



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

EDUCAÇÃO DO CAMPO, ÁGUAS E FLORESTAS DA/NA AMAZÔNIA ACREANA: ENSINO MULTISSERIADO, ITINERÁRIOS FORMATIVOS E FORMAÇÃO LEITORA DE PROFESSORES INDÍGENAS

RESUMO

Com este Painel objetivamos analisar as especificidades da educação escolar em territórios diversos e peculiares como o campo, florestas e rios da Amazônia Acreana ao abordar: um panorama da Educação do Campo no Estado do Acre e da formação docente dos professores atuantes nas escolas multisseriadas, os itinerários formativos do Ensino Médio na Educação do Campo em contraste a concepção de currículos transgressivos no intento de fomentar uma didática crítica, e ainda realizar uma análise da presença de diferentes marcadores sociais na formação leitora de professores indígenas do município de Santa Rosa do Purus – Acre. Para isso, utilizamos como referenciais teóricos: Deleuze (1972), Guattari (1986), Pimenta (1997), Tardif (2014), Julião (2014) Freire (1989), Certeau (1998), Oliveira (2007), Arroyo (2007; 2011), Beltrame (2000), Hage (2014; 2016), Molina (2004; 2006) e Spivak (2010). Os resultados dos estudos que compõem o painel apontam para a existência de desigualdades educacionais tanto no que diz respeito a formação docente e as condições materiais das escolas quanto a prescrição de um currículo da Educação Básica e Formação Inicial de professores que ainda não inclui as especificidades dos diversos territórios e saberes docentes, forjados nas territorialidades por eles vivenciadas nas florestas e rios da Amazônia Acreana.

Palavras-chave: Amazônia Acreana, Educação do Campo, Desigualdades e Territorialidades.

PANORAMA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ESTADO DO ACRE E SEUS DESAFIOS FRENTE AS DESIGUALDADES EDUCACIONAIS E SOCIAIS DA REGIÃO NORTE DO BRASIL

RESUMO

O presente artigo visa apresentar um panorama da educação do campo no estado do Acre, região Norte do Brasil, e da formação docente dos professores atuantes nas escolas multisseriadas do estado. O Acre possui 22 municípios e em algumas cidades o acesso por terra é dificultado e muitas comunidades vivem em isolamento geográfico, tendo apenas o acesso por meio fluvial ou aéreo. Neste cenário de isolamento e de desigualdades educacionais e sociais se encontram as escolas e os professores objetos deste artigo. Os dados aqui utilizados, referentes ao ano de 2023, foram coletados junto à Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esportes do Estado do Acre e revelam primeiramente o número de escolas, de turmas, de profissionais e seus respectivos níveis de escolaridade, sendo divididos em: os que possuem nível superior, os que possuem nível médio, os que possuem nível fundamental e os que possuem o ensino fundamental incompleto. Um dado destacável é que no ano pesquisado, dos 1523 professores atuantes nas escolas rurais do estado, 776 possuem nível superior e 733 possuem o grau de escolaridade de nível médio: uma quantidade quase que equivalente e que demonstra o grande desafio de formar estes professores em nível superior. Como dados complementares tem-se 11 profissionais com nível fundamental e 3 com nível fundamental incompleto. Autores como Arroyo (2007 e 2011), Beltrame (2000) e Hage (2014 e 2016) nortearam este trabalho que tem como metodologia uma abordagem bibliográfica e documental.

Palavras-chave: Conceitos de Educação do Campo e Formação Docente, Territorialidades e desigualdades, Acre.

INTRODUÇÃO

Por longos períodos, a educação no contexto rural foi sistematicamente desconsiderada no cenário educacional brasileiro e frequentemente relegada a um papel marginal e secundário nas discussões e ações voltadas para o aprimoramento do processo de escolarização no país. Enquanto novas iniciativas e estratégias didático-pedagógicas eram concebidas e implementadas no interior das escolas urbanas, as necessidades dos alunos e professores que estudavam e atuavam nas comunidades rurais eram ignoradas, evidenciando a exclusão da educação do campo da pauta das prioridades do sistema educacional nacional.

O presente trabalho visa apresentar um panorama da educação do campo no estado do Acre e da formação docente dos professores atuantes nas escolas multisseriadas do estado. O artigo se divide em dois tópicos principais: *A Educação do Campo e a Formação Docente: uma*

XXII ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NA AMAZÔNIA-ACREANA e as Classes Multisseriadas: Uma Realidade Escolar que Precisa Avançar no Campo Didático-Pedagógico. A educação do campo e a formação de seus professores possuem especificidades e precisam estar de acordo com o contexto social, econômico e especialmente o geográfico de cada região e desta necessidade surgem diversos desafios que serão abordados neste artigo.

METODOLOGIA

O trabalho tem como metodologia uma abordagem bibliográfica, documental e de natureza qualitativa. A investigação qualitativa investiga o que lhe interessa investigar, e não se finda apenas nas informações diretamente relacionadas com o problema (LÜDKE E ANDRÉ, 2012). Ainda de acordo com as autoras, a pesquisa qualitativa apresenta-se a partir da obtenção de dados descritivos, coletados diretamente com as situações estudadas, enfatizando as formas de manifestação, os procedimentos e as interações cotidianas do fato investigado, bem como, retratam a perspectiva dos participantes.

Quanto a análise documental, também de acordo com Lüdke e André (2012), esta é pouco explorada em várias áreas de ação social, entre elas a educação. Segundo as autoras, este tipo de análise de documentos “pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (Lüdke e André, 2012, p. 26).

Os documentos que podem ser considerados numa análise documental são muitos e englobam diferentes tipos: entre eles destacam-se: jornais, revistas, normas, leis, pareceres, regulamentos, estatísticas, arquivos escolares, memorandos, entre outros. (Lüdke e André, 2012).

O principal objetivo da análise documental é identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse. Além disso as autoras apontam várias vantagens para o uso de documentos na pesquisa em educação, entre elas: documentos constituem uma fonte estável e rica; são uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador; representam uma fonte natural de informação; possuem baixo custo, pois seu uso requer apenas investimento de tempo e atenção por parte do pesquisador para selecionar e analisar os aspectos mais relevantes; são uma fonte não-reativa; e ainda, complementam informações obtidas por outras técnicas de coleta (Lüdke e André, 2012).



Os dados aqui utilizados, referentes ao ano de 2023, foram coletados junto à Secretaria

de Estado de Educação, Cultura e Esportes do Estado do Acre e mostram primeiramente o número de escolas, de turmas, de profissionais e seus respectivos níveis de escolaridade, sendo divididos em: os que possuem nível superior, o que possuem nível médio, os que possuem nível fundamental e os que possuem o ensino fundamental incompleto.

REFERENCIAL TEÓRICO: Educação do Campo e Formação Docente: Uma Trajetória de Desafios e de Resistências

A omissão estatal e a ausência de um comprometimento genuíno na criação de um sistema escolar que atendesse adequadamente às necessidades das comunidades rurais, condicionou a evolução da educação escolar brasileira. Como legado, deixou uma realidade marcada por profundas precariedades no funcionamento das escolas do campo, destacando-se a insuficiência de profissionais qualificados para o trabalho pedagógico, infraestruturas deficientes, distribuição geográfica desigual das escolas, condições de trabalhos desmotivadoras e salários defasados. Para completar, a ausência de programas específicos de formação inicial e continuada para os docentes e um currículo desconectado da realidade escolar rural agravam ainda mais a situação (Brasil, 2005, p. 5).

Na verdade, do ponto de vista histórico, o estado brasileiro falhou tanto em estabelecer claramente como as escolas do campo deveriam operar e se organizar por meio de diretrizes pedagógicas específicas, quanto em alocar recursos financeiros necessários para sua institucionalização e manutenção, atendendo adequadamente todos os níveis de ensino (Idem). Essa lacuna privou os habitantes das comunidades rurais do acesso à educação de qualidade e das oportunidades de aprendizado necessárias para desenvolver suas habilidades e potenciais.

Além disso, a carência de outros serviços públicos importantes, como saúde, segurança e infraestrutura básica, agravaram ainda mais as condições de vida no campo brasileiro. Como resultado dessa negligência histórica, muitas famílias se viram compelidas a migrar para os centros urbanos em busca de perspectivas melhores de vida e trabalho, provocando um certo esvaziamento das áreas rurais e contribuindo para o enfraquecimento das comunidades locais.

Para aqueles que escolheram permanecer no campo, desamparados pela atenção e apoio estatal, a alternativa encontrada foi organizar-se em pequenas associações comunitárias,

Essas iniciativas visam não apenas lutar por uma vida digna, mas também proteger seus direitos e terras frente aos modelos de desenvolvimento econômico impostos pelo avanço do agronegócio e do latifúndio em seus territórios. É o que Fernandes (2009) denomina como “territórios de resistência” (p. 200), destacando a importância desta cooperação e das ações conjuntas para enfrentar os desafios que trazem impactos nocivos tanto às condições sociais quanto às características físicas de um determinado território.

No entanto, mesmo diante dessas adversidades, surgiram iniciativas pessoais e comunitárias que assumiram também a responsabilidade pela construção ou adaptação de espaços improvisados, como templos religiosos, galpões e sedes, para o funcionamento das escolas dentro dos seus respectivos territórios. Quanto aos professores, muitos deles eram membros da própria comunidade, sendo a única exigência que soubessem ler e escrever, enquanto sua remuneração era provida pela própria comunidade.

Isso confirma que a educação no campo é fruto de uma construção coletiva e contextual, profundamente enraizada nas dinâmicas territoriais e sociais das áreas rurais, configurando-se como uma resposta e uma resistência às condições históricas, sociais e econômicas vividas pelos membros de suas comunidades. Como bem assinalou Camacho (2019, p. 41), antes de constituir-se como um debate pedagógico, a educação no campo emerge das disputas e conflitos de territorialidades, do modo de vida camponês, da identidade territorial e dos movimentos socioterritoriais. Dessa forma, ela está intrinsecamente ligada à materialidade das relações sociais nesse contexto, desenvolvendo-se em paralelo à intensificação das disputas territoriais.

Essa realidade reforça a importância destacada por Arroyo (2007), indicando que, ao longo da história, a educação no meio rural foi negligenciada em termos de prioridade e planejamento institucional por parte do estado brasileiro. Tal descaso se reflete tanto na formulação de diretrizes educacionais e pedagógicas específicas para regular o funcionamento e a organização das escolas quanto na implementação de programas de formação de professores.

Tudo isso resultou na subestimação das escolas rurais, que seguiram predominantemente padrões urbanos em métodos e práticas de ensino, materiais didáticos e currículos escolares. As especificidades do meio rural foram amplamente ignoradas, desconsiderando seus saberes locais, peculiaridades culturais e necessidades urgentes. Além disso, os professores enfrentam desafios como falta de qualificação, salários inferiores aos das áreas urbanas, alta rotatividade de profissionais e dificuldades de acesso às escolas, entre

Tais fatores contribuíram sobremaneira para perpetuar estereótipos e marginalizar a educação no campo dentro do sistema educacional do país, comprometendo sua qualidade, ampliando desigualdades e limitando oportunidades de aprimoramento e desenvolvimento profissional para muitos educadores do campo.

Assim sendo, ao analisar o histórico da educação no campo, fica evidente a persistente dicotomia entre o meio urbano e o rural, que continua a afetar negativamente a dinâmica escolar nessa área ao longo do tempo. De fato, parâmetros e construções culturais predominantemente urbanos continuam a subjugar, enfraquecer e desconsiderar as identidades e subjetividades profundamente enraizadas no contexto rural. Essa divisão, que estigmatiza o campo ao associá-lo como lugar do atraso e do tradicionalismo cultural, enquanto idealiza o ambiente urbano como modelo inspirador para alcançar uma boa instrução, progresso e sucesso profissional, tem reflexos diretos no descaso governamental (Arroyo, 2007, p. 158).

Essa realidade se traduz na falta de recursos para as unidades de ensino, que frequentemente lidam com estruturas físicas precárias e escassez de materiais de apoio escolar. Além da carência de programas específicos destinados à formação inicial e continuada dos docentes, o que desqualifica o trabalho educacional realizado nessas escolas, repercutindo diretamente no desempenho escolar dos alunos.

Diante deste cenário, torna-se claro que a educação do campo nunca foi uma prioridade nas iniciativas educativas implementadas pelo estado brasileiro, sendo constantemente relegada a segundo plano. Como consequência, a população rural acabou por ser privada do acesso a escolas que oferecessem condições adequadas para o seu aprendizado e desenvolvimento integral (Beltrame, 2000, p. 24).

Na prática, a exclusão histórica das escolas rurais dos avanços educacionais nacionais ao longo do tempo, incluindo o reconhecimento e a garantia do direito à educação básica de qualidade, demonstra de maneira significativa a desatenção institucional em relação à educação no campo.

Contudo, a partir da década de 90, sobretudo com após a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/96), começaram a surgir sinais de mudança. Movimentos sociais, de forma mais articulada, passaram a exercer pressão sobre o Estado, exigindo a criação de políticas públicas direcionadas às necessidades das populações rurais. Esses movimentos desempenharam um papel essencial ao reivindicar direitos e promover a inclusão dos moradores do campo nas discussões sobre políticas



XXII ENCONTRO EDUCACIONAIS. Essa pressão resultou em uma reconsideração das prioridades estatais e na adoção de medidas mais inclusivas (Brasil, 2005, p. 6-7).

Diante dessa nova dinâmica, surgiram algumas iniciativas indicando uma mudança de postura. Embora tenham sido implementados projetos e programas específicos para promover a educação no campo, ainda de maneira tímida e insuficiente para atender às necessidades reais. A formação inicial e continuada de professores e o reconhecimento de suas carreiras tornaram-se temas mais destacados nas discussões políticas, porém, há muito a ser feito para garantir uma educação equitativa e de qualidade para todos, especialmente nos territórios mais afastados do país, como o estado do Acre, que representa um exemplo emblemático da necessidade prementede avanços na sua educação do campo, onde muitos estudantes e professores ainda convivem com escolas precarizadas, carentes de recursos didáticos, sem acompanhamento e capacitação pedagógica, convivendo com contratos temporários e sem incentivo profissional, entre outros problemas.

RESULTADOS E DISCUSSÕES: A Educação do Campo na Amazônia-Acreana e as Classes Multisseriadas: Uma Realidade Escolar que Precisa Avançar no Campo Didático-Pedagógico

O Acre, integrante da Amazônia Legal na Região Norte do Brasil, é um estado com vasta cobertura de florestas equatoriais. Com uma economia majoritariamente rural, distingue-se pela agricultura familiar e pelo extrativismo vegetal. Entre as principais culturas estão a mandioca, a banana e o café, enquanto recursos como madeira, borracha, açaí e castanha-do-brasil são amplamente explorados.

Mesmo abrigando uma das mais ricas biodiversidades e recursos naturais do planeta, este estado amazônico enfrenta inúmeras adversidades. O desenvolvimento econômico está em ritmo lento, a infraestrutura é precária e a falta de serviços básicos compromete a qualidade de vida da população. Essas dificuldades evidenciam uma profunda desigualdade social, onde a falta de acesso a direitos e oportunidades mantém centenas de famílias em um ciclo de pobreza, tanto nas áreas rurais quanto nos bairros periféricos urbanos (Cruz, 2023, 786).

Este cenário tem impactos particularmente nocivos no campo educacional, afetando profundamente a vida e o desempenho escolar de centenas de estudantes matriculados nas redes públicas de ensino. Isso é especialmente preocupante para os quase 30 mil alunos que frequentam as 1.063 turmas multisseriadas presentes nas redes estadual e municipais de educação, espalhadas por todo o território acreano (Acre, 2023).

Em tais ambientes escolares, um único professor enfrenta diariamente a tarefa de ensinar em uma mesma sala de aula, alunos de diferentes séries/anos, com faixas etárias e níveis de aprendizagem variados (Moura e Dos Santos, 2012, p.70). A estruturação das turmas nas comunidades rurais representa um desafio complexo para as secretarias de educação, especialmente devido à localização geográfica onde a escola está inserida, em áreas de difícil acesso, ao número reduzido de alunos por turma e à falta de professores qualificados.

Para essas comunidades isoladas, tais turmas escolares não só representam a única opção educacional disponível, mas também uma oportunidade crucial para crianças, jovens e adultos estudarem em seu próprio ambiente, fortalecendo suas identidades culturais e promovendo a valorização do meio rural (Hage, 2014, p. 1173). Contudo, os desafios encontrados representam barreiras significativas para garantir um ensino de excelência, o que impacta diretamente o aprendizado e desenvolvimento escolar dos alunos.

Dentro do ambiente das salas multisseriadas, onde coexistem alunos de diferentes níveis de aprendizado e idades variadas, os professores enfrentam desafios didático-pedagógicos complexos. Cada dia requer habilidades para lidar com a diversidade de conhecimentos presentes, tornando desafiadora a missão de oferecer um ensino individualizado e eficaz. Esta dinâmica destaca a necessidade urgente de estratégias educacionais inovadoras para assegurar que todos os alunos, independentemente de suas diferenças, tenham acesso a uma aprendizagem de qualidade.

O problema se agrava consideravelmente devido ao fato de que, dos 1.523 docentes que atuam nesse contexto escolar, aproximadamente 49,1% desses profissionais carecem de formação didático-pedagógica específica. Uma parte significativa possui apenas o ensino fundamental ou médio, enfrentando sérias condições socioeconômicas e geográficas, como pobreza, isolamento e dificuldades de acesso aos centros urbanos, o que os impede de adquirir uma qualificação mais sólida no campo educacional (Acre, 2023).

Apesar dos esforços empreendidos por muitos desses profissionais na condução dessas turmas, não se pode ignorar o quão desafiadora é essa situação e como isso pode comprometer o processo de ensino e aprendizado nessas escolas do campo. A falta de formação didático-pedagógica específica e contínua na prática impede que esses educadores abordem eficazmente as dificuldades inerentes ao processo educacional.

Isso resulta em uma série de obstáculos que impactam diretamente a qualidade do ensino. Na prática, a falta de preparo específico acarreta uma série de desafios que impactam diretamente a qualidade da educação. Isso inclui desde procedimentos educacionais que não atendem às necessidades individuais dos alunos até dificuldades na compreensão dos

Além disso, a aplicação de estratégias educativas que não alcançam os resultados esperados e ambientes de aprendizagem pouco estimulantes complicam ainda mais o cenário educacional. A ausência de suporte e orientação didáticos adequados também dificulta significativamente o acompanhamento eficaz das atividades em sala de aula, tornando desafiador tanto identificar quanto superar as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos estudantes no cotidiano escolar.

Todavia, para além das carências formativas, é crucial ainda acrescentar a provisoriedade no âmbito laboral, pois dos 1.523 profissionais que exercem suas atividades nessas turmas, aproximadamente, 83,5% possuem contratos provisórios ou temporários (Acre, 2023). De fato, não se pode deixar de reconhecer que esta falta de instabilidade no emprego desses profissionais da educação não deixa de ser um fator crítico que impacta significativamente sua qualidade de vida e desempenho profissional.

Como bem destaca Hage (2016, p. 150), muitos desses profissionais são contratados temporariamente pelas secretarias de educação, enfrentando incertezas constantes sobre sua continuidade de emprego a cada início ou fim de ano letivo. Esta realidade não apenas afeta o bem-estar dos educadores, mas também compromete a consistência do ensino oferecido aos alunos, devido à alta rotatividade de professores, o que limita o engajamento dos profissionais na busca por um desenvolvimento profissional mais qualificado.

Diante das dificuldades que marcam a trajetória das escolas rurais locais e do trabalho docente na condução das centenas de turmas multisseriadas presentes no interior do território acreano, compreende-se a origem dos problemas como o baixo desempenho escolar dos alunos, a infrequência, a reprovação, o abandono ou evasão escolar, a distorção idade-série e o constante rodízio de professores que caracterizam a educação do campo local.

Na realidade, não se pode deixar de reconhecer o quanto é difícil implementar um trabalho educacional mais eficiente a longo prazo, voltado para a melhoria do ensino nessas ambientes escolares, devido a tantos desafios e condições adversas. Sem uma intervenção significativa e um apoio contínuo e efetivo das autoridades educacionais e das equipes de ensino e pedagógicas das secretarias, essas escolas continuarão a enfrentar obstáculos insuperáveis, comprometendo seriamente o futuro educacional e social das comunidades que atendem.

Para enfrentar essas adversidades, é essencial compreender as situações desafiadoras no âmbito didático e pedagógico que caracterizam o cotidiano das escolas do campo, especialmente aquelas que ofertam o ensino multisseriado. Essas circunstâncias acendem um



XXII ENCONTRO NACIONAL DE ALETTA ENFATIZANDO A URGÊNCIA DE INVESTIMENTOS EM PROGRAMAS ESPECÍFICOS DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA PARA ESSES PROFESSORES.

Por isso, mais do que nunca, é oportuno estabelecer boas parcerias entre as Equipes Técnicas das Secretarias de Ensino locais e especialistas da Universidade Federal do Acre (UFAC). Esse suporte técnico deve envolver a oferta de cursos de longa duração, como licenciaturas específicas para o campo, e de curta duração, voltadas para a qualificação profissional dos educadores, abrangendo tanto os aspectos didáticos e pedagógicos quanto a compreensão das realidades e desafios enfrentados pelas populações rurais no estado.

Além disso, como sublinham Fernandes, Caldart e Cerioli (2011, p.51), é fundamental implementar políticas que valorizem os educadores nas escolas do campo, como a criação de planos de carreira atrativos, reconhecimento pelo desempenho profissional e processos seletivos que envolvam a participação das comunidades na seleção dos docentes. Tais medidas visam não apenas melhorar a qualidade educacional, mas promover um ambiente de trabalho estimulante e comprometido com o sucesso educacional dos alunos nessas áreas remotas do território acreano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

À luz dos desafios descritos é evidente a necessidade premente de avançar na educação do campo neste estado amazônico. É crucial que ela seja integrada de forma definitiva à agenda educacional local e vista como uma prioridade tanto pelos agentes educacionais quanto pelos gestores públicos. Esse comprometimento não apenas fomenta a igualdade de oportunidades, mas também fortalece o tecido social e econômico das comunidades rurais, impulsionando um desenvolvimento sustentável e inclusivo para todas as gerações. Assim, é essencial o engajamento de todos os envolvidos para assegurar que o ensino oferecido nessas localidades esteja em conformidade com os padrões de qualidade estabelecidos no artigo 206, inciso VII da Constituição Brasileira (Brasil, 1988).

Isso implica ir além do simples acesso à escola ou da mera transmissão de conhecimentos. Requer um foco dedicado à formação docente, que inclua acompanhamento pedagógico e orientações didáticas práticas e consistentes. Esses elementos são fundamentais para auxiliar os professores, especialmente no processo de contextualização e adequação do currículo escolar às particularidades do contexto onde suas escolas estão inseridas. Esse esforço visa promover uma aprendizagem mais significativa e relevante, capacitando os alunos a participarem ativamente da construção do conhecimento.



É necessário, portanto, efetivar programas de fomento voltados para a estabilidade profissional por meio de remuneração e incentivos diferenciados, tais como, adicionais salariais, concursos públicos específicos, moradias para quem deseja residir no campo, entre outras propostas.

Por fim, não menos importante, deve-se implementar procedimentos operacionais por parte dos sistemas de ensino que orientem com clareza e eficácia o trabalho pedagógico desses educadores durante as suas aulas, guiando-os em suas sequências didáticas e planejamentos. É fundamental adotar novas estratégias e práticas de ensino que aproximem, conforme ressaltou Sacristán (2000), “o currículo das intrincadas redes sociais e culturais que moldam a vida dos alunos”, (p. 107), com vistas a fomentar um ensino mais expressivo e significativo, enriquecendo sua aprendizagem e contribuindo para promover seu maior engajamento no processo educativo.

REFERÊNCIAS

ACRE. **Censo Escolar Estadual - Dados Consolidados em 2023**. Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esportes – SEE/AC – Setor de Estatística, Rio Branco, 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/>. Acesso em 10 de junho de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação – Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo. **Referência para uma política nacional de Educação do Campo**. Caderno de Subsídios. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Brasília, DF, 2005.

BRASIL. **Educação do Campo: Diferenças Mudando Paradigmas**. In: Cadernos de Subsídios. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Brasília, DF, 2007.

ARROYO, M. G. **Políticas de formação de educadores (as) do campo**. In: Caderno CEDES, Campinas, vol.27, n.72, mai/ago, p. 157-176, 2007.

ARROYO, M. G; CALDART, R. S; MOLINA, M. C. (Orgs.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BELTRAME, Sonia A. B. **Professoras e professores do MST: sujeitos em movimento**. Tese de doutorado, USP São Paulo, 2000.

CAMACHO, Rodrigo Simão. **O território como categoria da Educação do Campo: no campo da construção/destruição e disputas/conflitos de territórios/territorialidades**. In. Revista NERA, Presidente Prudente, São Paulo, v. 22, n. 48, 2019, pp. 38-57.



XXII ENCONTRO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO
CRUZ, M. S. Ferreira. **Panorama da Educação do Campo no Estado do Acre e os Desafios que Impedem a Promoção de um Ensino de Qualidade.** In: Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, São Paulo, v. 9, n. 07, jul. 2023, p. 786-799.

FERNANDES, B. M. **Sobre a Tipologia de territórios.** In: SAQUET, M. A; SPOSITO, E. S.(Org.). **Territórios e territorialidades: Teorias, Processos e Conflitos.** São Paulo, Editora Expressão Popular, 2009.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 2012.

MOURA, Terçada Vidal; DOS SANTOS, Fábio Josué Souza. **A pedagogia das classes multisseriadas: uma perspectiva contra hegemônica às políticas de regulação do trabalho docente.** In: Revista Debates em Educação, 4 (7), p. 65-86, 2012.

HAGE, Salomão Mufarrej (2014). **Transgressão do paradigma da (multi) seriação como referência para a construção da escola pública do campo.** In: Revista Educação & Sociedade, 35, p. 1165-1182, 2014.

HAGE, Salomão M.; SILVA, Hellen do Socorro A.; BRITO, Márcia Mariana. **Educação Superior do Campo: Desafios para a Consolidação da Licenciatura em Educação do Campo.** In: Educação em Revista. Belo Horizonte, v. 32, n. 147, p. 147-174, 2016.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Uma Reflexão Sobre a Prática.** Editora ARIMED, Porto Alegre, 2000.

OS ITINERÁRIOS FORMATIVOS PARA OS ESTUDANTES DO CAMPO EM CONTRASTE A IDEIA DE CURRÍCULOS TRANSGRESSIVOS NO ENSINO MÉDIO

RESUMO

Este trabalho versa sobre os itinerários formativos do Ensino Médio (E.M) na Educação do Campo da Amazônia Acreana em contraste com a concepção de currículos transgressivos no intento de fomentar e incentivar uma prática pedagógica crítica que seja capaz de combater as desigualdades sociais da Educação do Campo no Estado do Acre. Nesse sentido, temos por objetivo analisar o Currículo de referência Único do Acre – CRUA com foco na Educação do Campo, para compreender de que modo o currículo está organizado no contexto dos itinerários formativos e refletir, a partir disso, sobre o contraste desta com a ideia de currículos transgressivos para o E.M. Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa e utiliza a metodologia de pesquisa documental no CRUA e no Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) Nº 03/2018 que trata das atualizações nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) para o E.M mesclada com uma pesquisa bibliográfica, tendo como referencial teórico Molina (2004; 2006) e Spivak (2010). A pesquisa apontou que os itinerários formativos do ensino médio na Educação do Campo da região da Amazônia Acreana está organizado de maneira colonial na medida em que não permite uma maior flexibilidade para a construção social do currículo, contribuindo, dessa forma, para a inviabilidade de currículos críticos e, a partir disso, enxergamos a necessidade de implementar currículos transgressivos em contraste a essa organização curricular pouco contributiva para a formação humana e crítica dos sujeitos do campo.

Palavras-chave: Educação do Campo, Itinerários Formativos, Currículos Transgressivos.

INTRODUÇÃO

A Educação do Campo é um terreno fértil para debates sobre inclusão, didática e outras temáticas voltadas às práticas educativas. No extremo-norte brasileiro essas discussões parecem ensejar uma relevância ainda maior dada a marginalização mais acentuada¹ dos sujeitos do campo, especificamente no Estado do Acre. A organização curricular do ensino médio, principalmente no que concerne aos itinerários formativos da Educação do Campo, aprofundam desigualdades sociais, políticas e culturais à medida que viabiliza um currículo engessado e pouco contributivo para uma formação emancipadora dos sujeitos do campo. Sendo assim, neste trabalho buscamos problematizar algumas questões que parecem pairar sobre a inserção dos itinerários formativos para a Educação do Campo no Estado do Acre tendo em vista o

¹Santos (2010, p. 07) define as Epistemologias do Sul como um conjunto de intervenções epistemológicas opostas contrárias à concepção capitalista de mundo tendo em vista a lógica do reconhecimento dos saberes “válidos cientificamente”. Nesse sentido, quanto mais pobres e desvalorizados culturalmente um povo é, mais subalternizados serão. Tal é o ponto que justifica a marginalização “mais acentuada” dos sujeitos do campo no Acre.

XXII ENCONTRO CONTRASTE COM A IDEIA DA INSERÇÃO DOS CURRÍCULOS TRANSGRESSIVOS que apontam ações educacionais críticas nas práticas educativas do Ensino Médio no Campo.

Entendemos que os itinerários formativos para os estudantes do Campo fomentam a famigerada “pedagogia das competências”², alçadas pela necessidade de formar os educandos prioritariamente para o mundo do trabalho. Desconsiderando, nessa medida, o desenvolvimento sociocultural resultante das próprias experiências de vida trazidas pela bagagem cultural, familiar e social desses estudantes, ignorando os seus modos de vida para a construção equitativa do currículo escolar. Nessa perspectiva, os currículos transgressivos, apoiados pelos estudos culturais, buscam conferir uma atenção mais dinâmica para a construção curricular do projeto pedagógico da escola, principalmente no que diz respeito às minorias sociais, destacando, em especial, os estudantes do Campo no Acre.

METODOLOGIA

Do ponto de vista metodológico, optamos por analisar a disposição dos itinerários formativos no currículo do Campo no Estado do Acre a partir de uma pesquisa qualitativa utilizando a metodologia de investigação documental e bibliográfica. A escolha pela pesquisa documental, nesse entendimento, se deu pela necessidade de demonstrarmos a organização curricular do Campo a partir do Currículo de referência Único do Acre – CRUA sobre a Educação do Campo, para com isso compreender as bases teóricas e epistemológicas desse tipo de organização do currículo e apontar suas mazelas de forma que esclareça a afirmação de que os itinerários formativos aprofundam conhecimentos escolares em função da inserção, supostamente, mais qualificada ao mercado de trabalho. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza de diversos autores para fundamentar sua análise teórica, a pesquisa documental, de acordo com Gil (2008, p. 51) “vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico”.

Dessa maneira, para responder ao problema de estudo aqui abordado, a saber: Como os Itinerários Formativos da Educação do Campo figuram no Currículo para o E.M no CRUA entendemos ser necessário refletir sobre o contraste destes com a concepção de currículos transgressivos para o E.M. No que diz respeito a organização do texto, primeiramente falamos sobre os itinerários formativos na Educação do Campo a partir de um recorte no CRUA sob a

²Para mais informações sobre essa temática checar em – MACHADO, T. M. R. 30ª Reunião Anual da ANPED. **Organização Curricular:** objetivos ou competências e habilidades? Procurando a diferença entre “seis e meia dúzia”. 2007. (Encontro).



XXII ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO - 03/2018

análise do Parecer CNE Nº 03/2018 que trata das atualizações das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's). Na sequência do trabalho trazemos apontamentos sobre os currículos transgressivos que podem ser viabilizados no E.M do Campo e sinalizamos algumas perspectivas para uma educação emancipadora, e por fim, na terceira e última parte buscamos subsídios teóricos que possam apontar a conexão entre os estudos transgressivos e a Educação do Campo, realizando uma análise crítica sobre as oportunidades e obstáculos enfrentados pelos sujeitos do Campo marginalizados em seu percurso educacional.

REFERENCIAL TEÓRICO

Ensinar exige um olhar crítico, pesquisador e reflexivo sobre as mais variadas dimensões do processo de ensino-aprendizagem. Os saberes dos educandos precisam ser respeitados em suas particularidades, sobretudo, parafraseando Freire (1996, p. 30), os estudantes das classes subalternizadas. Nesse aspecto, o currículo escolar deve ser consistente com uma visão educacional emancipadora, que assegure aos educandos um tratamento equitativo, acolhedor e tendo em vista o seu desenvolvimento psicossocial e cognitivo. Os currículos transgressivos são essenciais nesse movimento de pensar a constituição da escola, em seus aspectos teórico-práticos, para consolidar e/ou viabilizar uma *práxis* educativa de qualidade.

Na Educação do Campo não deve ser diferente, pois, de acordo com Fernandes e Molina (2004, p. 36) promover o trabalho no campo exige conhecimentos que são construídos nas experiências cotidianas e na escola. Refletir sobre a realidade do campo é resultado da territorialidade, o que implica diretamente que, para garantir um modo de viver, uma organização política e social coerente bem como desenvolver a emancipação e/ou autonomia é necessário pensar a partir da sua própria identidade, sua localidade, seu *espaçotempo* de vida. Desse modo, segundo Fernandes e Molina (2004, p. 36):

Os povos do campo e da floresta têm como base de sua existência o território, onde reproduzem as relações sociais que caracterizam suas identidades e que possibilitam a permanência na terra. E nestes grupos há forte centralidade da família na organização não só das relações produtivas, mas da cultura, do modo de vida. Esses grupos sociais, para se fortalecerem, necessitam de projetos políticos próprios de desenvolvimento socioeconômico, cultural e ambiental. E a educação é parte essencial desse processo.

O conhecimento é adquirido mediante o processo de escolarização. Desse modo, não é possível construir um espaço pertencente aos sujeitos do campo sem propriamente desenvolver uma educação equitativa, de qualidade e valorizando a cultura local desses sujeitos. O conceito de territorialidade parece extremamente essencial nesse contexto campesino uma vez que a dicotomia terra-sujeito é constitutiva de um modo de vida implicado em perspectivas libertadoras. Isto é, para que haja grupos sociais fortalecidos nas comunidades campesinas há a necessidade de viabilizar práticas educativas que promovam a equidade no campo, tornando conscientes os sujeitos do campo do seu pertencimento visto que “Produzir seu espaço significa construir o seu próprio pensamento. E isso só é possível com uma educação voltada para os seus interesses, suas necessidades, suas identidades, aspectos não considerados pelo paradigma da educação rural” (Fernandes; Molina, 2004, p. 36).

Hage (2012, p. 100) em uma de suas pesquisas em escolas ribeirinhas do/no Estado do Pará, constatou que é deveras comum encontrar nas salas de aula do campo professores que conduzem o processo de ensino-aprendizagem a partir de uma transferência mecanizada dos conteúdos relacionados aos componentes curriculares de ensino constantes no Currículo de Referência Único do Acre e que serão apontados nesse trabalho posteriormente. Nesse contexto, a escola do campo, em sua atual organização curricular, desconsidera as especificidades/particularidades inerentes aos modos de ser/pensar/agir dos sujeitos do campo no seu desenvolvimento escolar. Assim, pensar sobre currículos transgressivos significa pensar um projeto pedagógico “particularizado em sua universalidade”. O que significa, em termos teórico-práticos, desenvolver uma concepção dialética educacional³ que corrobore para uma formação qualitativa e um processo de aprendizagem eficaz do ponto de vista reflexivo-orientador.

A reforma do Ensino Médio (E.M) de 1971 (Lei nº 5.692/71) trouxe um entendimento confuso no que concerne ao funcionamento dessa modalidade da Educação Básica. Isso ocorreu porque o E.M se tornou fragmentado em sua disposição curricular na medida em que definiu um E.M único e ao mesmo tempo repartido em duas “fases” distintas, a saber: 1) uma parte comum, a educação geral, garantindo a continuidade dos estudos no ensino superior; e 2) uma parte fragmentada ou diversificada com ênfase na formação técnica e profissional com a intencionalidade de formação para o mercado de trabalho. Contudo, a atual Lei de Diretrizes e

³Conceito relacionado ao seguinte texto: GADOTTI, M. **Concepção dialética da educação**: um estudo introdutório. São Paulo: Editora Cortez, 1995.

XXII ENCONTRO DE BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (LDB/1996), que está em vigor hoje em dia, concebe as diferenças e relações entre a educação básica e a educação profissional de forma bastante delimitadas.

Nesse contexto, a última reforma do Ensino Médio proposta pela Lei nº 13.415/2017 traz algumas novidades para o funcionamento do chamado Novo Ensino Médio (NEM), dentre os quais destacamos o currículo por itinerários formativos, assim, segundo a referida Lei o “Currículo do Ensino Médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares [...]” (LDB, 1996, art. 36 dada pela redação da Lei nº 13.415/2017), não diferente disso o Currículo de Referência Único do Acre (CRUA) também destaca que “o Novo Ensino Médio está organizado em duas partes, *Formação Geral Básica e Itinerários Formativos*” (Acre, 2021, p. 10, grifo nosso).

Os itinerários formativos são compostos pelas seguintes “disciplinas”: a) Língua Espanhola; b) Projeto de Vida; c) Pós-Médio; d) Eletiva; e) Estudo Orientado; f) Práticas Experimentais; g) Oficinas; h) Rotas de Aprofundamento e i) Formação Técnica e Profissional. A questão suscitada pela análise crítica que realizamos dessa disposição curricular se resume em: Qual ou quais são, os objetivos da organização curricular por itinerários formativos para alunos do E.M? A princípio, parece que estas disciplinas são pouco atrativas para o aprofundamento de questões éticas, sociais, econômicas, culturais e políticas do ponto de vista sociológico, filosófico e antropológico das intersubjetividades dos sujeitos público-alvo do processo de ensino-aprendizagem. Além disso, quando pensados para a formação de sujeitos da Educação do Campo os itinerários formativos se distanciam de uma relação entre os modos de vida do Campo e a sua efetiva formação escolar.

O documento que orienta a Educação do Campo, o CRUA, pautada na Resolução CNE/CEB Nº 1 de 03 de abril de 2002, esclarece as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Nesse sentido, o texto do documento afirma que em “cada um desses contextos, a estrutura de atendimento tem que atender às peculiaridades da região” (Acre, 2021, p. 43), ou seja, o processo de ensino-aprendizagem deve estar baseado na concepção de pluralidade sociocultural. Assim, entende-se que os fatores climáticos e de localização geográfica interferem diretamente na oferta de um ensino do Campo de qualidade. Contudo, de que modo pode-se fazer uma adaptação curricular para o Ensino Médio considerando as especificidades do Campo? O documento responde a essa questão apontando que, nesse entendimento “predomina uma concepção de ensino e aprendizagem em que *o estudante é protagonista de seu próprio processo de escolarização*” (Acre, 2021, p. 49, grifo nosso).

Adiante, explicita-se que a consolidação e aprofundamento do ensino equitativo, de qualidade, deve ocorrer mediante a articulação com competências específicas para o desenvolvimento do educando no Ensino Médio. Porém, esse tipo de desenvolvimento escolar leva inevitavelmente a um currículo colonial tendo em vista que o preparo ao mundo do trabalho figura com prioridade nessa natureza de ensino-aprendizagem. Necessitando, assim, de uma nova maneira de pensar o Campo e os seus sujeitos.

Unindo nossas vozes ao pensamento de Molina (2006, p. 19) acreditamos que a constituição de uma nova estrutura epistemológica é a resposta para ressignificar as concepções que conhecemos sobre o Campo e a Educação do Campo. Neste aspecto, cabe compreender a necessidade de superar as relações coloniais na esfera da formação dos sujeitos do Campo pela via da oposição aos paradigmas eurocêntricos dominantes, que circundam o próprio CRUA. O que significa, na prática, questionar a intencionalidade curricular para a formação dos estudantes do Campo, e mais do que isso, conceber meios de superar tais relações eurocêntricas no currículo da escola. Qual a episteme que fundamenta o projeto de vida e as práticas experimentais? Um currículo por competências e habilidades difunde com elevada maestria uma percepção técnica da formação ao mercado de trabalho. Levantar-se contra as hegemonias curriculares dessa natureza abre caminhos para pensar respostas a essa problemática sob a égide dos currículos transgressivos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os sujeitos do Campo subalternizados tendem a vivenciar situações de marginalização em todos os processos educativos a que são submetidos em sua realidade local. Nessa perspectiva, é difícil imaginar possibilidades de superação contra esses paradigmas que afetam os aspectos territoriais e educacionais relacionados aos modos de vida dos sujeitos do Campo. Contudo, conceber currículos transgressivos implica diretamente atitudes que visem a superação de tais situações subalternizadoras desses sujeitos. Assim, nesse processo de enfrentamento, concordamos que “Se educar é escolher a que projeto cultural se quer servir, *há que se fazer escolhas, há que se tomar partido, há que se manifestar intencionalidades*” (Machado; Silva; Correia, 2021, p. 01, grifo nosso). Nesse sentido, os currículos transgressivos reverberados nos estudos culturais manifestam uma intencionalidade divergente da atual organização curricular da escola.

Ao invés de formar estudantes alienados e submetidos aos ímpetos do capitalismo sem uma visão crítica capaz de questioná-lo e superá-lo, requer-se da própria educação que ela

XXII ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

ofereça nos subsídios que “desteticizem”⁴ a Educação do Campo. Sendo assim, serão, os educadores, capazes de promover currículos desprentensiosos do ponto de vista da *techné* e voltarmos metodologicamente para um processo de ensino-aprendizagem emancipador. Para que assim, enxerguemos com naturalidade que “o currículo não pode estar preso aos ditames do mercado, na instabilidade do “tira e bota” de disciplinas conforme suas exigências” (Machado, 2013, p. 115). Spivak (2010, p. 33) assinala que há uma certa contradição em exprimir representatividade pelos sujeitos subalternizados tendo em vista que ao “falar por eles” estaríamos representando, politicamente, a nós mesmos ao revés e em detrimento dos próprios sujeitos marginalizados. Há que se abrir espaços para as manifestações desses sujeitos no escopo da Educação do Campo, porque senão abandonarmos tal projeto e perspectiva discursiva acabaremos por potencializar a marginalização que pretendemos combater.

Posto isso, viabilizar os currículos transgressivos, apesar de todas as dificuldades impostas pelo modelo vigente de organização do currículo escolar, se faz pertinente tal viabilidade de outros tipos curriculares para superar relações subalternizadoras uma vez que essas possibilidades podem levar a emancipação e libertação do povo camponês. Desse modo, é necessário combater as desigualdades perpetradas por pensamentos colonizadores que culminam em estruturas educacionais de natureza subalternizadoras, nesse aspecto, Navarrete (2014, p. 18) aponta que

De la misma manera, la modernidad, colonialidad y eurocentrada al fundamentarse en el dualismo cartesiano destruye la unidad indisoluble de la condición humana, ser a la vez individuos, miembros de la sociedad y parte de una especie del cosmos. El dualismo occidental establece la separación y la hegemonía del hombre en relación a las otras especies, la tierra y el universo, considerados objetos naturales⁵.

Em contraste a essa perspectiva, entendemos que o CRUA estabelece um currículo para a Educação do Campo que diverge do pensamento cultural descolonizador na medida em que reafirma a formação tradicional pautada em uma transmissão meramente conteudista dos componentes de ensino oriundos do currículo para a escola. Dessa relação, a saber: escola-mercado, nasce o pretenso dualismo ocidental apontado por Navarrete que consiste em

⁴Ato de desfazer o processo de formar cidadãos prioritariamente técnicos em uma determinada área do saber para tornar-se mão de obra qualificada ao mercado de trabalho.

⁵**Tradução minha:** Da mesma maneira, a modernidade, colonialidade e o eurocentrismo se fundamentam no dualismo cartesiano que destrói a unidade indissociável da condição humana, ao invés de sermos indivíduos, somos membros da ‘sociedade’ e parte de uma espécie de cosmos. O dualismo ocidental estabelece a separação e hegemonia do homem na relação com as outras espécies, a terra e o universo, considerados como objetos da natureza.

estabelece a primazia hegemônica de uma visão eurocêntrica do processo de ensino-aprendizagem. Ponto de vista esse muito similar a um ensino tecnicista, neoliberal, voltado para a formação prioritária ao mundo do trabalho.

Essa violência epistemológica e cultural para com os sujeitos camponeses acaba por obliterar as oportunidades de uma formação equitativa, Spivak (2010, p. 47) alerta que esse projeto ocidental se trata de um planejamento arquitetado para esse fim, isto é, constituir o sujeito colonial como “Outro” fazendo com que haja um apagamento das relações intersubjetivas dos sujeitos subalternizados. Nesse quesito, as valorizações epistêmicas-culturais que deveriam fazer parte do movimento de aprendizagem no ambiente escolar acabam por ficar suprimidas e subsumidas a um projeto de poder que visa oprimir os sujeitos em suas peculiaridades. Esses desafios, para esses sujeitos podem figurar um empecilho extremamente incomodo na aquisição de direitos sociais e no próprio impedimento de manifestação cultural e individual.

Assim, as possibilidades de superar esses desafios podem ser vislumbrados a partir da tomada de consciência sobre a subalternização a que os sujeitos do campo são submetidos. Esse primeiro passo constitui, nesse entendimento, fundamental importância para uma *práxis*

educativa que contemple a articulação teórico-prática considerando as especificidades dos educandos em sala de aula. Dessa forma, acreditamos ser necessário “pensar novas relações entre as necessidades formativas, os sujeitos e as formas de aprendizagem *que oferecemos nas instituições educacionais*, onde efetivamente desenvolvemos nosso trabalho pedagógico” (Machado, 2007, p. 10, grifo nosso), de modo que os sujeitos coloniais não mais perpetrem formas arbitrárias de dominação epistemológica em detrimento das culturas outras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os currículos transgressivos ecoam nesse trabalho como uma proposta de superação dos desafios enfrentados pelos sujeitos do Campo em seu processo de ensino-aprendizagem. Nesse contexto, apresentamos um recorte acerca das orientações curriculares constantes no CRUA e no Parecer CNE Nº 03/2018 que trata das atualizações sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN’s, seguido de uma breve análise do modo como esses currículos transgressivos podem ser viabilizados no Ensino Médio do Campo. Por fim, apontamos formas de superar as relações de subalternização que ocorrem nesses processos escolares e suas



peculiaridades. Esses currículos consistem em conceber uma maneira de ensinar que diverge das tendências pedagógicas tradicionais e acríticas.

Isso significa, na prática, que ao pensarmos formas descolonizadoras de orientar o processo de ensino-aprendizagem, especialmente para o Campo, há que se promover meios de superar as desigualdades socioepistemológicas advindas de uma organização curricular engessada, tradicional e pouco contributiva para a formação equitativa de todos os sujeitos da escola, em especial os do Campo.

Em suma, o estudo apontou que os itinerários formativos do ensino médio na Educação do Campo da região da Amazônia Acreana está organizado de maneira colonial na medida em que não permite uma maior flexibilidade para a construção social do currículo, contribuindo, dessa forma, para a inviabilidade de currículos críticos e, a partir disso, enxergamos a necessidade de implementar currículos transgressivos em contraste a essa organização curricular pouco contributiva para a formação humana e crítica dos sujeitos do Campo.

REFERÊNCIAS

ACRE. Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esportes do Acre. **Currículo de Referência Único do Estado do Acre**, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/RCSEEAC.pdf> Acessado em: 20 de maio de 2024.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica, Parecer N. 03/2018. **Atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, observadas as alterações introduzidas na LDB pela Lei n. 13.415/2017**. Disponível em: <http://www.abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Parecer-cne-ceb-003-2018-11-08.pdf>. Acessado em: 19 de maio de 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, M. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. São Paulo: Editora Cortez, 1995.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6 ed. São Paulo, SP: Atlas, 2008.

HAGE, S. M. Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi)seriado de ensino. Em *Aberto: Brasília*, v. 24. n. 85, p. 97-113, abril, 2012. In: MOLINA, M. C.; FREITAS, H. C. A. (Orgs.). **Educação do Campo**. Em *Aberto*, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. v. 1, n. 1, Brasília: O Instituto, 1981.

MACHADO, T. M. R.; CORREIA, M. J. N.; SILVA, C. E. **O NOVO NORMAL: CONTROVÉRSIAS DA EDUCAÇÃO REMOTA EM MEIO À PANDEMIA**. In: 7º Seminário anpae Norte, 2022. Rio Branco: Políticas Educacionais em tempos de Resistência, 2021. v. 01.



XXII ENCONTRO DE TEORIA E CURRÍCULO DO SUDESTE

MACHADO, T. M. R. **O Currículo do Ócio**: da negação à resignificação. ALBUQUERQUE, G. R. [et al] (Orgs.). **Anais do VII Simpósio Linguagens e Identidades da/na Amazônia Sul Ocidental**: Diáspora Amazônicas. Rio Branco: Edufac, 2013.

MACHADO, T. M. R. 30ª Reunião Anual da ANPED. **Organização Curricular**: objetivos ou competências e habilidades? Procurando a diferença entre “seis e meia dúzia”. 2007. (Encontro).

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 2009.

MOLINA, M. C. **Educação do Campo e Pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. (Orgs.). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: articulação nacional Por Uma Educação do Campo. Coleção Por Uma Educação do Campo, n. 5, 2004.

NAVARRETE, J. M. **Colonialidad y Des/colonialidad en América Latina**: Elementos Teóricos. *GEOgraphia*, 15(30), 8-32, 2014.

SAVIANI, N. **Currículo**: um grande desafio para o professor. *In*: São Paulo: Revista de Educação, Nº 16, 2003. p. 35-38.

SAVIANI, N. **Saber escolar, currículo e didática**. 5 ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. Introdução. *In*. SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SPIVAK, G. C. **Pode o Subalterno falar?** Tradução: Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa e André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. ed. 8. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

A PRESENÇA DE DIFERENTES MARCADORES SOCIAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS DO ACRE: UMA ANÁLISE A PARTIR DE SUAS (DES)TERRITORIALIZAÇÕES

RESUMO

O estudo tem como objetivo analisar a presença de diferentes marcadores sociais na formação leitora de professores indígenas do município de Santa Rosa do Purus – Acre, considerando a constituição de seus saberes, forjados nas (des)territorializações por eles vivenciadas nas florestas e rios da Amazônia Acreana. Trata-se de um estudo narrativo resultante das ações didáticas desenvolvidas por uma professora durante o oferecimento da disciplina Investigação e Prática Pedagógica I no cotidiano do curso de Pedagogia, da Universidade Federal do Acre – UFAC, via Programa Nacional de Formação de Professores para a Educação Básica – PARFOR. Do ponto de vista teórico juntamos nossas vozes com aquelas produzidas por Deleuze (1972), Guattari (1986), Pimenta (1997), Tardif (2014), Julião (2014) Freire (1989), Certeau (1998) e Oliveira (2007) que contribuem com a produção de pesquisas com/nos cotidianos. Os resultados da pesquisa apontam que os marcadores sociais da formação leitora dos professores indígenas do município, *locus* deste estudo, são múltiplos e resultam da constituição de seus saberes, construídos nas (des)territorializações por eles vivenciadas nas florestas e rios da Amazônia Ocidental entre trânsitos orais e escritos.

Palavras-chave: Formação leitora de Professores Indígenas, Cotidiano, (Des)Territorializações

INTRODUÇÃO

Concebendo território em uma perspectiva mais ampla que um espaço físico, mas que é delimitado em razão de suas articulações, fluxos, subjetivações e representações (Guattari; Rolnik, 1986), esse estudo tem como objetivo analisar a presença de diferentes marcadores sociais na formação leitora de professores indígenas do município de Santa Rosa do Purus – Acre, considerando a constituição de seus saberes, forjados nas (des)territorialidades por eles vivenciadas nas florestas e rios da Amazônia Acreana.

Trata-se de um estudo narrativo resultante das ações didáticas desenvolvidas durante o oferecimento da disciplina Investigação e Prática Pedagógica I no curso de Pedagogia, da Universidade Federal do Acre – UFAC, via Programa Nacional de Formação de Professores para a Educação Básica – PARFOR. O município de Santa Rosa do Purus está localizado no extremo Norte do Brasil, na fronteira com o país vizinho, o Peru. Esse município do Acre é categorizado pela Secretaria de Estado de Educação – SEE como de difícil acesso, tendo em vista que a possibilidade de adentrar o referido território é dado apenas por meio de transporte

XXII ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM FÍSICA. Critério desse parâmetro contemplado com o PARFOR, via oferecimento de duas turmas do curso de Pedagogia.

A população de Santa Rosa do Purus constitui-se de cerca de seis mil habitantes. Destes, dois terços residem nas florestas e rios. Não dizemos na zona rural, porque em Santa Rosa do Purus não existe “rural” no sentido de territórios explorados por atividades produtivas ligadas ao agronegócio. Antes, o território é ocupado por indígenas e caboclos que vivem da agricultura de subsistência, pesca, extração de ervas, da produção e venda de artesanatos e de verbas advindas de políticas assistenciais do governo federal. Os resultados da pesquisa apontam que os marcadores sociais de formação leitora dos professores indígenas do município, *lócus* deste estudo, são múltiplos e emanam da constituição de seus saberes, forjados nas (des)territorializações por eles vivenciadas nas florestas e rios da Amazônia Ocidental entre trânsitos orais e escritos.

METODOLOGIA

A metodologia adotada para essa pesquisa tem inspiração nos estudos do cotidiano a partir Certeau (1998). Trata-se de uma produção narrativa resultante das ações didáticas desenvolvidas por uma professora durante o oferecimento da disciplina Investigação e Prática Pedagógica I no curso de Pedagogia, da Universidade Federal do Acre – UFAC, via Programa Nacional de Formação de Professores para a Educação Básica – PARFOR.

Do ponto de vista teórico juntamos nossas vozes com aquelas produzidas por autores críticos e pós-críticos que discutem conceitos e categorias como: Pesquisas com/nos cotidianos, territorialidades, diversidades e saberes docentes, por acreditarmos que aprendemos com quem também não concordamos na totalidade de seus constructos teóricos e considerando ainda que um artigo acadêmico não precisa se constituir em uma “profissão de fé dogmática”. Assim, este estudo ancora-se em autores como: Deleuze (1972), Guattari (1986), Pimenta (1997), Tardif (2014), Julião (2014) Freire (1989), Certeau (1998) e Oliveira (2007).

Das duas turmas do Curso de Pedagogia da UFAC, no âmbito do PARFOR que teve início em 2023 com previsão de término em 2027, apenas uma é objeto deste estudo por ser nela que a segunda autora do artigo trabalhou como docente da disciplina Investigação e Prática Pedagógica I, que nesse estudo, em que pese as possíveis e bem-vindas críticas que possam ser feitas à natureza teórico-metodológica, constitui-se professora-pesquisadora-narradora-autora.



Desterritorialização é um conceito filosófico teorizado por Gilles Deleuze e Félix Guattari em 1972, que determina o abandono do território e a linha de fuga. A respeito do processo de desterritorialização, Guattari e Rolnik (1986, p. 323) entendem “a noção de território [...] num sentido muito amplo, que ultrapassa o uso que fazem dele a etologia e a etnologia” [...], uma vez que

O território pode ser relativo tanto a um espaço vivido, quanto a um sistema percebido no seio da qual um sujeito se sente “em casa”. O território é sinônimo de apropriação, de subjetivação fechada sobre si mesma. Ele é o conjunto de projetos e representações nos quais vai desembocar, pragmaticamente, toda uma série de comportamentos, de investimentos, nos tempos e nos espaços sociais, culturais, estéticos, cognitivos (Guattari; Rolnik, 1986, p. 323).

Nesse sentido, compreende-se que a noção de território, na perspectiva aqui assumida, é mais que espaço físico. Trata-se do resultado de articulações culturais forjadas em meio a fluxos, subjetivações e representações. Para Deleuze e Guattari (1997), a desterritorialização relativa (*socius*) é a ação pela qual se abdica do território. Por esse prisma, esses autores compreendem que é através desse processo que se deu a criação do Estado e do sistema de acumulação capitalista. Em outra direção, as sociedades “primitivas” ou pré-capitalistas são concretamente territoriais, dado a sua relação com a terra ser diferente. Nas sociedades primitivas/pré-capitalistas, a terra resulta dos desígnios de Deus expressos no Gêneses, entidade extraordinária, um todo que se divide ao trabalho, sem deixar de ser entidade única e indivisível (Deleuze; Guattari, 1997). Nessa direção, Haesbaert e Bruce (2002) explicam:

As territorialidades pré-capitalistas criam outras relações com a terra. Os agenciamentos maquínicos de corpos e os agenciamentos coletivos de enunciação estão fixados na terra. Não há uma exterioridade, uma dicotomia entre os corpos sociais, técnicos, políticos, artísticos e os corpos da natureza. (Haesbaert; Bruce, 2002, p. 11).

No entanto, nas relações capitalistas, a terra é explorada como qualquer outra matéria prima, ferramenta de trabalho ou o próprio homem, de modo que o lucro com a terra na sociedade capitalista pode vir a resultar do privilégio exclusivo da propriedade privada, uma vez que:



Tratam-se, pois, de relações muito distintas com a terra — enquanto nas comunidades tradicionais a terra-divindade era quase um “início e um fim” em si mesma, formando um corpus com o homem, nas sociedades estatais a terra se transforma gradativamente num simples mediador das relações sociais, onde muitas vezes o “fim” último, como na leitura hegeliana, caberá ao Estado (Haesbaert; Bruce, 2002, p. 11).

Dessa forma, a terra e tudo que os homens das comunidades tradicionais desenvolveram com e através da mesma, passa a mero instrumento de poder e decisão, sob os desígnios dos representantes do Estado. Deleuze e Guattari (1972) apontam os extremos processos de desterritorialização com o surgimento do Estado, uma vez que a divisão da terra passa a ser organizada e gerenciada pela nova ótica despótica do arranjo residencial, administrativo e fundiário. O Estado fixa o homem à terra, mas o faz de forma arbitrária e discriminatória, desterritorializando as populações nativas e pré-capitalistas, destruindo a organização original de seus territórios e implantando o poder do déspota, que passa a assumir o novo modelo de organização e desse modo, a territorialidade do Estado vai se construindo ao passo que implementa seu modelo de desterritorialização. Nesse contexto, “constrói novos agenciamentos, sobrecodifica os agenciamentos territoriais que constituíam as sociedades pré-capitalistas, configurando novos agenciamentos maquínicos de corpos e agenciamentos coletivos de enunciação” (Haesbaert; Bruce, 2002, p. 12).

Julião (2014, p. 48), nesse sentido, ao tratar dos povos indígenas no Brasil, dirá que é importante diferenciar conceitos de Estado e Nação. Uma vez que, para ele, Estado é relativo ao poder legal e político, enquanto Nação representa as pessoas, o povo ou povos. Dessa maneira, para o referido autor:

Na visão liberal a nação é conjunto de indivíduos que pertencem a um espaço geopolítico do Estado e seus cidadãos adquirem uma identidade política: daí o conceito de um estado, uma nação e uma cidadania. Do ponto de vista comunitarista, há um Estado, composto de várias nações ou povos com cidadanias diferenciadas e a identidade tem como base a cultura. (Julião, 2014, p. 51).

Sendo assim, é correto afirmar que, para o autor, oficialmente, o Brasil é um Estado-nação, que funciona na prática como um tipo de Estado plurinacional, com diversos povos indígenas que falam diferentes línguas e possuem culturas diferentes em relação umas às outras. Por muito tempo, de acordo com Julião (2014, p. 52), esses povos indígenas sofreram coerção para cooperar com uma comunhão nacional, contudo, atualmente passaram a requerer o direito de continuar vivendo como povos originários e brasileiros, por intermédio da cidadania intercultural.

Dessa forma, considerando que a noção de desterritorialização é muito mais ampla de que apenas um espaço físico, avançando-se para a desterritorialização cultural, ao tratarmos de educação escolar indígena, um exemplo é expresso por Julião (2014), ao se referir à escola indígena garantida pelo Estado brasileiro, uma vez que “o modelo assimilado pelas comunidades indígenas até então era o de uma escola homogeneadora, eurocentrista, que sempre se pautou pelo não reconhecimento das culturas diferenciadas” (Julião, 2014, p. 46). Modelo esse, que segundo o referido autor, vem sendo modificado “pela pressão social oriunda dos encontros e debates ocorridos durante a realização das assembleias indígenas; e, segundo, por força de conquistas legitimadas por lei”. (Julião, 2014, p. 46). Todavia, mesmo sendo reconhecido as conquistas dos povos indígenas, o autor também reconhece que esse novo modelo de educação almejado por esses sujeitos é um processo lento, que demanda persistência, organização e articulação das comunidades indígenas junto ao Estado brasileiro.

No contexto de (Des)territorialização, vale refletir sobre que saberes docentes devem ser socializados, repensados e ou/reconstruídos na formação inicial e contínua de professores? Dado a diversidade regional e intercultural de um país como o Brasil, um deles deve se referir a discussão sobre a identidade profissional do professor, pois, nesse sentido “a identidade não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido. Mas, é um processo de construção do sujeito historicamente situado” (Pimenta, 1997, p. 6). Isso porque para a autora, assim como nas demais profissões, ser professor(a), não está desvinculado de contextos históricos, em que se consolidam, mas que também se transformam ou são ressignificadas por meio da

Revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Como, também, da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações, porque estão prenes de saberes válidos às necessidades. da realidade. (Pimenta, 1997, p. 6).

Por essa razão, para ela, os saberes que compõe o processo de construção da identidade do professor são categorizados em: saberes **da experiência** (contempla tanto os saberes *a priori* do que é ser professor quanto os produzidos pelo cotidiano docente), do **conhecimento** (científicos e tecnológicos) e os **pedagógicos** (variam de acordo com o contexto histórico, expressando-se como prática social de ensinar).

Nesse sentido, Tardif (2014) os compreende os saberes docentes e formação profissional, como “um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (Tardif, 2014, p. 36), sendo os **disciplinares** (um conjunto de saberes transmitidos durante a formação de professores), os **curriculares** (os

oriundos dos diversos campos de conhecimento) e **experienciais** (os específicos desenvolvidos pelos professores no cotidiano, os que brotam da experiência (Tardif, 2014). Em outras palavras, são plurais e heterogêneos, não é oriundo de uma única fonte. Todavia, “a diversidade de diferentes fontes não exclui a necessária unificação dos saberes no e pelo trabalho docente, pois o saber está a serviço do trabalho” (Tardif, 2014, p. 17) Dessa forma, para Tardif (2014),

O saber tem estreita ligação com o contexto de trabalho do professor, pois o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores na escola etc. (Tardif, 2014, p.11).

Considerando os pontos de interseção entre Pimenta (1997) e Tardif (2014), é julgamos valioso no processo de formação docente em contexto de (des)territorialização, a análise da presença de diferentes marcadores sociais na formação leitora de professores indígenas do município de Santa Rosa do Purus-Acre, considerando a constituição de seus saberes, forjados nas territorialidades por eles vivenciadas nas florestas, e rios da Amazônia Acreana.

RESULTADOS E DISCUSSÃO: Para não sonegar dados empíricos

A narrativa que ora apresentamos ocorreu, como já dito, na disciplina Investigação e Prática Pedagógica I. Sua ementa contempla atividades de cunho investigativo, com ênfase no estudo da escola como uma instituição educativa. Dentre os objetivos da disciplina constavam: Compreender o processo histórico da pesquisa em educação; refletir sobre a importância da organização do espaço escolar em escolas de Ensino Fundamental da rede pública do município; analisar a escola como *locus* da pesquisa educacional e elaborar coletivamente um projeto de pesquisa para atividade de campo.

O alcance desses objetivos passava pela instrumentalização teórica dos alunos para a leitura de textos acadêmicos. Nesse sentido, um conjunto de textos, especialmente, voltados a pesquisa com os cotidianos foram disponibilizados aos alunos. Contudo, apropriar-se do conteúdo da leitura de textos acadêmicos não se constituía em uma ação fácil para alunos indígenas que apresentavam um conjunto de marcadores sociais que os colocavam em situação de desfavorecimento em relação aos alunos brancos. Tratava-se de alunos com dupla nacionalidade, ainda que não legalizada, posto que embora tenham nascido no Peru, perceberam que no Brasil poderiam ter acesso a políticas públicas mais favoráveis às suas perspectivas de vida; tais como: Recebimento de bolsas assistenciais do governo federal – Auxílio natalidade,

bolsa família, aposentadoria, atendimento nas unidades públicas de saúde e acesso ao Ensino Superior. Contudo, nesse contexto, indagamos como oportunizar a leitura de textos acadêmicos a estudantes indígenas que sequer dominavam a língua portuguesa? O desafio estava posto e junto com ele os riscos de se produzir expropriações culturais e epistemológicas tais como: A “imposição” da língua portuguesa como aquela de mais prestígio no espaço acadêmico, dado que todos os textos eram em Português e as demais formas de comunicação também se davam em Português.

Cansados de serem submetidos à comunicação apenas em língua portuguesa, a não poderem recorrer a seus deuses, orações e danças antes de iniciar cada aula ou apresentação de trabalhos, um dia um aluno Kaxinauwá, pertencente à família linguística Pano, cujos seus dois filhos e um irmão, que também são alunos do curso, preparou uma atividade em sua língua e entregou à professora com a seguinte dedicatória: “Para que a querida professora aprenda um pouco de nossa língua”.

Essa atitude produziu na professora profundas reflexões fazendo-a lembrar de Spivak (2010) em sua obra *Pode o subalterno falar?* Nessa direção, observamos que o sujeito subalternizado pode sim falar. Contudo, as condições para que suas falas possam ecoar, às vezes, são forjadas em meio a táticas devidamente intencionais por parte do sujeito subalternizado que sejam direcionadas a um efeito de poder e resistência. Essas reflexões desencadearam outra: A necessidade de se construir Projetos Pedagógicos Curriculares de Formação de Professores Indígenas pensados a partir de suas identidades; o que implicará atentar para as diferentes etnias, línguas e culturas que compõem a Amazônia Acreana.

A cada dia de aula, composto por dez horas/aulas, novas desterritorializações (Deleuze; Guattari, 1972) e epistemicídios (Santos, 2005) ocorriam e aquela professora rememorava ao afirmar que “a leitura de mundo precede a leitura da palavra” (Freire, 1989). Ali estavam professora e alunos comprometidos em aprender não só o conhecimento acadêmico-científico previsto no Plano de Ensino da disciplina Investigação e Prática Pedagógica I, mas aprendê-los de modo enraizado. Com a consciência da necessidade de um ensino enraizado nas territorialidades e territorializações dos alunos, a professora começou o trabalho com o estudo do texto intitulado *Aprendendo nos/dos/com os cotidianos a ler/ouvir/sentir o mundo*, de autoria de Inês Barbosa de Oliveira.

Posto isso, iniciou problematizando com os alunos o título do texto. Ou seja, o que pode ser entendido a partir da leitura do título? O que significa a expressão “nos/dos/com”, os cotidianos? De igual modo, questionou o que significava “ler/ouvir/sentir” o mundo? Expressões presentes no título do artigo indicado para leitura naquela aula. Depois de ouvir a

resposta dos alunos sobre as questões postas, a professora afirmou que um texto pode dizer muito mais quando “mandamos recado ao texto em forma de dúvidas e contraposições registradas ao longo da leitura”. Coerente com essa perspectiva metodológica a professora partiu para novos questionamentos e buscas: Quem é Inês Barbosa de Oliveira? Perguntou-lhes se já haviam ouvido falar desta autora, se estaria ela ainda viva? Que outras produções ela tem?

Com esse conjunto de questões, falou-lhes também que ao sermos chamados para uma palestra queremos saber quem será o palestrante, de modo semelhante, no exercício da leitura de um texto no qual queremos saber quem é o autor. Para melhor se ler um texto é importante saber quem o escreveu. Alertou-lhes que uma forma de conhecer a autora ou autor de um texto é buscar na internet o seu Currículo *Lattes*. Naquela oportunidade não só lhes explicou o que é um Currículo *Lattes*, como buscou junto com os alunos o seu próprio Currículo *Lattes*, o da autora do texto em pauta, quanto os estimulou a criar os seus próprios. Aproveitou para explicar como referenciar um texto de acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT.

Partiu do exemplo de uma produção sua e seguiu com a participação dos alunos indo ao quadro e simulando a referência de uma futura produção de cada aluno. Surgiram obras com temáticas bem enraizadas às suas territorialidades. Na continuidade da aula, a professora começou a problematizar cada um dos conceitos presentes no texto; a começar pelo conceito de cotidiano. Explicou-lhes que um texto escrito se assemelha a uma conversa que se dá entre o autor do texto e outros autores. Disse-lhes que um autor, para produzir um bom texto lança mão de outros autores que escreveram sobre o mesmo assunto. Ou seja, ele junta suas vozes com as vozes de outras pessoas que disseram coisas semelhantes ao que ele está a dizer.

Considerando tratar-se de alunos que professam a fé cristã ou convivem com cristãos, a professora perguntou-lhes se eles observavam que um padre ou um pastor geralmente faziam/fazem uma preleção sobre determinada temática e, nesse sentido, costumam recorrer a uma ou mais referências bíblicas que tratavam da temática? Disse-lhes que ao buscar uma referência bíblica o padre ou pastor não demonstrava fragilidades em suas capacidades expositivas. Antes, visavam dar maior consistência ao conteúdo de suas falas. De igual modo ocorre no universo acadêmico. Quando um autor recorre a outro/s autor/es para fundamentar o que está falando não o torna menos capaz de produzir conhecimentos e saberes.

Seguindo com a leitura, cada vez que aparecia um novo autor no texto a professora solicitava que fosse circulado e que se identificasse o que esse autor tinha a lhes dizer. “Quem era o novo convidado e que presente trazia para a festa”. Expôs que tal como em uma festa o anfitrião convida várias pessoas, apresenta as justificativas pelas quais as convidou, reconhece

e agradece o presente que cada convidado trouxe, assim é em um texto acadêmico. Cada autor citado traz para o texto um conceito ou categoria que contribui para a produção de um novo texto.

Naquele momento, a professora destacou que citar outros autores torna o texto mais rico. Apontou a necessidade de referenciá-los de acordo com as normas da ABNT. Explicou-lhes que recorrer a vários autores não torna o texto autoral menos rico, pelo contrário, o faz mais denso do ponto de vista teórico. E, também, enfatizou a necessidade de coerência teórica-argumentativa. Ação essa, feita de modo metafórico por meio do seguinte exemplo: Tal como em uma conversa ou uma festa não se pode mudar de assunto sem que o objeto de discussão em pauta seja devidamente explorado, assim ocorre também em um texto. Ou ainda, um anfitrião não pode deixar um convidado ir embora de sua festa sem se despedir dele devidamente, ou seja, não se encerra uma discussão teórica sem explorá-la adequadamente.

Seguindo com a exploração do texto, a professora colocou em questão: quais elementos do cotidiano escolar os alunos identificavam e analisavam não pelos olhos, mas por outros órgãos do sentido, e que indícios eram deixados por esses elementos na escola? Questionou-lhes se eles avaliavam que os seus olhares sobre a escola eram amplos ou não? Caso a resposta fosse negativa, como poderiam ampliá-los ainda mais, pela via da pesquisa? Solicitou-lhes que dessem exemplos de como esse processo ocorre. Esses questionamentos apoiam-se em Pimenta (1997) e Tardif (2014), que tratam os saberes docentes frutos das experiências em sala de aula, e que no caso narrado, foram forjados nas territorialidades por eles vivenciadas nas florestas e rios da Amazônia Acreana. E assim seguiram as discussões em um rico intercâmbio de experiências e oportunidades de participação que evidenciavam uma série de marcadores sociais que implicavam diretamente na qualidade da aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos teóricos em articulação com a narrativa ora apresentada, indicam marcadores sociais e culturais múltiplos, que interferem conjuntamente para a formação de competências leitoras de professores indígenas. Sendo a língua o principal deles. Os resultados da pesquisa apontam que os marcadores sociais de formação leitora dos professores indígenas do município *lócus* do presente estudo resultam da constituição de seus saberes, forjados nas territorialidades por eles vivenciadas nas florestas e rios da Amazônia Acreana entre trânsitos orais e escritos, ao mesmo tempo em que não são conclusivos e enfatizam a demanda pela continuidade de estudos sobre a temática, tomando como elemento de análise as vozes dos

XXII ENCONTRO NACIONAL DE ALUNOS INDÍGENAS EM IGUAL PROPORÇÃO AS DA UNIVERSIDADE

alunos indígenas em igual proporção as da professora de modo a tornar uma prática pedagógica mais dialogada.

Contudo, cabe ressaltar, que o universo acadêmico se constitui em *lócus* de “estranhamento” e desterritorializações para os alunos indígenas, cabendo assim, esforços pedagógicos e comprometimento político em didáticas que atenuem essa sensação de estranheza e propiciem um senso de pertencimento para esses sujeitos em formação, sem que, com isso, percam suas raízes.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, A. C.; CARVALHO, D. F. **O Processo de Expansão do Capitalismo na Agricultura e a Importância da Renda Fundiária: Uma Perspectiva Marxista.** Revista de Estudos Sociais. Ano 2015, N. 34. V.17. Disponível em:

<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/res/article/view/2416>. Acesso em: 14 de abril. 2023.

CERTEAU, Michel: **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer.** Petrópolis: Vozes, 1998.

DELEUZE, G; GUATTARI, F. **O Anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia.** Lisboa: Assírio & Alvim, 1972.

DELEUZE, G; GUATTARI, F. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia.** Vol. 5. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997.

FREIRE. P. **A importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam.** São Paulo: Autores Associados. Cortez, 1989.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica: cartografias do desejo.** Petrópolis: Vozes, 1986.

HAESBAERT, R.; BRUCE, G. **A Desterritorialização na Obra de Deleuze e Guattari.** Departamento de Geografia da Universidade Federal Fluminense. 2002.

JULIÃO, Geisel Bento. **A Construção Social do Currículo no Contexto das Escolas Indígenas de Roraima.** 1ª edição. São Paulo: Ed. Santarém – Profissionais do Livro, 2014.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. **Aprendendo Nos/Dos/Com os Cotidianos.** A Ver/Ler/ouvir/Sentir. Dossiê: Cotidiano Escolar. Educ. Soc. V28, n.98 Campinas jan./abril de 2007. Disponível em <https://estudogeral.uc.pt/handle/10316/110884?locale=pt>.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de Professores – Saberes da Docência e Identidade do Professor.** Nuances – Vol. III, Set de 1997.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o Subalterno falar?** Belo Horizonte, Editora UFMG, 2010.



XXII ENCONTRO SANTOS, Boaventura de Sousa **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 2005.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.