeito aprendente”, colocando o professor no centro da investigação.

A narrativa, nesse contexto, permite reconstruir percursos formativos, compreender os saberes da experiência e os processos de aprendizagem que constituem o ser docente. Como expressam Mattos e Mariani (2012, p. 663), “pensar narrativamente a partir de um espaço tridimensional torna-se condição para o intento de se compreender as vidas experienciadas e narradas. Vida é educação e os educadores estão interessados em vidas, vidas que só podem ser expressas narrativamente”.

Além disso, a pesquisa narrativa inclui o leitor como parte do processo investigativo, ampliando sua potência formativa e tornando-se um espaço de escuta, acolhimento e produção de sentidos. Clandinin e Connelly (2011, p. 75) afirmam que “a contribuição de uma pesquisa narrativa está mais no âmbito de apresentar uma nova perspectiva de sentido e relevância do tópico de pesquisa do que acrescentar um novo constructo teórico sobre o objeto em estudo”.

Portanto, a pesquisa narrativa, ao articular experiência, linguagem e reflexão, contribui para a construção de uma teoria compreensiva sobre a formação docente, baseada na pluralidade de sentidos produzidos pelos sujeitos e interpretados pelo pesquisador. Essa abordagem rompe com modelos hegemônicos de investigação e propõe uma epistemologia que reconhece a singularidade das histórias, a complexidade dos contextos e a centralidade da subjetividade na produção do conhecimento educacional.

A seguir, apresenta-se um quadro síntese com os dados referentes aos sujeitos participantes desta pesquisa, todos professores(as) indígenas-ribeirinhos atuantes em comunidades do município de Benjamin Constant e região do Alto Solimões. O objetivo é evidenciar suas trajetórias formativas e profissionais, destacando os percursos de formação inicial e contínua, os espaços escolares em que atuaram ao longo do tempo, bem como os territórios comunitários que compõem seus contextos de vida e trabalho.

**Quadro 7:** Percurso formativo e atuação docente

<b>SUJEITO</b>	<b>Formação Inicial e contínua</b>	<b>Formação escolar Ensino Fundamental I</b>	<b>Formação escolar Ensino Fundamental II</b>	<b>Formação escolar Ensino Médio</b>	<b>Comunidade e escola de atuação</b>	<b>Tempo de atuação</b>
Moçambite Filho	PARFOR	Escola Municipal Indígena Santos Dumont	Escola Municipal Indígena João Ayres Cruz (Umariçu II/Tabatinga-AM)	1º e 2º ano - Escola Estadual Indígena Almirante Tamandaré (Umariçu II Tabatinga-AM) 3º ano - Escola Estadual Indígena Gildo Sampaio Megatanücü, (Filadélfia/Benjamin Constant-AM)	Comunidade Bom Intento I Escola Municipal Indígena Santos Dumont	8 anos
Fernandes	PARFOR	Escola Municipal Indígena Pedro Alves. (Guanabara III)	Escola Municipal Indígena Pedro Alves. (Guanabara III)	Escola Estadual Indígena Gildo Sampaio Megatanücü (Filadélfia/Benjamin Constant-AM)	Comunidade Guanabara III Escola Municipal Indígena Pedro Alves	10 anos
Pinheiro	Bacharelado em teologia Licenciatura em matemática – UEA (não concluiu) Estudou por 3 anos PARFOR	1º e 2º série - Escola Municipal Indígena Pedro Alves (Guanabara III) 3ª série (comunidade Macedônia, Colômbia) 3ª e 4ª série - Escola Municipal Indígena Pedro Alves (Guanabara III)	Escola municipal Ebenezer (Filadélfia/Benjamin Constant-AM)	Escola Estadual Imaculada Conceição (Zona urbana de Benjamin Constant)	Guanabara III Escola Municipal Indígena Pedro Alves.	11 anos
Falcão	Curso de Pedagogia a distância (UNIP) Cursou até o 5º período PAFOR	Escola Municipal Kunumi Aliança (Nova Aliança)	Escola Municipal Marechal Rondon (Comunidade Indígena Ticuna de Feijoal)	Escola estadual cacique Manoel Florentino <i>Mecurac</i> (Comunidade Indígena Ticuna de Feijoal)	Comunidade de Nova Aliança Escola Municipal Indígena Kunumi Aliança.	14 anos
Moçambite	Curso de Pedagogia na UNIP Não concluiu	Escola municipal Kunumi Aliança (Nova Aliança)	Escola Municipal Marechal Rondon (Comunidade Indígena Ticuna de Feijoal)	Escola estadual cacique Manoel Florentino <i>Mecurac</i> (Comunidade Indígena Ticuna de Feijoal)	Comunidade de Nova Aliança Escola Municipal Indígena Kunumi Aliança.	10 anos

	PARFOR					
Inácio	Magistério OGPTB	1ª e 2ª série - Escola Pedro Alvares Cabral, (Ilha de Bom Pastor) 3ª série (Belém do Solimões/Tabatinga) 4ª série - Escola Pedro Alvares Cabral (Ilha de Bom Pastor)	Magistério	Magistério	Escola Municipal Indígena Adélia Joaquim “Be’tchiina”	32 anos
Martins	PARFOR	Escola Municipal Indígena Pedro Álvares Cabral	Escola Municipal Indígena Pedro Álvares Cabral (ensino fundamental)	Escola Estadual cacique Manoel Florentino <i>Mecuracu</i> (Comunidade Indígena Ticuna de Feijoal)	Escola Municipal Indígena Adélia Joaquim “Be’tchiina”	8 anos

**Fonte:** Elaboradora pela Pesquisadora (Nascimento, 2025)

Este levantamento permite compreender a diversidade de experiências e percursos que caracterizam a formação docente na Amazônia, especialmente entre sujeitos que, em sua maioria, ingressaram na carreira sem formação formal e que, por meio de programas como o PARFOR, passaram a consolidar sua identidade profissional. O quadro também revela a multiplicidade de escolas e comunidades envolvidas, evidenciando a atuação desses professores em contextos multiterritoriais, marcados por desafios educacionais, culturais e geográficos.

A análise desses dados contribui para reforçar a centralidade da formação docente como processo contínuo, situado e plural, onde os saberes adquiridos na prática, na comunidade e na formação acadêmica se entrelaçam na construção da identidade profissional. Além disso, permite visualizar o impacto das políticas públicas de formação, como o PARFOR, na valorização e reconhecimento dos professores indígenas-ribeirinhos como sujeitos de direito e de saber.

Portanto, as histórias narradas pelos sujeitos vão configurando uma história coletiva que, aos poucos, vai compondo o mosaico que a pesquisa narrativa possibilita o conjunto dos sentidos atribuídos às ações e o significado que se produz coletivamente pelos sujeitos. Nisso, toda história de vida importa, pois os sujeitos participantes desta investigação (em sua maioria), descritos e apresentados no quadro 7, juntamente com seus diversos processos formativos, vivenciados dentro da sua comunidade e escola, possuem uma caminhada de tentativas de acesso à formação em Nível Superior. Sendo o ingresso no PARFOR<sup>57</sup> o marco em suas trajetórias formativas para a saída da condição de professores leigos<sup>58</sup> para ascensão de professores licenciados em Pedagogia.

---

<sup>57</sup> Segundo a CAPES (2025) o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) é uma política pública brasileira, instituída pelo Governo Federal e coordenada pela CAPES, com o objetivo de promover a formação inicial e continuada de professores em exercício na rede pública de Educação Básica. O programa visa atender docentes que atuam sem formação específica na área em que lecionam, oferecendo cursos de licenciatura gratuitos e presenciais, em parceria com Instituições de Ensino Superior (IES). Para Silva e Oliveira (2019) a proposta do PARFOR está alinhada às diretrizes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), buscando garantir a valorização profissional e a melhoria da qualidade do ensino. O programa contempla modalidades como primeira licenciatura, segunda licenciatura e formação pedagógica, sendo operacionalizado por meio de editais públicos e articulação entre União, estados, municípios e universidades. O estudo de Zanlorenzi (2019) aponta que o PARFOR contribui significativamente para o fortalecimento da relação entre educação básica e superior, além de promover o desenvolvimento profissional docente e a valorização da escola como espaço formativo. Contudo, desafios como infraestrutura precária, baixa divulgação e dificuldades de articulação institucional ainda persistem. Informamos ao nosso leitor que, embora estejamos fazendo nossa pesquisa sobre a formação de professores que são e foram formados como decorrência desta política ela não se constitui nosso objeto de investigação. Nossa pesquisa está constituída pelas narrativas de docentes, expressas e textualizadas nos TCC de um grupo de sujeitos que fizeram esta formação.

<sup>58</sup> Termo utilizado para professores que não possuem formação em nível superior exigida pela LDB N° 9.394/1996 para atuarem no nível de ensino que lecionam. Vale destacar, que o termo leigo empregado aqui, não se refere a problematizar ausência de conhecimento quanto aos conteúdos das disciplinas ou a forma de trabalho, mas sim, a

O que se fortifica na escrita de Martins (2024):

*Desde cedo o sonho de ingressar na universidade vislumbrava um futuro repleto de oportunidades. No entanto, a realidade me mostrou mais árdua do que imaginava. Barreiras financeiras e obstáculos sociais tornaram-se difíceis de transpor. Mesmo com a vontade e o esforço, a porta da universidade parecia inatingível, deixando-me com um sentimento de frustração. Ao longo dos anos, continuei buscando alternativas para realizar meu sonho acadêmico. Envolvi-me em vestibulares e procurando me aprimorar mesmo fora do ambiente universitário. Cada desafio enfrentado serviu como combustível para minha determinação, mas a barreira persistia (Martins, 2024, p. 24).*

Desta forma, esta seção retrata essa trajetória formativa apresentada em seus Trabalhos de Conclusão de Curso por alguns sujeitos nomeada “o ingresso no PARFOR: a trajetória da formação em serviço”. Assim, a narrativa em seus trabalhos se direciona a interpelar os sentidos da formação vivenciada desde o ingresso até o momento da escrita e conclusão do Trabalho de Conclusão de Curso, bem como, os sentimentos, anseios, desafios e impactos na construção de sua identidade como docente de um contexto indígena-ribeirinho múltiplo de cultura e territórios.

Moçambite Filho (2024) descreve esse momento de primeiro contato com a formação inicial por meio do PARFOR da seguinte maneira:

*O ingresso no Programa de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) representou uma oportunidade crucial para a formação acadêmica em nível superior. Este programa permitiu a continuidade da formação em serviço, oferecendo um espaço para reflexões profundas sobre as expectativas e realizações dos estudantes indígenas. Os desafios enfrentados no processo de formação, desde a barreira linguística até a carência de recursos financeiros, são superados com o apoio da comunidade e redes de suporte, destacando a importância do coletivo na trajetória educacional (Moçambite Filho, 2024, p. 15).*

Com em todas as narrativas apresentadas até aqui, Moçambite Filho demarca a participação comunitária também como eixo de fortalecimento para a conclusão de seu processo formativo. Afinal, a formação adquirida por ele, não servirá somente para ele, mas sim, para toda a comunidade, que terá mais um professor indígena Ticuna com formação de Nível Superior.

---

destacar a situação da ausência da formação pedagógica necessária para exercer a docência (Oliveira e Sampaio, 2022).

Já Moçambite (2024) nomeia o capítulo que traz sua narrativa sobre esse momento de sua vida como “trajetória do professor indígena Kokama na formação inicial”. Ele ressalta que sentiu necessidade de trazer sua etnia para o título do capítulo por “*compreender e valorizar as especificidades culturais e sociais do povo Kokama, cujas práticas e saberes tradicionais desempenham um papel crucial na formação*” (Moçambite, 2024, p. 13). O autor prossegue em sua apresentação ressaltando que seu texto apresenta “*uma narrativa aprofundando múltiplas facetas da formação docente, destacando a influência de pessoas, instituições e programas que foram fundamentais para desenvolvimento profissional*” (Moçambite, 2024, p. 23) nesse dado momento da sua história.

Apesar do PARFOR ter se consolidado como a formação inicial de Moçambite, ele descreve seu percurso formativo em busca desse direito anterior a essa oportunidade.

*Em 2016 já havia tentativa de um curso superior mesmo a distância foi quando decidi estudar na Universidade Paulista Unip no curso de Pedagogia, o curso era a distância, por ser a distância todo final de semana nos se deslocava da nossa comunidade (zona rural), para o município de Tabatinga que equivalia aproximadamente quatro horas de subida, nesse período eu ministrava a turma de aluno do 4<sup>a</sup> ao 5<sup>a</sup> ano multisseriado do Ensino Fundamental II (Moçambite, 2024, p. 23).*

Moçambite relata a persistência em conseguir ter a formação para atuação docente, desta vez na tentativa de concluir um curso à distância. Ele descreve que nesse momento da história era difícil até para fazer um curso de formação de professores à distância, de modo que, as condições de acesso à internet eram limitadas e precárias, não havendo internet, inclusive, em sua comunidade.

Nas narrativas orais em conversas com a população em geral de Benjamin Constant, este fato sempre ficou em evidência e muito enfatizado. Várias pessoas relataram a esta pesquisadora que somente com a Pandemia (Covid-19) o uso da Starlink<sup>59</sup> se intensificou na região e assim puderam ter acesso às informações de forma mais eficaz com a internet. Se formos analisarmos o tempo que isso ocorreu, a informação da forma que talvez vocês, leitoras e leitores, vem tendo acesso há muito tempo, só chegou da mesma forma para essa região a partir de 2020, e ainda em contexto pouco acessível, visto que, há um grande investimento econômico para aquisição de uma Starlink.

---

<sup>59</sup> *Starlink* é um serviço de internet via satélite desenvolvido pela empresa SpaceX, tendo como seu objetivo oferecer conectividade de alta velocidade e baixa latência em qualquer lugar do planeta, especialmente em regiões remotas ou sem infraestrutura de telecomunicações. No entanto, funciona na Amazônia com alto custo e ainda precariamente. Para isto ver: Lima e Vilanova (2025); Grig (2025); Niewinski (2025); Carregosa (2025).

Diante dessa realidade, Moçambite narra os motivos que o fizeram desistir de concluir a formação iniciada na iniciativa privada.

*Nós tínhamos que se dispor até a unidade da UNIP para receber orientações e nossos materiais didáticos, gravar nosso vídeo-aula, até mesmo para pesquisar, baixar e fazer a impressão do material para poder estudar em casa. Todo final de semana eu tinha que viajar para Tabatinga para realizar nossas atividades complementares ou prova. Consegui permanecer no curso apenas dois anos. Finalmente, em 2017 tranquei a faculdade por vários motivos: na tentativa de cursar uma faculdade que seja presencial, eu optava por este, porque tinha o diálogo, a possibilidade de tirar dúvidas com maior clareza; problema familiar; tinha que pagar a mensalidade todo final de mês, as vezes o nosso pagamento não era liberado na data certa, aí era quando o juro da mensalidade era um absurdo, então a dispersa era muito alto (Moçambite, 2024, p. 23).*

É diante deste cenário descrito por ele, que no ano seguinte surge a notícia sobre a seleção para o PARFOR. Assim, como Moçambite, Falcão também passou pelo mesmo processo. Iniciou o curso de Licenciatura em Pedagogia à distância pela Universidade Paulista, mas cursou somente até o 5º período e desistiu. E em sequência, foi também selecionado para compor a turma de Licenciatura em Pedagogia do PARFOR/Benjamin Constant.

Somente dois sujeitos (Pinheiro e Inácio) desta pesquisa destacam em suas narrativas que já haviam passado por uma formação inicial.

Pinheiro ressalta que em 2006 teve a possibilidade de cursar Bacharelado em Teologia após ouvir sobre o curso através de missionários que vieram de Tabatinga. Sobre esse momento formativo ele apenas descreve que: *“Estudei teologia por quatro anos, com professores americanos, brasileiros e colombianos. Tive dificuldades de comunicação, mas me formei em dezembro de 2009 com muito orgulho (Pinheiro, 2024, p. 31).* Na sua narrativa, não há aprofundamento de como e onde ocorreu essa formação, somente a informação descrita. Além dessa formação, Pinheiro ainda descreve que tentou outro processo formativo, agora, voltado para formação de professores de Matemática. Ele textualiza que *“Em 2012, fiz vestibular para a Universidade do Estado do Amazonas (UEA) em Tabatinga e fui aprovado para licenciatura em matemática. Comecei a estudar em 2013, enfrentando dificuldades financeiras. No primeiro dia de aula, descobri a casa do estudante e consegui uma vaga. Estudei durante três anos, mas não concluí o curso” (Pinheiro, 2024, p.31).* Também não são apresentados pelo autor e sujeito os motivos que levaram a não concluir o curso citado.

Inácio se torna o outro sujeito que possuía formação em Magistério antes de chegar ao PARFOR. Em sua narrativa, ele primeiro descreve como foi essa vivência formativa proporcionada pela OGPTB.

*Na OGPTB só estudávamos nos períodos de férias e no próprio local tinha alojamento masculino e feminino. Isso na comunidade de Filadélfia. Nós fazíamos as refeições no mesmo local, todo material de limpeza era comprado pela Organização. Na época tinha financiamento para material de limpeza, alimentação, material didático, livros e móveis necessários. O prédio era de madeira, ambiente arborizado e com um campo de futebol para atividades de lazer. No espaço físico além das salas de aula, tinha biblioteca, depósitos, cozinha, banheiros, refeitórios e alojamento. Tinha banheiro para fazer as necessidades físicas, mas para banho não tinha, mas não achávamos estranho porque tomávamos banho no rio. Até as professoras e os professores tomavam banho no rio junto conosco (Inácio, 2024, p. 20).*

Inácio se refere a essa prática de tomar banho no rio após as aulas como o momento de lazer vivido por eles naquele espaço. Assim, ele segue explicando como era realizada a comunicação sobre a realização de cada módulo da formação juntamente com a divisão das tarefas.

*Antes de iniciar as aulas a coordenadora enviava um ofício solicitando aos professores em formação que levassem os materiais naturais para produção do artesanato para não gastar o tempo de aula com a busca dos materiais na floresta. Tinha um dia de fazer somente artesanato, mas só as mulheres produziam, as que sabiam ensinavam as outras que ainda não sabiam. Os homens produziam remo, canoa de balceira, e colar, mas somente alguns porque na cultura tikuna a prática do artesanato é mais das mulheres, os homens colaboram para procurar arumã, semente e outros na floresta (Inácio, 2024, p. 20)*

Na sua narrativa ainda são descritos fatos que ressaltam a cultura Ticuna durante a formação.

*Praticávamos a cultura indígena na sala de aula, em uma das aulas realizamos o ritual da moça nova, um dos principais rituais indígenas simbolizando a passagem da moça para vida adulta. Para o ritual produzíamos as máscaras (pai do vento, beija-flor, cobra grande) e as bebidas (caiçuma – de macaxeira branca). Fazíamos pouco pajuarú porque é uma bebida que demora muitos dias para ficar pronta, é feita de macaxeira branca também, mas precisa torrar e deixar coberto com folha de macaxeira e depois com folha de banana najá apenas para ficar doce (não pode ser com qualquer banana). Antes de preparar o pajuarú precisa tomar banho, se tomar banho depois o pajuarú não fica doce. Quem prepara não pode comer azedo. Era uma bebida que preparávamos para comemorar o fim das aulas (Inácio, 2024, p. 20)*

*Em alguns momentos das aulas alguns anciãos, mais velhos, como o Getúlio da Vila Betânia era convidado para contar histórias da cultura tikuna como*

*a história dos sapos, dos pássaros e dos peixes. No decorrer da formação na OGPTB, ouvi muitas histórias, muitas delas desconhecidas para mim. Tem uma história de um homem que foi pescar e na volta da pesca caiu um temporal com trovão e viu caindo muitos peixes de uma árvore, ele flechou um peixe, mas no peixe tinha um tipo de leite. Em seguida desceram muitos peixes no rio. Ouvimos essa história de um indígena professor da comunidade de Vendaval (São Paulo de Olivença que também estudou na OGPTB. Eu acredito que essa era uma árvore encantada porque nesse território se encontra a terra sagrada do Eware (local de nascimento do povo tikuna) (Inácio, 2024, p. 20-21).*

Inácio descreve que a formação em Magistério pela OGPTB também proporcionou que eles fossem os protagonistas e autores da produção científica em formato de livros que retratam a cultura Ticuna.

*Durante as aulas na OGPTB, realizei atividades individuais e em grupo, produzi junto aos colegas professores bastante material de escrita e desenho para compor livros, como: o livro das árvores, o livro dos peixes, livro dos sapos e livro de saúde bucal. Era prazeroso produzir esse material que sabíamos que era nossa história, nossa identidade, a nossa vida indígena tikuna que seria conhecida pelos nossos filhos e netos (Inácio, 2024, p. 21).*

Assim, ele segue caracterizando as metodologias e recursos didático-pedagógicos que eram utilizados.

*Durante os estudos na OGPTB – estudei várias disciplinas como Língua Portuguesa, Geografia, Artes, e quem ministrava eram professores de Manaus e de outros estados brasileiros. [...] Além das disciplinas comuns realizamos bastante oficinas de material didático com utilização de sementes (açai e outras), cuias, tintas naturais retiradas do urucum, açafreão, caule da árvore de pau-brasil, folha de pupunha, fruta de jenipapo e casca de cumantê. Também realizamos atividades com argila e de barro e fazíamos escultura de personagens mitológicos como curupira, cobra grande, jacaré e onça (Inácio, 2024, p. 19).*

Por meio da narrativa de Inácio, sendo o único dos sujeitos selecionados que passou pela formação da OGPTB, temos a oportunidade de compreender, mesmo que de maneira pouco aprofundada, alguns princípios regidos pela formação de professores indígenas. Vale lembrar, que essa formação proposta pela Organização Geral dos Professores Ticunas Bilíngues tinha como objetivo preservar e fortificar por meio da formação de professores a cultura Ticuna.

Diante desta formação inicial direcionada para o seu povo e atuação em seu contexto comunitário, Inácio tenta o acesso ao Nível Superior na UNIP no curso de Licenciatura

em História, e após 2 (dois) anos e meio, assim como outros sujeitos apresentados aqui, também desiste. Quanto ao seu ingresso ao PARFOR, ele descreve que não foi a primeira tentativa: “havia me inscrito duas vezes na área de história e não conseguia porque a turma não completava, por isso não estudei na universidade” (Inácio, 2024, p.). Ao saber da nova possibilidade de tentar agora ingressar no Ensino Superior, ele então consegue ser selecionado na turma de Licenciatura em Pedagogia, proposto pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas - UFAM, pelo PARFOR.

Vale também destacar, que a matriz curricular seguida para a formação desses professores que compõem as vozes de múltiplos territórios do Alto Solimões é o proposto pelo curso de Licenciatura em Pedagogia da FAGED/UFAM (Anexo 1). Deste modo, os sujeitos desta pesquisa ingressam por meio de processo seletivo realizado em 2018 no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia/PARFOR na Universidade Federal do Amazonas – UFAM/FAGED, em Benjamin Constant, Campus do Instituto de Natureza e Cultura - INC. Com isso, as narrativas dos sujeitos se correlacionam a partir de agora, de maneira que, todos passam a descrever as disciplinas que realizaram no decorrer de cada semestre. De início, foi orientado que esse momento fosse reflexivo, permitindo que eles relacionassem o que aprenderam com cada disciplina com os saberes que já possuem ou utilizavam em seu trabalho docente, visto que, o tempo de atuação dos sujeitos varia de 8 (oito) anos a 32 (trinta e dois) anos.

O curso se caracterizava em sua estrutura presencial modular, na qual estudantes/professores e os docentes das disciplinas realizavam seus encontros semanais conforme a carga horária preestabelecida no cronograma curricular, fornecido semestralmente pela coordenação local (Moçambique Filho, 2024). Moçambique textualiza como eram organizados os encontros: “*A nossa formação acontecia no período de férias. De janeiro a março e de junho a agosto, agosto era o mês em que retornava para nossa comunidade, e possivelmente para nossa sala de aula*” (Moçambique, 2024, p. 24).

Assim, todos os sujeitos prosseguem suas narrativas descrevendo as disciplinas que tiveram contato no primeiro período do curso que iniciou no segundo semestre de 2019. As disciplinas que aparecem citadas em seus textos foram: Filosofia e Educação I, Metodologia do Trabalho Científico e Língua Portuguesa I (Moçambique Filho, 2024; Fernandes, 2024; Pinheiro, 2024, Inácio, 2024; e Martins, 2024). Quanto à análise realizada sobre os conhecimentos apreendidos nesse período, poucos sujeitos fizeram essa ação reflexiva. Sendo Martins (2024) um deles, no qual descreve:

*As aulas de Filosofia e Educação I abriram horizontes ao proporcionar uma reflexão crítica sobre os fundamentos que permeiam o sistema educacional. A disciplina de Metodologia do Trabalho Científico desafiou-me a desenvolver habilidades de pesquisa e a compreender a importância da produção de conhecimento no contexto acadêmico. Já Língua Portuguesa I não apenas fortaleceu as bases linguísticas, mas também evidenciou a relevância da comunicação eficaz no ambiente educacional (Martins, 2024, p. 25).*

Entretanto, é importante destacar que esse primeiro contato com a formação proposta se torna um momento inicial de exploração e descoberta, tanto dos conhecimentos da formação quanto da organização da universidade pública, como também, dos sujeitos que estão compondo aquela turma. De início, foram apresentados os conhecimentos das bases filosóficas e metodológicas do campo educacional. Fernandes (2024) ressalta a importância da disciplina de Língua Portuguesa I para aprimorar a “proficiência na língua”, sua comunicação e produção dos trabalhos acadêmicos, visto que, a Língua Portuguesa se torna a segunda língua para ele, por ser falante da Língua Ticuna.

No segundo período (2020/1), os sujeitos apontam as seguintes disciplinas: Psicologia da Educação I, Sociologia da Educação I, História da Educação I, Filosofia e Educação II, e Antropologia e Educação. Nesse momento da narrativa, é posto por todos estudantes o avanço da Pandemia do Covid-19 e como essa situação interferiu em seus processos formativos.

*No período do 1º semestre 2020 no 2º módulo a superação foi uma constante nessa fase. Enfrentei desafios acadêmicos e pessoais, como a adaptação a uma nova dinâmica de estudos, a distância da família e, mais recentemente, os impactos da pandemia de COVID-19. A suspensão das aulas presenciais e a transição para o ensino remoto demandaram uma adaptação rápida, especialmente considerando as limitações de acesso à internet em minha localidade. A superação desses obstáculos fortaleceu minha resiliência e determinação em alcançar meus objetivos acadêmicos. Diante disso a aula foi remota online todos os desafios são superados, já que sou da comunidade muito distante do município de Benjamin Constant-AM. Todos os trabalhos desenvolvidos pelos professores foram feitos online, enviados via e-mail e Whatsapp. Mesmo diante da falta de sinal de dados móveis na comunidade, esforcei-me para buscar sinal e enviar os trabalhos dos professores das disciplinas administradas durante o período de pandemia (Fernandes, 2024, p.36)*

*Na época da pandemia, enfrentamos momentos desafiadores em relação à nossa formação. Em nossa comunidade, não havia internet, o que tornava tudo ainda mais complicado. Como eu não tinha familiaridade com a tecnologia, a situação se agrava. Para enviar meus trabalhos acadêmicos, eu precisava me deslocar para outra comunidade próxima que tivesse acesso à internet. Essas dificuldades exigiram grande esforço e adaptação (Moçambique, 2024, p. 24)*

Porém, como já haviam iniciado o período e ainda não se tinha a dimensão do que viria a ser esse momento pandêmico, o uso do WhatsApp se apresenta como sendo o principal instrumento tanto de comunicação dos estudantes com a coordenação local e os professores das disciplinas, como também, na execução da dinâmica acadêmica de acesso aos conteúdos e cumprimento das atividades que deveriam ser produzidas e entregues. As narrativas não apresentam como o vírus foi vivenciado no sentido comunitário, somente no acadêmico.

As reflexões sobre as disciplinas descritas para esse período, são apresentadas por Falcão em sua narrativa.

*Psicologia da Educação I aprendi como o processo psicológico influencia o aprendizado e o ensino, a motivação, aprendizagem, memória, avaliação e a interação entre alunos e professores, aprendi com o professor que pode melhorar a eficácia do ensino e promover o desenvolvimento integral dos alunos. Em História da Educação aprendi como surgiu a evolução dos sistemas educacionais, práticas e pedagógicas, aprendi com professor como contextualizar e compreender os desafios e sucessos enfrentados pelo sistema educacional contemporâneo. Na Antropologia da Educação aprendi as interações entre cultura, sociedade e educação, aprendi com o professor os métodos de aprendizagem, valores educacionais e a transmissão de conhecimento (Falcão, 2024, p.23).*

Inácio (2024) chama a atenção para a disciplina de Antropologia em Educação, sendo compreendido por meio dela a relação entre o trabalho docente desenvolvido por eles e o saber necessário para a sua comunidade, relevando os aspectos culturais de cada territorialidade presente e representada por cada um dos estudantes que compunham aquela turma.

Vale destacar que a UFAM aderiu à paralisação das aulas<sup>60</sup> em todos os seus *campi*, mediante a situação pandêmica que atingiu toda a humanidade e, fortemente, o Estado do Amazonas. Com relação a esse momento do avanço do vírus, os narradores relatam as providências que foram tomadas na região com relação ao seu processo formativo e como o vírus os afetou:

*Já no 2º semestre do ano de 2020, as aulas foram suspensas em decorrência da disseminação da COVID-19, que impactou o mundo inteiro. Todas as instituições da rede pública da Universidade Federal do Amazonas - UFAM foram fechadas como medida de prevenção, e os alunos foram orientados a*

<sup>60</sup> A UFAM determinou a paralisação das aulas presenciais em março de 2020 pela Portaria nº 626, publicada pela Reitoria em 13 de março de 2020, que suspendeu todas as atividades acadêmicas e administrativas presenciais da universidade devido à declaração da pandemia de COVID-19. Além disso, a Decisão *Ad Referendum* Consuni nº 01/2020 autorizou o funcionamento remoto das atividades. O Conselho de Ensino e Graduação (CEG/Consepe) também publicou a Decisão *Ad Referendum* CEG/Consepe nº 01/2020, que normatizou o Ensino Remoto Emergencial (ERE) em caráter excepcional e emergencial (ver: <https://ufam.edu.br/noticias-destaque/6497-coronavirus-portaria-suspendeu-atividades-academicas-e-administrativas-presenciais.html>).

*permanecerem em suas residências, adotando medidas de proteção, incluindo o uso de máscaras, para se resguardar da ameaça representada pela COVID-19 (Fernandes, 2024, p. 37).*

*No terceiro módulo, as aulas foram suspensas devido à pandemia. Desde então, os dois semestres de 2021 foram remotos e virtuais por conta do coronavírus. Foi muito difícil manter contato com os professores, e às vezes enviei trabalhos atrasados devido à falta de internet ou sinal. Em julho de 2020, fiquei doente devido à contaminação pelo coronavírus. Passei três semanas internado em casa e quase morri, mas Deus foi misericordioso e me curou (Pinheiro, 2024, p. 51).*

*[...] só retornamos a estudar no primeiro semestre de 2021 com as aulas remotas onde foi muito difícil por motivos que nós não estávamos preparados, por exemplo, em usar um computador ou até mesmo um celular. Outra questão era a falta de internet nas comunidades, eu tinha que me deslocar para outras comunidade como por exemplo Prosperidade II ou para Feijoal só lá tinha internet, onde essas comunidades ficam distantes da minha comunidade foi muito difícil mas mesmo assim cursei o 3º e 4º período através de ensino remoto (Falcão, 2024, p. 23).*

*No terceiro período, no primeiro semestre do ano de 2021, enfrentei um desafio inesperado e mundial: a pandemia de COVID-19. Esse tempo trouxe muitas dificuldades, especialmente para conseguir acessar a internet e acompanhar as aulas online de cada disciplina. Os professores sabendo da minha dificuldade neste período para acompanhar as aulas deles, mas logo me adaptei a essa nova forma de estudar online e usando estratégias para garantir que a minha aprendizagem continuasse (Martins. 2024, p. 26).*

Com base no referido período histórico vivenciado por toda a humanidade, nas narrativas dos sujeitos percebemos que o contexto de isolamento e quarentena também foi vivenciado por eles, assim como, a contaminação. E, uma grande questão é posta em situação como análise, na região, até então, o acesso à internet era bem precário, o que dificultaria a execução do ensino remoto como medida para a atual conjuntura em que nos encontrávamos. Sem acesso à internet de qualidade, a universidade com suas portas fechadas por conta da contaminação do vírus e ordem de quarentena, restavam poucas soluções para o dado contexto.

Desta forma, o processo de formação vivenciado pelos sujeitos sofre o impacto direto na continuidade dos estudos, além de uma abrupta mudança na forma de organização e oferta de ensino presencial para ensino remoto mediado por plataformas de tecnológicas, de modo geral precário, insuficiente e amadoristicamente desenvolvido (Nakano, Roza e Oliveira, (2021). O que acarretou para os sujeitos neste contexto, desafios tecnológicos e estruturais, no que diz respeito, a falta de acesso e qualidade de internet e dispositivos eletrônicos, especificamente, nas comunidades que compõem essa investigação. Diante deste cenário de saúde coletiva, torna-se inevitável o comprometimento com desenvolvimento profissional dos estudantes, o que é veemente enfatizado por Martins:

*Durante esse período, a perda de conhecimentos foi notável, impactando a qualidade da aprendizagem de muitos estudantes. A ausência de interação presencial com professores e colegas, essencial para um aprendizado mais profundo e colaborativo, agravou ainda mais a situação. A dificuldade em adaptar-se às novas formas de ensino, aliada à carência de suporte técnico e emocional, resultou em lacunas educacionais significativas. Essa experiência destacou a necessidade de estratégias mais inclusivas e eficazes para garantir que todos os estudantes possam continuar seus estudos de maneira eficiente, mesmo em tempos de crise (Martins, 2024, p. 26).*

O autor ainda pondera outros aspectos que ultrapassam o contexto acadêmico:

*Os desafios do COVID-19 não se limitaram apenas à adaptação ao ensino remoto, mas também incluíram aspectos emocionais e sociais. A falta de interação presencial com os professores afetou o ensino-aprendizagem no meu processo acadêmico. Nesse período desafiador, a compreensão e empatia dos professores foram fundamentais, proporcionando um suporte não apenas acadêmico, mas também pessoal, contribuindo para uma experiência educacional mais completa e resiliente diante das adversidades apresentadas pela pandemia (Martins, 2024, p. 27).*

Para aqueles que passaram pela pandemia dentro de um processo formativo, além de ter que lidar com a insegurança de tudo que estava acontecendo, ainda presenciaram inúmeras mudanças da forma organizacional do ensino em suas múltiplas etapas, levando em consideração que os sujeitos desta pesquisa também são professores que permaneciam atuando em sala de aula durante a formação do PARFOR. Neto e Araújo (2025) destacam em seu estudo sobre os impactos da pandemia de Covid -19, justamente, o que aparece nas narrativas dos sujeitos quanto aos desafios enfrentados nesse momento dentro da formação de professores e ressaltam a fragilidade das formações ofertadas não integrarem recursos tecnológicos digitais nas práticas pedagógicas, de modo que, o ensino remoto se tornou a única saída em todos as instituições de ensino, desde a Educação Infantil até a Pós-Graduação, ainda que de forma imposta. A internet acabou por se tornar a própria sala de aula, porém reforçando as desigualdades existentes nos sistemas de ensino, principalmente, em regiões como o Alto Solimões, no qual a conectividade por meio da internet já era um problema antes mesmo da pandemia.

Diante deste cenário, as aulas retornam no primeiro semestre de 2021, dando continuidade ao 3º período. Fernandes (2024) e Falcão (2024) citam a retomada aos estudos após um ano de paralisação tendo as seguintes disciplinas: Psicologia da Educação II, Sociologia da Educação II, História da Educação II e Educação Inclusiva. Falcão retrata sua

experiência com o ensino remoto, os desafios e os conceitos apreendidos com cada disciplina para o contexto de sua atuação.

*No terceiro período do primeiro semestre de 2021, por fim depois de uma paralisação mundial sem estudar por motivo da pandemia que afetou o mundo inteiro, comecei a estudar remotamente, isso me afetou muito por exemplo no uso da tecnologia eu não sabia usar o computador nem o celular direito pra fazer e enviar meus trabalhos e também afetou psicologicamente, e outro que na comunidade que eu moro não tinha internet, para conseguir estudar ou enviar meus trabalhos eu tinha que me deslocar para outras comunidades, foi muito difícil porque ninguém estava preparado para enfrentar essa pandemia, mesmo isso cursei as disciplinas: na Sociologia da Educação, aprendi que tem papéis sociais na escola e a interação entre a educação e a sociedade em geral, aprendi com o professor como as estruturas sociais afetam e são afetadas pela educação, na Educação Inclusiva na Educação Infantil e anos iniciais, aprendi que trabalha para garantir que todos os alunos, independentemente de suas habilidades, características ou condições individuais, tenham acesso a uma educação de qualidade em um ambiente inclusivo, com o professor aprendi como trabalhar a discriminação e buscar a igualdade de oportunidades para todos os alunos (Falcão, 2024, p.24).*

Ainda em sistema remoto, passam a realizar o 4º período tendo as disciplinas de Política e Legislação da Educação Básica, Fundamentos da Educação Infantil, Currículos e Programas da Educação Básica e Didática (Fernandes, 2024; Martins, 2024; Falcão, 2024). Nas narrativas de Fernandes (2024), Falcão (2024) e Martins (2024) são postos os elementos que se destacam diante da análise de seus processos de aprendizagem para cada uma das disciplinas propostas.

*Durante o quarto módulo do curso, tive a oportunidade de aprofundar meus conhecimentos em diversas disciplinas fundamentais para minha formação como educador. Uma delas foi "Política e Legislação da Educação Básica", na qual aprendi sobre o elemento legal que rege o sistema educacional brasileiro, compreendendo a importância das leis, normativas e políticas públicas para a organização e gestão das instituições de ensino. Outra disciplina relevante foi "Fundamentos da Educação Infantil", na qual adquiri conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil, teorias da aprendizagem e práticas pedagógicas voltadas para crianças na primeira infância. Aprendi sobre a importância do brincar, da afetividade e da interação social no processo de ensino-aprendizagem nessa faixa etária, além de compreender a importância de uma abordagem centrada na criança e em sua diversidade para promover um ambiente educativo acolhedor e estimulante. "Currículos e Programas da Educação Básica" foi outra disciplina que contribuiu significativamente para minha formação. Nela, explorei diferentes abordagens curriculares, compreendendo a importância de um currículo alinhado às necessidades e realidades dos alunos, bem como às diretrizes estabelecidas pela BNCC (Fernandes, 2024, p. 37). As aulas de Didática me proporcionaram habilidades pedagógicas, incluindo técnicas de ensino para facilitar a aprendizagem (Martins, 2024, p. 27).*

Martins (2024) ressalta a capacidade de adaptação que tiveram quanto ao ensino remoto. Mesmo as narrativas demonstrando os desafios que foram para que cumprissem com as demandas impostas pelo ensino remoto, havendo necessidade inclusive de quebra de protocolo de isolamento, já que muitos tinham que se deslocar até a comunidade mais próxima com acesso à internet, porém apesar dos desafios todos conseguiram vencer esse momento.

No período seguinte, eles já retomam a formação no sistema presencial. Porém, com uma série de protocolos que ainda não permitiam que houvesse contato físico, sendo posto como um “novo normal”, afinal o vírus ainda poderia ser letal, mesmo diante do início das vacinações. Martins (2024) retrata esse momento em sua escrita narrativa:

*Com o retorno às aulas presenciais após a pandemia, enfrentamos um novo normal que incluiu o distanciamento entre os colegas e professores que ministraram as disciplinas. Essa readaptação trouxe desafios, mas também oportunidades de aprendizado e crescimento. Voltar a compartilhar o espaço físico da sala de aula trouxe consigo uma mistura de emoções, mas a necessidade de distanciamento ressaltou a importância da responsabilidade coletiva. Os desafios relacionados ao distanciamento social foram notáveis e impactaram a dinâmica da sala de aula. A necessidade de adaptação a novas formas de aprendizado demandou esforço e flexibilidade. Lidar com a limitação do contato físico trouxe à tona a importância da resiliência e da capacidade de adaptação, habilidades fundamentais não apenas no contexto pós-pandemia, mas ao longo de toda a jornada acadêmica (Martins, 2024, p. 28).*

Para esse dado momento retratado, que compreende ao primeiro período de 2022 ao que eles se referem como o 5º período, são apresentadas e descritas em seus textos apenas duas disciplinas: Organização do Trabalho Escolar e A Criança e a Linguagem Oral (Pinheiro, 2024; Fernandes, 2024; Martins, 2024). Fernandes (2024), Falcão (2024) e Martins (2024) explanam sobre essas duas disciplinas, aparecendo em seus narrativas da seguinte maneira:

*A disciplina Organização do Trabalho Escolar desempenha um papel importante tanto para mim como acadêmico quanto para a minha atuação como professor. Ela proporciona as ferramentas essenciais para compreender e estruturar eficientemente o ambiente escolar. Ao explorar temas como gestão educacional, planejamento curricular e práticas pedagógicas, essa disciplina enriquece minha visão sobre como otimizar o processo de ensino-aprendizagem. A disciplina a Criança e Linguagem Oral foi de suma importância, pois aborda aspectos fundamentais do desenvolvimento infantil relacionados à linguagem oral. Como acadêmico e professor, compreender como a criança adquire e utiliza a linguagem é essencial para promover um ambiente educacional que estimule o meu desenvolvimento integral (Fernandes, 2024, p. 38)*

*No quinto período no primeiro semestre de 2022, cursei as disciplinas: Organização do Trabalho escolar onde aprendi a estruturação e planejamento das atividades educacionais dentro de uma instituição de*

*ensino, com o professor aprendi como distribuir tarefas, estabelecer metas educacionais, promover a interação entre professores e alunos. Quanto à Criança e a Linguagem oral e escrita, aprendi que ela aprende a expressar pensamentos, como se alfabetiza, bem como o trabalho do professor com a comunicação, a cognição, a alfabetização, a criatividade e a socialização das crianças (Falcão, 2024, p.25)*

*No 5º período do primeiro semestre do ano de 2022, tive a oportunidade de absorver valiosos conhecimentos com os professores que ministraram as disciplinas de Organização do Trabalho Escolar e A Criança e a Linguagem Oral e Escrita trouxeram ensinamentos valiosos. Aprendi que uma escola bem organizada não apenas facilita o cotidiano, mas também contribui para um ambiente propício ao aprendizado. Compreendi a importância de estruturas eficientes para o bom funcionamento das atividades escolares, o que reflete diretamente no desenvolvimento dos alunos. Em relação à linguagem, percebi como ela desempenha um papel importante no aprendizado infantil. Nesses processos de linguagem oral e escrita, entendendo como essas habilidades são fundamentais para a comunicação e o desenvolvimento cognitivo das crianças. Fiquei consciente de como o estímulo correto nessa área é essencial para o progresso educacional (Martins, 2024, p. 28).*

Diante da apresentação das concepções apreendidas com relação às disciplinas, é importante frisar e reafirmar a identidade dos sujeitos participantes desta turma do PARFOR, sendo todos indígenas. Apesar do curso proposto não ser um curso de Pedagogia para formação de professores indígenas e sua matriz curricular seguida ser a da Faculdade de Educação (proponente do Curso a demanda do Edital da CAPES), sede em Manaus-Amazonas, não se percebe nas narrativas dos sujeitos as relações estabelecidas com o seu contexto de atuação, bem como, com a relação de como esses conhecimentos podem ser adaptados às suas realidades comunitárias. Isso ficou muito forte e evidente, ao perceber como descrevem o contexto da criança e da linguagem, de modo que, a Língua Indígena se torna um dos maiores marcadores dos sujeitos que compõem esta investigação.

Quanto a isso, outros aspectos são postos diante das disciplinas que compuseram o 6º período, como: Educação de Jovens e Adultos, Planejamento e Avaliação do Ensino e da Aprendizagem, Jogos e Atividades Lúdicas e a Criança e as Artes (Fernandes, 2024; Falcão, 2024; Martins, 2024). Fernandes (2024) e Falcão (2024) descrevem os fundamentos presentes nas disciplinas citadas:

*No sexto período do segundo semestre de 2022, estudamos as disciplinas: Educação de Jovens e Adultos e aprendi as ofertas de oportunidades educacionais para pessoas que não tiveram acesso à educação formal na idade adequada, com o professor aprendi as habilidades necessárias para trabalhar com essas pessoas. Planejamento e Avaliação do Ensino e da Aprendizagem, aprendi os objetivos educacionais, selecionar conteúdos, métodos de ensino e estratégias de avaliação, como professor em formação reaprendi muitas coisas, uma delas foi a elaborar plano de aula, sequências*

*didáticas e instrumentos de avaliação. Na disciplina de Jogos e Atividades Lúdicas, aprendi diversas habilidades e aspectos do desenvolvimento humano, e outras atividades e método de trabalho envolvendo coordenação motora, socialização e criatividade (Falcão, 2024, p.25).*

*Os jogos e atividades divertidas são muito legais para o desenvolvimento da criança. Quando a gente usa jogos na escola, as crianças participam mais, ficam criativas e aprendem a resolver problemas. Essa matéria não só faz a escola ser mais legal, mas também me ensina a usar jeitos novos que chamam a atenção dos alunos. A relação entre a Criança e as Artes é muito importante para aprender de um jeito mais completo. Quando a criança faz coisas artísticas, ela melhora na mente, no coração e no corpo. Fica mais fácil se expressar e entender o mundo (Fernandes, 2024, p. 38).*

Como descrito anteriormente, as narrativas das disciplinas vivenciadas por professores que já atuam como docentes em suas comunidades indígenas e ribeirinhas não fazem relação com o contexto de atuação e identidade que cada um compõe. Esse fator, também se manter presente na apresentação das disciplinas do 7º período (2023/1): Educação na Região Amazônica; Pesquisa em Educação; A Criança, A Natureza e a Sociedade; Alfabetização e Letramento; Mediações Didáticas; Conteúdo e Metodologia do Ensino de História e Geografia; e Língua Brasileira de Sinais (Fernandes, 2024; Falcão, 2024; Martins, 2024). Somente Fernandes (2024) e Martins (2024) seguem fazendo a análise e reflexão a respeito de cada disciplina vivenciada. Desta forma, destacamos a narrativa de Martins (2024, p. 29) que textualiza os conceitos e concepções que cada disciplina nesse momento propôs para ele.

*No primeiro semestre do ano de 2023 no 7º período, tive a oportunidade de aprender muitas coisas valiosas com os professores que ministraram diferentes disciplinas. Em Educação na Região Amazônica, compreendi a importância de entender o contexto específico da Amazônia para uma educação mais inclusiva e eficaz. Aprendi sobre as características únicas da região e como isso influencia as práticas educacionais. Na disciplina de Pesquisa em Educação, desenvolvi habilidades para realizar investigações acadêmicas. Aprendi sobre diferentes métodos de pesquisa e como aplicá-los para entender melhor os desafios e oportunidades na área da educação. Essa disciplina me capacitou a contribuir de forma mais informada e crítica para o campo educacional.*

*A disciplina de Criança, a Natureza e a Sociedade trouxe uma perspectiva importante sobre o desenvolvimento infantil na base da educação e desenvolvi como as interações das crianças com o meio ambiente e a sociedade influenciam seu crescimento e aprendizado. Essa disciplina ressaltou a importância de promover experiências significativas que integrem esses elementos na educação infantil. Em Alfabetização e Letramento, adquiri conhecimentos importantes sobre os processos de aprendizagem da leitura e da escrita no processo educacional das crianças. Compreendi a diferença entre alfabetização e letramento e como ambos são fundamentais para o desenvolvimento da capacidade das crianças de ler e escrever de forma ativa. Na Mediações Didáticas foi uma disciplina que me ajudou a entender como criar estratégias de ensino mais eficazes para aplica-lo na sala*

*de aula e aprendi sobre diferentes formas de mediação para promover o aprendizado dos alunos, levando em conta suas características individuais e necessidades. No Conteúdo e Metodologia do Ensino de História e Geografia trouxe uma abordagem prática para o ensino dessas disciplinas. Aprendi sobre conteúdos relevantes e métodos de ensino que tornam o aprendizado mais significativo e envolvente para os alunos. Em Língua Brasileira de Sinais B, mergulhei no universo da língua de sinais e na cultura surda. Aprendi a se comunicar um pouco de forma mais inclusiva e a compreender mais ao menos as necessidades dos alunos surdos. Essa disciplina me proporcionou uma nova perspectiva sobre a diversidade linguística e cultural (Martins, 2024, p. 29).*

O autor conclui esse período destacando a relevância que cada disciplina cumprida trouxe para sua formação como educador, possibilitando a ampliação de suas compreensões sobre os aspectos da educação. Os conteúdos são analisados não somente como fundamentais para a sua prática profissional, mas fazem refletir sobre o impacto que cada um como educador, no contexto que exercem a docência, pode ter na vida dos educandos (Martins, 2024).

No 8º período, ou módulo, como alguns dos autores e sujeitos se referem a marcação do tempo para o curso, são apresentadas as disciplinas de Gestão da Educação, Projeto de Pesquisa em Educação, A Criança e a Linguagem Matemática, Conteúdo e Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa, Conteúdo e Metodologia do Ensino de Matemática, Conteúdos e Metodologia do Ensino de Ciências; Literatura Infantil e Orientação Trabalho Final I (Fernandes, 2024; Pinheiro, 2024; Falcão, 2024; Martins, 2024). Na escrita de Martins (2024) ele apresenta como ocorreu esse momento e os conhecimentos adquiridos com cada uma das disciplinas:

*Em Gestão da Educação, compreendi a importância de uma gestão eficiente democrático para o bom funcionamento da escola e aprendi também sobre como organizar e planejar as atividades com questões administrativas e promover um ambiente escolar propício ao aprendizado. A disciplina de A criança e a linguagem matemática me proporcionou a compreensão sobre o desenvolvimento do pensamento matemático na infância. Descobri como estimular o raciocínio lógico e as habilidades matemáticas desde cedo, o que é fundamental para o sucesso acadêmico futuro dos alunos. Em Literatura Infantil, explorei o mundo da literatura voltada para crianças. Aprendi sobre a importância de histórias e narrativas na formação cultural e emocional dos pequenos. Essa disciplina me inspirou a usar a literatura como uma ferramenta poderosa no ensino e na promoção do gosto pela leitura. No Conteúdo e Metodologia do Ensino de Matemática trouxe uma abordagem prática para o ensino dessa disciplina. Aprendi estratégias e recursos para tornar o ensino da matemática mais dinâmico e acessível aos alunos. Isso me fortaleceu como acadêmico, permitindo-me explorar diferentes formas de abordar conceitos matemáticos complexos. Na disciplina de Conteúdo e*

*Metodologia do Ensino de Ciências ampliou minha compreensão sobre o ensino das ciências naturais. Descobri como tornar o ensino das ciências mais contextualizado e significativo para os alunos, promovendo a curiosidade e o pensamento crítico. Em Projeto de Pesquisa em Educação, tive dificuldades na elaboração do projeto de pesquisa. Essa disciplina exigiu habilidades de pesquisa e organização que naquele período desenvolveram um pouco o meu projeto. No entanto, esse desafio me proporcionou oportunidades de crescimento e aprendizado. Na Orientação de Trabalho Final I, também enfrentei dificuldades na elaboração do Trabalho Final e foi um processo desafiador que exigiu dedicação e esforço. A orientação da professora foi fundamental para superar essas dificuldades e seguir em frente com meu trabalho acadêmico (Martins, 2024, p. 30).*

Neste momento da narrativa, é apresentada a primeira etapa da escrita do Trabalho de Conclusão de Curso, mas Martins (2024) não descreve as características e orientações dadas para a realização do trabalho. Vale lembrar, que a única fonte de análise para como as disciplinas foram ocorrendo e em qual período aconteceram são as narrativas dos sujeitos desta pesquisa, presentes no trabalho final de TCC dos estudantes/professores. De modo que, não se tem informação de como estas disciplinas foram listadas por eles, compreendo o uso da memória coletiva pela turma, visto que, algumas aparecem nas narrativas em períodos diferentes do que está organizado na matriz curricular do curso<sup>61</sup> de Pedagogia/PARFOR/FACED, o que pode ser compreendido, principalmente, como consequência do momento pandêmico, pois este fato também não é evidente em seus textos.

No 9º período, ocorrido no primeiro semestre de 2024 aparecem as disciplinas de Educação Indígena, Educação e Direitos Humanos e Diversidade, Gestão e Planejamento Educacional, Estágio Supervisionado em Educação Infantil, Estágio Supervisionado em Gestão da Educação, Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais, Orientação de Trabalho Final II, e as duas disciplinas optativas: Educação do Campo e Educação Ambiental (Falcão, 2024; Fernandes, 2024; Inácio, 2024; Pinheiro, 2024; Martins, 2024). Diante das disciplinas apresentadas, este se torna o período com maior número de disciplinas realizadas por eles, totalizando 10 (dez) disciplinas em um único semestre. As disciplinas são apresentadas em sua significância formativa nas narrativas.

*A disciplina "Educação e Direitos Humanos e Diversidade", proporcionou uma reflexão profunda sobre os princípios dos direitos humanos e sua aplicação no âmbito educacional. Aprendi sobre a necessidade de uma educação inclusiva e não discriminatória, que promova o respeito à diversidade de gênero, orientação sexual, etnia, religião e outras características individuais (Fernandes, 2024, p. 40).*

---

<sup>61</sup> Ver Matriz Curricular do Curso de Pedagogia no Anexo 1.

*Em "Gestão e Planejamento Educacional", explorei os fundamentos da gestão escolar e as práticas de planejamento educacional. Compreendi a importância de uma gestão participativa, democrática e eficiente para o sucesso das instituições de ensino, assim como a necessidade de elaborar planos estratégicos alinhados aos objetivos educacionais e às demandas da comunidade escolar (Fernandes, 2024, p. 41).*

*Com Educação Ambiental, adquiri conhecimentos sobre a importância de sensibilizar os alunos para questões ambientais, preparando-os para agir de forma responsável em relação ao meio ambiente. Na disciplina de Educação do Campo, aprendi sobre as particularidades e desafios da educação em áreas rurais, buscando estratégias para tornar o ensino mais contextualizado e significativo para os alunos do campo (Martins, 2024, p. 30).*

Destacamos a forma que a disciplina de Educação Indígena é apresentada pelos autores, de modo que, constituem o campo de atuação docente e identidade dos sujeitos desta pesquisa. Nas narrativas de Falcão (2024), Fernandes (2024) e Martins (2024), sendo as únicas que fazem esse movimento, são textualizados os aprendizados propostos pela disciplina de Educação Indígena.

*Em "Educação Indígena", pude compreender a importância da valorização das culturas e saberes dos povos indígenas no contexto educacional brasileiro, bem como refletir sobre estratégias para promover uma educação intercultural e respeitosa da diversidade étnica (Fernandes, 2024, p. 40).*

*Em Educação Indígena, entendi como é importante respeitar e valorizar a cultura dos povos indígenas, incorporando seus conhecimentos e práticas na educação (Martins, 2024, p. 30).*

*Ainda no 9º período cursei a disciplina de Educação Indígena, aprendi as Leis que promovem o respeito, a valorização e a preservação das culturas, línguas e tradições dos povos indígenas. No decorrer dos estudos fui aprendendo a conhecer com maior profundidade os direitos humanos dos povos indígenas e isto também me provocou algumas reflexões quanto a minha identidade, o meu papel social junto ao meu povo Kokama e o reconhecimento do processo histórico que acarretou a situação cultural em que atualmente se encontra minha etnia. Foi um momento de muita reflexão e ampliou os conhecimentos étnicos (Falcão, 2024, p. 26).*

Conforme as narrativas, é possível perceber como a análise das disciplinas seguiu. Afinal, os três autores são indígenas, sendo Fernandes e Martins, Ticunas, e Falcão, Kokama, porém somente Falcão denota em sua narrativa a sua origem e a relação de aprendizagem com conhecimentos pertinentes a sua identidade e etnia, bem como, o seu papel como professor atuante em um contexto escolar indígena.

Naquele momento da escrita narrativa, o trabalho de conclusão de curso, aparece sendo caracterizado com o direcionamento metodológico que tornou possível a produção do memorial enquanto narrativa do seu processo de formação universitária ao longo do curso e o

reconhecimento de si como sujeito pertencente a um contexto. Falcão descreve os direcionamentos, sentimentos e emoções ao produzir sua narrativa.

*Durante as orientações do Trabalho Final de Curso, a produção do Memorial, me levou a buscar a minha trajetória de vida nos longínquos pensamentos. Em alguns momentos tive que parar de escrever e depois retomar, pois a lembrança de alguns fatos causava alegrias pelas superações e tristezas pelas perdas ocorridas no caminho e, pelas dificuldades que ainda são intensas para qualquer um indígena e ribeirinho, contudo foi prazeroso escrever a narrativa da minha história como ser cidadão e indígena Kokama (Falcão, 2024, p.26).*

Na escrita de Falcão, evidencia-se a identidade indígena-ribeirinha que esta investigação descreve, de modo que, a narrativa constitutiva de todo seu processo formativo universitário, de sua trajetória escolar e da construção de sua identidade são os aspectos representativos das múltiplas territorialidades que a região comunica.

Diante disto, é relevante compreender que a orientação para a construção da disciplina foi que a turma pudesse construir um memorial tendo como elemento central sua narrativa autobiográfica, ressaltando os aspectos da memória e relato de vida, de modo que, a Trabalho de Conclusão de Curso deveria se constituir dos seguintes momentos: *i) **educação no interior da sua cultura***, onde poderiam destacar o nascer e o crescer em meio a sua identidade étnica e comunitária, ressaltando sua tradições, a infância e valorização dos saberes comunitários; *ii) **o contato e o aprender com a escola***, contando sua trajetória formativa ao acesso à escolarização em múltiplos territórios do Alto Solimões; *iii) **experiência profissional docente***, ressaltando razões, emoções, sentimentos, significados e os sentidos de ser e se tornar professor(a); *iv) **a trajetória acadêmica***, apresentando o ingresso no PARFOR e o desenvolvimento acadêmico; e o *v) **investigação e prática na docência e gestão escolar***, sendo proposto evidenciar as vivências e sua transformação em experiências de conhecimento nos três estágios realizados (na Educação Infantil, Anos Iniciais e Gestão Escolar) durante o curso. Assim, a produção da síntese do desenvolvimento pessoal e profissional em meio à sua cultura e a escola tornou-se nosso objeto de análise e investigação.

Desta forma, as experiências como estagiários no mesmo campo que já são professores passa a compor o terceiro capítulo de seus TCCs, porém este não se tornou objeto de análise deste estudo, mas nos auxiliou na identificação e caracterização da escola e da comunidade descritos no nosso capítulo 2 (dois), na seção 2.3. Desta forma, apresentamos uma síntese dos três estágios como componente curricular vivenciados, assim como foram feitas das demais disciplinas postas nesta seção. Sendo assim, ressaltamos as experiências e aprendizagens

adquiridas por Martins (2024) nas disciplinas de Estágio Supervisionado em Educação Infantil, Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais e Estágio Supervisionado em Gestão da Educação.

*Durante a Orientação do Estágio Supervisionado da Educação Infantil, conheci as leis que regem essa etapa, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que garantem os direitos das crianças para ter o acesso à escola e orientam as práticas educativas. Através da persistência e do estabelecimento de uma comunicação empática, consegui construir vínculos com os alunos, facilitando a integração na turma e permitindo uma observação mais profunda de suas dinâmicas e comportamentos. Essa etapa do estágio se mostrou fundamental para minha formação, pois além de desenvolver habilidades práticas na educação infantil, aprendi a importância da adaptação e da flexibilidade no ambiente educacional. Cada interação e cada progresso, por menor que fosse, representou um aprendizado valioso, reforçando minha vocação e paixão pela pedagogia (Martins, 2024, p. 31).*

*Na Orientação do Estágio Supervisionado Anos Iniciais, também me aprofundei nas leis que abordam essa fase, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Plano Nacional de Educação (PNE), que direcionam o ensino nos primeiros anos escolares. Durante a elaboração dos projetos de estágios, as professoras facilitaram e ofereceram orientações claras e apoio constante durante todo o processo, o que foi fundamental para o meu aprendizado e crescimento profissional. No estágio supervisionado nos anos iniciais do ensino fundamental, encontrei uma dificuldade significativa ao ser designado para estagiar na turma do 2º ano, que é minha turma regular de ensino. O estágio nos anos iniciais foi de suma importância para minha formação profissional. Ao longo das aulas, não só ensinei, mas também aprendi muito com os alunos. A experiência proporcionou uma visão prática das teorias pedagógicas estudadas, além de aprimorar habilidades de comunicação, planejamento e gestão de sala de aula. A avaliação das minhas aulas revelou áreas de melhoria e destacou pontos fortes que precisam ser mantidos. A vivência prática confirmou a importância do estágio na formação docente, sendo uma fase crucial para desenvolver competências essenciais para a carreira de professor (Martins, 2024, p.32).*

*Na Orientação do Estágio Supervisionado em Gestão da Educação, explorei as competências necessárias para uma gestão escolar democrática, visando o bom funcionamento da instituição e o sucesso educacional dos alunos. Durante meu estágio em Gestão da Educação, enfrentei desafios significativos ao tentar observar o trabalho do gestor escolar. O papel do gestor é multifacetado, envolvendo a administração de recursos, a supervisão do corpo docente, a interação com a comunidade escolar e a implementação de políticas educacionais. No entanto, durante meu estágio, tive dificuldade em acessar e compreender plenamente essas atividades, especialmente no que diz respeito à elaboração de relatórios gerenciais e pedagógicos. A observação direta foi limitada, talvez devido à carga de trabalho intensa e à natureza confidencial de algumas tarefas administrativas (Martins, 2024, p. 31-32).*

Deste modo, os estágios se tornaram para todos os estudantes que compuseram essa turma, a prática da pesquisa durante a formação recebida, bem como, o contato com outras áreas de atuação pedagógica. Além disso, possibilitou aprender com outras práticas de professores da

sua mesma comunidade, desenvolver outras formas de educar e refletir sobre sua prática em um contexto intercultural.

Por fim, no 10º período, os estudantes realizaram a disciplina de Seminário de Trabalho Final, na qual, tinha como objetivo a socialização e defesa pública dos trabalhos de conclusão de curso de todos os 27 (vinte e sete) estudantes. Para este momento, os professores das disciplinas propuseram a organização de um evento para que a comunidade acadêmica e externa pudesse participar desta ação solene e tão significativa para todos. Assim, surgiu o I Seminário de Formação Inicial de Professores Indígenas da/na Amazônia, que ocorreu no período de 17 a 19 de julho de 2024 com a consolidação da apresentação e aprovação dos trabalhos de conclusão de curso da turma de Licenciatura em Pedagogia do PARFOR em Benjamin Constant.

Moçambique (2024), Inácio (2024), Martins (2024) e Falcão (2024) textualizam o significado da formação recebida.

*As disciplinas cursadas no decorrer da formação contribuíram de maneira única, fornecendo ferramentas, conhecimentos, permitiu que desenvolvessem uma visão holística da educação, desde as teorias pedagógicas até as práticas inovadoras em sala. Além disso, as contribuições dessas disciplinas me ajudaram a moldar o meu perfil de ser um educador competente, muito mais fortalecido e comprometido na docência. A minha formação no PARFOR não apenas ampliou meu repertório acadêmico, mas consolidou o meu grau de vocação quanto profissional da educação, me preparando para enfrentar os desafios e as oportunidades que a profissão de educador me apresentará no futuro (Moçambique, 2024, p. 25).*

*Além do aprendizado acadêmico, nos permitiu desenvolver habilidades essenciais, como a capacidade de reflexão crítica, a criatividade na resolução de problemas, e o respeito à diversidade. Aprendemos a valorizar o trabalho colaborativo e a importância da formação contínua para a prática docente (Inácio, 2024, p.47).*

*[...] adquirir conhecimentos teóricos sólidos que me permitiram compreender as diferentes abordagens pedagógicas e suas aplicações práticas. Além disso, desenvolvi habilidades de planejamento, gestão e avaliação de processos educacionais (p. 35). Agora, na reta final da minha jornada acadêmica, reflito sobre as lições aprendidas e os desafios superados. Cada disciplina, cada projeto, cada estágio supervisionado contribuiu para a minha formação como educador e como pessoa. Olho para trás com gratidão pelos professores que me guiaram ao longo do caminho e com esperança pelo futuro que me aguarda. A jornada pode ter sido longa e difícil, mas cada obstáculo superado valeu a pena para alcançar meu sonho de impactar positivamente a educação em meu entorno (Martins, 2024, p. 36-37).*

*Ressalto a importância de ter feito o PARFOR, o que me oportunizou aprimoramento profissional para trabalhar em minha comunidade. Esta formação também contribui para a valorização da carreira proporcionando reconhecimento e melhores oportunidades, impactando na qualidade da educação como professor mais bem preparado, o que poderá refletir na*

*redução das desigualdades ao oferecer formação gratuita (Falcão, 2024, p. 50).*

O fator comunitário é continuamente apresentado por eles, demonstrando que a conquista da formação não se torna símbolo apenas de uma conquista pessoal, mas também coletiva. No qual, a comunidade onde cresceram e construíram sua identidade pessoal e profissional se apresenta nas narrativas como sendo fortalecedora do objetivo alcançado.

*A conexão com a comunidade indígena Bom Intento I Ticuna Magüta forneceu uma base sólida de apoio emocional e cultural. A valorização e o respeito pelos conhecimentos e práticas tradicionais da comunidade ajudaram-me a manter uma forte identidade cultural, mesmo em um ambiente acadêmico muitas vezes distante dessas raízes (Moçambite Filho, 2024, p. 35).*

*Agora, a comunidade de Nova Aliança contará com mais um professor formado em Pedagogia, o que acredito que possibilitará melhoria da oferta da educação indígena visando sempre por sua qualidade, o desenvolvimento intelectual dos estudantes promovendo o pensamento crítico e a análise aprofundada de todos os saberes essenciais para formação de nossas crianças (Falcão, 2024, p. 50).*

*Além disso, a comunidade cresceu em número de habitantes e alunos. Pensei em quem preencheria as vagas de professor, já que a comunidade é indígena. Os docentes devem ser da própria comunidade e falantes da sua língua, conhecendo suas realidades (Martins, 2024, p. 33).*

*A realização de concluir um curso, seja ele técnico, de graduação ou pós-graduação, é um marco de grande importância. Essa conquista é celebrada não apenas pelo indivíduo, mas por toda a comunidade (Fernandes, 2024, p. 42).*

Além das realizações pessoais e comunitárias, também são descritos e apresentados pelos sujeitos algumas expectativas sobre o processo formativo recebido. Assim, destaca-se a valorização do contexto de onde emergem os estudantes por Moçambite Filho (2024).

*Como estudante Ticuna Magüta, eu esperava que a universidade reconhecesse e valorizasse a herança cultural. Isso inclui a inclusão de elementos da cultura Ticuna nas discussões e atividades acadêmicas. Esperava que a universidade promovesse um ambiente livre de preconceitos e discriminação, onde eu pudesse expressar minha identidade cultural livremente e ser respeitado por isso. Desejava que a universidade oferecesse oportunidades de estágio que permitissem aplicar os conhecimentos adquiridos em escolas indígenas ou contextos que respeitassem e promovessem minha herança cultural (Moçambite Filho, 2024, p. 34).*

Assim, algumas das expectativas foram transformadas em realizações. Visto que, todos os estágios apresentados foram realizados na escola e comunidade que atuam e emergem os estudantes que compõem a turma. Quando as outras questões, o mesmo autor pondera que durante o curso foi possível integrar práticas educativas tradicionais de seu povo com as

metodologias e conhecimentos adivinhos dos conteúdos programáticos propostos pela universidade (Moçambite Filho, 2024).

As barreiras linguísticas aparecem como sendo uma das grandes dificuldades vivenciadas durante todo o processo formativo, exigindo uma constante adaptação linguística. Moçambite Filho apresenta como essa barreira esteve presente em sua formação e quais mecanismo utilizou para superá-la.

*Como falante nativo da língua Ticuna, a transição para o uso constante do português acadêmico foi um desafio. O ambiente universitário exige um nível elevado de proficiência em português, tanto para compreender conceitos complexos quanto para se comunicar de forma eficaz em apresentações e trabalhos escritos. A linguagem acadêmica muitas vezes inclui terminologia técnica e formas de expressão que podem ser distantes da experiência cotidiana na comunidade. Isso tornou o processo de estudo e participação em discussões mais complexo e desafiador. Para superar essas dificuldades, dediquei-me ao aprimoramento das minhas habilidades linguísticas. Meu esforço para melhorar a fluência e a compreensão da língua foi fundamental para meu sucesso acadêmico. Também encontrei formas de integrar o conhecimento da língua Ticuna com o aprendizado em português, utilizando a perspectiva bilíngue para enriquecer a compreensão e expressão acadêmica (Moçambite Filho, 2024, p. 34-35).*

Visto que, está turma de Pedagogia do PARFOR era composta por estudantes/professores indígenas, em sua maioria, indígenas Ticunas e falante da Língua Materna, esta aparece sendo como uma das grandes barreiras descritas por eles, inclusive desde o processo de sua escolarização básica. Vale lembrar, que todos os sujeitos descritos neste estudo, também realizaram sua Educação Básica em escolas indígenas, o que contribuiu para o fortalecimento do contato com a Língua Indígena e o distanciamento, de certa forma, da Língua Portuguesa por se tornar menos usual nas relações.

A possibilidade ou a negativa de acesso às políticas públicas educacionais, como auxílio financeiro Bolsa Permanência MEC<sup>62</sup>, proposta exclusivamente para estudantes indígenas, aparece também nas narrativas como sendo um fator que contribuiu para que muitos deles chegassem à conclusão do curso. Assim, enfatizamos a aplicabilidade das políticas educacionais como fator colaborativo na formação de professores em múltiplas territorialidades.

---

<sup>62</sup> Criada pela Portaria MEC nº 389/2013, alterada pela Portaria MEC nº 1.999/2023, a Bolsa Permanência é um auxílio financeiro para estudantes de graduação em situação de vulnerabilidade socioeconômica, com foco especial em indígenas e quilombolas. O objetivo é reduzir desigualdades étnico-raciais e garantir a permanência e diplomação desses estudantes nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). Para uma análise dos resultados deste programa ver Silva, Santos e Reis (2021).

Contudo, a formação inicial (ou contínua) proposta para os professores que atuam em contextos culturais específicos, como o indígena e ribeirinho, exige o enfrentamento dos desafios como a dificuldade em interrelacionar os conhecimentos científicos propostos pela instituição formadora e os saberes tradicionais e comunitários, ocasionando uma lacuna entre o currículo e a realidade sociocultural, podendo não atender às necessidades dos estudantes diante de seu campo de atuação (Torres, 2022). Destacamos ainda, a importância da preservação e valorização dos saberes que compõem a ancestralidade e identidades destes professores, de modo que, a formação recebida reforce suas línguas, práticas culturais e conhecimentos ancestrais (Pinheiro, 2024).

Assim, concluímos esta seção com uma frase de Falcão (2024) que demonstra as dificuldades e desafios enfrentados por esses professores no período de 2019-2024 em busca do acesso à formação inicial na área da formação de professores: *Os ventos e os banheiros assustavam, porém, a beleza das águas e da floresta nos animavam. E assim eu e meus amigos seguimos ao longo destes anos de formação.*

### **4.3 A dialética escola e desenvolvimento profissional docente nas narrativas dos professores indígenas-ribeirinhos**

Dada a especificidade do modo e maneira como acaba por se configurar a formação daqueles professores e professoras no Curso de Pedagogia (PARFOR-Benjamin Constant), apresentados na seção 4.2, faz-se necessário discutir os meandros desta formação pelas mediações do estado e como os autores se posicionam em relação ao processo de desenvolvimento profissional de professores. Especialmente porque por meio do curso realizado aqueles professores e professoras engendram formas de construção da sua identidade e de seu desenvolvimento profissional, onde a formação inicial e contínua se constituem.

Portanto, no bojo desta seção, antes de apresentar as narrativas dos sujeitos, vamos tomar uma posição teórica por meio da literatura do campo que nos ajuda a entender os sentidos e os significados que os sujeitos atribuem a constituição de sua identidade e seu desenvolvimento profissional docente.

Importante salientar, no contexto onde se encontra este trabalho no momento, que as identidades e o desenvolvimento profissional não são fixos e passa por diferentes processos mediados por múltiplas interferências nem sempre com o objetivo de formar o melhor professor possível, mas como forma de controle mediado pelo estado e suas instituições

hegemonicamente consolidadas a favor das classes dominantes. Por conta disso, Bueno (2010) afirma que as alterações na identidade são manobradas pelo Estado, traduzindo-se num método sofisticado de controle e numa forma eficaz de gerir a mudança (Lawn, 2000). Isso constitui-se em uma nova versão do tecnicismo educacional que está em curso no país. Neste caso, trata-se de um modelo de substituição tecnológica fundado na racionalidade instrumental. Bueno (2010) conclui que é importante analisar se esses novos modelos não estão apenas reproduzindo um tecnicismo, ao produzir novas formas de proletarização do trabalho docente.

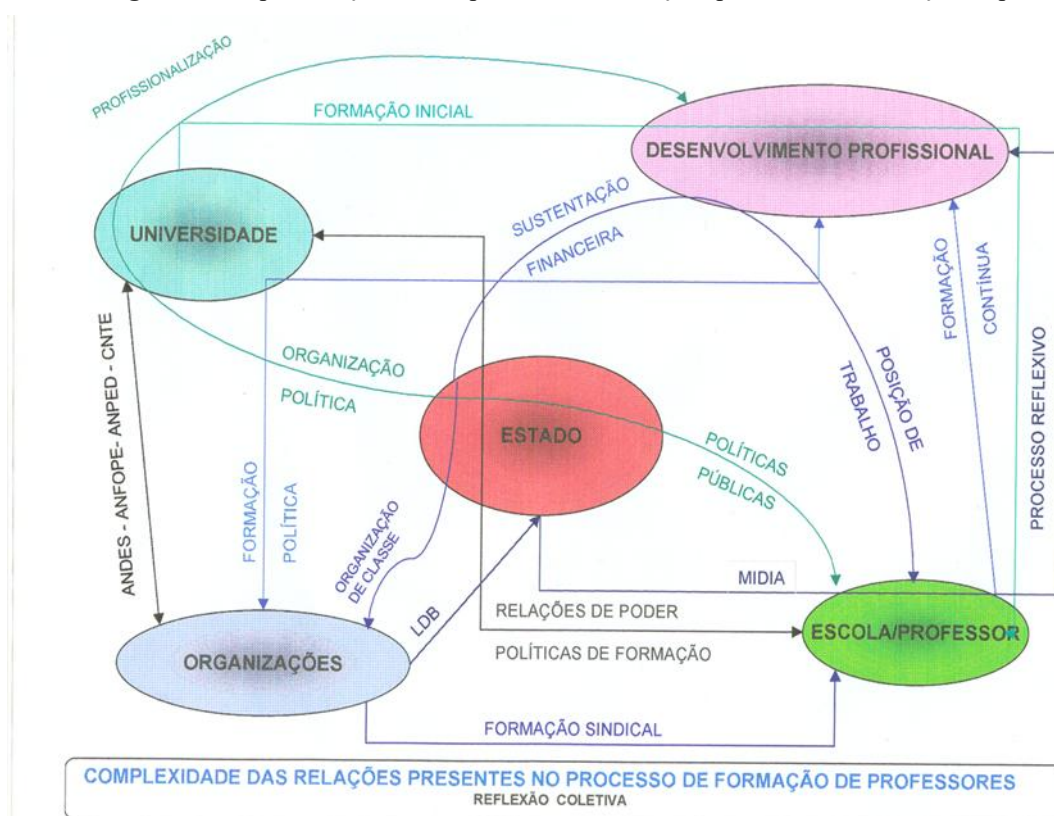
Pode-se dizer que a formação de professores, a constituição de sua identidade e seu desenvolvimento profissional é atravessado por múltiplas questões que implicaram, no caso de nossos sujeitos, uma análise mais apurada e aprofundada. No entanto, apesar de nosso esforço isso ainda não se tornou possível neste trabalho, mas apresentamos uma representação que nos dá uma ideia desta configuração que estamos falando:

Por conta disso e frente aos múltiplos desafios da formação, desenvolver formas reflexivas para que o professor em formação possa transformar suas vivências em experiências e estas em conhecimento<sup>63</sup> é um processo significativo no caso de professores leigos que ingressam na formação universitária depois de muitos anos de trabalho docente na escola. E a narrativa autobiográfica se constitui em um movimento reflexivo autoral que possibilita aquele caminho de autonomia e autoria docente, constituidor de sua identidade e formador da consciência que produz sobre si no processo de compreender seu próprio desenvolvimento.

---

<sup>63</sup> Essa ideia de transformar vivências em experiências e experiências em conhecimento por meio da reflexão é central em várias abordagens contemporâneas sobre formação docente. Schön(1987): Introduziu o conceito de “prática reflexiva”, defendendo que profissionais aprendem melhor quando refletem sobre sua ação, especialmente em contextos complexos e incertos. Nóvoa (1995; 2019): Propõe que a formação docente deve incluir espaços de autorreflexão e autoconhecimento, valorizando a dimensão pessoal e coletiva da profissão docente. Tardif (2001): Destaca que os saberes docentes são construídos a partir da prática e das experiências vividas, sendo fundamentais para a formação profissional. Freire (1967): Defende uma pedagogia crítica e emancipadora, onde o educador reflete sobre sua prática para transformar a realidade. A práxis é o elo entre ação e reflexão. Lomba e Schuchter (2023): Apontam a importância da reflexão crítica na formação docente, destacando que professores devem intervir conscientemente em sua realidade. Sacristán (1999): Enfatiza que os saberes docentes são construções culturais e sociais, e que a prática pedagógica deve ser constantemente refletida para gerar conhecimento.

**Figura 18:** Representação da complexidade das relações presentes na Formação de professores



Fonte: Ghedin (2017)

Para Souza (2010), o pensar em si, falar de si e escrever de si, emerge de um contexto intelectual de valorização das subjetividades e das experiências privadas. Com a centralização dos estudos e prática de formação na pessoa do professor, busca-se analisar a constituição do trabalho docente, considerando os diferentes aspectos de sua história: pessoal, profissional e organizacional, levando-nos a reconhecer os saberes construídos pelos professores em seu trabalho docente em contexto escolar.

Souza (2010) argumenta que por meio da abordagem biográfica o sujeito produz um conhecimento de si, sobre os outros e o seu cotidiano, revelando-se por meio da subjetividade, singularidade, das experiências e dos saberes. Esta prática oportuniza descortinar possibilidades sobre a formação a partir do vivido, e a narrativa inscreve-se num tempo da consciência de si, que não o tempo linear. Essa questão dialoga profundamente com o pensamento de Paul Ricoeur (1990; 1983, especialmente com suas ideias sobre identidade narrativa, hermenêutica do si e a relação entre experiência e narrativa.

Ricoeur (1990, p. 15; 20) defende que o sujeito se compreende a si mesmo por meio da narrativa, pois “A compreensão de si é uma interpretação; a interpretação de si, por sua vez, encontra na narrativa uma mediação privilegiada”. Em Ricoeur (1983), o tempo vivido só se

torna significativo quando é narrado. A narrativa biográfica, portanto, transforma o cotidiano em experiência simbólica, onde o sujeito reinterpreta o passado, reconstrói o presente, e projeta o futuro. Essa elaboração é hermenêutica, pois envolve interpretação, diálogo e abertura ao outro. A narrativa não é apenas introspectiva. Ela é dialógica, pois o sujeito se constitui na relação com o outro. Como diz Ricoeur (2014, p. 20), “O si mesmo só se compreende na medida em que se interpreta, e essa interpretação é sempre mediada pela linguagem, pela ação e pela alteridade”. Assim, o conhecimento de si é inseparável do conhecimento do mundo e dos outros.

Para Souza (2010, p. 451) a identidade profissional docente deve ser entendida como prática social construída pela ação de influências e grupos que se configuram na existência humana. Segundo ele, o objetivo desta abordagem, no âmbito da formação de formadores, “é possibilitar, aos sujeitos, uma compreensão vivificada dos saberes que possuem, mediante reflexões sistemáticas e profundas sobre suas próprias experiências”.

Apoiado em Dubar e Engrand (1991), Souza (2010) sustenta que há dois processos convergentes ou não que concorrem na constituição da identidade: (i) a trajetória de cada um; (ii) o relacional, que está ligado às relações partilhadas em atividades coletivas. Para o autor, não dá para separar identidade individual e identidade coletiva.

Para Nóvoa (1992) a identidade docente se constrói por meio da adesão em querer ser professor, na ação que é a escolha da melhor maneira de agir e na autoconsciência, que se dá por meio da reflexão sobre o que faz e o modo de ser professor.

Para Souza (2010), um dos desafios do professor é a possibilidade de transcendência dos fatos autobiográficos para o conhecimento da totalidade social em que está inserido e acredita que com esta abordagem é possível trabalhar as questões atinentes a identidade docente, fazendo emergir a partir de suas histórias de vida, situações de embargo, de identificação, dor, alegria, como pares dialéticos que caracterizam a complexidade do trabalho docente.

Braúna (2010) questiona em seu trabalho se as práticas de formação docente propostas no contexto das reformas educacionais têm possibilitado ao professor repensar suas práticas pedagógicas e re-fazer-se como pessoa e profissional?

Para responder esta pergunta, a autora buscou compreender as possibilidades do memorial, como dinâmica inovadora da formação, de favorecer ao professor a reflexão sobre si mesmo e sua atuação docente. O memorial como processo de autoformação e desenvolvimento profissional, no que se refere à constituição identitária dos professores. A narrativa não é só uma metodologia, é uma forma de construir a realidade (Bolivar, 2002).

Assim como Bolívar (2002), Braúna (2010) entende a narrativa enquanto a qualidade estruturada da experiência é vista como um relato; por outro lado (enquanto enfoque de investigação), as normas e formas de construir sentido, a partir de ações temporais pessoais por meio da descrição e análise dos dados biográficos.

Com esta pesquisa a autora constatou que o trabalho com o memorial instigou as professoras (sujeitos da pesquisa) a pensarem sobre o seu trabalho docente, sobre o significado que estes têm em seu cotidiano, possibilitando a ressignificação da identidade docente, tornando-se uma metodologia eficaz por meio das narrativas docentes de refletir na e sobre a prática docente reconstruindo os caminhos de forma diferente e melhor do que antes.

Marcelo (2009a) apresenta 14 características para a constituição da identidade do professor como condição para o desenvolvimento da identidade docente. O autor chama atenção para as mudanças no contexto social, mudanças não planejadas e que estão afetando a forma como nos organizamos, como trabalhamos, como nos relacionamos e como aprendemos. Neste cenário aparece a escola como instituição responsável por formar novos cidadãos para o desafio destes novos contextos emergentes.

O valor das sociedades atuais está diretamente relacionado com o nível de formação de seus cidadãos e da capacidade de inovação e empreendimento que eles possuem. Neste mesmo sentido, Chapman e Aspin (2001, p. 405-406) recomendam a necessidade de se realizar transformações nos sistemas educacionais para que possamos enfrentar os desafios da sociedade do conhecimento, tais como:

1. A oferta de oportunidades educacionais ao longo da vida.
2. A reavaliação dos currículos e pedagogias escolares tradicionais em resposta aos desafios educacionais.
3. A reavaliação e a redefinição dos locais onde a aprendizagem pode ocorrer e a criação de ambientes de aprendizagem flexíveis que sejam positivos, estimulantes e motivadores.
4. A aceitação da importância da ideia de aprendizagem com "valor agregado", que consiste em maior ênfase na instrução individualizada.
5. A consciência de que [...] as escolas [...] estão se tornando mais importantes na socialização dos jovens e na formação de jovens para o desenvolvimento de um senso de compreensão moral.
6. A evolução de percursos de aprendizagem interconectados entre escolas e instituições de ensino.
7. Promover as escolas como comunidades de aprendizagem e funcionar como centros de aprendizagem ao longo da vida.

Frente a essas proposições, Marcelo (2009a) sustenta que é necessário formar o professor para que ele seja o senhor do saber, o “operário do conhecimento”, desenhista de

ambientes de aprendizagem, com capacidade para rentabilizar nos diferentes espaços onde se produz o conhecimento. Assim, para que isso seja possível, é preciso que a formação docente e sua identidade profissional acompanhe estas perspectivas como horizonte de si mesmo.

Por isso, de acordo com Lasky (2005) a identidade profissional é a forma como os professores definem a si mesmo e os outros. É uma construção do “si mesmo” profissional que evolui ao longo da carreira docente e que pode achar-se influenciado pela escola, pelas reformas e pelos contextos políticos, que inclui o compromisso pessoal, a disposição para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre a matéria que ensinam, assim como sobre o ensino, às experiências passadas, assim como a vulnerabilidade profissional.

Neste contexto, a identidade precisa ser compreendida como uma realidade que evolui e se desenvolve, tanto pessoal como coletivamente. O desenvolvimento da identidade acontece no terreno do intersubjetivo e se caracteriza como um processo de interpretação de si mesmo como pessoa dentro de um determinado contexto (Marcelo, 2009a). Por isso:

Temos que considerar a identidade docente como uma realidade que evolui e se desenvolve de forma individual e colectiva. A identidade não é algo que se possui, mas sim algo que se desenvolve ao longo da vida. A identidade não é um atributo fixo de determinada pessoa, mas sim um fenómeno relacional. O desenvolvimento da identidade ocorre no terreno do intersubjectivo e caracteriza-se como sendo um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo enquanto indivíduo enquadrado em determinado contexto (Marcelo, 2009, p. 12).

Beijaard e Maijer (2004, p. 115-119), com base nas pesquisas antecedentes na última década do século XX, sustentam que a identidade profissional docente possui quatro características:

1. A identidade profissional é um processo evolutivo de interpretação e reinterpretção de experiências, uma noção que coincide com a ideia de que o desenvolvimento dos professores nunca para e é visto como uma aprendizagem ao longo da vida.
2. A identidade profissional envolve tanto a pessoa, como o contexto.
3. A identidade profissional docente é composta por sub-identidades mais ou menos relacionadas entre si.
4. A identidade profissional contribui para a percepção de autoeficácia, motivação, compromisso e satisfação no trabalho dos docentes, e é um fator importante para que se tornem bons professores. A identidade é influenciada por aspectos pessoais, sociais e cognitivos.

No entanto, de acordo com Hargreaves (1997), por conta das múltiplas reformas educativas, a compreensão foi se alterando, de modo que temos que considerar dois elementos

nessa equação: (1) desprofissionalização devido a perda progressiva de autonomia; (2) controle e a reprofissionalização, justificada pela necessidade de ampliar as tarefas habitualmente atribuídas aos docentes.

Por conta do conjunto de reformas que vão se acumulando no cenário educacional mundial, para ajustar a educação aos interesses do neoliberalismo, esses fatores vão produzindo, cada vez mais a perda da autonomia do trabalho do professor e, por consequência, a transfiguração de sua identidade profissional e a reconfiguração de seu desenvolvimento.

Somam-se a estas questões o fato de que o avanço incontrolável da sociedade da informação, proporcionado pelo uso das novas tecnologias digitais da informação e da comunicação, que vão configurar um cenário caracterizado por uma “progressiva desprofissionalização: uma sociedade de aprendizagem onde todo mundo ensina e aprende e ninguém é um especialista” (Hargreaves, 1997, p. 19).

Por conta disso, esse novo profissionalismo ou profissionalismo estendido, segundo Hargreaves, Lieberman, Goodson e Hopkins (1998), se concretiza principalmente nas atuais demandas aos professores para que trabalhem em equipe, colaborem, planejem em conjunto, mas também inclui a realização de funções de orientação ou relacionadas com a *formação inicial* dos professores, assim como aspectos mais centrados na formação, como a *formação baseada na escola*.

Diante disso, Marcelo (2009b) produz um apanhado de *constantes* nas pesquisas desenvolvidas no campo na primeira década do século XX que fomentam estudos e o debate contemporâneo sobre a prática docente e a formação da identidade do professor, ao mesmo tempo constituindo-se desafios do presente para situar a profissão docente como uma “profissão do conhecimento”, comprometida com o direito de aprender dos estudantes.

Estas *constantes* são: (1) a milhares de horas como estudantes constituem uma espécie de socialização prévia que permitem que o professor assumam subjetiva e objetivamente a realização de sua carreira no ensino; (2) essas horas acumuladas na vida escolar produzem crenças sobre o ensino que acabam por dirigir a prática profissional; (3) a identidade docente é proporcionada pelo conteúdo que o professor ensina; (4) o conhecimento do conteúdo parece ser um indicativo de identidade e reconhecimento social; (5) o professor também aprende a ensinar ensinando e segundo Zeichner (1981), a prática forma o docente muito mais que a teoria adquirida na formação inicial; (6) o trabalho docente acaba por ser um conjunto de ações de ensino que se constitui uma atividade que se realiza sozinho; (7) Os docentes em geral desenvolvem sua atividade profissional com os estudantes como únicas testemunhas, por isso, a motivação para ensinar e para continuar ensinando é conseguir que os estudantes aprendam e

se desenvolvam; (8) a carreira docente é entendida como um trajeto individual, pouco ligado ao desenvolvimento de atividades coletivas; (9) os professores são responsáveis por tudo o que acontece em sua sala de aula e há uma hiper-responsabilização do docente; (10) decorrente das políticas de reformas neoliberais o trabalho e o docente são vistos como consumidores; (11) o ocultamento de “competências” ignoradas, as mais significativas e o trabalho reconhecido: o fazer com que os estudantes aprendam; (12) a influência das tecnologias digitais da informação e do conhecimento que geram ao mesmo tempo desconfiança e impotência por falta de políticas adequadas para seu uso na aprendizagem escolar; (13) a implantação dos meios de comunicação de massa, a Internet, vão ocupando na escola e no trabalho dos docentes uma influência cada vez maior ao ponto de alguns sujeitos sociais defenderem a futura extinção do trabalho do professor e da escola; (14) a inserção profissional no ensino é o período de tempo que abarca os primeiros anos, nos quais os professores não de realizar a transição de estudantes a docentes.

Decorrente desta análise empreendida por Marcelo (2009), pode-se evidenciar que a profissão docente se encontra em uma encruzilhada que se pode encaminhar a partir da possibilidade de respostas inovadoras aos problemas que a educação tem apresentado em nosso tempo presente. De nada adianta recordar que “qualquer tempo passado foi melhor”. O tempo que nos coube viver é este e nele arriscamos algo tão importante como é a capacidade de permanência de uma instituição que, ao longo dos últimos séculos, contribuiu como nenhuma outra para assegurar a igualdade e o acesso ao conhecimento das pessoas, especialmente aquelas pertencentes às classes subalternas, como é o caso dos sujeitos deste nosso estudo.

O desafio, portanto, é transformar a profissão docente em uma profissão do conhecimento. Uma profissão que seja capaz de aproveitar as oportunidades de nossa sociedade para conseguir que respeite um dos direitos fundamentais: o direito de aprender de todos os estudantes adolescentes, adultos e adultas.

Nascimento (2007; 2002), ao discutir a construção da identidade profissional na formação inicial de professores, desenvolve uma análise dos componentes da identidade docente consideradas mais relevantes na literatura do campo, constituindo-se como sendo as seguintes fases: motivacional, representacional e socioprofissional.

Nascimento (2007) apresenta a construção da identidade profissional, como uma dinâmica que está em constante movimento, interativa, que se constitui em múltiplas interações sociais, o que a torna uma entidade complexa. Especialmente considerando a socialização profissional e as representações, que são permanentemente (re)construídas na ação profissional, que se relacionam de maneira complexa no âmbito dos contextos e das interações profissionais.

A partir destas considerações, Nascimento (2007) sustenta que a *dimensão motivacional* é caracterizada pelo projeto profissional, com a escolha da docência como profissão e com a sua motivação, que é composta por *motivações intrínsecas* que são o sentimento, gosto ou vocação para o ensino, a procura de uma realização pessoal e mesmo o cumprimento de um ideal de trabalho. E por *motivações extrínsecas*, estas relacionadas com motivos sociais e económicos, como a perspectiva de emprego ou as condições de trabalho, e incluindo influências e expectativas de outras pessoas.

Nascimento (2002) discute que o nível de motivação vai determinar em parte a atribuição de utilidade à formação profissional, a continuidade e o aproveitamento das respectivas aprendizagens, pois a motivação está relacionada com o abandono da profissão e é apontado inclusive como um indicador do “*mal-estar docente*”<sup>64</sup>. No entanto, não são apenas fatores individuais que influenciam esta motivação, os contextos político, social e económico também interferem na atratividade da profissão docente, uma vez que políticas de valorização docente podem atrair e recrutar candidatos enquanto a desvalorização e desprestígio ocasionam recusa.

Por outro lado, a *dimensão representacional* é crucial e fundamental na identidade docente, pois é ela quem influencia e integra as demais. Razão pela qual a dinâmica de construção da identidade docente está assentada, de um lado, pela percepção do papel e perfil docentes e, por outro lado, na percepção de si relativamente à profissão, isto é, a imagem da profissão e de si próprio relativamente à profissão (Hargreaves, 1998; Raposo, 1997).

De acordo com Nascimento (2007) as representações da profissão docente envolvem a imagem do bom professor, do modelo e papéis, as imagens dos estudantes, que são representações construídas geralmente na experiência ainda como estudante, e por isso ela deve ser reestruturada ao longo da formação inicial.

As representações construídas na formação serão confrontadas no desenvolvimento profissional, com a auto-imagem profissional e geralmente há defasagens na confrontação entre as expectativas e a realidade que encontram no quotidiano, especialmente na fase de início da profissão. Nascimento destaca que se essa discrepância não for devidamente tratada pode levar

---

<sup>64</sup> A expressão "mal-estar docente" refere-se ao sofrimento emocional, psicológico e físico vivenciado por professores em decorrência das condições de trabalho, das exigências institucionais e das transformações sociais que impactam a prática educativa. É um fenómeno cada vez mais presente nas escolas contemporâneas e pode se manifestar como desmotivação, esgotamento, adoecimento, absentismo e até abandono da profissão. Constituem fatores para a produção do “mal-estar docente”: *Desvalorização da profissão docente; Pressões por resultados e metas; Falta de autonomia pedagógica; Violência simbólica ou real no ambiente escolar; Precarização das condições de trabalho*. Para aprofundamento da questão e melhores referências para o tema, consultar: Abreu (2023), Penteadó (2019), Aranda (2024), Tardif (2012), entre outros.

a uma situação de ruptura, pois o início da profissão constitui uma fase de exploração, em que existe uma oscilação entre descoberta, que envolve sentimentos de entusiasmo e a sobrevivência que se refere à incerteza, à indecisão e à insegurança (Esteve, 1992; Estrela, Esteves e Rodrigues, 2002)

Ainda, a dimensão socioprofissional, tem como referência o processo de socialização profissional. Neste nível relacional reside na integração da cultura profissional pelo (futuro) professor e na adaptação e integração deste no grupo profissional e nos contextos profissionais nos quais desenvolverá a sua atividade. Este processo tem influência na projeção pessoal numa carreira futura, na definição dos papéis e das tarefas a desempenhar e na constituição de um grupo de referência (Canário, 2002; Loureiro, 2022).

De acordo com Nascimento (2007), essa socialização profissional tende a reduzir a dualidade entre um modelo ideal e um modelo real, por isso interage crucialmente com as representações. Mas isso não se restringe somente ao início da socialização, mas ao longo de toda a carreira, pois os professores estarão sujeitos a socializações sucessivas, modificando as expectativas relativamente às condições, conteúdo e organização do seu trabalho.

Nascimento (2007) e Canário (2002) afirmam que se houver uma socialização adequada já na formação inicial, isso pode facilitar a transição para a profissão, embora esta seja muito variável, dependendo da natureza, estrutura, características curriculares, objetivos e estratégias da formação. E aí mais uma vez os estágios aparecem como o período propício para o início da socialização e atividade profissional, o que exigiria mais atenção e cuidado nessa parte da formação Inicial em contínuo com o desenvolvimento profissional do professor e os processos de investigação-ação em contexto de exercício profissional.

Compreendemos que estas três dimensões do processo de formação e constituição da identidade docente constituem seu desenvolvimento profissional. Para que isto se efetive, é necessário que haja a realização da socialização profissional, para promover o conhecimento da realidade da profissão e permitir o confronto e a (re)elaboração das representações profissionais, o que vai incidir diretamente da dimensão motivacional das escolhas do profissional em formação e em exercício docente.

Isso está em consonância com o que defende Marcelo (2009a), quando relaciona o desenvolvimento profissional ao direito de aprendizagem dos estudantes, e que para isto é exigido dos professores um esforço redobrado, compromisso e motivação, apesar de que as investigações se concentram na importância do papel dos professores nas possibilidades de aprendizagem dos estudantes.

O que nos parece fundamental nesse debate é considerar que *os processos usados pelos* professores nas suas aprendizagens, processos esses que desenvolvem e melhoram o seu repertório de habilidades, capacidade criativa e pensamento crítico (Richardson, 2001; Cochran-Smith e Zeichner, 2009; Feiman-Nemser, 2001).

A revisão de investigação realizada por Villegas-Reimers (2003) evidencia que o desenvolvimento profissional docente é um processo a longo prazo, que integra diferentes tipos de oportunidades e de experiências, planificadas sistematicamente, de forma a promover o crescimento e desenvolvimento profissional dos professores.

Segundo Marcelo (2009b) tem emergido uma nova perspectiva que entende o desenvolvimento profissional docente com características *baseadas no construtivismo*, pois o compreende como um processo ao longo da vida; um processo que tem lugar em processos concretos; relaciona-se com os processos da reforma da escola; o professor enquanto prático reflexivo; desenvolvimento profissional como processo colaborativo; desenvolvimento profissional em diferentes formas e contextos.

Como aponta também o trabalho de Sparks e Hirsh (1997) que identificam mudanças que produzem o desenvolvimento profissional docente: orientado para o desenvolvimento organizacional; coerente e orientado por metas; centrado na escola; centrado nas necessidades de aprendizagem dos estudantes; formação desenvolvida na escola; estudo de processos de ensino e aprendizagem; desenvolvimento profissional dirigido a todos os sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem dos estudantes; criação de comunidades de aprendizagem.

Por outro lado, Marcelo (2009b) entende que a *Identidade profissional e profissão docente*, se dá pela forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros, uma construção do seu *eu* profissional, que evolui ao longo da sua carreira docente e que pode ser influenciada pela escola, pelas reformas e contextos políticos, que “integra o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional” (Marcelo, 2009b, p. 17).

É necessário considerar identidade docente como uma realidade que evolui e se desenvolve de forma individual e coletiva, não é algo que se possui, mas sim algo que se desenvolve ao longo da vida. A identidade não é um atributo fixo de determinada pessoa, mas sim um fenómeno relacional. O desenvolvimento da identidade ocorre no terreno do intersubjectivo e caracteriza-se como sendo um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo enquanto indivíduo enquadrado em determinado contexto (Beijaard et al., 2004).

Lasky (2005) e Beijaard *et al.* (2004) que a identidade docente se define pelo *processo evolutivo de interpretação e reinterpretação de experiências; depende da pessoa e do contexto (não é única); composta por sub-identidades; influenciada por aspectos pessoais, sociais e cognitivos*. Expõem que neste momento o conceito de identidade está sujeito a revisões considerando as mudanças que perpassa a profissão docente e a sociedade, transformações essas em que o local e o global, a estabilidade e a mudança estão assumindo um papel desestabilizador e que repercutem no trabalho dos professores.

Por outro lado, a formação inicial tem sido objeto de múltiplas investigações e estudos, em que se evidencia uma grande insatisfação, tanto por parte das instâncias políticas, como da classe docente em exercício, acerca da capacidade de resposta das atuais instituições de formação às necessidades da profissão docente (Berliner, 2000).

Segundo Bransford, Darling-Hammond e LePage (2005), os professores passam por diferentes etapas no seu processo de aprendizagem. Por isso é conveniente pensar nos professores como “*peritos adaptativos*”, ou seja, pessoas que estão preparadas para fazer aprendizagens eficientes ao longo da vida. Isto porque as condições sociais estão em constante mudança e cada vez mais se pede às pessoas que saibam combinar comportamentos com capacidade de inovação, criatividade e criticidade.

Marcelo (2009b) também se refere ao desenvolvimento profissional na relação com os processos de mudanças nos docentes assumindo que o desenvolvimento profissional e os processos de mudança são variáveis intrinsecamente unidas, no desenvolvimento profissional procura promover a mudança junto dos professores, para que estes possam crescer enquanto profissionais e pessoas.

O desenvolvimento profissional docente é um campo de conhecimento muito amplo e diverso que sempre requer aprofundamentos e análise pormenorizada de seus diferentes processos e conteúdos que levam os docentes a aprender a ensinar. De qualquer modo, é necessário que se compreenda que a profissão docente e o seu desenvolvimento constituem um elemento fundamental e crucial para assegurar a qualidade da aprendizagem dos estudantes em diferentes e múltiplos contextos socioculturais, inclusive na Amazônia.

Nesse mesmo sentido, a formação e o desenvolvimento profissional docente em contextos indígenas-ribeirinhos constituem um campo de investigação que exige sensibilidade epistemológica, compromisso ético e abertura intercultural. Por isso o que se segue neste texto propõe uma reflexão articulada entre as narrativas de professores participantes do Programa de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), no município de Benjamin Constant

(AM), e os referenciais teóricos que discutem a constituição da identidade docente e os desafios da formação em territórios marcados pela diversidade e pela vulnerabilidade social.

A empiria proposta na composição dos relatos autobiográficos dos professores indígenas-ribeirinhos se relaciona com a problematização dos processos formativos e a construção da identidade profissional que apresentamos até aqui desde o início desta seção, pois se evidencia, por meio de suas narrativas, que a identidade docente não é uma entidade fixa, mas sim uma construção relacional, histórica e subjetiva. Essa identidade emerge das experiências vividas, das interações comunitárias e das práticas pedagógicas que se desenvolvem em contextos territoriais de fronteira, onde a escola assume o trabalho de mediadora entre o currículo oficial e os saberes tradicionais.

Nesse cenário, a formação inicial e contínua revela-se como um processo dialético, atravessado por tensões entre emancipação e controle. Por um lado, os professores buscam qualificação e reconhecimento profissional; por outro, enfrentam políticas educacionais marcadas pelo tecnicismo e pela racionalidade instrumental, que tendem a desconsiderar a complexidade do trabalho docente e a riqueza dos saberes locais. A narrativa autobiográfica, nesse contexto, emerge como ferramenta potente de reflexão, ressignificação e construção de autonomia, permitindo que os sujeitos compreendam e projetem sua trajetória profissional de forma crítica e autoral.

Assim, defendemos que o desenvolvimento profissional docente, especialmente em territórios indígenas-ribeirinhos, pode ser compreendido como um processo contínuo, colaborativo e contextualizado, capaz de promover práticas pedagógicas significativas e uma “educação de qualidade”, inclusiva e transformadora. A identidade profissional, nesse percurso, constitui-se como elemento central para a construção de uma escola que respeite e valorize as culturas locais, contribuindo para o fortalecimento da cidadania e da justiça social.

Por isso, a idealização da oferta de uma “educação de qualidade”, emancipatória e equitativa percorre o nosso cenário educacional brasileiro de Norte à Sul, porém são inúmeros os obstáculos, problemáticas e preocupações existentes para que de fato haja engajamento das políticas públicas educacionais que visem a valorização da diversidade cultural, instigando a luta contra qualquer tipo de discriminação, preconceito e exclusão, buscando o reconhecimento das identidades culturais preexistentes nos múltiplos territórios amazônicos e brasileiros. Partindo deste pressuposto, apresentamos nesta seção o trabalho executado por aqueles que propagam os conhecimentos escolares, científicos e tradicionais nas comunidades e escolas indígenas-ribeirinhas, os professores.

O trabalho docente se torna imprescindível para ação crítico-reflexiva de cada indivíduo e comunidade presente nos múltiplos contextos educativos que compõem a Amazônia. Por isso, é indissociável da formação docente, assim como, de seu contexto de atuação. Afinal, a atuação do trabalho docente perpassa o cenário da formação inicial e se estende ao decorrer da ação docente em sua prática pedagógica (Tardif, 2012), possuindo como grande destaque a realidade em que se concretiza. Em relação aos sujeitos que compõem este estudo, a experiência na docência antecede a formação inicial (na maioria dos casos), tendo sido a escola o meio de seu desenvolvimento profissional.

Diante disto, Lima (2012) apresenta a premissa de que o “ser” docente se constitui com bases sólidas e ideológicas de acordo com a sua construção identitária decorrente do exercício da profissão, e indaga sobre quais as especificidades que poderiam compor essa identidade e trabalho docente em um contexto repleto de múltiplas territorialidades às margens do rio Solimões nas quais emergem culturas, línguas e saberes ancestrais e comunitários. Desta forma, o professor que exerce seu trabalho docente em uma realidade como essa, tem a sua prática envolvida pelas representações sociais e culturais que emana a comunidade, assim como, imprime sua didática no modelo de educação oferecido (Lima, 2012; Rodrigues, 2013; Vasconcelos, 2016).

Tardif e Lessard (2008) articulam a importância de analisar os contextos de atuação em que se insere os professores. Deste modo, destacamos a seguir, as narrativas dos sujeitos desta pesquisa com relação ao que comparece em seus textos narrativos sobre sua construção como professor, a realização do seu trabalho docente e a escola como *locus* de seu desenvolvimento profissional, entre múltiplas outras possibilidades.

Partindo deste pressuposto, Moçambite Filho (2024) inicia sua narrativa com relação a sua atuação como docente na Escola Municipal Indígena Santos Dumont. Ele ressalta que possui experiência profissional na Educação Infantil, nos Anos Iniciais e Anos Finais do Ensino Fundamental. Moçambite Filho (2024) ainda destaca a importância do momento de reflexão proposto pela realização do trabalho em forma de narrativa: “*Este trabalho busca não apenas narrar uma história de vida e de educação, mas também refletir sobre como essas experiências podem inspirar práticas docentes que valorizem e respeitem a diversidade cultural*”(p. 15).

O professor Moçambite Filho iniciou sua carreira em 2017 por meio de processo seletivo proposto pela SEMED de Benjamin Constant, na Escola Municipal Indígena Santos Dumont, como professor contratado temporário para lecionar do 6º ao 9º ano. Ele textualiza que permaneceu com o mesmo público de estudantes por três anos, e que ensinava as disciplinas de

Língua Estrangeira Espanhol, Ciências e Artes. Em sua narrativa ele ressalta a maneira que desenvolvia seu trabalho docente em cada uma das disciplinas:

*Língua Estrangeira Espanhol: Com foco na construção de habilidades de comunicação, desenvolvi um currículo que envolvia a prática oral, escrita e cultural da língua espanhola. Promovi atividades como diálogos simulados, peças de teatro e projetos de intercâmbio cultural que enriqueceram a experiência de aprendizagem dos alunos.*

*Ciências: Nas aulas de Ciências, utilizei uma abordagem prática e investigativa, incentivando os alunos a explorarem conceitos científicos por meio de experimentos e projetos de pesquisa. Um projeto marcante foi o "Estudo da Biodiversidade Local", onde os alunos estudaram a fauna e a flora da Amazônia, realizando atividades de campo e criando relatórios detalhados.*

*Artes: Na disciplina de Artes, incentivei a expressão criativa e a valorização das culturas indígenas e regionais. Organizamos exposições de arte, oficinas de criação com materiais reciclados e apresentações culturais que destacaram as tradições locais e a identidade cultural dos alunos. (p. 27-28)*

Porém, após três anos trabalhando com essas disciplinas e faixa etária, no ano seguinte ele passa a atuar no 5º ano dos Anos Iniciais, na mesma referida escola. Neste momento, ele descreve que começou a atuar com um enfoque interdisciplinar, no qual é explicado como essa ideia era organizada e executada por ele, de modo que, abordagem interdisciplinar compreendia a sua metodologia a “*integração de várias disciplinas em um único tema central. Projetos como "Histórias e Ciências da Amazônia" permitiram que os alunos explorassem a cultura, a geografia e a biodiversidade local, enquanto desenvolviam habilidades em Língua Portuguesa, Matemática e outras áreas*” (Moçambique Filho, 2024, p. 28).

Outros componentes curriculares aparecem como parte deste momento de desenvolvimento profissional, como:

*Língua Indígena Ticuna: Introduzi o ensino da Língua Indígena Ticuna como parte essencial do currículo. Desenvolvi materiais específicos e atividades que não apenas ensinavam o idioma, mas também promoviam a valorização e a preservação da cultura Ticuna. As aulas de Ticuna foram enriquecidas com histórias, músicas e tradições orais, conectando os alunos às suas raízes culturais.*

*Formas Próprias de Educar: Adotei métodos educacionais que respeitam e incorporam as formas próprias de educar da comunidade indígena. Isso incluía a aprendizagem colaborativa, a integração de saberes tradicionais e a utilização de espaços naturais como ambientes de ensino. Implementamos atividades como a "Semana Cultural", onde os alunos aprenderam e ensinaram práticas tradicionais, como artesanato e conhecimentos medicinais (Moçambique Filho, 2024, p. 28)*

Moçambite Filho evidencia que sua trajetória como educador no contexto da comunidade em que ele pertence e exerce seu trabalho docente, sempre esteve alinhado à uma identidade docente intercultural. Isto é posto por ele na forma que integraliza os saberes tradicionais ancestrais com o ensino de conceitos que a escola exige, proporcionando uma educação significativa e que valorize as raízes culturais dos educandos.

Moçambite Filho ainda coloca essa escolha de atuação como sendo um grande desafio, de modo que, há uma grande dificuldade de equilibrar a cultura e a língua Ticuna com a exigência do currículo pré-estabelecido nacional e regionalmente. Ele destaca em seu texto que:

*Em escolas indígenas, como as que trabalham com a língua Ticuna, existe a necessidade de ensinar tanto o português quanto a língua nativa. Além disso, o currículo precisa ser adaptado para incluir a cultura e os conhecimentos tradicionais, sem perder a coerência com o sistema educacional nacional. É essencial investir em formação contínua para professores, capacitando-os para lidar com contextos interculturais e bilíngues e para utilizar metodologias que valorizem os conhecimentos tradicionais. Superar os desafios no percurso escolar, especialmente em contextos indígenas, requer uma abordagem multifacetada que envolva a comunidade, adapte o currículo, melhore a infraestrutura e promova a inclusão e o respeito pela diversidade (Moçambite Filho, 2024, p. 29).*

Em sua narrativa, a preservação e valorização da cultura indígena por meio da Língua Materna e com auxílio de abordagem educacional contextualizada aparecem fortemente como possibilidades e como ações na sua prática docente. Ao ensinar a Língua Indígena Ticuna, Moçambite Filho (2024) destaca que contribui para o fortalecimento da identidade cultural dos estudantes indígenas (pessoal e coletiva), o vínculo com suas tradições e o senso de pertencimento, valorizando assim, as tradições locais, comunitárias e étnicas.

O equilíbrio entre educação escolar e a preservação cultural citado constantemente por Moçambite Filho em sua narrativa, enfrentam, principalmente, a barreira linguística como desafio, visto que, a compreensão e domínio da Língua Portuguesa tende a se tornar complexa para aqueles estudantes que falam, predominantemente, a Língua Materna em suas relações comunitárias e familiares. Além disso, um currículo bilíngue (Português e Ticuna) também é traçado pelo autor como uma grande possibilidade ao mesmo tempo um grande desafio. Assim, a questão linguística se torna o enfoque da discussão da prática docente de Moçambite Filho, estando a Língua Materna presente e representativa em sua construção como professor e no seu desenvolvimento profissional.

Partindo deste mesmo pressuposto, Fernandes inicia a abordagem referente a sua experiência no campo da docência apresentando as mesmas concepções sobre uma prática

docente intercultural que Moçambite Filho destaca como a necessidade de uma prática pedagógica que leve em reconhecimento a valorização das práticas culturais, tradições, língua materna e saberes ancestrais. Em um trecho de sua narrativa ele descreve sua identidade docente e chama atenção para para a formação de professores proposta pelas universidades:

*A minha trajetória educacional reflete meu compromisso em contribuir para o reconhecimento e fortalecimento das identidades indígenas, oferecendo aos estudantes Ticuna uma experiência escolar que os remete ao respeito e valorização. Para a sociedade, promover a inclusão e o respeito às culturas indígenas é essencial para construir um Brasil mais justo e democrático. Este trabalho também reflete a missão da universidade de formar profissionais sensíveis às questões indígenas, culturais e sociais locais, reforçando seu papel de agente transformador (Fernandes, 2024, p. 32).*

Em sequência, Fernandes (2024) narra sua inserção na carreira docente, sendo está ocorrida em 2015 e por meio de processo seletivo da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Benjamin Constant/AM, atuando nos Anos Finais (6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II), especificamente, com a disciplina de Geografia na Escola Municipal Indígena Pedro Alves, na Comunidade de Guanabara III. Deste modo, ele textualiza como ensinou Geografia:

*Ao assumir a disciplina de Geografia, meu objetivo foi proporcionar uma compreensão mais profunda do mundo ao meu redor para os alunos. Desenvolvi planos de aulas que exploravam temas geográficos relevantes para a comunidade indígena de Guanabara III, abordando questões como o ambiente natural, a ocupação do território e as interações sociais. Além de transmitir conhecimentos teóricos, busquei integrar práticas pedagógicas que estimulam a participação ativa dos estudantes. Utilizei recursos visuais, como mapas e imagens, para tornar o aprendizado mais tangível e envolvente. A disciplina de Geografia foi uma oportunidade para promover a consciência ambiental e cultural, conectando o conteúdo escolar à realidade dos alunos (Fernandes, 2024, p.32).*

O autor e sujeito não destaca, neste momento, o fato de não ter formação de Nível Superior em qualquer área da Formação de Professores, tão pouco, os desafios de ensinar sendo professor leigo. Somente se evidencia, na compreensão da linha do tempo apresentada, que seguiu atuando por seis anos com esse mesmo nível de ensino e disciplina. Em seguida, Fernandes destaca a mudança de atuação para os Anos Iniciais, lecionando para o 1º ano do Ensino Fundamental I, na mesma escola citada. Quanto a esse período ele ressalta que:

*Durante esses anos foi centrada na compreensão da realidade das crianças indígenas ribeirinhas, incorporando métodos que respeitassem e valorizassem suas identidades culturais. Integrei práticas de alfabetização ao contexto local, utilizando recursos visuais, histórias e elementos da natureza que fossem familiares às crianças, tornando o processo de aprendizagem mais próximo de suas vivências (Fernandes, 2024, p. 33).*

Na textualidade de sua narrativa escrita, aparece novamente a identidade indígena-ribeirinha, de modo que, as múltiplas identidades presentes na comunidade na qual Fernandes é professor, se constituem elementos epistemológicos de desenvolvimento profissional, levando em consideração que na comunidade de Guanabara III coabitam Ticunas e Kokamas.

Fernandes (2024) destaca que o trabalho docente em comunidades indígenas exige iniciativa docente para que seja possível a preservação cultural comunitária. Deste modo, ele pontua algumas ações para alcance da herança cultural, como: a implementação do ensino bilíngue; colaboração com os líderes e anciãos da comunidade objetivando inclusão dos saberes tradicionais e histórias locais no currículo escolar; criação e utilização de materiais didáticos interculturais; e organização de eventos escolares que ressaltam a cultura indígena (Fernandes, 2024).

Partindo deste pressuposto, Pinheiro (2024), outro sujeito que compõe esta investigação e que também iniciou carreira docente na mesma comunidade que Fernandes, ressalta a “*Escola Municipal Indígena Pedro Alves como lugar de conhecimento e reconhecimento dos saberes e práticas em contexto intercultural*” (Pinheiro, 2024, p. 8). Pinheiro, apresenta a escola como *locus* de desenvolvimento profissional, a medida que, propõe que a instituição:

*[...] adota práticas pedagógicas que destacam a língua nativa, os conhecimentos tradicionais e os processos culturais próprios dos povos indígenas da região. Dessa forma, a educação oferecida não apenas fortalece a identidade cultural e o sentimento de pertencimento dos alunos, mas também lhes confere habilidades e conhecimentos que facilitam sua adaptação e interação mais eficaz no contexto social e econômico mais amplo (Pinheiro, 2024, p. 17).*

Desta forma, a escola se torna um território que incorpora as práticas culturais no currículo escolar, o que culmina para o fortalecimento da identidade comunitária e o reconhecimento de si (Almeida, 2021). Afinal, o reconhecimento e integração dos saberes tradicionais são fundamentais para garantir uma prática docente intercultural.

Porém, apesar de apresentar concepção da escola desta forma, Pinheiro (2024) denuncia em sua narrativa o descaso público com a escola na qual ele iniciou sua experiência profissional docente.

*Minha primeira atividade na docência foi em 2014, sem processo seletivo; entrei como professor por indicação política partidária. Foi minha primeira experiência de trabalho, ensinando matemática para os anos finais do ensino fundamental II (6º ao 9º ano) na Escola Municipal Pedro Alves, onde permaneci até 2018. A estrutura da escola era muito precária: não havia boas condições, sala de professores para planejamento (HTP), apenas quatro salas de aula, uma cozinha inadequada, e nenhum espaço apropriado para guardar os livros didáticos. O coordenador, sem formação além do ensino médio, não sabia administrar a escola e constantemente ameaçava os professores (p. 40). O descaso do poder público era evidente: a escola não tinha banheiro, o que era uma situação muito triste de lembrar (Pinheiro, 2024, p. 41).*

Após 4 (quatro) anos atuando diante a este cenário, agora por meio de processo seletivo, Pinheiro passa a atuar em uma outra escola na Comunidade Indígena Nova Canaã, ainda lecionando para os Anos Finais a disciplinas de Matemática. E após dois anos, em 2021, retorna às suas atividades docentes na Escola Municipal Indígena Pedro Alves, em Guanabara III, porém nos Anos Iniciais com uma turma de 2º ano. Pinheiro temporaliza e contextualiza suas atuações com o retorno à sua comunidade da seguinte maneira:

*Esta experiência marcou um retorno significativo à minha comunidade, Guanabara III, onde trabalhei para consolidar a educação de base e fortalecer a conexão entre os alunos e suas raízes culturais. O progresso no ambiente escolar foi evidente, com o contrato sendo prorrogado em 2022 e posteriormente mudando para uma turma de 3º ano em 2023. No entanto, a continuidade de um contrato renovado em 2024 e o retorno ao 2º ano refletiram a necessidade contínua de adaptação e desenvolvimento profissional em um contexto educacional em constante mudança. O ciclo de contratações e renovações destacou tanto as conquistas quanto os desafios na gestão e estabilidade da educação indígena (Pinheiro, 2024, p. 41).*

A escola passa por reforma e significativas melhorias em sua infraestrutura, sendo contemplada com novas salas de aula, climatização e acesso à internet. Estes fatores comparecem na narrativa de Pinheiro como sendo fundamental para a melhoria das condições de ensino e aprendizagem.

No mais, sua narrativa com relação a execução de seu trabalho docente se direciona para a defesa de uma das possibilidades para uma educação que valorize e fortifique os saberes tradicionais e respeite a identidade indígena. Pinheiro destaca a formação contínua e o desenvolvimento profissional como ações que possibilitam essa relação entre o ensino de conceitos que a escola propõe articulados com os saberes tradicionais e culturais.

*Além disso, a missão educacional deve incluir um compromisso com a formação contínua e o desenvolvimento profissional dos educadores. A capacitação dos professores é fundamental para que eles possam atender às*

*necessidades diversificadas dos alunos e adaptar suas metodologias de ensino. A atualização constante dos educadores e o suporte contínuo são necessários para garantir que eles possam enfrentar os desafios e aproveitar as oportunidades que surgem no ambiente educacional (Pinheiro, 2024, p. 43).*

Desta forma, Pinheiro (2024) ressalta que para essa integralização é necessário haver a utilização de métodos de ensino que reflitam os valores e as tradições da comunidade, criação de materiais didáticos transcendam a diversidade cultural local e regional, programas educacionais que incluam a história e a cultura da comunidade como parte do currículo formal, infraestrutura inadequada nas escolas, desenvolvimento de espaços culturais dentro da própria escola e formação contínua dos educadores voltada para esse viés e contexto.

Quanto à necessidade formativa para professores, Pinheiro textualiza que:

*Os desafios relacionados à formação inicial dos professores e ao desenvolvimento contínuo dos mesmos são interligados. Muitos professores iniciam suas carreiras sem uma formação adequada para lidar com contextos culturais diversos e, ao longo de suas carreiras, enfrentam dificuldades para atualizar e adaptar suas práticas pedagógicas. A promoção de uma formação inicial sólida, juntamente com oportunidades de desenvolvimento profissional contínuo, é crucial para enfrentar esse desafio (Pinheiro, 2024, p. 56).*

Contudo, Pinheiro (2024) enfatiza que investir na formação dos professores torna-se uma das maiores estratégias para fortalecimento dos saberes entre a comunidade e a escola.

Em sequência, apresentamos a narrativa de Falcão quanto ao seu ingresso e desenvolvimento na profissão docente. Dado o significado social e político da narrativa de Falcão, especialmente considerando o nível de denúncia apresentada, optamos por manter o trecho a seguir na íntegra.

*Atualmente, atuo como professor contratado na rede municipal de Benjamin Constant-AM Brasil, tenho 13 anos de experiência como docente. A minha experiência profissional começou a partir de 2011. Em 2010 concluí o ensino médio, um professor me procurou para ficar no seu lugar como professor substituto porque naquele ano o titular estava estudando na UFAM. O primeiro contato com a sala de aula até que foi legal, trabalhei com as séries finais do ensino fundamental, e era o próprio docente que me pagava do seu salário. Surgia uma nova experiência na minha vida, logo no começo tive um pouco de dificuldade porque tinha acabado de ser aluno, para ser professor no ano seguinte, não tinha experiência e nenhuma formação; a sorte minha era que eu sempre observava o professor ministrando a aula, como é o que fazia, isso me ajudou muito quando substituí o docente. Com o passar dos dias ia pegando jeito de trabalhar com adolescentes, aos poucos ia criando uma interação mais próxima entre professor e aluno.*

*Em 2012, o responsável da escola e o cacique vieram atrás de uma vaga para eu trabalhar como professor na comunidade, porque nessa época não tinha gestor nem coordenador pedagógico e fui contratado através de cargo comissionado, mas atuei em sala de aula nos Anos Iniciais, pois de 2013 a 2017, ministrei na mesma área referida acima. Com o passar dos anos fui gostando ainda mais dessa área e de trabalhar com crianças e esse foi um dos motivos que fizeram escolher o curso de Pedagogia.*

*Em 2018, trabalhei nos Anos Finais do Ensino Fundamental novamente, e na Educação de Jovens e Adultos (EJA) na disciplina de Língua Estrangeira (Espanhol) trabalhei dois meses. Ser professor é experiência muito boa pra mim, um aprendizado na minha vida profissional. Até agora está sendo muito importante pra mim que atuo na própria comunidade, pois quando somos da própria comunidade conhecemos a realidade dos alunos, os costumes e suas culturas. Também ressalto que isso foi sempre os objetivos dos moradores da comunidade, esta almejava ter professores que fossem comunitários dela e hoje em dia temos desse grupo de estudantes que lutaram em prol da educação da comunidade três formados em licenciaturas (Língua Portuguesa e Matemática), e quatro em formação, também na área de educação, incluindo eu, que já estou atuando na própria comunidade como docente.*

*Atualmente trabalho do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, ministrando disciplina de Língua Indígena Kokama, e agora, possuo 13 anos de experiência na área de docência, e sou grato por tudo que aconteceu na minha vida e grato por minha comunidade por confiar em mim e por me oportunizar trabalho na aldeia (Falcão, 2024, p. 21).*

A narrativa de Falcão se apresenta como uma das múltiplas realidades das escolas do campo, seja ela de caráter indígena e/ou ribeirinha, de assentamento ou quilombola. Além de apresentar em alguns trechos de sua temporalidade narrativa reflexões e inquietações. A oportunidade de poder contribuir com a comunidade, diante da grande falta de docente que também aparece fortemente narrado pelos sujeitos na apresentação do contexto de pesquisa quando apresentam a comunidade e a escola de onde emergem as experiências descritas (seção 2.3), torna-se um grande problema coletivo comum vivenciado pelas múltiplas territorialidades no Alto Solimões. E que, somente na narrativa de Falcão, é possível sentir como esse desafio é fortemente vivenciado por quem se faz e se constitui a si mesmo e a sua realidade.

Em seguida, Falcão direciona sua narrativa para sua atuação em contexto pandêmico (Covid-19), trazendo à tona as adversidades da profissão docente, bem como, do sistema educacional. Ele fortifica a imposição do ensino remoto à uma realidade que não possuía estrutura tecnológica e nem conectiva para aderir a esta “solução”. Primeiramente, optou-se pelo uso do WhatsApp, porém “*não deu muito certo por motivo que, nem todos os alunos tinham possibilidade de comprar um celular e nas escolas do “beiradão” (nome popular dado a localidade ribeirinha) não tinha internet e nem todos os professores eram da própria comunidade*” (Falcão, 2024, p. 21). Segundamente, a SEMED partiu para uma outra estratégia,

surge então o projeto “Rádio Escola: na onda do conhecimento”, onde as aulas eram transmitidas via rádio local.

Diante desta experiência compartilhada por meio de sua narrativa, Falcão finaliza esse momento da construção de si como docente, destacando os campos de atuação que pode contribuir com sua comunidade, se fazendo presente nos Anos Iniciais, nos Anos Finais e na Educação de Jovens e Adultos. Além de destacar a necessidade adaptativa ao ensino remoto e revelar de maneira profunda a carência de formação inicial para ingressar na docência.

Moçambique (2024) apresenta sua trajetória como professor indígena Kokama, na Comunidade Indígena Kokama Nova Aliança. Ao iniciar, ele destaca a reivindicação comunitária para que houvesse professores que fossem moradores da comunidade local.

*Nessa época, os professores que atuavam em nossas comunidades, vinha do Município de Benjamin Constant apenas com o Ensino Médio completo. Ter professor da própria comunidade foi um fato histórico, onde o cacique e suas lideranças se disponibilizavam até a secretaria de educação para reivindicar professores da própria comunidade. Muitas das vezes, essas lideranças não eram ouvidas pelo poder público, depois de intensas lutas e reivindicações a comunidade foi atendida, sendo contemplada com os professores da própria comunidade.*

*A liderança lutava pela contratação de professores oriundo da própria comunidade ao longo do processo educativo pelo fato ser uma prática que traz inúmeros benefícios, um desses benefício, como os fortalecimentos dos laços sociais, pois os educadores, familiarizados com a realidade local, conseguem se conectar melhor com os alunos e as famílias. Além disso, nessas épocas a liderança comunitária já vinha lutando para que a nossa escola fosse reconhecida como escola indígena Kokama (Moçambique, 2024, p. 21)*

Diante da conquista comunitária na contratação de professores da própria comunidade, Moçambique se torna um desses professores contratados para lecionar na Escola Municipal Indígena Kunumi Aliança. O professor relata que teve sua iniciação ao trabalho docente lecionando para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), no ano de 2015, em sequência apresentamos a textualidade deste processo, que comunica os desafios, anseios e importância da formação inicial:

*[...] tudo começou na época apenas com o ensino médio completo, sem nenhuma noção, não tinha domínio dos objetos de conhecimentos, apresentava um comportamento totalmente inseguro quanto a minha prática pedagógica, sem embasamento teórico, pra mim foi muito desafiador. Na minha perspectiva a formação é de suma importância porque facilita conhecimento pedagógico, didáticos e teóricos fundamentais para o propor ensino eficaz. Desempenhar a função de Professor sem a devida formação nos proporciona certas dificuldades para planejar e executar, de maneira estruturada, nossa prática pedagógica. Quando isso ocorre estamos*

*comprometendo a qualidade do ensino dos nossos estudantes, essa foi a minha preocupação quando eu atuava em sala de aula como professor somente com nível médio (Moçambique, 2024, p. 22).*

Moçambique (2024) retrata o sentimento de ser professor leigo sem possuir formação inicial, além de comunicar o quanto a formação de professores para contextos como esse que emerge desta pesquisa ainda são tão necessárias. Afinal, o autor e sujeito não se refere há tempos remotos, e sim, ao agora, visto que somente com o PARFOR foi possível saírem da condição de professores leigos e se tornarem professores da própria comunidade com Ensino Superior.

Assim, o autor relata os desafios vivenciados no primeiro contato com a escola como professor e como esta se tornou parte fundamental na busca por seu desenvolvimento profissional.

*O primeiro dia de aula foi extremamente desafiador. A timidez quase me dominava, e me sentia inseguro diante dos meus alunos adultos. Apesar de não ter formação específica, enxerguei a docência como uma alternativa para continuar meus estudos. Decidi, então, enfrentar esses desafios de frente. Sempre que me deparava com dificuldades, buscava subsídios e orientações pedagógicas de outros professores experientes. Até hoje, lembro-me com gratidão desses colegas que me ofereceram suporte e contribuíram significativamente para minha prática docente (Moçambique, 2024, p. 22).*

Desta forma, o senso de comunidade aparece nas narrativas como elemento do desenvolvimento profissional para aqueles que ainda não possuíam formação para lecionar. De modo que, aprender com a experiência de outros professores, às vezes, passou a ser o único direcionamento pedagógico naquela realidade. Falcão, que atua na mesma comunidade e escola que Moçambique, deixou evidente em sua narrativa que por alguns períodos a escola não possuía gestão e nem coordenação pedagógica. O que fortalece a narrativa de Moçambique sobre os desafios de ser professor em um contexto de abandono público, sendo o senso comunitário o maior instrumento de resistência, luta e desenvolvimento profissional.

Na sequência, temos a narrativa de Inácio, que apresenta como ocorreu sua inserção na docência.

*A primeira experiência profissional iniciou em 1993 na escola Pedro Álvares Cabral na ilha de Bom Pastor III em Benjamin Constant, eu tinha apenas a 4 série do Ensino Fundamental que era o nível mais alto de formação na época. Eu iniciei com a turma multisseriado. Antes vinham professores de Feijoal, mas chegou um tempo que professores de outras comunidades não estavam mais disponíveis. Assim o Cacique realizou uma reunião na comunidade e a população me indicou ao Secretário de Educação para colocar professor da comunidade, como eu tinha a 4 série fui indicado e iniciei o magistério e só*

*tinha uma sala de aula. Em 2000 era o único professor da escola e passei a atuar em mais uma turma, atuando em dois turnos (matutino – 1 e 2 série) e (vespertino – 3 e 4 série). Em 2002 a escola recebeu mais dois professores que vieram da comunidade de Feijoal e eu fui lotado com a 1.º série e acabou com o multisseriado. Em 2006, iniciou o Ensino Fundamental II e outros professores do centro urbano passaram a lecionar na comunidade e eu passei a trabalhar com séries variadas como Educação Infantil e 1º série. E também passei a trabalhar com a disciplina Língua Tikuna na segunda cadeira de professor (segundo contrato) (Inácio, 2024, p. 21- 22).*

Desta forma, Inácio se constitui o único sujeito desta pesquisa que possuía formação em Nível de Magistério e que contém o maior tempo de atuação não somente com relação aos sujeitos desta pesquisa, mas de toda a turma do PARFOR, totalizando 32 (trinta e dois) anos de trabalho docente em sua própria comunidade. Ele descreve que em 1997 realizou concurso público para nível de Magistério para a primeira cadeira e em 2007 para a segunda, e assim, pode se tornar o único professor desta investigação a ser efetivo, mas vale destacar que assim como os outros, Inácio também iniciou carreira docente por indicação ou por processo seletivo.

Quanto a sua prática, Inácio destaca a importância dos saberes tradicionais de seu povo (Ticuna) alinhados aos saberes científicos propostos pelo ensino de conceitos que a escola propõe por meio de seu currículo. Ele enfatiza a importância da história de origem do povo Ticuna, a cultura, a arte, a pintura, a tecelagem, e o artesanato como conhecimentos que devem estar imbricados nos conteúdos escolares, de modo que, a educação escolar presente nesta comunidade precisa considerar os aspectos históricos, geográficos e culturais da sua realidade.

Por último, apresentamos a trajetória de desenvolvimento profissional de Martins, que textualiza sua narrativa ao ingressar na profissão docente da seguinte maneira:

*No ano de 2017, fui indicado para ser professor na minha comunidade através da reunião realizada pelo cacique juntamente com a população, mesmo sem possuir nível superior; apenas o ensino médio completo. Antes de assumir a sala de aula, participei de uma capacitação promovida pelo SEMED, a II Jornada Pedagógica A BNCC e a Função do(a) Professor(a) Frente à Formação de Competências dos Discentes da Educação Básica. Com essa formação, dei início à minha carreira como docente, enfrentando muitas dificuldades nas turmas de multisseriados de 3º e 5º ano em 2017 e 2018, mas buscando ensinar o máximo possível com minha experiência limitada. No ano de 2019, retornei ao trabalho com uma turma multisseriada de 4º e 5º ano do Ensino Fundamental, o que significava lidar com alunos de diferentes séries dentro da mesma sala de aula. Essa configuração apresenta desafios únicos em termos de planejamento e execução de atividades pedagógicas. Como professor, me adaptei no meu ensino para atender às necessidades individuais de cada aluno, considerando seus diferentes níveis de habilidade e conhecimento (Martins, 2024, p. 21).*

A narrativa que descreve a temporalidade do trabalho docente de Martins, se direciona à múltiplos contextos de atuação, variando de turmas seriadas à multisseriadas em uma dinâmica contínua. Em 2020 ele passa a lecionar em uma turma de 5º ano, no qual, pela primeira vez tendo contato com uma turma seriada, se depara com o contexto pandêmico. Em sua narrativa ele evidencia as estratégias que utilizou para vencerem esse momento:

*Sem acesso limitado à tecnologia na minha comunidade naquele ano e um sinal de rádio fraco, ensinar tornou-se uma batalha. Para garantir que meus alunos não fossem deixados para trás, fiz visitas domiciliares, explicando as atividades e garantindo que acompanhassem as apostilas. No entanto, apesar dos esforços, o ensino-aprendizagem dos alunos foi impactado significativamente durante esse período de paralisação das aulas (Martins, 2024, p. 22).*

Foram dois anos trabalhando em contexto pandêmico, realizando adaptações necessárias para garantir aos seus estudantes acesso e permanência ao direito à escolarização básica. Quando retornam ao formato presencial, Martins também retorna a atuar com turmas multisseriadas de 4º e 5º ano dos Anos Iniciais. O autor descreve como foi retornar ao mesmo contexto da sua inserção como docente:

*Este cenário trouxe de volta o desafio constante de atender às necessidades individuais de alunos com diferentes níveis de aprendizagem dentro da mesma sala de aula. Novamente, foi necessário adotar estratégias pedagógicas flexíveis e diferenciadas para garantir que todos os estudantes recebessem o suporte necessário para prosperar academicamente. A experiência prévia com turmas multisseriadas em anos anteriores foi fundamental para enfrentar esses desafios de forma mais eficaz, permitindo-me continuar a oferecer uma educação de qualidade e inclusiva para todos os alunos (Martins, 2024, p. 22).*

No ano seguinte (2023), Martins passa a atuar no 1º ano do Anos Iniciais, no qual exigiu adaptação de sua *práxis* à crianças menores e que também se encontravam em momento introdutório ao ambiente escolar. Assim, Martins conclui sua narrativa a respeito de seu desenvolvimento profissional ressaltando o desafio de adaptação didática às múltiplas individualidades de cada educando, o que reflete sua constante atuação em contexto multisseriado e seriado.

Diante das análises e narrativas apresentadas, conclui-se que o desenvolvimento profissional docente em contextos indígenas-ribeirinhos configura-se como um processo dinâmico, relacional e profundamente enraizado nas experiências culturais e territoriais dos sujeitos. A formação inicial e contínua, especialmente por meio de programas como o PARFOR,



## CONCLUSÃO

A Amazônia é um vasto mundo de múltiplas visões que vão se constituindo de suas histórias escritas com o alto custo de existir em multiplicidade étnica onde a identidade comum é muito mais rara do que aquela que nos identifica como uma só, embora sempre em fricção, sempre relacional dada por momentos de paz ou de conflito.

O contexto desta pesquisa não poderia ser diferente, pois se desenvolve em múltiplas territorialidades culturais, epistêmica, social, política e fronteiriça. Onde se desenvolve a pesquisa há múltiplas fronteiras que à primeira vista, a um viajante desavisado, não há diferenças substanciais. No entanto, cada palmo de terra tem uma história onde múltiplos povos marcaram com suas pegadas, seus saberes, suas plantas que vão compondo o mosaico contemporâneo da paisagem que se mistura à cultura em múltiplas faces ocultas na homogeneidade ilusória que guardamos em nossa ignorância.

À primeira vista, quem olha do rio, é tudo igual! Mas quando se adentra no território nada é igual. Tudo é diferente, embora compareça em nuances que se ocultam por detrás das aparências topográficas. O mesmo é visto pela paisagem. Pelos traços que marcam as construções, os terrenos, as ruas, os traçados, os caminhos que ligam gente que circula de um lado para outro. À medida que se vai avançando no espaço os territórios vão se configurando aos olhos e tudo vai se visualizando como diferente. A percepção vai produzindo novas imagens que vão se apercebendo dos detalhes, que não são só detalhes. São marcas profundas de distinção que se constituíram ao longo de milhares de anos de luta, trabalho e resistência cultural.

Perceber a relação entre igualdade e diferença em um mesmo território tem sido nosso esforço neste trabalho de pesquisa que procuramos traduzir nos capítulos que lhe antecederam. Distinguir as pequenas diferenças ocultas por trás das aparências identidade e diferença faz com que o trabalho tenha e garanta a sua necessária profundidade ou permaneça na superficialidade da igualdade aparente.

Conhecer os múltiplos processos de fricção, conflito de interesses, relações de poder, luta por hegemonia, supressão de um território por outro, construção de processos de democratização, luta por justiça étnica constitui e constituiu nosso maior desafio no espaço desta investigação.

Ter tido a possibilidade de mergulhar na multiplicidade de mundos subsumido em um, foi nosso grande ganho neste processo, pois dele emergiu em nós um conhecimento que não tínhamos. Sentido de tudo o que nos foi possível partilhar, no bojo do que foi sendo dito ao longo deste texto, que se quer resuma os sentidos que a pesquisadora foi sentindo aos significados aparentes que se configuram nas formas simbólicas de garantir o domínio de uma determinada hegemonia sobre aqueles que ainda resistem em nome de seus antepassados, os ancestrais, que ainda gritam todos os dias e noites para tornar possível que seu mundo ainda seja possível a partir de suas múltiplas ancestralidades que se configuram em diferentes projetos de dominação da natureza e dos povos que lhe habitam em simbiose naquela região onde esta pesquisa se realizou.

Não é fácil interpretar os muitos mundos que comparecem nas diferentes sobreposições entre espaço geográfico, fronteira e território. Os mundos se entrelaçam, se entrecruzam, são atravessados pela luta, resistência e busca por justiça ancestral. Isso porque os conhecimentos que mais importam para aquelas epistemologias não colonizadas gemem em agonia a margem do rio querendo sobreviver e nos dizer as muitas maneiras de garantir uma outra forma de vida que do nosso lado ocidental não é possível ver porque nos encontramos com os olhos vedados pelos nossos próprios processos que nos cegam para aquilo que nosso sistema perceptivo não nos permite ver mais amplamente.

Percorremos um longo caminho até aqui, não pelo tempo cronológico, mas pela intensidade dos fatos novos que nos encheram todos os dias a necessidade de ampliar nosso sistema perceptivo para poder ver aquilo que, muitas vezes, é invisível aos olhos, mas que o coração sente sua intensidade. Pulsamos todos os momentos vivenciados com aqueles sujeitos que compuseram nosso estudo. Os conhecemos de perto em primeiro plano, olho a olho, corpo a corpo em múltiplos processos de produção de si, de construção de sentido, de compreensão de significado no esforço de entender a si mesmo como outro dentro de seu próprio mundo. De fazer o esforço para olhar para trás como forma de descortinar o horizonte que sempre está à nossa frente.

Texto e ação se conjugam como forma de ser, não como puro discurso representacional que cria uma imagem ilusória, mas como transposição de realidade que se ressignifica a medida em que o texto se torna ação e a ação vira texto como forma de representar o conhecido, de tornar sabido aquilo que se parecia estranho de descortinar o escondido por detrás de uma sombra névoa que esconde o horizonte justamente quando se busca desvendar o que vem depois da ação, depois do texto, depois do texto-ação que textualiza a realidade como forma única de

ser compreendida pela interpretação que lhe destrincha os múltiplos sentidos e significados que a história e a cultura os produziram pelo trabalho, luta, esperança, busca de justiça e resistência.

Esse trabalho de interpretação guiado pela hermenêutica crítica nos permitiu vislumbrar mundos expressos nos textos dos sujeitos, discursos que se constituem em realidades narradas que produzem sentido ao mesmo tempo em que produzem novas realidades mediadas pelas próprias narrativas. Mundos confluem em expectativa que vai se desenhando para outras ações que vão sendo textualizadas pelas ações que vão se constituindo em história que marca um tempo que só se torna possível porque foi narrado e, enquanto tal, foi possível de se constituir em sentido, como antes não havia. Portanto, a narrativa dos sujeitos constitui mundos que existiam sem existir, que passam a ser modos de reconfiguração em um reconhecimento que só era conhecido, mas não reconhecido.

O reconhecimento é a marca da narrativa que textualiza as ações que constroem a história daqueles sujeitos, daquele povo. É no reconhecimento de si, dado pela forma como o si mesmo se vê na condição de um outro, que a realidade vai sendo alterada em seu sentido para produzir múltiplos significados que vão se fazendo historicamente à medida que são vivenciados pelos sujeitos na mesma direção em que, ao serem narrados, fazem existir o mundo que a hegemonia havia ocultado ideologicamente para escamotear-lhes seu imaginário de resistência.

Por isso que no *primeiro capítulo* deste texto - *Embarque metodológico e seus pressupostos epistemológicos: (A dialética) hermenêutica crítica e pesquisa narrativa* - buscou-se fundamentar a pesquisa narrativa como método de investigação qualitativa em Educação, especialmente no contexto do curso de Pedagogia PARFOR/FACED-BCT, por meio da hermenêutica crítica de Paul Ricoeur. Especialmente porque queríamos entender como os sujeitos se constituem e produzem sentido ao narrar suas experiências formativas, utilizando seus próprios textos como objeto de análise.

Compreendemos que com a exposição que fizemos naquele capítulo foi possível perceber como a hermenêutica crítica pode servir como base epistemológica e metodológica para a pesquisa narrativa; de forma que a narrativa dos sujeitos investigados pôde revelar múltiplos sentidos da experiência vivida; o papel do texto, da linguagem e da escrita na constituição do sujeito e na produção de sentido; a dialética entre explicação e compreensão, distância e pertencimento, contribuiu para a interpretação dos textos narrativos, pois foi entendido que a pesquisa narrativa pode ser considerada uma prática hermenêutica crítica.

Ao discutir os pressupostos da hermenêutica crítica tendo por referência Paul Ricoeur, especialmente *Tempo e Narrativa* e *O si mesmo como outro*, fomos superando a tradicional

dicotomia entre explicar e compreender, propondo uma relação dialética entre ambos. No conjunto das leituras que fizemos foi se tornando claro que a linguagem é vista como mediação ontológica e epistemológica da experiência humana e o texto é considerado o paradigma da interpretação, pois comunica sentido mesmo na ausência do autor, o que foi sendo demonstrado nos capítulos seguintes deste texto.

Também fomos entendendo, pelas leituras que fizemos e a medida que as organizamos para exposição, que pelo viés do método a hermenêutica crítica se apresenta como teoria, método e reflexão, pois a compreensão de si é mediada pela interpretação do outro, por meio da linguagem e da cultura, texto é autônomo e polissêmico, exigindo distanciamento crítico para ser interpretado e a escrita é vista como condição para a objetivação e recontextualização do discurso.

Apesar de tudo, empreendemos um esforço para estabelecer uma relação entre a hermenêutica crítica e a pesquisa narrativa, especialmente para acabar por entender e expressar naquele texto que a pesquisa narrativa é sustentada pela hermenêutica crítica, pois ambas compartilham os mesmos fundamentos epistemológicos. Assim como a narrativa é entendida como forma de expressão simbólica da subjetividade, o pesquisador é também um narrador, que interpreta e reconfigura os relatos dos sujeitos, pois isso permite que a identidade narrativa seja construída e transformada ao longo do tempo, revelando o "si-mesmo como outro".

Assim, com base no que foi dito naquele capítulo e na pesquisa realizada, podemos concluir que: a hermenêutica crítica de Ricoeur oferece uma base sólida para a pesquisa narrativa, ao articular linguagem, texto, subjetividade e cultura; a explicação é condição da compreensão, e o distanciamento é necessário para interpretar criticamente os textos; a narrativa dos sujeitos investigados é uma forma legítima de produção de conhecimento, pois revela sentidos profundos da experiência humana; a pesquisa narrativa exige sensibilidade, criatividade e compromisso ético do pesquisador, que deve reconhecer-se como parte do processo interpretativo; o texto é mais do que comunicação: é uma obra que projeta um mundo e permite ao sujeito compreender-se diante dele.

Portanto, a hermenêutica crítica, ao articular teoria e método, oferece uma base sólida para a pesquisa narrativa, permitindo uma investigação sensível às dimensões simbólicas, históricas e existenciais dos sujeitos. Ao assumir essa perspectiva, o pesquisador não apenas analisa dados, mas interpreta mundos, compreende histórias e participa da construção de sentidos.

No *segundo capítulo* a Amazônia é apresentada como um território plural, marcado por uma complexa rede de relações interétnicas e socioculturais que desafiam definições simplistas.

A hermenêutica crítica é adotada como referencial teórico para compreender a memória como construção social, vinculada à justiça e à resistência histórica. Autores como Ricoeur, Habermas e Certeau fundamentam a análise da memória como prática política e cultural, revelando os mecanismos de esquecimento e dominação.

Nesse contexto, os povos indígenas-ribeirinhos são compreendidos como sujeitos históricos que articulam saberes ancestrais e práticas cotidianas em relação íntima com os rios e a floresta. A figura do “caboclo ribeirinho” é problematizada como categoria relacional e ambígua, construída em zonas de contato entre indígenas e não indígenas. Estudos de Cardoso de Oliveira, Ramos, Figoli e outros revelam como essa identidade é negociada e ressignificada em contextos de exclusão e invisibilidade.

A centralidade dos rios na vida amazônica é destacada como elemento estruturante da cultura, economia e espiritualidade dos povos da região. Tocantins (1983) é citado para reforçar a ideia de que o rio comanda a vida, sendo mais que um “recurso natural”: é uma entidade viva, carregada de significados simbólicos e ecológicos. A cosmologia indígena, conforme Krenak, rompe com a visão tecnocêntrica e mercantilista da natureza, propondo uma ética do cuidado e do pertencimento.

A categoria indígena-ribeirinho emerge como estratégia política e identitária, articulando resistência, territorialidade e reconhecimento. Rosa e Zanatto sustentam que essa identidade não é essencialista, mas relacional e performativa, construída em contextos de luta por direitos e visibilidade. A pesquisa, portanto, insere-se nesse campo de disputas simbólicas e políticas, buscando compreender os processos formativos e a atuação docente em territórios multiétnicos e multiterritoriais.

Nesse mesmo processo se identifica o contexto da pesquisa, o município de Benjamin Constant, apresentado como lócus da pesquisa, situado na microrregião do Alto Solimões, marcada por fronteiras internacionais com o Peru e a Colômbia. A descrição geográfica e histórica da cidade revela sua importância estratégica e cultural, sendo um território de intensa circulação de pessoas, produtos e saberes. A narrativa da pesquisadora sobre sua chegada à região reforça a singularidade do contexto amazônico fronteiriço.

A história do município é reconstruída a partir de fontes documentais e narrativas locais, destacando a presença indígena, especialmente dos Ticuna, e a influência das missões jesuíticas. A figura de Rosa Ferreira de Souza, indígena Kambeba, é valorizada como símbolo da ancestralidade feminina e da fundação do povoado. A trajetória de Benjamin Constant é marcada por disputas territoriais, mudanças administrativas e processos de ressignificação identitária.

A cultura local é expressa por meio de festividades como o Festival Folclórico de Boi-Bumbá, que articula arte, memória e resistência. A canção "Remate de Males" é analisada como artefato simbólico que denuncia o apagamento histórico e convoca à preservação da memória coletiva. A cultura benjaminense é, portanto, entrelaçada por elementos religiosos, artísticos e tradicionais que reforçam o sentimento de pertencimento e identidade amazônica.

A fronteira é discutida como conceito geopolítico e sociocultural, diferenciando-se de limite e divisa. Autores como Machado (1998) e Ferreira (2018) contribuem para compreender a fronteira como espaço de integração, interculturalidade e construção identitária. A pesquisa reconhece Benjamin Constant como território transfronteiriço, onde se articulam múltiplas territorialidades indígenas, ribeirinhas, brasileiras, peruanas e colombianas.

Assim, a seção final aprofunda a relação entre escola e comunidade, destacando a importância da territorialidade e da identidade indígena-ribeirinha na configuração dos sujeitos da pesquisa. A comunidade é conceituada a partir de autores clássicos como Tönnies, Weber, Bourdieu, Marx, Engels, Bauman e Heller, sendo compreendida como espaço de relações afetivas, simbólicas e políticas. A perspectiva de Heller é especialmente valorizada por articular a comunidade como esfera de humanização e resistência à lógica capitalista.

A pesquisa identifica três fases históricas na construção das comunidades amazônicas: o tempo do apagamento, o tempo da comunidade e o tempo da autoterritorialização. Este último é marcado por estratégias de afirmação identitária e luta por direitos, como a criação de reservas e territórios indígenas. A escola, nesse contexto, é vista como espaço de resistência e valorização dos saberes tradicionais, devendo romper com modelos colonizadores e catequizadores.

Quatro comunidades indígenas-ribeirinhas são analisadas em profundidade: Bom Intento I, Guanabara III, Nova Aliança e Porto Alegre. Cada uma é descrita em termos de história, organização social, práticas culturais e estrutura educacional. As escolas presentes nessas comunidades são espaços de formação e afirmação identitária, enfrentando desafios como infraestrutura precária, falta de recursos e necessidade de formação docente específica.

A atuação dos professores indígenas é destacada como elemento fundamental para a construção de uma educação contextualizada e crítica. As narrativas dos sujeitos da pesquisa revelam o protagonismo das comunidades na luta por reconhecimento, valorização cultural e melhoria das condições educacionais. A escola-comunidade, portanto, é concebida como espaço dialógico, onde se entrelaçam memória, identidade, cultura e resistência.

No *terceiro capítulo*, inicialmente, se apresenta a trajetória pessoal e acadêmica da autora como ponto de partida para a construção de sua identidade investigativa. A narrativa

autobiográfica é utilizada como ferramenta epistemológica para compreender os múltiplos territórios amazônicos e os processos formativos que emergem desses espaços. A autora articula sua vivência entre os contextos urbano e ribeirinho, revelando como sua infância, marcada por experiências comunitárias, práticas agrícolas e vínculos afetivos com o rio Purus, moldou sua subjetividade e visão de mundo.

A inserção escolar é descrita como um processo de descoberta e transformação, onde a afetividade docente e as práticas pedagógicas criativas despertaram o interesse pela educação. A trajetória acadêmica, iniciada no curso de Pedagogia, é marcada pela aproximação com a pesquisa científica, culminando na escolha do mestrado e posteriormente do doutorado. A autora destaca a importância da iniciação científica como catalisadora de sua identidade docente e investigativa, revelando como a formação acadêmica se entrelaça com os saberes comunitários e as experiências vividas.

Na seção seguinte o texto aprofunda a discussão teórica sobre identidade cultural, articulando autores como Stuart Hall, Woodward, Silva, Bauman e Bhabha para fundamentar a compreensão da identidade como construção relacional, discursiva e situada. A identidade é concebida como produto da diferença, emergente da alteridade e das relações de poder que atravessam os sistemas de significação. A cultura, nesse contexto, é entendida como espaço simbólico e político onde se produzem os sentidos que constituem os sujeitos.

A análise das narrativas dos professores indígenas Ticuna e Kokama revela como os processos de formação docente estão imbricados nas práticas culturais, nas tradições clânicas e nas territorialidades múltiplas da região do Alto Solimões. A organização social dos clãs, os rituais, a língua materna e a espiritualidade são elementos centrais na afirmação identitária desses sujeitos. A fronteira geopolítica entre Brasil, Peru e Colômbia é ressignificada como espaço de interculturalidade e hibridismo, onde as identidades são negociadas, transformadas e reconstruídas.

A perspectiva do hibridismo cultural, conforme Bhabha e Hall, é mobilizada para compreender a emergência de identidades dinâmicas, flexíveis e ambivalentes, que desafiam os modelos essencialistas e binários. O conceito de “entre-lugar” é central para interpretar a formação docente como espaço de articulação entre saberes tradicionais e acadêmicos, constituindo uma pedagogia intercultural que valoriza a diversidade e resiste à homogeneização cultural.

Na terceira seção aborda-se a memória como dimensão constitutiva da identidade cultural, articulando as vivências de infância, escola e comunidade dos sujeitos indígenas investigados. A cultura é compreendida como sistema de significação, conforme Geertz, Hall e

Giroux, sendo mediadora das práticas sociais, dos discursos e das relações de poder. A infância é narrada como espaço de aprendizagem comunitária, onde o brincar, a agricultura, a pesca e os rituais constituem saberes ancestrais transmitidos oralmente.

As narrativas revelam a centralidade da escola como espaço de resistência e afirmação cultural, especialmente nas comunidades indígenas onde o ensino bilíngue e intercultural é praticado. Os sujeitos descrevem os desafios enfrentados para acessar a educação formal, como a ausência de infraestrutura, transporte e reconhecimento institucional, mas também destacam a importância da formação docente como estratégia de valorização da identidade e preservação dos saberes tradicionais.

A espiritualidade, a alimentação, os rituais e a medicina tradicional são apresentados como práticas culturais que moldam a subjetividade dos sujeitos e fortalecem os vínculos comunitários. A escola, nesse contexto, é vista como espaço de diálogo entre o conhecimento acadêmico e os saberes ancestrais, promovendo uma educação que respeita a diversidade e contribui para a construção de uma identidade docente comprometida com a realidade amazônica.

O *quarto capítulo* desta tese - *A dialética formação e desenvolvimento profissional de professores(as) indígenas-ribeirinho nas múltiplas territorialidades de Benjamin Contat- Amazonas* - propõe que a formação docente constitui um processo dinâmico e dialético que articula a formação inicial com a formação contínua, compreendendo ambas como dimensões complementares do desenvolvimento profissional. A formação inicial representa o ingresso formal na carreira docente, oferecendo os fundamentos teóricos, metodológicos e pedagógicos necessários à atuação profissional. No entanto, em contextos de vulnerabilidade social e educacional, como os territórios indígenas-ribeirinhos da Amazônia, muitos professores iniciam sua trajetória sem essa formação, atuando como docentes leigos.

A formação inicial e contínua, nesse cenário, emerge como uma necessidade vital, não apenas para a qualificação técnica, mas para a construção de uma identidade docente crítica e comprometida com a realidade sociocultural em que se insere. Ela deve ser compreendida como um direito social e uma prática emancipatória, capaz de promover a reflexão sobre a ação pedagógica, a valorização dos saberes locais e a ressignificação das práticas educativas.

A formação inicial e contínua envolve a construção coletiva do conhecimento, o diálogo entre culturas e a articulação entre teoria e prática. Nesse processo, a escola assume papel central como espaço privilegiado de formação. Ela não é apenas o local de aplicação dos saberes adquiridos, mas também o território onde se produzem novos saberes, onde se constroem identidades e onde se desenvolve a práxis docente. A formação, portanto, deve ser situada,

colaborativa e contextualizada, reconhecendo a diversidade dos territórios e das culturas presentes na Amazônia.

Assim, é quando a narrativa de si se constitui estratégia formativa que o narrar constitui verbo ser ao transformar um professor em sujeito que constrói sua autonomia na mediação da autoria de si e dos seus próprios processos de produção do conhecimento.

Nesse sentido, a utilização da narrativa autobiográfica como estratégia formativa permite compreender os processos de constituição da identidade docente a partir das experiências vividas pelos professores. Ao narrar suas trajetórias, os sujeitos tornam-se protagonistas da própria formação, revelando os sentidos atribuídos à prática pedagógica, às dificuldades enfrentadas e às conquistas alcançadas. A narrativa, nesse contexto, não é apenas uma metodologia de pesquisa, mas uma forma de construção de conhecimento, que valoriza a subjetividade, a memória e a historicidade dos sujeitos.

Em contextos indígenas-ribeirinhos, a narrativa assume papel ainda mais relevante, pois permite articular os saberes escolares com os saberes tradicionais, as experiências comunitárias com os desafios institucionais, e a identidade étnica com a identidade profissional. Os relatos dos professores revelam trajetórias marcadas por barreiras linguísticas, ausência de políticas públicas, precariedade de infraestrutura e resistência cultural. A formação inicial proporcionada por programas específicos, como o PARFOR, representa um marco de transformação pessoal e coletiva, permitindo o reconhecimento da docência como prática social e política.

Do mesmo modo, a narrativa também evidencia o papel da comunidade como espaço de apoio e de construção de sentido. A formação docente, nesse caso, não é apenas uma conquista individual, mas um processo coletivo que fortalece a identidade cultural, promove a valorização da língua materna e contribui para a emancipação das comunidades. A escola, nesse sentido, torna-se território de memória, de luta e de afirmação.

Para encerrar o capítulo, mas não para esgotar os múltiplos sentidos do objeto aqui investigado, a última seção do texto nos permite inferir que a escola, enquanto espaço de atuação docente, é também o lugar onde se constrói e se transforma a identidade profissional. Em territórios indígenas-ribeirinhos, ela assume funções que vão além da transmissão de conteúdos, tornando-se mediadora entre o currículo oficial e os saberes comunitários. O desenvolvimento profissional docente, nesse contexto, é atravessado por múltiplas dimensões: a motivacional, que envolve o desejo de ensinar e o compromisso com a comunidade; a representacional, que diz respeito à imagem que o professor constrói de si e da profissão; e a socioprofissional, que se refere à inserção no grupo docente e à socialização profissional.

A prática pedagógica em comunidades indígenas exige sensibilidade intercultural, domínio da língua materna e capacidade de integrar os saberes tradicionais aos conteúdos escolares. Os professores enfrentam desafios relacionados à infraestrutura precária, à ausência de formação específica e à descontinuidade das políticas públicas. No entanto, é na escola que se desenvolvem estratégias de resistência, de adaptação e de inovação, permitindo que o trabalho docente se torne instrumento de transformação social.

Por conta disso, o desenvolvimento profissional, portanto, não se limita à formação acadêmica, mas envolve a construção de vínculos, a reflexão sobre a prática e a produção de conhecimento situado. A escola é o espaço onde se articula a formação com a ação, onde se constrói a identidade docente e onde se promove uma educação significativa, que respeita e valoriza a diversidade cultural. Em contextos amazônicos, essa articulação é fundamental para garantir o direito à aprendizagem, a valorização da profissão docente e a construção de uma sociedade mais justa e plural.

Sinteticamente podemos dizer que na articulação entre os capítulos se revela uma tessitura complexa e significativa sobre a formação de professores indígenas-ribeirinhos na Amazônia. O *primeiro capítulo* estabelece a base epistemológica da pesquisa, ancorada na hermenêutica crítica de Paul Ricoeur, que permite compreender os sujeitos por meio da interpretação de suas narrativas. O *segundo capítulo* insere essa perspectiva no território amazônico, evidenciando a dialética entre vida, rio, memória e cultura como elementos constitutivos das identidades locais. No *terceiro capítulo*, essa abordagem se concretiza na narrativa autobiográfica da pesquisadora e dos sujeitos, revelando como a formação docente emerge das experiências vividas e dos saberes comunitários. Por fim, o *quarto capítulo* aprofunda essa construção, discutindo a formação inicial e contínua como processos dialéticos de desenvolvimento profissional, onde a escola se torna *locus* de resistência, transformação e valorização dos saberes ancestrais. No conjunto do texto se constrói uma epistemologia da formação que reconhece a subjetividade, a territorialidade e a interculturalidade como fundamentos para uma educação emancipadora e socialmente comprometida.

Ainda com um pouco de receio, a partir da análise integrada, podemos identificar uma tese central que emerge dos contextos socioculturais, epistemológicos e formativos abordados. Esta pode ser expressa no sentido de que a formação de professores indígenas-ribeirinhos na Amazônia, especialmente no contexto do PARFOR em Benjamin Constant, constitui-se como um processo dialético, intercultural e narrativo, no qual a identidade docente é construída a partir da articulação entre saberes tradicionais, experiências vividas, práticas pedagógicas e referenciais acadêmicos, sendo a escola o *locus* privilegiado de desenvolvimento profissional e

resistência cultural. Sustentada pela hermenêutica crítica, essa formação rompe com modelos tecnicistas e homogeneizadores, propondo uma epistemologia da prática que valoriza a subjetividade, a memória, a territorialidade e a produção coletiva de conhecimento como fundamentos para uma educação emancipadora e socialmente comprometida.

Podemos dizer que tal afirmação se sustenta pelo fato de que: (1) o *primeiro capítulo* fundamenta a pesquisa na hermenêutica crítica, valorizando a narrativa como mediação da compreensão de si e do outro; (2) o *segundo capítulo* contextualiza territorialmente os sujeitos da pesquisa, destacando a identidade indígena-ribeirinha como construção relacional e política; (3) o *terceiro capítulo* apresenta as narrativas de vida como método e fenômeno formativo, revelando a constituição da identidade docente a partir da experiência; (4) o *quarto capítulo* discute a formação inicial e contínua como processos de desenvolvimento profissional, destacando a escola como espaço de reflexão, prática e transformação.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, Fernando. *Caracterização físico-química e avaliação sensorial de bebida fermentada alcoólica de banana*. **Revista Ciência Agronômica**, Fortaleza, v. 38, n.º 4, p. 377-384, Out.-Dez., 2007.
- ADAMS, Cristina; MURRIETA, Rui; NEVES, Walter (Orgs.). **Sociedades Caboclas Amazônicas: Modernidade e Invisibilidade**. São Paulo: Annablume, 2006.
- ADAMS, Cristina; PIPERATA, Bárbara. *Ecologia humana, saúde e nutrição na Amazônia*. In: ADAMS, Cristina; PIPERATA, Bárbara. **Ambiente e sociedade na Amazônia: uma abordagem interdisciplinar**. São Paulo: FAPESP, 2014.
- ALBARADO, Edilson da Costa; VASCONCELOS, Maria Eliane de oliveira. *Navegando nas práticas organizativas, educacionais e socioambientais do povo ribeirinho Amazonida: estratégia de resistência e existência*. **Revista de Educação Popular**, v. 18, n. 2, 2019.
- ALBERTINI, Rafael Zanata; PINTO, Weiny César Freitas; COSTA, Márcio Luís. Contribuições da abordagem ricoeuriana para a pesquisa qualitativa em Psicologia. **Revista Ideação**, v. 1, n. 46, p. 43-61, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uefs.br/index.php/revistaideacao/article/view/7865/7579>
- ALENCAR, Heracilia Costa. *Ciclo hermenêutico e a construção da compreensão humana*. **Cadernos Cajuína**, v. 5, n. 2, p. 58-64, 2020.
- ALMEIDA, Ana. **Educação e Cultura: Desafios e Expectativas**. São Paulo: Editora USP, 2021.
- ALMEIDA, Anderson Rocha de. *Movimento indígena no Brasil: O papel das organizações Ticuna nesse percurso* (Parte II). **Revista Zona de Impacto**. Porto Velho: UNIR, 2013. Disponível em: <https://revistazonadeimpacto.unir.br/Anderson%20Almeida%20ANO%2015%20%202%20-%202013%20%20Janeiro%20Junho.pdf>. Acesso em: 23 de julho de 2025.
- ALTHUSSER, Louis. *A corrente subterrânea do materialismo do encontro*. In: **Crítica Marxista**, n. 20. Rio de Janeiro: Revan, 2005.
- ALTHUSSER, Louis. **Elementos de Autocrítica**. Tradução de Enrique Miguel Barroso. Barcelona: Editorial Laia, 1975.
- ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado**. Tradução de Joaquim José de Moura Ramos. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
- ALTHUSSER, Louis. **Por Marx**. Tradução de Maria Leonor Loureiro. Campinas: Editora Unicamp, 1996.
- AMAZONAS. **Benjamin Constant: Estudos Sociais**. 3.ª Série. Primeiro Grau. (Coleção: Descobrimo Nosso Município). Manaus: Secretaria de Estado de Educação do Amazonas, 1989.
- APONTE, Rodrigo Moreno. *Hermenêutica y ciencias sociales: a propósito del vínculo entre la interpretación de la narración de Paul Ricoeur y el enfoque de investigación biográfico-narrativo*. **Análisis**, v. 49, n. 90, p. 205-228, 2017.

- ARGÜELLO, Andrés Parra. La perspectiva biográfica de la investigación educativa. Una mirada a sus antecedentes, tendencias y posibilidades. **Estudios Pedagógicos**, 40(1), 2014, p. 293-308. Acesso em: <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v40n1/art18.pdf>
- ARRUDA, Adriana Rocha *et al.* *Processamento de bebida fermentada de banana*. **Revista Ciência Agronômica**, v. 34, n. 2, 2003.
- BACHELARD, Gaston. **A água e os sonhos**: ensaio sobre a imaginação da matéria. Tradução de Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- BARTH, Fredrik. **Ethnic Groups and Boundaries: The Social Organization of Culture Difference**. Boston: Little, Brown and Company, 1969.
- BAUMAN, Zygmunt. **Comunidade**: a busca por segurança no mundo atual. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.
- BAUMAN, Zygmunt. **Comunidade**: a busca por segurança no mundo atual. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.
- BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- BENDAZZOLI, Sirlene. **Políticas públicas de educação escolar indígena e a formação de professores Ticuna no Alto Solimões/AM**. 2011. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo: Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/002245793>. Acesso em: 23 jul. 2025.
- BENEDICT, Ruth. **O crisântemo e a espada**. São Paulo: Perspectiva, 1972.
- BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- BOAS, Franz. **A mente do ser humano primitivo**. Rio de Janeiro: Vozes, 1911/2010.
- BOLÍVAR, A. El estudio de caso como informe biográfico-narrativo. **Revista Arbor**, 171(675), 2002a, p. 559-578. DOI: 10.3989/arbor.2002.i675.1046
- BOLÍVAR, Antonio. ¿De nobis ipsis silemus?: epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, 4(1), 2002b. Acesso em: <http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>
- BORDIEU, Pierre. **O poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1980.
- BOURDIEU, Pierre. **A distinção**: crítica social do julgamento. Tradução de Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: Edusp, 2007.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues *et al.* **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- BRAULE, Gilvânia Plácido. **Ecouniversidade Pan-Amazônica**: cartas ecoculturais e tessitura humano-ecológica no Alto Solimões/AM. 2024. Tese (Doutorado em Educação na Amazônia) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2024.
- BRIANEZI, Thaís. Professores *Ticuna conquistam ensino superior indígena no Alto Solimões*. **Gestão Universitária**, São Paulo, 23 maio de 2005. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/professores-ticuna-conquistam-ensino-superior-indigena-no-alto-solimoes>. Acesso em: 23 jul. 2025.
- CANALEZ, Geise Goes; DUTRA, Jurandir Moura; REIS, Rodrigo Oliveira Braga. **Monitoramento de casos de infecção por Coronavírus (SARS-CoV-2) nos municípios do**

- Amazonas*: municípios da microrregião Alto Solimões, 2020. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/347585050>. Acesso em: 24 Mar 2025.
- CAPES. *Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR*. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/parfor/parfor>. Acesso em: 01 ago. 2025.
- SILVA, M. A.; OLIVEIRA, R. A. *O Programa Nacional de Formação de Professores - PARFOR em uma Universidade Comunitária. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, v. 24, n. 3, p. 1–22, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/fRnKgjVfXjdpMtWpKS7Qkdt/>. Acesso em: 01 ago. 2025.
- CARREGOSA, Lourenço Joaquim. *Anatel analisa expansão da Starlink no Brasil*. **G1**, 2025. Disponível em: [g1.globo.com](http://g1.globo.com)
- CASSIRER, Ernst. **Filosofia das formas simbólicas**. Tradução de Rubens Rodrigues Torres Filho. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- CERTAU, Michel de. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense, 1982.
- CHAVES, Maria Maria do Perpetuo Socorro Rodrigues. **Uma experiência de pesquisa-ação para gestão comunitária de tecnologias apropriadas na Amazônia**: o estudo de caso do assentamento de Reforma Agrária Iporá. 2001. Tese (Doutorado em Política Científica e Tecnológica) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas: UNICAMP, 2001.
- COIMBRA JR, Carlos E. A; SANTOS, Ricardo Ventura; ESCOBAR, Ana Lúcia. **Epidemiologia e saúde dos povos indígenas no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2003.
- CORÁ, Élsio José. *O conceito de hermenêutica da distância em Paul Ricoeur*. **Analecta**, v. 9, n. 1, p. 137-147, 2008.
- CORNEJO, Marcela, MENDOZA, Francisca Mendoza; ROJAS, Rodrigo. La investigación con relatos de vida: pistas y opciones del diseño metodológico. **Revista Psykhe**, 17(1), 2008, p. 29-39. Acesso em: <http://www.scielo.cl/pdf/psykhe/v17n1/art04.pdf>
- CORREIA, Maria da Conceição Batista. *A observação participante enquanto técnica de investigação*. **Pensar Enfermagem**, v. 13, n. 2, p. 30-36, 2009.
- COSTA, Antônio Aurélio Oliveira. *O mundo do texto: Aporia Explicar-Compreender nos passos da fenomenologia hermenêutica de Paul Ricoeur*. **Virtuajus**, v. 6, n. 10, p. 58-65, 2021.
- COSTA, Miguel Dias. Prefácio. In: RICOEUR, Paul. **O conflito das interpretações**. Rio de Janeiro: Imago, 1969.
- CRUZ, Brenda Assis. **Caracterização de propriedades físico-químicas da mandioca em processo de fermentação, insumo usado como matéria prima da bebida paiauaru dos indígenas ticuna da aldeia boa sorte**: uma revisão integrativa. Trabalho de Conclusão de Curso. Itacoatiara-Amazonas: ICET, 2022.
- CRUZ, Manuel M. *Sítios agroflorestais na várzea do Careiro*. **Revista de Geografia da Universidade do Amazonas**, Manaus, v. 1, n.1, p. 105-122, jan./dez. 1999.
- CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Trad. Viviane Ribeiro. Bauru: EDUSC, 1999
- CUNHA, Manuela Carneiro da; ALMEIDA, Mauro Barbosa de (Orgs.). **Enciclopédia da Floresta**: o Alto Juruá. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

DE OLIVEIRA, Lílian Franciene. *Distanciamento e compreensão na noção de texto em Paul Ricoeur: uma análise do conceito de apropriação de uma proposição de mundo*. Ciência das religiões: uma análise transdisciplinar. Guarujá (SP): **Científica digital**, p. 207-219, 2020.

DECRETO, N.º 6.040, de 07 de fevereiro de 2007. *Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais*.

DILTHEY, Wilhelm. **A construção do mundo histórico nas ciências humanas**. São Paulo, Editora da UNESP, 2010.

DREYER, Pia Sander; PEDERSEN, Birthe D. *Distanciation in Ricoeur's theory of interpretation: narrations in a study of life experiences of living with chronic illness and home mechanical ventilation*. **Nursing Inquiry**, v. 16, n. 1, p. 64-73, 2009.

DURAND, Gilbert. **A imaginação simbólica**. Tradução de Carlos Aboim de Brito. Lisboa: Edições 70, 2022.

DURKHEIM, Emile. **Las reglas del método sociológico**. Ediciones Akal, 1985.

ELIADE, Mircea. **O sagrado e o profano: a essência das religiões**. Tradução de Rogério Fernandes. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

Erikson, Erik Homburger. **Identity youth and crisis**. New York, NY: Norton, 1968.

FALCÃO, Nicer Moçambite. **O professor indígena Kokama na formação inicial: trajetória acadêmica no curso de Licenciatura em Pedagogia**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia/PARFOR) - Universidade Federal do Amazonas, Benjamin Constant, 2024.

FERNANDES, Edson Araújo. **Fortalecendo a identidade indígena na Escola Pedro Alves, no município de Benjamin Constant – AM**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia/PARFOR) - Universidade Federal do Amazonas, Benjamin Constant, 2024.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. 4. ed. Curitiba: Positivo, 2009.

FERREIRA, Jarliane da Silva. **A escola na floresta: manifestações culturais e processos educativos em comunidades tradicionais do Alto Solimões/AM**. (Tese de Doutorado no Programa de Pós-graduação em Sociedade e Cultura na Amazônia): Manaus: Universidade Federal do Amazonas, 2018.

FERREIRA, LAM *et al.* *Estudos físico-químicos de mesocarpo e endocarpo de urucuri (Attalea phareolata Mart. ex Spreng.)*. 2018. In: **III Congresso Brasileiro de Plantas Oleaginosas, Óleos, Gorduras e Biodiesel**, 2006, Varginha. **Anais [...]**. Lavras: Universidade Federal de Lavras, 2006. p. 780–784. Disponível em: <https://www.alice.cnptia.embrapa.br/alice/handle/doc/346321>. Acesso em: 23 jul. 2025.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. *As pesquisas denominadas "estado da arte"*. **Educação & sociedade**, v. 23, p. 257-272, 2002.

FIGOLI, Marília. **Territórios caboclos na Amazônia: saberes, práticas e conflitos**. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

FIGOLLI, Leonardo Hipólito Genaro. *Identidad regional y "caboclisto": índios del Alto rio Negro en Manaos*. In: **Anuário Antropológico/83**. Rio de Janeiro/Fortaleza: Tempo Brasileiro/ Edições da Universidade Federal do Ceará, 1985.

- FIorentini, Dario; CRECCI, Vanessa Moreira. Práticas de desenvolvimento profissional em comunidades de professores que ensinam matemática. **Anais do XI Encontro Nacional de Educação Matemática (XI ENEM)**. Sociedade Brasileira de Educação Matemática, 2013.
- FONSECA, Maria De Jesus Martins da. *Introdução à hermenêutica de Paul Ricoeur*. **Millenium**, n. 36, p. 2, 2009.
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 1996.
- FRANCO, José Luiz de Andrade. As sociedades caboclas na Amazônia: tradição e modernidade. In: ADAMS, Cristina; MURRIETA, Rui; NEVES, Walter (Orgs.). *Sociedades Caboclas Amazônicas: Modernidade e Invisibilidade*. São Paulo: Annablume, 2006. **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi**. Ciências Humanas, v. 3, n. 2, p. 255-258, 2008.
- FRAXE, Therezinha et al. *Os povos amazônicos: identidades e práticas culturais*. In: PEREIRA, Henrique dos Santos (Org.). **Pesquisa interdisciplinar em ciências do meio ambiente**. Manaus: EDUA, 2009.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FREITAS, Liliane Miranda; GHEDIN, Evandro. *Configurações teóricas da produção doutoral brasileira sobre recursos didáticos no ensino de biologia (1972-2014)*. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)**, v. 21, p. e2934, 2019.
- FREITAS, Liliane Miranda; GHEDIN, Evandro. *Pesquisas sobre Estado da Arte em CTS: Análise Comparativa com a Produção em Periódicos Nacionais*. **Alexandria Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v.8, n.3, p.3-25, 2015.
- FREITAS, Lilliane Miranda. **Recursos Didáticos em Ensino de Biologia**: análise histórico-epistemológica da produção doutoral brasileira (1972-2014). Tese (Doutorado em Educação em Ciências). Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências. Universidade Federal do Pará. Belém. 2016.
- FRITZ, Samuel. **Diário** – Pe. Samuel Fritz. Manaus: Edua/FSDB, 2006.
- Frota, B. C. (2024). *Uma análise discursiva do amor*. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, 10(6), 3421–3441.  
<https://doi.org/10.51891/rease.v10i6.14640>
- GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método I**: Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. 7.ed. Trad. Flávio Paulo Maurer. Petrópolis: Vozes, 2005.
- GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método II**: Complementos e índice. 2.ed. Trad. Enio Paulo Giachini. Petrópolis: Vozes, 2002.
- GARCIA, Rodolfo. **Introdução** ao Diário do Padre Samuel Fritz. Manaus: Edua/FSDB, 2006, p. 12-62.
- GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.
- GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- GEERTZ, Clifford. **O saber local**: novos ensaios em antropologia interpretativa. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- GHEDIN, Evandro. *Bases epistemológicas da formação docente: suas tendências e dimensões*. Palestra apresentada no **III Simpósio em Ensino Tecnológico do Instituto Federal do Amazonas (IFAM)**, Manaus, 28 de setembro de 2017. Disponível em: [ppget.ifam.edu.br](http://ppget.ifam.edu.br)

- GHEDIN, Evandro. *Hermenêutica e pesquisa em educação: caminhos da investigação interpretativa*. In: **Anais do Seminário Internacional de Pesquisa e Estudos Qualitativos**. Bauru: EDUSC, 2004. v. Único.
- GHEDIN, Evandro. *Pressupostos para se pensar a Educação e a Identidade na Amazônia*. In: PINHEIRO, Harald Sá Peixoto. **Teoria e Fundamentos da Educação: Perspectivas Locais e Globais**. São Paulo / Manaus: Alexa Cultural / EDUA:, 2023.
- GHEDIN, Evandro. *Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica*. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 129-150.
- GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2025.
- GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2025. (Coleção Docência em Formação).
- GHEDIN, Evandro; OLIVEIRA, Elisângela Silva de; ALMEIDA, Whasgthon A. de. **Estágio com pesquisa**. São Paulo: Cortez Editora, 2018.
- GIROUX, Henry. **Atos impuros: a prática política dos estudos culturais**. Trad. Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- GONZÁLEZ, Elvia Maria. *Sobre la experiencia hermenéutica o acerca de otra posibilidad de construcción del conocimiento*. **Discusiones Filosóficas**, 18(12), 2011, p. 125-143. Acesso em: <https://goo.gl/7fk0Kl>
- GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do Cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.
- GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi; KLAUS, Viviane; PEREIRA, Ana Paula Marques. *Pesquisa documental histórica e pesquisa bibliográfica: focos de estudo e percursos metodológicos*. **Pro-posições**, v. 33, p. e20200141, 2022.
- GRIGG, William Donald *et al.* *Unintended radio emissions from Starlink satellites: implications for radioastronomy*. **Astronomy and Astrophysics**, 2025. Resumo disponível em: [uol.com.br/tilt](https://uol.com.br/tilt)
- GROSFUGUEL, Ramón. **Colonial Subjects: Puerto Ricans in a Global Perspective**. Berkeley: University of California Press, 2003.
- GRUBER, Jussara Gomes. *Projeto Educação Ticuna: arte e formação de professores indígenas*. **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 20, n. 78, p. 63–74, out. 2003. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/download/2590/2328>. Acesso em: 23 jul. 2025.
- GUARESCHI, Pedrinho. **A cruz e o poder**. A irmandade da Cruz no alto Solimões. Petrópolis: Vozes, 1985.
- HABERMAS, Jürgen. **Direito e democracia: Entre facticidade e validade**. Volume 1. Trad. Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.
- HABERMAS, Jürgen. **Consciência moral e agir comunicativo**. Tradução de Luiz Repa. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.
- HABERMAS, Jürgen. **O discurso filosófico da modernidade: doze lições**. Tradução de Luiz Sérgio Repa e Rodnei Nascimento. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

HABERMAS, Jürgen. **O futuro da natureza humana**: a caminho de uma eugenia liberal? Tradução de Karina Jannini. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria do agir comunicativo**: sobre a crítica da razão funcionalista. Tradução de Luiz Repa. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012. Vol. 1 e 2.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. Multisserie em pauta: para transgredir o Paradigma Seriado nas Escolas do Campo. **Cadernos da FAGED**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 209–222, 2008. Disponível em: [https://faced.ufba.br/sites/faced.ufba.br/files/multisserie\\_pauta\\_salomao\\_hage.pdf](https://faced.ufba.br/sites/faced.ufba.br/files/multisserie_pauta_salomao_hage.pdf). Acesso em: 23 jul. 2025.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. *Transgressão do Paradigma da (multi)Serição como referência para a construção da Escola Pública do Campo*. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 126, p. 483–502, jul./set. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/wRdr8Zb3jCBdnLYD3sFrWCn/?lang=pt>. Acesso em: 23 jul. 2025.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej; HAGE, Juliana Fontenele. Educação do Campo, Legislação e Implicações na Gestão e nas Condições de Trabalho de Professores das Escolas Multisseriadas. In: **XXIII SIMPÓSIO BRASILEIRO**. ANPAE (*Associação Nacional de Política e Administração da Educação*), Recife, 2011. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0481.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2025.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Ed. Centauro, 2006

HALL, Stuart. **A centralidade da cultura**: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. Educação e Realidade, 1997.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guaraciara Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, Stuart. A questão multicultural. In: HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG, 2011b.

HALL, Stuart. Identidade cultural e diáspora. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**. Rio de Janeiro, IPHAN, 1996, p. 68-75.

HALL, Stuart. *Quem precisa de identidade?* In: SILVA, Tomaz (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011a.

HELLER, Agnes. **A Teoria das Necessidades em Marx**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a História**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

HUCHIN, Donaldo; REYES CHÁVEZ, Rafael. *La investigación biográfico-narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes*. **Revista Actualidades Investigativas en Educación**, 13(3), 2013, p. 1-27. Acesso em: <http://www.redalyc.org/pdf/447/44729878019.pdf>

IBGE. **Cidades e Estados**. Rio de Janeiro: IBGE, 2025. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/am/benjamin-constant.html>. Acesso em 17 de junho de 2025.

ICTER, Rogério Santos. **Carisma e rotina na sucessão de uma liderança religiosa: a participação dos índios Cocama na renovação da Irmandade de Santa Cruz.** Rio de Janeiro: UFRJ, 1992. 176 p. (Dissertação de Mestrado).

IDAM, 2013. <https://www.idam.am.gov.br/municipio/benjamin-constant/>

INACIO, Nogenei Lima. **Trajétoria profissional e acadêmica do Tikuna em formação: o professor no curso de Licenciatura em Pedagogia/PARFOR em Benjamin Constant-AM.** Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia/PARFOR) - Universidade Federal do Amazonas, Benjamin Constant, 2024.

IPAM AMAZÔNIA. **Igarapé.** Brasília: Instituto de Pesquisa Ambiental da Amazônia, 2023. Disponível em: <https://ipam.org.br/glossario/igarape/#>. Acesso em: agosto de 2023.

ISA (Instituto Sócioambiental). **Povos Indígenas do Brasil: Kokama.** Disponível em: <http://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Kokama>. Acesso em: 20 de julho de 2025.

JAPIASSU, H. Prefácio. RICOEUR, P. **Interpretação e ideologias.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1990.

JAPIASSU, Hilton. As máscaras da ciência. **Ciência da Informação**, v. 6, n. 1, 1977.

JORDÃO, Graziela Martins; DA SILVA, Arleide Rosa. *Formação continuada de professores: uma análise do estado da questão na perspectiva da educação para o consumo.* **Anais do Seminário de Educação, Diversidade e Direitos Humanos**, v. 2, n. 1, p. 01-16, 2023.

KAHLMAYER-MERTENS, Roberto S. *A construção do mundo histórico nas ciências humanas by Wilhelm Dilthey.* **Filosofia Unisinos**, v. 12, n. 3, p. 287, 2011.

KRENAK, Ailton. "A natureza". Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Letras, 30 de julho de 2024. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=S6eXX8FjIMQ>. Acesso em: 20 de julho de 2025.

LACAN, Jacques. **Escritos.** Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

LACERDA, Luiz Felipe Barbosa; ACOSTA, Luis Eduardo. *Indicadores de Bem-estar Humano para Povos Tradicionais: o caso de uma comunidade ribeirinha na fronteira da Amazônia brasileira.* **Ciências Sociais Unisinos**, v. 53, n. 1, p. 100-111, 2017.

LARAIA, Roque. **Cultura: um conceito antropológico.** 23. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

LEAL, Ivanhoé Albuquerque. *Configuração temporal e iniciativa humana segundo Paul Ricoeur.* In: CARVALHO, Marcelo; CARRASCO, Alexandre de Oliveira Torres; SOLIS, Direce Eleonora Nigro (Orgs.). **Encontro Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia - ANFOP**, 16., 27-31 out. 2014, Campos do Jordão (SP). Anais... São Paulo: ANPOF, 2015. p. 638-651. Tema: Filosofia Francesa Contemporânea.

LENGYEL, Zsuzsanna Mariann. *Círculo hermenéutico en comprensión: sobre un vínculo original entre hermenéutica y lógica en el diálogo Heidegger-Gadamer.* **Andamios**, v. 17, n. 43, p. 117-136, 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. *As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação.* In: Libâneo, J. C.; Santos, A. (Orgs.). **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade.** Campinas: Alínea, 2025

- LIMA, M. A. R. **Formação e vivências**: a representação social do ser professor em comunidades ribeirinhas do Vale do Juruá – Acre. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal/RN, 2012
- LIMA, Stephanie; VILANOVA, Vitor Santos. *Redes na Floresta: mapeamento das políticas de conectividade na região amazônica brasileira*. **InternetLab**, 2025. Disponível em: [internetlab.org.br/redes-na-floresta](http://internetlab.org.br/redes-na-floresta)
- LIRA, Talita de Melo; CHAVES, Maria do Perpétuo Socorro Rodrigues. Comunidades ribeirinhas na Amazônia: organização sociocultural e política. *INTERAÇÕES*, v. 17, n. 1, Campo Grande/MS, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/inter/a/MXbhGK5VDQbX4bMQzRYDRLN>
- LIMA, Wérica; ARAÚJO, Alberto César. La Niña fraca no Alto Solimões. *Amazônia Real*, Manaus, 13 jan. 2025. Disponível em: <https://terrasindigenas.org.br/pt-br/noticia/227848>. Acesso em: 23 jul. 2025.
- LIRA, Talita de Melo; CHAVES, Maria do Perpétuo Socorro Rodrigues. *Riverside communities in the Amazônia*: sociocultural and political organization. **Interações (Campo Grande)**, v. 17, p. 66-76, 2016.
- LOMBA, Maria Lúcia de Resende; SCHUCHTER, Lúcia Helena. *Docência, profissão e formação de professores/as para a educação básica*: reflexões e referenciais teóricos. **Educação em Revista**, 39, e41068, 2023
- LOPES, Alice; MACEDO, Elizabeth. **Teorias do Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.
- MACHADO, Osório Lia. *Limites, fronteiras, redes*. In: STROHAECKER, T. M.; et al. (Orgs.). **Fronteiras e Espaço Global**. Porto Alegre, 1998. Disponível em: <http://www.retis.igeo.ufrj.br/wp-content/uploads/1998-Limites-fronteiras-redes-LOM.pdf>. Acesso em: 25 de abr. 2025
- MANCHINERI, Lucas Artur Brasil. **Milho massa, koshma e caiçuma**: um percurso etnográfico no desenvolvimento sustentável dos Manxineru – do passado ao presente. Dissertação de Mestrado em Desenvolvimento Sustentável. Brasília: Universidade de Brasília, 2017.
- MARQUES, Janote Pires. *A “observação participante” na pesquisa de campo em educação*. **Educação em Foco**. v.19, n.28, p.263-284, 2016.
- MARTINS, Silvio Manoel. **A formação de professores indígenas Tikuna**: constituição histórico-cultural, profissional e acadêmica em pedagogia no PARFOR/BC/AM. Benjamin Constant: UFAM/INC – PARFOR, 2024.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2007.
- MATAREZIO FILHO, Edson Tosta. *Uma passagem entre as duas Américas: mito e ritual tikuna*. **Etnográfica**, vol. 23 (3), 2019.
- MAUX, Ana Andréa Barbosa; DO SOCORRO DUTRA, Elza Maria. *Pensando o Círculo Hermenêutico como um Caminho para a Pesquisa em Psicologia*. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 20, n. 4, p. 1034-1048, 2020.
- MEIRELLES, José. *Índios do Acre fazem caiçuma de pupunha*. Relato publicado no blog do jornalista **Altino Machado**, 2007. Disponível em: <https://jornalggn.com.br/noticia/pupunha/>
- MIGNOLO, Walter. **Local Histories/Global Designs: Coloniality, Subaltern Knowledges, and Border Thinking**. Princeton: Princeton University Press, 2000.

MOÇAMBITE, Abner Pereira. **O professor indígena Kokama em formação: vivências histórico-culturais e vida estudantil, profissional e acadêmica.** Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia/PARFOR) - Universidade Federal do Amazonas, Benjamin Constant, 2024.

MOÇAMBITE FILHO, Eloy Bastos. **Caminhos da educação indígena: práticas pedagógicas e gestão democrática na Escola Municipal Indígena Santos Dumont, Benjamin Constant – AM.** Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia/PARFOR) - Universidade Federal do Amazonas, Benjamin Constant, 2024.

MORAIS, Joelson de Sousa; BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Pesquisa formação narrativa (auto) biográfica: da tessitura de fontes aos desafios da interpretação hermenêutica. **Educar em Revista**, v. 37, 2021, p. e75612.

MORETTINI, Thays Caroline Barroca Ribeiro. **Configurações passionais da solidão e da tristeza no fado de Amália Rodrigues.** 2015. 143 f. Dissertação (Mestrado em Letras – Estudos Literários) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. *Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções.* **Educação por escrito**, v. 5, n. 2, p. 154-164, 2014.

MOROSINI, Marília; KOHLS-SANTOS, Pricila; BITTENCOURT, Zoraia. **Estado do conhecimento: teoria e prática.** Editora CRV, 2025.

MOTA, Marinete Lourenço. **A criança na fronteira amazônica: o viver no fio da navalha e o imaginário da infância.** (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação Sociedade e Cultura: UFAM, 2016

MOTA, Marinte Lourenço. **A criança na fronteira amazônica: o viver no fio da navalha e o imaginário da infância.** Tese (Doutorado em Sociedade e Cultura na Amazônia) Manaus: Universidade Federal do Amazonas, 2016.

NAKANO, Tatiana; ROZA, Rodrigo Hipólito; OLIVEIRA, Allan Waki de. *Ensino remoto em tempos de pandemia: reflexões sobre seus impactos.* **Revista e-Curriculum**, v. 19, n. 3, p. 1368–1392, 2021. Disponível em: [educa.fcc.org.br](http://educa.fcc.org.br)

NETO, Manuel Bandeira dos Santos; ARAÚJO, Eliane de Jesus. *Formação continuada de professores pós-pandemia de covid-19: uma análise dos impactos e desafios na prática docente.* **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**, Itapetinga, v. 10, e.025001, p.1-21, 2025. Disponível em: <http://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/1942/727>. Acesso em jul de 2025.

NIEWINSKI, Luiza. *Starlink no Brasil: expansão, vantagens e conectividade.* **Seu Crédito Digital**, 2025. Disponível em: [seucreditodigital.com.br/starlink-brasil-2025-expansao-vantagens](http://seucreditodigital.com.br/starlink-brasil-2025-expansao-vantagens)

NÓBREGA-TERRIEN, Sílvia Maria; TERRIEN, Jacques. *Trabalhos científicos e o estado da questão.* **Estudos em avaliação educacional**, v. 15, n. 30, p. 05-16, 2004.

Nóvoa, Antonio. Os lugares da teoria e os lugares da prática da profissionalidade docente. **Revista Educação em Questão**, v. 10 e 11, n. 2/1, 1999/2000. **Link:** [Revista Educação em Questão](#)

NÓVOA, Antonio. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

NUNES, Jorge. **Rituais e Espiritualidade dos Povos Indígenas**. Brasília: Editora UnB, 2013.

OLIVEIRA MENEZES, Eunice Andrade de; NÓBREGA-THERRIEN, Silvia Maria; LUZ, Carolina Nóbrega Sabóia. *Estudos sobre pesquisa e reflexão na formação docente: o Estado da Questão*. **Educação, Ciência e Cultura**, v. 23, n. 2, p. 137-157, 2018.

OLIVEIRA, Francicleide Cesário de; SAMPAIO, Maria Lúcia Pessoa. *A docência alfabetizadora leiga no Brasil: do contexto histórico-legal aos aspectos conceituais, políticos e práticos*. **Revista Devir Educação**, v. 6, n. 1, 2022. Disponível em: <https://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/550>.

OLIVEIRA, João Pacheco de (Org.). **Caboclos e ribeirinhos: modos de viver e saber na Amazônia**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ; São Paulo: Editora UNESP, 2011.

OLIVEIRA, João Pacheco. **Regime Tutelar e Faccionalismo**. Política e Religião em uma Reserva Ticuna. Manaus: UEA Edições, 2015

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **Caminhos da identidade: ensaios sobre etnicidade e multiculturalismo**. São Paulo: EdUnesp, 2006.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **Identidade e estrutura social**. São Paulo: Pioneira, 1976.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de; BAINES, Stephen Grant; FERNANDES, Ana Maria. **Nacionalidade e etnicidade em fronteiras**. Brasília: Editora UnB, 2005.

PERES, Eliane Ramos. **Organização Indígena: um olhar para a OGPTB e seus impactos na comunidade de Filadélfia**. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia). Benjamin Constant: INC-Universidade Federal do Amazonas,. Disponível em: <https://riu.ufam.edu.br/handle/prefix/6380>. Acesso em: 23 jul. 2025.

PETERSEN, Pedro Trindade et al. *O discurso como prática social a partir de Foucault*. **Revista Missioneira**, v. 24, n. 1, p. 11-19, 2022.

PHILLIPS, David J. **Indígenas do Brasil**. Os Primeiros povos do Brasil: Kokama. Em 17 de dezembro de 2014. Disponível em: <https://antropos.org.uk/159-kokama/>. Acesso em: 20 de julho de 2025.

RATINAUD, Pierre. IRaMuTeQ: Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires. 2009. Disponível em: <http://www.iramuteq.org>

PIMENTA, Selma Garrido. **Didática: embates contemporâneos**. São Paulo: Loyola, 2010.

PINHEIRO, Silvio Honorato. **Saberes e práticas em contexto intercultural: um estudo na Escola Municipal Indígena Pedro Alves, Benjamin Constant – AM**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia/PARFOR) - Universidade Federal do Amazonas, Benjamin Constant, 2024.

PINTO, Francisco Neto Pereira. *Precisamos falar sobre vidas ribeirinhas*. **INDSH** – Instituto Nacional de Desenvolvimento Social e Humano, São Paulo, 03 jan. 2025. Disponível em: <https://www.indsh.org.br/precisamos-falar-sobre-vidas-ribeirinhas>. Acesso em: 14 jul. 2025.

PINTO, Renan Freitas (Org.). **O Diário do Padre Samuel Fritz**. Manaus: Edua/FSDB, 2006.

POUTIGNAT, P.; STREIFF-FENART, J. **Teorias da etnicidade: seguido de grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

QUEIROZ, Atauan Soares. *A conquista da opinião pública*. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, v. 18, n. 1, p. 178-181, 2017.

- QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais - perspectivas latino-americanas**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Clacso, 2005.
- RAIMUNDO, Adrian *et al.* **“Vinho” de banana e sua importância no resgate da cultura indígena brasileira**. Araras: Escola Técnica Estadual Prefeito Alberto Feres, Centro Paula Souza, 2024.
- RAMOS, Alcida Rita. **Ethnology Brazilian Style**. *Cultural Anthropology*, v. 5, n. 4, 1990.
- RAMOS, Alcida Rita. **Indigenism: Ethnic Politics in Brazil**. Madison: University of Wisconsin Press, 1998.
- RAMOS, Alcida Rita. **The Hyperreal Indian**. *Critique of Anthropology*, v. 14, n. 2, 1994.
- REDE MARISTA. *Nossos colégios e escolas*. 2012. Disponível em: <https://redemarista.org.br/sobre>. Acessado em 20 de novembro de 2023.
- RIBEIRO, Elton Cândido. *Hermenêutica, interpretação e distância*. **Sapere Aude**, v. 4, n. 8, p. 254-265, 2013.
- RICOEUR, P. *“La symbolique du mal interpretée”*. *In*: Ricoeur, P. **Le conflit des interprétations**. Paris: Seuil, 1976.
- RICOEUR, P. *Narratividade, fenomenología y hermenéutica*. **Análisis**, (25), 2000, p. 189-207. Acesso em: <http://www.raco.cat/index.php/analisi/article/viewFile/15057/14898>
- RICOEUR, Paul *et al.* *Narratividade, fenomenología y hermenéutica*. **Anàlisi: Quaderns de Comunicació i Cultura**, n. 25, p. 189-207, 2000.
- RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Trad. Alain François et al. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.
- RICOEUR, Paul. **A simbólica do mal**. Tradução de Luiz Repa. São Paulo: Loyola, 2013.
- RICOEUR, Paul. **Da interpretação: ensaio sobre Freud**. **Rio de Janeiro, RJ: Imago**, 1977a.
- RICOEUR, Paul. **Del texto a la acción**. *Ensayos de hermenéutica II*. México: Fondo de Cultura Económica, 2002.
- RICOEUR, Paul. *Entre tempo e narrativa: concordância/discordância*. **Kriterion: Revista de Filosofia**, v. 53, p. 299-310, 2012.
- RICOEUR, Paul. *Expliquer et comprendre: sur quelques connexions remarquables entre la théorie du texte, la théorie de l'action et la théorie de l'histoire*. **Revue philosophique de Louvain**, p. 126-147, 1977b.
- RICOEUR, Paul. **Hermenéutica y acción: de la hermenéutica del texto a la hermenéutica de la acción**. Tradução de Mauricio M. Prelooker et al. Buenos Aires: Docencia, 1985.
- RICOEUR, Paul. **Historia y narratividade**. Barcelona: Paidós, 1999.
- RICOEUR, Paul. **Interpretação e ideologias**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1990.
- RICOEUR, Paul. **O conflito das interpretações**. Rio de Janeiro: Imago, 1969.
- RICOEUR, Paul. **O si-mesmo como um outro**. Tradução de Luci Moreira César. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.
- RICOEUR, Paul. **Tiempo y narración: configuración del tiempo en el relato histórico**. México D. F.: Siglo XXI, 2004.
- RICOEUR, Paul; MONGIN, Olivier. **Du Texte À l'Action**. *Essais d'Herméneutique II*. 1986.

RODRIGUES, Aline Lima. *Fronteira e território: considerações conceituais para a compreensão da dinâmica do espaço geográfico*. revista produção acadêmica – núcleo de estudos urbanos regionais e agrários. **Nurba**, N.º 2, dezembro de 2015, p. 139-157.

Disponível em:

<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/producaoacademica/article/view/2002>.

Acesso em: 25 de abr. 2025.

RODRIGUES, Carmen Izabel. Caboclos na Amazônia: a identidade na diferença. **Novos Cadernos NAEA**, Belém, v. 9, n. 1, p. 119-130, jun. 2006. Disponível em:

<<http://www.periodicos.ufpa.br/index.php/ncn/article/view/60/131>>. Acesso em: 21 nov. 2012.

RODRIGUES, Isabel Cristina. **Professoras aposentadas em território rural/ribeirinho: identidades e práticas socioculturais**. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Pará, Belém, 2013.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. *As pesquisas denominadas do tipo Estado da Arte em educação*. **Revista diálogo educacional**, v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006.

ROSA, Patrícia Carvalho; ZANATTO, Vinícios Galvão. “Indígena-ribeirinho”: sobre diferenças, modos de criar, habitar e atuar em territórios protegidos no Médio Solimões, AM. **Revista Contratempo**, N. 18, 2022.

ROSSI, Ana. *Kokama: a reconquista da língua e as novas fronteiras políticas*. **Revista Brasileira de Linguística Antropológica**, v. 4, n. 1, 2012. Disponível em: [Academia.edu](http://Academia.edu) – *Kokama: a reconquista da língua*.

SACRISTÁN, Jose Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 1999.

SANDAGE *et. al.* *Hermeneutics and Psychology: a review and dialectical model*. In: **Review of General Psychology**. Online, v. 12, n. 4, 2008, p. 344-364.

SANTANA, Alfeu Mota. **O ensino de artes na Educação Infantil como manifestação cultural do povo Ticuna**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia). Benjamin Constant: Universidade Federal do Amazonas, 2024. Disponível em: [https://riu.ufam.edu.br/bitstream/prefix/7571/4/TCC\\_AlfeuSantana](https://riu.ufam.edu.br/bitstream/prefix/7571/4/TCC_AlfeuSantana) Acessado em: 23 jan. 2025.

SAILLANT, F e FORLINE, L. Memória Fugitiva, identidade, Flexível: caboclos na Amazônia. In: LEIBING, A.; BENNINGHOFF-LÜHI (Org.). *Devorando o Tempo: Brasil, país sem memória*. São Paulo: Mandarim, 2001. p. 143-156.

SANTORUM, Petula Ramanauskas et al. *A etnografia e observação participante na pesquisa qualitativa*. **Ensaio pedagógicos**, v. 2, n. 1, p. 54-61, 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

SANTOS, Gilton Mendes dos; FRANÇA, Lorena. *Culinária da floresta: técnicas indígenas na produção alimentar amazônica*. **Estudos Avançados**, v. 38, n. 112, 2024.

SANTOS, Harlon Romariz Rabelo. Método histórico e sobre o conceito de Cultura em Franz Boas. **Blog Observare**, 2013. Disponível em: <<https://observare.slg.br/metodo-historico-e-o-conceito-de-cultura-em-franz-boas/>>. Acesso em: 26 de maio de 2025.

- SANTOS, José. **O que é cultura**. 14. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- SANTOS, Silvia Lima dos. **As Vozes das Crianças à Luz da Palmeira de Urucuri: Caminhos para a Educação em Ciências na Amazônia**. Curitiba: Editora Appris, 2019.
- SÁ-SILVA, Jackson Ronie et al. *Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas*. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, v. 1, n. 1, p. 1-15, 2009.
- SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 1975.
- SCHERER, Elenise. *Mosaico Terra-Água: a vulnerabilidade social ribeirinha na Amazônia-Brasil*. In: **VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais**. 2004. p. 16-18.
- SCHÖN, Donald Alan. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem nas profissões**. São Francisco: Jossey-Bass, 1987.
- SEMPRINI, Andrea. **Multiculturalismo**. Bauru, SP: EDUSC, 1999
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. Cortez editora, 2017.
- SICSÚ, Larissa da Silva; RAPOZO, Pedro; SANTOS, Eneila Almeida dos. *Ethos Amazônica: a poíesis dialógica identitária ribeirinha*. **Nova Revista Amazônica**, v. 9, n. 3, 2021, p. 59-69, .
- SILVA, Anne Patricia Pimentel Nascimento da; SOUZA, Roberta Teixeira de; VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. *O Estado da Arte ou o Estado do Conhecimento*. **Educação**, v. 43, n. 3, 2020.
- SILVA, Antônia Rodrigues da. **Concepções e práticas de Educação Escolar Indígena: institucionalidade, estado da arte e escolarização dos Tikuna no Alto Solimões, AM. Tese (Doutorado em Sociedade e Cultura na Amazônia) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2016**. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/5280>. Acessado em: 25 de mar de 2024.
- SILVA, Beatriz Souza da; COSTA, Francisca Maria Conceição da; MELO, Maria Eduarda de Lima. **Gastronomia Amazônica**. Recife: Centro Universitário Brasileiro (UNIBRA), 2021.
- SILVA, Hilton P. *Sócio-ecologia da saúde e doença: Os efeitos da invisibilidade nas populações Caboclas da Amazônia*. In: SILVA, Hilton P. (Org.). **Sociedades Caboclas Amazônicas: Modernidade e Invisibilidade**. São Paulo: Annablume/FAPESP, p. 319-345, 2006.
- SILVA, João. **Culturas amazônicas: tradições e transformações**. 2. ed. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2018.
- SILVA, Karoline Guerreiro; SOUZA, Rosana. *Um relato da educação do povo indígena Ticuna na região do Alto Solimões*. In: **Congresso Nacional De Educação (CONEDU)**, 2024. Anais [...]. João Pessoa: Editora Realize, 2024. Disponível em: [https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2024/TRABALHO\\_COMPLETO\\_EV200\\_MD4\\_ID15506\\_TB5896\\_26102024152621.pdf](https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2024/TRABALHO_COMPLETO_EV200_MD4_ID15506_TB5896_26102024152621.pdf). Acesso em: 23 jul. 2025.
- SILVA, Lorrane. Silva; DE OLIVEIRA, Guilherme. Saramago; NEVES, Eliana. Helena. Corrêa. *Entrevista na pesquisa em educação de abordagem qualitativa: algumas considerações teóricas e práticas*. **Revista Prisma**, v. 2, n. 1, p. 110-112, 2021.
- SILVA, Luzia Batista de Oliveira. *A interpretação hermenêutica em Paul Ricoeur: uma possível contribuição para a educação*. **Comunicações**, Piracicaba, ano 18, n. 2, p. 19-36, 2011.

SILVA, Natalino Neves da; SANTOS, Adilson Pereira dos; REIS, Jane Maria dos Santos. Assistência estudantil e ações afirmativas: um estudo das condições materiais e simbólicas. **Educação & Sociedade**, v. 42, p. e254841, 2021.

SILVA, Oderlene Bráulio da. *O princípio educativo do trabalho ribeirinho na comunidade e na escola: convergências e contradições*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2022. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/8573>. Acessado em: mar de 2024.

SILVA, Rui Sampaio. O círculo hermenêutico e a distinção entre ciências humanas e ciências naturais. **Ekstasis: Revista de Hermenêutica e Fenomenologia**, v. 1, n. 2, p. 54-72, 2013.

SILVA, Thaiany Guedes da; GHEDIN, Evandro; BOTH, Ilaine Inês. *A Hermenêutica Crítica de Paul Ricoeur: uma perspectiva metódica à Pesquisa em Educação*. **Educação e Filosofia**, v. 38, p. 1–26, 2024. DOI: [10.14393/revedfil.v38a2024-64795](https://doi.org/10.14393/revedfil.v38a2024-64795).

SILVA, Thaiany Guedes; GHEDIN, Evandro. *Da interpretação à compreensão: perspectivas dos processos cognitivos à formação docente*. **Revista Amazônica: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas**, v. 1, n. 2, 2016.

SILVA, Tomaz (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SILVEIRA, Clarice Santiago; NÓBREGA-THERRIEN, Silvia M. *Estudos sobre pesquisa e formação de professores da Educação Básica: a elaboração do Estado da Questão*. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 41, n. 27, p. 219-243, jul./dez. 2011.

SOUSA SANTOS, Boaventura. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 7. Ed. Porto: Afrontamento, 1999.

SOUZA, Clóvis João de. **Educação de Jovens e Adultos (EJA): A prática curricular nas adversidades do Amazonas**. Trabalho de Conclusão de Curso. Benjamin Constant: UFAM/INC, 2021.

TARDIF, Maurice.; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 4. ed. Petrópolis, RJ, 2008.

TARRES, Maria Luisa. **Observar, escuchar y comprender**. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social. México: El Colegio de México: FLACSO México, 2013.

TICUNA, Damião. *História das aldeias de índios e ribeirinhos*. In: FERNANDES, Clóves Mariano *Et all*. **Ngĩa nūna tadaugü i torü nañe = Vamos cuidar da nossa terra**. Belo Horizonte: UFMG, 2006, p. 20-21.

TOCANTINS, Leandro. **O rio comanda a vida: uma interpretação da Amazônia**. 7. ed. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora; SUFRAMA, 1983.

TÖNNIES, Ferdinand. **Comunidade e sociedade: um estudo das fontes da vida comunitária**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

TORRES, Marcos. **Integração Cultural e Currículo: Desafios e Estratégias**. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2022

TYLOR, Edward Burnett. **Primitive culture: researches into the development of mythology, philosophy, religion, art, and custom**. J. Murray, 1871.

VALLADARES, Licia. **Os dez mandamentos da observação participante**. **Revista brasileira de ciências sociais**, v. 22, p. 153-155, 2007.

VASCONCELOS, Corina Fátima Costa. **Pedagogia da identidade**: interculturalidade e formação de professores. Manaus: PPGE-UFAM, 2016 (Tese).

VASCONCELOS, Corina Fátima Costa; GHEDIN, Evandro. **Pedagogia da identidade e formação de professores**. Curitiba: Editora Appris, 2020.

VIEIRA, José Maria Trajano. **A luta pelo reconhecimento étnico dos Kokama na tríplice fronteira Brasil/Colômbia/Peru**. Tese de Doutorado. Campinas: UNICAMP, 2016.

VIOTTO FILHO, Irineu Aliprando Tuim. **Escola-comunidade**: educação escolar crítica na direção da humanização e transformação social. 2020. Tese (Livre Docência em Educação Escolar e Processos de Desenvolvimento Humano). Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2020.

WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2013.

WEBER, Max. **Ensaio de sociologia**. 5.<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

WIKIPEDIA. **Cocamas**. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Cocamas>. Acesso em: 25 de julho de 2025.

WOODWARD, Kathryn. *Identidade e diferença*: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ZANLORENZI, Maria Josélia. O PARFOR e a formação de professores da Educação Básica: o caso do curso de Pedagogia da UEM. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (UNESP). Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/entities/publication/1994b117-9dad-4442-ac75-a2c773cb0e1e>. Acesso em: 01 ago. 2025.

ABREU, Roberta Melo de Andrade; CRUZ, Lorames Bispo dos Santos; SOARES, Emanuel Lima Silva. Políticas públicas em educação eo mal-estar docente. **Revista Brasileira de Educação**, v. 28, p. e280023, 2023.

ALMEIDA, Maria Isabel. Apontamentos a respeito da formação de professores. In: BARBOZA, Raquel L. L. (Org.). **Formação de educadores: artes e técnicas, ciências e políticas**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

ALVES, Wanderson Ferreira. **A formação de professores e as teorias do saber docente**: contextos, dúvidas e desafios. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, V.33, n. 2, p.263-280.2007

ANDRÉ, Marli. Pesquisas em formação de professores: contribuições para a prática docente. In: PINHO, Sheila Zambello de (Org.) . **Formação de Educadores**: o papel do educador e sua formação. São Paulo: Editora UNESP, 2009. (p . 241 – 250).

ARANDA, Silvana Maria. MAL-ESTARES DOCENTES E RELAÇÕES ESTABELECIDAS NAS ESCOLAS. **EPISTIMONIKI: Revista de Educação, Práticas Interdisciplinares e Inovação Científica**, v. 1, n. 3, 2024.

ARCE, A. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. **Educação e Sociedade**, ano 22, n. 74, p. 251-283, Campinas, abr. 2001.

BARROSO, J. A formação dos professores e a mudança organizacional das escolas. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). *Formação contínua e gestão da educação*. São Paulo: Cortez. 2003.

BEIJAARD, Douwe; MEIJER, Paulien C.; VERLOOP, Nico. Reconsidering research on teachers' professional identity. **Teaching and teacher education**, v. 20, n. 2, p. 107-128, 2004.

BERLINER, David C. A personal response to those who bash teacher education. **Journal of teacher education**, v. 51, n. 5, p. 358-371, 2000.

BOLÍVAR BOTÍA, Antonio. "¿ De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. **Revista electrónica de investigación educativa**, v. 4, n. 1, p. 01-26, 2002.

BORGES, C. M. F. **Os professores da Educação Básica de 5ª a 8ª séries e seus saberes profissionais**. 2003. Tese (Doutorado). Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro. 2003.

BORGES, Cecília. **Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa**. In revista Educação & Sociedade, ano XXII, nº 74, Abril/2001.

BRANSFORD, J.; DARLING-HAMMOND, L. e LEPAGE, P. Introduction. In: L. DARLING-HAMMOND e J. BRANSFORD (Eds.), **Preparing teachers for a changing world**. S. Francisco: Jossey Bass, 2005, p. 1-39.

BRAÚNA, Rita de Cassia de Alcantara. **O memorial no contexto da formação inicial de professores em serviço: possibilidades e limites**. In: DALBEN, Angêla I. Loureiro de Freitas. Et al. (Orgs.) **Textos selecionados do XV ENDIPE - Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BRZEZINSKI, Iria. (Coord.). **Formação de profissionais da educação (1997-2002)**. Brasília: MEC: INEP, 2006. (Série Estado do Conhecimento, n. 10).

BUENO, Belmira. Oliveira. **Não identidades ou identidades emergentes? Os programas especiais e a produção de novas narrativas sobre a formação docente**. In: DALBEN, Angêla I. Loureiro de Freitas. Et al. (Orgs.) **Textos selecionados do XV ENDIPE - Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

CALDERHEAD, James (1996). Teachers: Beliefs and knowledge. In: D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.). *Handbook of educational psychology*, 1996, p. 709–725.

CANÁRIO, R. *Formação inicial de professores: que futuro(s)? Síntese dos relatórios de avaliação dos cursos para o 3º ciclo do ensino básico e ensino secundário*. In: AFONSO, N. e CANÁRIO, R. (Orgs.) **Estudos sobre a situação da formação inicial de professores**. Porto. Porto Editora, 2002.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Formação Continuada de Professores: Tendências Atuais. In: REALI, Aline Maria de M. R.; MIZUKAMI, Maria das Graças N.. **Formação de Professores: Tendências Atuais**. São Carlos: EdUFSCAR, 1996. (p . 139 – 152).

CAVALCANTE, Lucíola Inês Pessoa. Formação contínua, profissionalização docente e a complexidade de ser professor. In: Ghedin, E. (org.) **Perspectivas em Formação de Professores**. Editora Valer. Manaus, 2007.

CHAPMAN, Judith; ASPIN, David. Schools and the learning community: Laying the basis for learning across the lifespan. **International handbook of lifelong learning**, 2001, p. 405-446.

CHARLOT, Bernard (Org.). **Os jovens e o saber: perspectivas mundiais**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

COCHRAN-SMITH, Marilyn; ZEICHNER, Kenneth M. (Org.). **Studying teacher education: The report of the AERA panel on research and teacher education.** Routledge, 2009.

DI GIORGI, A. G. C. et. al. Desenvolvimento profissional do professor e necessidades formativas. In: DI GIORGI, A. G. C. et. Al. **Necessidades formativas de professores de redes municipais: contribuições para a formação de professores críticos-reflexivos.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.p- 33-48.

DI GIORGI, Cristiano A. G. Reflexões sobre a formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental. In Di Giorgi, Cristiano A. G. *et al.* **Necessidades formativas de professores de redes municipais: contribuições para a formação de professores críticos-reflexivos.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

DUARTE, N. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Lúria). **Educação e Sociedade**, v. 24, n. 83, p. 601-625, Campinas, ago. 2003.

DUBAR, Claude. A socialização: construção das identidades sociais e profissionais. Porto: Porto Editora, LDA., 1997.

DUBAR, Claude; ENGRAND, Sylvie. Formation continue et dynamique des identités professionnelles. **Formation emploi**, v. 34, n. 1, p. 87-100, 1991.

DUBAR, Claude; TRIPIER, Pierre; BOUSSARD, Valérie. Chapitre 13-La question des identités professionnelles. **Collection U**, p. 301-326, 2015.

ESTEVE, J. M. **O mal-estar docente.** Lisboa: Esher. 1992

ESTRELA, M. T.; ESTEVES, M. e RODRIGUES, A. **Síntese da investigação sobre formação inicial de professores em Portugal.** Porto. Porto Editora, 2002.

ESTRELA, Maria Teresa. A formação contínua entre a teoria e a prática. In: FERREIRA, Naura. **Formação contínua e gestão da educação.** São Paulo: Cortez, 2003.

FEIMAN-NEMSER, Sharon. From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. **Teachers college record**, v. 103, n. 6, p. 1013-1055, 2001.

FIorentini, D.; CRECCI, V. M. Desenvolvimento Profissional Docente: Um Termo Guarda-Chuva ou um novo sentido à formação? In: **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente.** Volume 05, n. 08, jan. a jun. 2013.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos. **Educação e Pesquisa**. v. 34. n.1. p. 109-126. São Paulo, 2008.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia e prática docente.** São Paulo: Cortez Editora, 2012.

FREITAS, H. C. L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e Sociedade**, v. 23, n. 80, p. 137-168, Campinas, set. 2002.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira (Coords.). **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Brasília: UNESCO, 2009.

GAUTHER, Clermont et al. **Por uma teoria da Pedagogia.** Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí (RS): Editora Unijuí, 1998.

- GHEDIN, E. Implicações das reformas no ensino para a formação de professores. In: BARBOSA, R.L. L. (Org). **Trajectoria e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Editora Unesp, p. 397- 416. 2004.
- GORE, Jennifer M.; ZEICHNER, Kenneth M. Action research and reflective teaching in preservice teacher education: A case study from the United States. **Teaching and teacher education**, v. 7, n. 2, p. 119-136, 1991.
- HARGREAVES, A.; LIEBERMAN, A.; GOODSON, I. e HOPKINS, D. **International Handbook of Educational Change**. New York: Kluwer,1998.
- HARGREAVES, Andy. **Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna**. Madrid: Morata, 1998.
- HARGREAVES, Andy. Rethinking Educational Change with Heart and Mind. 1997 ASCD Yearbook, 1997.
- HOUSTON, W. Robert. Foreword. In: COCHRAN-SMITH, Marilyn et al. **Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts**. Routledge, 2008.
- LASKY, Sue. A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. **Teaching and teacher education**, v. 21, n. 8, p. 899-916, 2005.
- LAWN, Philip Andrew. **Toward sustainable development: an ecological economics approach**. CRC Press, 2000.
- LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. A formação de professores nos cursos de licenciatura caminhos e descaminhos da prática. In: **Formação de professores: caminhos e descaminhos da prática/ Yoshie Ussami Ferrari Leite, Evandro Ghedin, Maria Isabel de Almeida**. Brasília. Liber Livro Editora, 2008.
- LIBÂNIO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação no pensamento pedagógico brasileiro. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- LOPES, Maria do Socorro Leal. **A formação contínua nas palavras dos autores In: Formação de professores e práticas docentes: olhares contemporâneos**. SOBRINHO, José A. e CARVALHO, Marlene A. (orgs) Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- LOUREIRO, Ana et al. **2nd International Congress on 21st Century Literacies: book of abstracts**. 2022. Disponível em: <https://repositorio.ipsantarem.pt/entities/publication/08663b6c-e6e5-4507-a2bc-d5f468aac489>
- MARCELO, Carlos. **A identidade docente: constantes e desafios**. Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente, v. 01, n° 01, p. 109-131, ago/dez.2009a.
- MARCELO, Carlos. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo**. Revista de Ciências da Educação, 08, pp. 7-22, 2009b.
- MARCELO, Carlos. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. In: **Sísifo - Revista de Ciências da Educação**, n.º 8, jan./abr. 2009. Disponível em: < [http://www.fep.porto.ucp.pt/sites/default/files/files/FEP/SAME/docs/Carlosmarcelo\\_Desenv\\_Profissional.pdf](http://www.fep.porto.ucp.pt/sites/default/files/files/FEP/SAME/docs/Carlosmarcelo_Desenv_Profissional.pdf)>.
- MARTIN, D. Formation professionnelle en éducation et savoirs enseignants: Analyse et bilan des écrits anglo-saxons. Communication présentée au premier Colloque de l'AQUFOM, Université du Québec à Trois-Rivières, nov. 1992.

- MONTEIRO, Ana Maria F. C. **Professores: entre saberes e práticas**. In Revista Educação e Sociedade, ano XXII, nº 74, abril/2011.
- MONTEIRO, Silas Borges. Epistemologia da prática: o professor reflexivo e a pesquisa colaborativa. In: PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito**. 7 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2012.
- MORINE-DERSHIMER, G. & KENT, T. The Complex Nature and Sources of Teachers' Pedagogical Knowledge. In: J. GESS-NEWSOME (Org.), **Examining Pedagogical Content Knowledge**. The Construct and the its Implication for Science Education. New York: Kluwer Academic Publisher, 2003, p. 21-50.
- MOTA, Fernanda Antônia Barbosa da. Formação contínua de professores: aspectos históricos e perspectivas contemporâneas. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 4, n. 2, p. 206-219, 2009.
- NASCIMENTO, Maria Augusta Vilalobos. Dimensões da identidade profissional docente na formação inicial. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, ano, 41-2, p. 207-218, 2007.
- NÓVOA, Antonio. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.
- NÓVOA, António. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e pesquisa**, v. 25, p. 11-20, 1999.
- NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 74, abril/2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a03v2274.pdf>.
- NUÑEZ, Isauro Beltrán; RAMALHO, Betânia Leite. Estudo da determinação das necessidades de professores: o caso do novo Ensino Médio no Brasil—elemento norteador do processo formativo (inicial/continuado). **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 29, n. 1, p. 1-18, 2002.
- NUÑEZ, Isauro Beltrán; RAMALHO, Betânia Leite. Estudo da determinação das necessidades de professores: o caso do novo Ensino Médio no Brasil—elemento norteador do processo formativo (inicial/continuado). **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 29, n. 1, p. 1-18, 2002.
- OCDE. Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers. Paris: OCDE, 2005
- PENTEADO, Regina Zanella; SOUZA NETO, Samuel de. Mal-estar, sofrimento e adoecimento do professor: de narrativas do trabalho e da cultura docente à docência como profissão. **Saúde e sociedade**, v. 28, p. 135-153, 2019.
- PERRENOUD, F. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002
- PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- PIMENTA, Selma G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo. Cortez. 1999.
- PIMENTA, Selma G. A Didática como mediação na construção da identidade do professor: uma experiência de ensino e pesquisa. In: André, M. & Oliveira, M. R. (Orgs.). **Alternativas do Ensino de Didática**. Campinas. Papyrus. 1997, p. 37-70.
- PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores - Saberes da docência e identidade do professor. *Nuances*-vol. 3, 1997.

RAPOSO, N. A. V. Ser professor, hoje: aspectos da sua formação. **Revista de Psicopedagogia, Educação e Cultura**, v. 1, n. 2, p. 203-220, 1997.

#### Referências

RICHARDSON, V. **Handbook of Research on Teaching**. Fourth Edition. New York: American Educational Research Association, 2001. Disponível em: <https://cir.nii.ac.jp/crid/1130282273136417280>

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. Vol. 14, N.º 40, p. 143-155, Jan./abr. 2009.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. **Os professores e sua formação**. Lisboa: **Dom Quixote**, v. 2, p. 77-91, 1992.

SHULMAN, L Those who understand: Knowledge growth in teaching. **Educational Researcher** nº 2, vol. 15, Washington, febr. 1986b, p. 4-14.

SHULMAN, L. Paradigms and researcher programs in the study of teaching: A contemporary perspective. In: WITTROCK, M.C. (Org.) **Handbook of research on teaching**. 3ª ed. New York: MacMillan, 1986a, p. 3-36.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **Abordagem biográfica e pesquisa educacional: convergências teórico-metodológicas e práticas de formação**. In: DALBEN, Angêla I. Loureiro de Freitas. Et al. (Orgs.) **Textos selecionados do XV ENDIPE - Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SPARKS, Dennis; HIRSH, Stephanie. **A new vision for staff development**. Association for Supervision and Curriculum Development, 1250 N. Pitt St., Alexandria, VA 22314-1453, 1997.

STENHOUSE, Lawrence. La investigación del curriculum y el arte del profesor (1). **Investigación en la Escuela**, n. 15, p. 9-15, 1991.

TARDIF, M.; LESSARD, C. e LAHAYE, L. “Les enseignants des orders d’enseignement primaire et secondaire face aux savoirs. Esquisse d’une problématique du savoir enseignant”. **Sociologie et Sociétés**, vol. 23, 1 (55-70), 1991.

TARDIF, Maurice. e RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. Campinas, **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 73, pp: 209-244, dezembro, 2000.

TARDIF, Maurice. **O trabalho docente**. Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**. Jan./Fev./Mar./Abr., N º 13, 2000.

VILLEGAS-REIMERS, Eleonora *et al.* **Teacher professional development**: an international review of the literature. Paris: International institute for educational planning, 2003.

ZABALZA, M. A. Planificação e desenvolvimento curricular na escola. Lisboa: edições ASA, 1998

ZEICHNER, Kenneth M. Reflective teaching and field-based experience in teacher education. **Interchange**, v. 12, n. 4, p. 1-22, 1981.

# APENDICES

## APÊNDICE 1

<b>TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO DE TODOS OS PROFESSORES DA TURMA DO PARFOR/FACED/BENJAMIN CONSTANT/AMAZONAS (2019-2024)</b>		
<b>Autor</b>	<b>Gênero</b>	<b>Título</b>
FERNANDES	MASCULINO	FORTALECENDO A IDENTIDADE INDÍGENA NA ESCOLA PEDRO ALVES, NO MUNICÍPIO DE BENJAMIN CONSTANT – AM
FIRMINO	FEMININO	EDUCAÇÃO E IDENTIDADE CULTURAL: O PAPEL DA ESCOLA MUNICIUPAL INDÍGENA SÃO FRANCISCO EM BENJAMIN CONSTANT-AM
SANGAMA	FEMININO	EDUCAÇÃO BILINGUE EM COMUNIDADES INDIGENAS: UM ESTUDO DE CASO NA ESCOLA MUNICIPAL INDIGENA NOVO PORTO LIMA EM BENJAMIN CONSTANT, AMAZONAS
MOÇAMBITE FILHO	MASCULINO	CAMINHOS DA EDUCAÇÃO INDÍGENA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA MUNICIPAL INDÍGENA SANTOS DUMONT, BENJAMIN CONSTANT – AM
BENTO DA SILVA	MASCULINO	FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE EM ÁREA INDÍGENA NO MUNICÍPIO DE BENJAMIN CONSTANT, AMAZONAS
LIMA	MASCULINO	VIVÊNCIAS E APRENDIZADOS NA FORMAÇÃO DOCENTE EM ÁREA INDÍGENA NO MUNICÍPIO DE BENJAMIN CONSTANT, AMAZONAS
PINHEIRO	MASCULINO	SABERES E PRÁTICAS EM CONTEXTO INTERCULTURAL: UM ESTUDO NA ESCOLA MUNICIPAL INDÍGENA PEDRO ALVES, BENJAMIN CONSTANT – AM.
FELIX	FEMININO	SEM TÍTULO
PINTO	FEMININO	VIVÊNCIAS E PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO INDÍGENA: UM ESTUDO DE CASO NA ESCOLA MUNICIPAL INDÍGENA EBENEZER, BENJAMIN CONSTANT, AM
FIRMINO	FEMININO	EDUCAÇÃO E IDENTIDADE CULTURAL: O PAPEL DA ESCOLA MUNICIUPAL INDÍGENA SÃO FRANCISCO EM BENJAMIN CONSTANT-AM
ABELAEZ	MASCULINO	LÚDICO FIGURA GEOMETRICO
PINHO	MASCULINO	SEM TÍTULO
RAMOS	MASCULINO	LEITURA E ESCRITA
TORRES	MASCULINO	ALFABETIZAÇÃO INDÍGENA EM CONTEXTO DE MULTILINGUISMO
PARENTE	MASCULINO	APRENDIZAGENS E REFLEXÕES DE UM APRENDIZ DE PROFESSOR

ALAMEIDA	MASCULINO	PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO COM CRIANÇAS INDÍGENA
GABINO	FEMININO	LUDICIDADE: UM PERSPECTIVA DA LEITURA DE APRENDIZAGEM NA EDUCACAO INFANTIL
CAETANO	FEMININO	O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM CONTEXTO INDÍGENA
MARIANO	FEMININO	A PROFESSORA TIKUNA NA FORMAÇÃO INICIAL: DO PERCURSO HISTÓRICO-CULTURAL AO PROFISSIONAL/ACADÊMICO EM PEDAGOGIA/PARFOR
MARTINS	MASCULINO	A FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS TIKUNA: CONSTITUIÇÃO HISTÓRICO-CULTURAL, PROFISSIONAL E ACADÊMICA EM PEDAGOGIA NO PARFOR/BC/AM
FALCÃO	MASCULINO	O PROFESSOR INDIGENA KOKAMA NA FORMAÇÃO INICIAL: TRAJETÓRIA ACADÊMICA NO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA
INÁCIO	MASCULINO	TRAJETÓRIA PROFISSIONAL E ACADÊMICA DO TIKUNA EM FORMAÇÃO: O PROFESSOR NO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA/PARFOR EM BENJAMIN CONSTANT-AM
MOÇAMBITE	MASCULINO	O PROFESSOR INDÍGENA KOKAMA EM FORMAÇÃO: VIVÊNCIAS HISTÓRICO-CULTURAIS E VIDA ESTUDANTIL, PROFISSIONAL E ACADÊMICA
JULIÃO	MASCULINO	“NAMAGŪ” CAMINHOS FORMATIVOS: O PROFESSOR INDÍGENA TIKUNA NA LICENCIATURA EM PEDAGOGIA/PARFOR
ALMEIDA	FEMININO	A PROFESSORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM FORMAÇÃO: TRAJETÓRIA HISTORICO-CULTURAL TIKUNA E NA LICENCIATURA EM PADAGOGIA/PARFOR
SANTOS	MASCULINO	A TRAJETÓRIA DE FORMAÇÃO INICIAL EM PEDAGOGIA: RELATO REFLEXIVO DA PROFESSORA INDIGENA KOKAMA
MANDUCA	MASCULINO	PROCESSO FORMATIVO NO CURSO DE PEDAGOGIA/PARFOR: HISTÓRIA DE VIDA DE UM PROFESSOR TIKUNA DA COMUNIDADE DE PORTO ALEGRE/BENJAMIN CONSTANT-AM

## **ANEXOS**

## ANEXO 1: MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA FACED- UFAM/PARFOR

PERÍODO	CÓD.	NOME DA DISCIPLINA	CRÉD.	CARGA HORÁRIA			PRÉ-REQUISITO
				TEOR.	PRAT.	TOTAL	
<b>OBRIGATORIAS</b>							
1	FEF015	SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO I	4	60		60	
1	FEF016	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO I	4	60		60	
1	FEF046	FILOSOFIA E EDUCAÇÃO I	4	60		60	
1	FET024	METODOLOGIA DO TRABALHO CIENTÍFICO	4	60		60	
1	IHP184	LÍNGUA PORTUGUESA I	4	60		60	
2	FEF012	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO I	4	60		60	
2	FEF025	SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO II	4	60		60	
2	FEF026	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO II	4	60		60	FEF016 BLOCO 1
2	FEF047	FILOSOFIA E EDUCAÇÃO II	4	60		60	
2	FEF048	ANTROPOLOGIA E EDUCAÇÃO	4	60		60	
3	FEA040	POLÍTICA E LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA	4	60		60	
3	FEF022	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO II	4	60		60	
3	FET058	FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL	4	60		60	
3	FET153	CURRÍCULOS E PROGRAMAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA	4	60		60	
3	FET168	DIDÁTICA	4	60		60	
4	FEA145	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	4	60		60	
4	FET054	EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO	3	30	30	60	
4	FET059	A CRIANÇA E A LINGUAGEM ORAL E ESCRITA	3	30	30	60	FET058 BLOCO 1
4	FET193	A CRIANÇA E AS ARTES	3	30	30	60	
4	IHP123	LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS B	4	60		60	
5	FEA143	ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO ESCOLAR	4	60		60	
5	FET061	A CRIANÇA, A NATUREZA E A SOCIEDADE	3	30	30	60	FET058 BLOCO 1
5	FET062	ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	3	30	30	60	FET168 BLOCO 1
5	FET161	PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM	4	60		60	
5	FET172	JOGOS E ATIVIDADES LÚDICAS	3	30	30	60	
6	FEN030	PESQUISA EM EDUCAÇÃO	4	60		60	
6	FET064	MEDIAÇÕES DIDÁTICAS	3	30	30	60	FET168 BLOCO 1
6	FET065	A CRIANÇA E A LINGUAGEM MATEMÁTICA	3	30	30	60	FET058 BLOCO 1
6	FET159	CONTEÚDO E METODOLOGIA DO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA	3	30	30	60	FET168 BLOCO 1
6	FET162	CONTEÚDO E METODOLOGIA DO ENSINO DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA	3	30	30	60	FET168 BLOCO 1
7	FEA027	EDUCAÇÃO NA REGIÃO AMAZÔNICA	4	60		60	
7	FEA144	GESTÃO DA EDUCAÇÃO	4	60		60	
7	FEN031	PROJETO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO	4	60		60	FEN030 BLOCO 1
7	FET068	LITERATURA INFANTIL	3	30	30	60	FET058 BLOCO 1
7	FET163	CONTEÚDO E METODOLOGIA DO ENSINO DE MATEMÁTICA	3	30	30	60	FET168 BLOCO 1
8	FEA147	GESTÃO E PLANEJAMENTO EDUCACIONAL	4	60		60	
8	FEN032	ORIENTAÇÃO DE TRABALHO FINAL I	2	30		30	FEN031 BLOCO 1

PERÍODO	CÓD.	NOME DA DISCIPLINA	CRÉD.	CARGA HORÁRIA			PRÉ-REQUISITO
				TEOR.	PRAT.	TOTAL	
8	FEN033	ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO INFANTIL	6	30	120	150	FEA040 BLOCO 1 FEA143 BLOCO 1 FEF022 BLOCO 1 FET054 BLOCO 1 FET058 BLOCO 1 FET059 BLOCO 1 FET061 BLOCO 1 FET065 BLOCO 1 FET066 BLOCO 1 FET153 BLOCO 1 FET161 BLOCO 1 FET168 BLOCO 1 FET172 BLOCO 1 FET193 BLOCO 1
8	FET167	CONTEÚDO E METODOLOGIA DO ENSINO DE CIÊNCIAS	3	30	30	60	FET168 BLOCO 1
9	FEA005	EDUCAÇÃO, DIREITOS HUMANOS E DIVERSIDADE	4	60		60	
9	FEN034	ESTÁGIO SUPERVISIONADO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	6	30	120	150	FEA040 BLOCO 1 FEA143 BLOCO 1 FEF022 BLOCO 1 FEN030 BLOCO 1 FET054 BLOCO 1 FET059 BLOCO 1 FET061 BLOCO 1 FET065 BLOCO 1 FET066 BLOCO 1 FET153 BLOCO 1 FET159 BLOCO 1 FET161 BLOCO 1 FET162 BLOCO 1 FET163 BLOCO 1 FET167 BLOCO 1 FET172 BLOCO 1 FET193 BLOCO 1
9	FEN036	ORIENTAÇÃO DE TRABALHO FINAL II	2	30		30	FEN031 BLOCO 1
9	FP078	EDUCAÇÃO INDÍGENA	4	60		60	
10	FEN035	SEMINÁRIO DE TRABALHO FINAL	2	15	30	45	FEN031 BLOCO 1
10	FEN037	ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM GESTÃO DA EDUCAÇÃO	6	30	120	150	FEA040 BLOCO 1 FEA143 BLOCO 1 FEA144 BLOCO 1 FEA145 BLOCO 1 FEA147 BLOCO 1 FEN030 BLOCO 1 FET153 BLOCO 1 FET161 BLOCO 1
	ENADE01	ENADE - INGRESSANTE					
	ENADE02	ENADE - CONCLUINTE					
<b>TOTAL</b>			<b>167</b>	<b>2115</b>	<b>780</b>	<b>2895</b>	
<b>OPTATIVAS</b>							
	FEA044	POLÍTICA E FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA	4	60		60	
	FEA048	GESTÃO DOS PROCESSOS PEDAGÓGICOS NA ESCOLA	4	60		60	
	FEA150	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS II	4	60		60	

PERÍODO	CÓD.	NOME DA DISCIPLINA	CRÉD.	CARGA HORÁRIA			PRÉ-REQUISITO
				TEOR.	PRAT.	TOTAL	
	FEA151	EDUCAÇÃO DO CAMPO	4	60		60	
	FEA152	MOVIMENTOS SOCIAIS E EDUCAÇÃO	4	60		60	
	FEF023	PSICOLOGIA SOCIAL	4	60		60	
	FEF049	EDUCAÇÃO E SAÚDE	4	60		60	
	FEF133	EDUCAÇÃO DO ADOLESCENTE	4	60		60	
	FEF134	EDUCAÇÃO E SEXUALIDADE	4	60		60	
	FEF151	SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA	4	60		60	
	FEF152	HISTÓRIA E HISTORIOGRAFIA DA EDUCAÇÃO	4	60		60	
	FEF153	HISTÓRIA DA PEDAGOGIA	4	60		60	
	FEN014	TÓPICOS ESPECIAIS EM EDUCAÇÃO I	4	60		60	
	FEN027	TEMAS ESPECÍFICOS EM EDUCAÇÃO I	4	60		60	
	FEN028	TEMAS ESPECÍFICOS EM EDUCAÇÃO II	4	60		60	
	FEN029	TEMAS ESPECÍFICOS EM EDUCAÇÃO III	2	30		30	
	FEN038	ESCRITA ACADÊMICA	4	60		60	
	FEN040	PEDAGOGIA E PROCESSOS EDUCATIVOS EM ESPAÇOS NÃO ESCOLARES	3	30	30	60	
	FEN041	PEDAGOGIA: CIÊNCIA, CURSO E PROFISSÃO	4	60		60	
	FEN042	CONCEITOS FREIREANOS EM EDUCAÇÃO	4	60		60	
	FEN043	PEDAGOGIA FREIREANA I	4	60		60	
	FEN044	PEDAGOGIA FREIREANA II	4	60		60	
	FET014	METODOLOGIA DA LEITURA	4	60		60	
	FET017	DINÂMICA DE GRUPO	4	60		60	
	FET068	PLANEJAMENTO, CURRÍCULO E AÇÕES PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS	3	30	30	60	
	FET080	PESQUISA NARRATIVA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	4	60		60	
	FET171	INFORMÁTICA APLICADA À EDUCAÇÃO	4	60		60	
<b>TOTAL</b>			<b>104</b>	<b>1530</b>	<b>60</b>	<b>1590</b>	

CARGA HORÁRIA TOTAL	= 3275	TOTAL DE CRÉDITOS	= 179
CARGA HORÁRIA DE OPTATIVAS	= 180	CRÉDITOS DE OPTATIVAS	= 12
CARGA HORÁRIA DE OBRIGATORIAS	= 2895	CRÉDITOS DE OBRIGATORIAS	= 167
CARGA HORÁRIA DE ATIVIDADES ACADÊMICO-CIENTÍFICO-CULTURAIS	= 200	CRÉDITOS DE ATIVIDADES ACADÊMICO-CIENTÍFICO-CULTURAIS	=
MÍNIMO DE PERÍODOS	= 10		
MÁXIMO DE PERÍODOS	= 15		
LIMITES NO PERÍODO:			
MÁXIMO DE CRÉDITOS	= 30		