



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS FÍSICAS E MATEMÁTICAS
CENTRO DAS CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA E
TECNOLÓGICA

Lucenir da Silva Frazão

Decolonialidade e (des)envolvimento profissional docente: diálogos emergentes
com professores e professoras de uma escola de educação básica de Manaus

Florianópolis
2026

Lucenir da Silva Frazão

**Decolonialidade e (des)envolvimento profissional docente: diálogos emergentes
com professores e professoras de uma escola de educação básica de Manaus**

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação
em Educação Científica e Tecnológica da
Universidade Federal de Santa Catarina como
requisito parcial para a obtenção do título de Doutor
em Educação Científica e Tecnológica.

Orientador(a): Prof.(a) Luciana Passos Sá, Dr.(a)

Florianópolis

2026

Ficha catalográfica gerada por meio de sistema automatizado gerenciado pela BU/UFSC.
Dados inseridos pelo próprio autor.

Frazão, Lucenir da Silva
Decolonialidade e (des)envolvimento profissional
docente : diálogos emergentes com professores e
professoras de uma escola de educação básica de Manaus /
Lucenir da Silva Frazão ; orientadora, Luciana Passos Sá,
2026.
279 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Ciências Físicas e Matemáticas,
Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica,
Florianópolis, 2026.

Inclui referências.

1. Educação Científica e Tecnológica. 2. Decolonialidade.
3. Desenvolvimento Profissional Docente. 4. Educação
Básica. 5. Amazônia. I. Sá, Luciana Passos. II.
Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós
Graduação em Educação Científica e Tecnológica. III. Título.

Lucenir da Silva Frazão

Decolonialidade e (des)envolvimento profissional docente: diálogos emergentes com professores e professoras de uma escola de educação básica de Manaus

O presente trabalho em nível de Doutorado foi avaliado e aprovado, em 19 de dezembro de 2025, pela banca examinadora composta pelos seguintes membros:

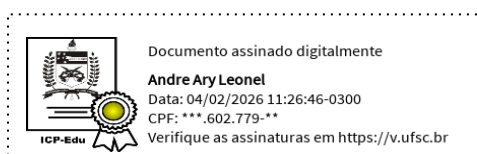
Prof.(a) Suzani Cassiani, Dr.(a)
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. André Ary Leonel, Dr.
Universidade Federal de Santa Catarina

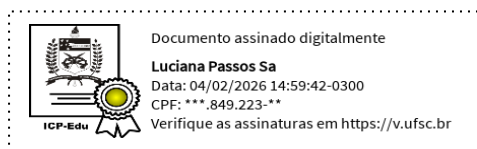
Prof.(a) Katiúscia dos Santos de Souza, Dr.(a)
Universidade Federal do Amazonas

Prof.(a) Patrícia Montanari Giraldi, Dr.(a)
Universidade Federal de Santa Catarina

Certificamos que esta é a versão original e final do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de Doutor em Educação Científica e Tecnológica.



Coordenação do Programa de Pós-Graduação



Prof.(a) Luciana Passos Sá, Dr.(a)
Orientador(a)

Florianópolis, 2026.

“Dedico este trabalho às minhas irmãs professoras da educação básica: Lucivane, Luciane e Lucélia e, por meio delas, a todos(as) os(as) educadores(as) que atuam nas regiões mais distantes deste imenso Amazonas.

A coragem e o compromisso de cada docente mantêm acesa a esperança de um futuro em que aprender e ensinar sejam atos de transformação.

Estendo esta dedicatória também aos povos amazônicos, cuja resistência, saberes e modos de vida inspiram a luta por uma educação enraizada em justiça e dignidade.”

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela dádiva da vida e pela oportunidade de vivenciar experiências que moldaram minha trajetória pessoal e acadêmica. Entre essas experiências, ressalto a honra de ter nascido em uma família que me transmitiu valores fundamentais, como o respeito ao próximo, a solidariedade e a perseverança diante das adversidades. Em especial, presto minha homenagem e gratidão ao meu pai, Lucídio Frazão (*in memoriam*) e minha mãe Maria José Frazão, cujos ensinamentos e exemplos de vida continuam a iluminar meu caminho.

Expresso minha profunda gratidão à professora Luciana Sá pela condução segura, pelas reflexões instigantes e pelo apoio constante ao longo desta jornada. Sua contribuição foi essencial para esta conquista, pois sua atuação foi excepcional; mesmo diante dos desafios que o doutorado impõe, seu acompanhamento tornou o percurso mais tranquilo e produtivo.

Agradeço igualmente aos professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGECT) pela formação sólida e pelas contribuições que enriqueceram minha trajetória de pesquisador.

À banca de qualificação e de defesa: Professor André Ary Leonel; Professora Suzani Cassiani, Professora Patrícia Giraldi; Professora Katiuscia Souza pelas valiosas contribuições e sugestões para aprimoramento desta tese.

Ao Núcleo de Educação em Química (NEQ/UFSC), registro minha gratidão pelas oportunidades de diálogo acadêmico, pelo acolhimento e pela construção coletiva de conhecimentos. Agradeço também aos secretários/as do PPGECT pelo suporte administrativo que foi essencial em diferentes momentos.

A Professora Marta Gusmão, minha orientadora de Mestrado que me incentivou a participar do processo de seleção de doutorado e pelas palavras de apoio.

Dirijo um agradecimento especial à diretora do Centro Educacional Arthur Virgílio Filho, Luana Naiady Santos, pelo apoio à realização da pesquisa, bem como a todos os professores e professoras dessa instituição que, com generosidade e compromisso, participaram e colaboraram com esta investigação.

À Professora Mírian Verdes, Coordenadora Distrital de Educação em Manaus, registro meu reconhecimento pelo incentivo e apoio durante esta intensa empreitada de estudos.

Agradeço à Secretária de Educação do Estado do Amazonas, Professora Arlete Mendonça, pelo apoio institucional.

De forma especial, agradeço à minha companheira Jessi e à minha filha Nicole, pelo amor, paciência e compreensão nos momentos de ausência e dedicação aos estudos.

À minha irmã Luciene, agradeço a ajuda inestimável nos momentos de dificuldade, especialmente durante minha estada em Florianópolis.

À minhas irmãs Lucivane (minha segunda mãe), Luciane e aos meus irmãos, minha eterna gratidão pelo apoio incondicional, pelas orações e pela torcida constante, que fortaleceram meu ânimo para seguir adiante.

Ao Estado brasileiro por me permitir cursar desde o Ensino Básico, o Ensino Superior, o Mestrado e o Doutorado em instituições públicas, pois, se de outro modo não fosse, jamais teria chegado até aqui.

À todas as pessoas que direta ou indiretamente colaboram para o desenvolvimento desta pesquisa, minha sincera homenagem, pois sem o apoio, o incentivo e a fé de cada um, este caminho teria sido muito mais árduo.

“A escola é um espaço de disputa, onde ou fortalecemos a nossa identidade ou reforçamos a lógica colonial” (Izabel Munduruku, 2024)

RESUMO

Nesta tese defendo que pressupostos decoloniais inspiram um Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) capaz de produzir outros modos de ser e de fazer a docência no campo da Educação Científica e Tecnológica, ainda profundamente enraizada em paradigmas eurocêtricos, ressignificando-a como prática crítica, emancipatória, dialógica e socialmente comprometida. A pesquisa foi realizada em Manaus (AM), território assumido como espaço epistêmico e político de investigação, a partir de um percurso formativo construído de modo coletivo e horizontal com professores e professoras da rede pública de ensino, do qual participei como professor de Química. O estudo foi orientado por duas questões centrais: quais diálogos podem ser estabelecidos entre a decolonialidade e o (des)envolvimento profissional docente; e em que medida um percurso formativo inspirado nesses pressupostos pode favorecer práticas pedagógicas emancipatórias na educação básica manauara. O objetivo geral consistiu em investigar como princípios da decolonialidade incidem sobre o DPD nesse contexto, buscando compreender sentidos atribuídos pelos/as docentes ao seu desenvolvimento profissional e analisar os efeitos de uma ação formativa colaborativa, orientada por temáticas críticas e pelas especificidades socioculturais amazônicas. Metodologicamente, a pesquisa caracteriza-se como qualitativa e organiza-se em quatro eixos analíticos: estudo teórico, escuta docente, análise da ação formativa e análise de seus efeitos. Os procedimentos analíticos fundamentam-se na autoetnografia e na Análise Textual Discursiva (ATD). A ação formativa, composta por sete encontros, abordou temáticas críticas à escolarização amazônica, como racismo ambiental, relações étnico-raciais, gênero, epistemologias indígenas, tensões curriculares e condições estruturais do trabalho docente, contando com a participação de professores e professoras da rede estadual e de especialistas indígenas e negras. Os dados foram construídos por meio de formulários, grupo focal e entrevistas. Os resultados evidenciam um cenário marcado pela precarização do trabalho docente, pela violência epistêmica dirigida aos saberes locais, pela fragilidade das políticas de formação continuada e pela hegemonia curricular que reforça a colonialidade do saber e do poder. Como principal contribuição, a tese elabora o constructo Desenvolvimento Profissional Docente Decolonial (DPDD), emergente das discussões formativas e das narrativas docentes, estruturado a partir de quatro eixos indissociáveis: envolvimento, movimento, resistência e coletividade. Esses eixos articulam dimensões éticas, políticas e pedagógicas, comprometidas com perspectivas antirracistas e interculturais, igualdade de gênero, valorização docente, cidadania decolonial e digital, compromisso ambiental e reconhecimento crítico do passado colonial. Concluo que a pesquisa fortalece abordagens críticas, territoriais e coletivas da formação docente em Manaus, fomenta práticas pedagógicas comprometidas com a equidade, a diversidade e a valorização dos saberes locais e oferece subsídios teórico-metodológicos para a formulação de políticas públicas de formação continuada contextualizadas, socialmente engajadas e comprometidas com a transformação das desigualdades educacionais.

Palavras-chave: Decolonialidade; Desenvolvimento Profissional Docente; Educação Básica; Amazônia.

ABSTRACT

In this doctoral dissertation, I argue that decolonial assumptions inspire a form of Teacher Professional Development (TPD) capable of producing alternative ways of being and doing teaching in the field of Science and Technology Education, which remains deeply rooted in Eurocentric paradigms, thereby resignifying teaching as a critical, emancipatory, dialogical, and socially committed practice. The study was conducted in Manaus, Amazonas, a territory assumed as an epistemic and political space of inquiry, based on a formative pathway collectively and horizontally constructed with public school teachers, in which I participated as a Chemistry teacher. The research was guided by two central questions: what dialogues can be established between decoloniality and teacher professional (de)development; and to what extent a formative pathway inspired by these assumptions can foster emancipatory pedagogical practices in basic education in Manaus. The general objective was to investigate how principles of decoloniality inform Teacher Professional Development in this context, seeking to understand the meanings attributed by teachers to their professional development and to analyze the effects of a collaborative formative action oriented by critical themes and Amazonian sociocultural specificities. Methodologically, the study adopts a qualitative approach and is organized around four analytical axes: theoretical study, teacher listening, analysis of the formative action, and analysis of its effects. The analytical procedures are grounded in autoethnography and Discursive Textual Analysis (DTA). The formative action, composed of seven meetings, addressed critical issues related to Amazonian schooling, such as environmental racism, ethnic-racial relations, gender, Indigenous epistemologies, curricular tensions, and structural conditions of teaching work, with the participation of public school teachers and Indigenous and Black specialists. Data were generated through questionnaires, focus groups, and interviews. The results reveal a context marked by the precarization of teaching work, epistemic violence against local knowledges, the fragility of continuing teacher education policies, and curricular hegemony that reinforces the coloniality of knowledge and power. The main contribution of this dissertation is the development of the construct Decolonial Teacher Professional Development (DTPD), which emerges from formative discussions and teachers' narratives and is structured around four inseparable axes: involvement, movement, resistance, and collectivity. These axes articulate ethical, political, and pedagogical dimensions committed to antiracist and intercultural perspectives, gender equality, teacher valorization, decolonial and digital citizenship, environmental responsibility, and a critical recognition of the colonial past. The study concludes that this research strengthens critical, territorial, and collective approaches to teacher education in Manaus, fosters pedagogical practices committed to equity, diversity, and the valorization of local knowledges, and provides theoretical and methodological contributions to the formulation of contextualized, socially engaged, and continuous teacher education public policies aimed at addressing educational inequalities.

Keywords: Decoloniality; Teacher Professional Development; Basic Education; Amazon.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Ajuricaba, o guerreiro dos Manaós.....	40
Figura 2 – Localização de Manaus na América do Sul e no Brasil.....	52
Figura 3 – Encontro das Águas dos rios Negro e Solimões	55
Figura 4 – Teatro Amazonas, ícone do período áureo da borracha	56
Figura 5 – Mercado Municipal Adolpho Lisboa	57
Figura 6 – Arena da Amazônia	58
Figura 7 — Etimologia e contradições do termo “desenvolvimento”	78
Figura 8 – Percurso, ações e escolhas adotadas na investigação	104
Figura 9 – Desigualdades sociais em grandes centros urbanos	141
Figura 10 – Questões raciais, sociais, econômicas e ambientais.....	142
Figura 11 – Subalternização naturalizada do gênero feminino	173
Figura 12 – A Ciência é masculina?	174
Figura 13 – Dados sobre insegurança alimentar no Brasil (2004-2023).....	184
Figura 14 – Índice de desenvolvimento da Educação Básica - Manaus.....	185
Figura 15 – Princípios de um DPD com inspiração decolonial	246

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dimensão, sentidos, críticas e limites atribuídos ao termo desenvolvimento	80
Quadro 2 – Síntese dos encontros realizados durante a ação formativa. ..	105
Quadro 3 – Perfil do corpo docente participante da pesquisa	106
Quadro 4 – Síntese dos instrumentos analíticos utilizados na pesquisa	113
Quadro 5 – Indicativos da colonialidade no cenário educacional	123
Quadro 6 - Paralelo entre a lógica tradicional de formação e o Desenvolvimento Profissional Docente, baseado em Ponte (1998).....	126
Quadro 7 – Pontos convergentes entre pressupostos decoloniais e pressupostos do desenvolvimento profissional docente. Baseado em Maldonado-Torres (2020), Carvalho (2020), Oliveira (2016), Walsh, Oliveira, Candau (2018); Imbernón (2011), Libâneo (2011) e Campos (2013).	129
Quadro 8 – Plano hipotético de uma professora da educação básica.....	191
Quadro 9 — Proposições docentes sobre valorização, autonomia e condições dignas de trabalho em Manaus.	232
Quadro 10 – Princípios de um Desenvolvimento Profissional Docente com inspiração Decolonial (DPDD).....	245

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Distribuição de docentes da rede estadual do Amazonas por gênero e raça/cor (2025).....	134
Tabela 2 – Titulação e vínculo funcional de docentes da SEDUC-AM em Manaus	137

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AM	Estado do Amazonas
ATD	Análise Textual Discursiva
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEPAN	Centro de Formação Profissional Padre José de Anchieta
CEST	Centro de Estudos Superiores de Tefé
CETAM	Centro de Educação Tecnológica do Amazonas
DPD	Desenvolvimento Profissional Docente
DPDD	Desenvolvimento Profissional Docente Decolonial
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
FMI	Fundo Monetário Internacional
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFAM	Instituto Federal do Amazonas
INPA	Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia
MG	Estado de Minas Gerais
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OEI	Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONU	Organização das Nações Unidas
PA	Estado do Pará
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PCCR	Planos de Cargos, Carreiras e Remuneração
PIB	Produto Interno Bruto
PIM	Polo Industrial de Manaus
PPGECIM	Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática
PPGECT	Programa de Pós-graduação em Educação Científica e Tecnológica
SADEAM	Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEDUC	Secretaria de Estado de Educação e Desporto Escolar do Amazonas
UEA	Universidade do Estado do Amazonas
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
USHMM	<i>United States Holocaust Memorial Museum</i>
UHB	Usina Hidrelétrica de Balbina

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO: MINHA TRAJETÓRIA, ENQUANTO AMAZONENSE, PROFESSOR E PESQUISADOR	18
1 INTRODUÇÃO	26
1.1 PROBLEMA DA PESQUISA	29
1.2 OBJETIVOS, COMPROMISSOS E POSICIONAMENTO EPISTEMOLÓGICO-POLÍTICO DA PESQUISA	32
1.3 JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA	33
1.4 ORGANIZAÇÃO DA ESCRITA DA TESE	34
2 MANAUS: ENTRE RIOS E FLORESTAS, RIQUEZAS E CONTRASTES	36
2.1 A MEMÓRIA SILENCIADA E O PROTAGONISMO DE AJURICABA: RESISTÊNCIAS INDÍGENAS E COLONIALIDADE DA HISTÓRIA	37
2.2 DO PASSADO COLONIAL AO PROJETO DESENVOLVIMENTISTA: O CICLO DA BORRACHA, A ZONA FRANCA E AS MÚLTIPLAS FACES DA COLONIALIDADE	43
2.3 MANAUS NA SEGUNDA DÉCADA DO SÉCULO XXI: DESIGUALDADES PERSISTENTES, CRISE SOCIAMBIENTAL E A URGÊNCIA DE UMA EDUCAÇÃO DECOLONIAL	51
2.4 IMPLICAÇÕES DE UMA PERSPECTIVA CRÍTICA E CONTRA-HEGEMÔNICA À FORMAÇÃO DOCENTE EM MANAUS	64
3 DECOLONIALIDADE E EDUCAÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA: ENTRE O “DESENVOLVIMENTO” E O ENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE.....	66
3.1 COLONIALIDADE E DECOLONIALIDADE: RUPTURAS EPISTÊMICAS E RESSIGNIFICAÇÕES DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE	67
3.2 O TERMO “DESENVOLVIMENTO” EM DISPUTA: PROBLEMATIZAÇÕES E ARTICULAÇÕES COM A FORMAÇÃO DOCENTE EM CIÊNCIAS	76
3.2.1 (Des)envolvimento e formação docente na perspectiva decolonial nas áreas científicas: qual o lugar da Química?.....	84
3.3 EUGENIA E CIÊNCIA: A COLONIALIDADE DO “DESENVOLVIMENTO” E AS RUPTURAS NECESSÁRIAS À FORMAÇÃO DOCENTE.....	90
3.4 A NOVA CARAVELA DO SÉCULO XXI: A COLONIALIDADE DOS DADOS E IMPLICAÇÕES PARA A DOCÊNCIA.....	97

4 TRILHAS E ESCOLHAS: A CONSTRUÇÃO DE UM PERCURSO METODOLÓGICO CONTRA-HEGEMÔNICO NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO...	103
4.1 PESQUISA QUALITATIVA COMO ESCOLHA SITUADA NO ÂMBITO DA FORMAÇÃO DOCENTE: DELINEAMENTO E PARTICIPANTES	103
4.2 CAMINHOS PERCORRIDOS: AÇÕES NECESSÁRIAS À IMPLEMENTAÇÃO DA AÇÃO FORMATIVA	107
4.3 CONSTRUÇÃO DOS DADOS E RECURSOS UTILIZADOS	108
4.4 INTERLOCUÇÕES ENTRE A AUTOETNOGRAFIA, A ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA E TEORIAS DECOLONIAIS NO PROCESSO DE ANÁLISE	110
5 DECOLONIALIDADE E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: QUESTÕES (IM)PERTINENTES À EDUCAÇÃO CIENTÍFICA.....	114
5.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS	115
5.2 COLONIALISMO, (DE) COLONIALIDADE E EDUCAÇÃO	118
5.3 DECOLONIALIDADE E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES/AS DE CIÊNCIAS: POSSÍVEIS RELAÇÕES	125
5.4 ALGUNS APONTAMENTOS PERTINENTES.....	131
6 DA TEORIA À PRÁTICA: PRESSUPOSTOS DECOLONIAIS COMO BASE PARA A ELABORAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE AÇÕES FORMATIVAS CONTEXTUALIZADAS	133
6.1 PERFIL DOCENTE: GÊNERO, RAÇA, FAIXA ETÁRIA, FORMAÇÃO INICIAL, PÓS-GRADUAÇÃO E TEMPO DE DOCÊNCIA.....	133
6.2 AÇÃO FORMATIVA EM CURSO – DA IDEALIZAÇÃO À REALIDADE	139
6.2.1 Decolonialidade e Desenvolvimento Profissional Docente	141
6.2.2 Racismo Ambiental	159
6.2.3 Educação para as relações étnico-raciais no contexto do Amazonas	165
6.2.4 Gênero, epistemologias indígenas e decolonialidade	172
6.2.5 Desafios docentes em cenário de desigualdades sociais	183
6.2.6 Currículos prescritos e a complexidade do chão escola.....	193
6.2.7 A docência no Amazonas, os desafios e as barreiras de gênero e de raça na produção do conhecimento	200
7 PROPOSIÇÕES DOCENTES E AUTOETNOGRÁFICAS DE UM GRUPO DE PROFESSORES/AS MANAUARAS COM VISTAS A UM DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE DECOLONIAL	207

7.1 FORMAR PROFESSORES/AS ANTIRRACISTAS: POR UMA EDUCAÇÃO COMPROMETIDA COM AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	207
7.2 FORMAÇÃO PARA A IGUALDADE DE GÊNERO: ENFRENTANDO DESIGUALDADES E AMPLIANDO HORIZONTES	210
7.3 HISTORICIDADE E CONSCIÊNCIA CRÍTICA: COMPREENDER O PRESENTE À LUZ DO PASSADO	214
7.4 A QUESTÃO AMBIENTAL COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO	217
7.5 INTERCULTURALIDADE E VALORIZAÇÃO DOS POVOS AMAZÔNICOS: RECONHECER E APRENDER COM O TERRITÓRIO	222
7.6 VALORIZAÇÃO DOCENTE, AUTONOMIA E CONDIÇÕES DIGNAS DE TRABALHO	227
7.7 CONSTRUÇÃO DE UMA CIDADANIA DECOLONIAL: REEXISTIR E REINVENTAR O SER PROFESSOR/A	233
7.8 EDUCAÇÃO CRÍTICA PARA AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO: ENFRENTANDO O COLONIALISMO DIGITAL	237
7.9 PERCEPÇÕES OBJETIVAS E SUBJETIVAS ACERCA DAS CONTRIBUIÇÕES DA AÇÃO FORMATIVA PARA OS/AS DOCENTES PARTICIPANTES	240
8 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	247
REFERÊNCIAS	251
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	267
APÊNDICE B – FORMULÁRIO DE INSCRIÇÃO NA AÇÃO FORMATIVA	271
APÊNDICE C– ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	273
ANEXO A – TERMO DE ANUÊNCIA	275
ANEXO B – APROVAÇÃO DA PESQUISA EM COMITÊ DE ÉTICA	276

APRESENTAÇÃO: MINHA TRAJETÓRIA, ENQUANTO AMAZONENSE, PROFESSOR E PESQUISADOR

Me chamo Lucenir da Silva Frazão, nasci em uma comunidade ribeirinha do município de Tefé, estado do Amazonas. Sou pardo, de olhos castanho-escuros, uso óculos, tenho cabelos pretos e lisos, tenho descendência indígena, embora não pertença formalmente a nenhum povo ou etnia. A minha trajetória pessoal e acadêmica é marcada por desafios e lutas vivenciadas pelas populações ribeirinhas do Amazonas, onde a vasta riqueza natural se contrasta com as profundas desigualdades econômicas e sociais.

Cresci na comunidade rural denominada Missão Boca de Tefé, a qual é território do município de Tefé. Essa comunidade está situada às margens do rio Solimões, tendo suas origens no século XIX, época em que a ordem religiosa dos Espiritanos (composta por missionários franceses, alemães e holandeses) se instalou na área com o propósito de promover a fé católica através da catequização (Abreu; Oliveira, 2019; Teles; Abreu, 2014; Teles; Abreu; Teixeira, 2015).

Ao longo do tempo, além de cumprir sua função religiosa, o espaço das Missões também abrigou uma olaria, dedicada principalmente à fabricação de tijolos e telhas utilizados na construção do Seminário São José, um marco na cidade de Tefé. Além disso, funcionava como uma escola de capacitação profissional, oferecendo cursos de marcenaria, artesanato e outras atividades. Os materiais produzidos nessa comunidade eram transportados para Tefé em barcos ou canoas, uma vez que a distância entre as duas localidades, por via fluvial, era relativamente curta (Teles; Abreu, 2014).

A antiga Vila de Ega, hoje, cidade de Tefé, desde a época colonial teve relevância geográfica e socioeconômica para o Médio e Alto Solimões, devido à sua posição estratégica para a circulação de pessoas e mercadorias, ao longo das comunidades e cidades situadas no rio Solimões e seus afluentes, consolidando-se como um importante ponto administrativo e comercial (Teles; Abreu; Teixeira, 2015; Abreu; Oliveira, 2019). Esse local foi alvo de atividades missionárias, especialmente dos jesuítas (Espanha) e carmelitas (Portugal), além de disputas territoriais entre Portugal e Espanha (Santos, 2002; Ugarte, 2004), ambos os países buscando garantir o controle dessa área estratégica para expandir e consolidar o processo de colonização europeia (Boxer, 1977; Maxwell, 1996).

A presença da ordem religiosa na Comunidade da Missão, além das atividades religiosas promoveu o acesso à educação formal, privilégio que não existia em muitas comunidades rurais do município. Por muito tempo a sede da Escola Estadual Nossa Senhora da Graças funcionou no Seminário da Missão dos Espiritanos, que, em meados dos anos 1990, passou a ter sede própria. Além da educação formal, as crianças do lugar participavam das aulas de catequese e tinham acesso a uma diversidade de livros da biblioteca do seminário. Dessa forma, minha infância foi marcada pela vida simples, sempre em contato com a natureza, com a escola e com as atividades religiosas.

Minha família é numerosa, meu pai, Lucídio Frazão, e minha mãe, Maria José Frazão, tiveram onze filhos. Apesar de nossa condição econômica limitada, vivíamos da pesca e da agricultura de subsistência, plantando mandioca, cará, banana, macaxeira e coletando frutos da floresta como castanha-do-brasil, açaí e tucumã. A alimentação sempre esteve garantida graças à generosidade da terra e do rio, e, apesar da pobreza material, na infância, não percebíamos nossa situação como precária.

A matrícula e a permanência na escola sempre foi prioridade para meus pais, os quais sempre nos incentivavam a prosseguir os estudos e destacavam a relevância da educação, pois em outros tempos eles não tiveram a oportunidade de concluir o ensino básico, mas faziam o esforço para que todos os seus filhos e filhas estudassem.

À medida que fui crescendo, os desafios da vida na comunidade se tornaram mais evidentes, principalmente quando percebi a falta de oportunidades para prosseguir nos estudos após o ensino fundamental. Para mim, como para muitos/as jovens de áreas isoladas do Amazonas, continuar os estudos significava sair da comunidade e ir para a cidade em busca de uma formação acadêmica. Mas, como encarar essa dura realidade sem recursos?

No ano de 2000, concluí o Ensino Fundamental em minha comunidade. Para dar continuidade aos meus estudos, aos 15 anos precisei deixar a casa de meus pais e me mudar para a cidade de Tefé. Essa mudança só foi possível graças ao apoio das minhas irmãs mais velhas, que já moravam na cidade, possuíam empregos fixos e puderam alugar uma casa. Vale destacar que, para chegar até esse ponto, elas também haviam saído da comunidade, sendo acolhidas por parentes ou pessoas conhecidas para continuar os estudos. Já formadas e com empregos estáveis, elas

puderam garantir minha moradia e criar as condições necessárias para que eu, assim como meus outros irmãos e irmãs, pudéssemos seguir com a nossa trajetória educacional.

Em 2001, com a criação da Universidade do Estado do Amazonas (UEA) e a implementação da política de interiorização, foi inaugurado na cidade de Tefé o Centro de Estudos Superiores de Tefé (CEST), um campus da universidade que, inicialmente, oferecia apenas cursos de Licenciatura. Essa iniciativa representou uma oportunidade inédita para a população local, possibilitando o acesso a uma instituição universitária pública na região. Em 2003, ao concluir o Ensino Médio no Centro Educacional Governador Gilberto Mestrinho, uma escola pública, prestei vestibular para o curso de Letras, mas não consegui aprovação.

No ano seguinte, preparei-me em um cursinho gratuito oferecido pela UEA, chamado *Aprovar*, que era transmitido via rádio e fornecia material apostilado com os conteúdos das disciplinas exigidas no vestibular. Inscrevi-me novamente no processo seletivo, desta vez para o curso de Química, e fui aprovado em 2004. O que mais me motivou a escolher o referido curso foi o fato de que, durante toda a minha formação básica, nunca houve professores/as com formação específica em Química. Além disso, enxerguei no curso uma oportunidade de ingressar no mercado de trabalho, considerando a carência de profissionais qualificados/as nessa área. Em março de 2005, iniciei o curso.

Enfrentando desafios para garantir a continuidade do curso superior, em 2006 conquistei uma vaga no concurso público da Prefeitura de Tefé para o cargo de assistente administrativo. Assumi a função em agosto daquele ano, o que trouxe maior segurança financeira e viabilizou a continuidade dos meus estudos. A oportunidade de conciliar as atividades profissionais no turno da manhã com as acadêmicas no período da tarde foi decisiva para permanência e conclusão do curso.

No entanto, esse período também foi marcado por grandes desafios familiares. Entre 2006 e 2007, meu pai foi diagnosticado com câncer de intestino, o que exigiu deslocamentos frequentes dele e de minha mãe para Manaus, onde ele realizava o tratamento. Nesse contexto, meu emprego tornou-se fundamental, tanto para garantir a continuidade dos meus estudos, quanto para oferecer apoio aos meus irmãos e irmãs mais novos, enquanto meus pais estavam ausentes. Essa experiência fortaleceu meu senso de responsabilidade e resiliência, permitindo-me superar as

adversidades e seguir em frente. Infelizmente, a doença levou meu pai a óbito em janeiro de 2011.

Apesar das dificuldades, concluí o curso de Química em 2009, embora tenha enfrentado reprovações em algumas disciplinas, o que adiou minha formatura por um ano. Após finalizar a graduação, permaneci por mais um ano em Tefé, atuando na Prefeitura. Contudo, o desejo de construir uma carreira docente me motivou a buscar novas oportunidades na cidade de Manaus.

Em 2011, após ser aprovado em um processo seletivo para professor de Química, dei início à minha trajetória como docente na rede estadual de ensino do Amazonas, na cidade de Manaus. Esse marco consolidou meu interesse pela docência, motivando-me a investir continuamente no aprimoramento da minha formação. Entre 2011 e 2014, atuei como professor temporário, sempre empenhado em aproveitar oportunidades que contribuíssem para meu desenvolvimento profissional.

Em 2014, concluí uma especialização em Ensino de Química, fortalecendo minha formação acadêmica na área. No mesmo ano, fui aprovado em um concurso público para docente de Química na rede estadual do Amazonas e, em 2018, obtive êxito em um segundo concurso para a mesma função. Esses momentos marcaram e consolidaram minha trajetória na educação, um campo em que sempre priorizei o aperfeiçoamento contínuo e a busca pela excelência profissional.

Persisti nos estudos e, após algumas tentativas, ingressei no Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECIM) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), em 2018, concluindo-o em 2020. No mestrado, desenvolvi uma pesquisa com licenciandos/as de Física e Química da UFAM, investigando como atividades experimentais investigativas podem contribuir para o desenvolvimento de habilidades científicas essenciais à formação docente.

Habilidades como elaborar hipóteses, planejar experimentos, coletar e analisar dados, comunicar resultados, entre outras, foram compreendidas como fundamentais, tanto do ponto de vista pedagógico quanto científico. A partir de situações-problema em laboratório, os/as licenciandos/as puderam construir suas próprias estratégias de resolução, vivenciando processos de aprendizagem mais autônomos, reflexivos e suscetíveis à manifestação e ao desenvolvimento das habilidades em questão (Frazão, 2020).

Essa experiência formativa permitiu-me constatar que, apesar da ampla difusão do ensino por investigação na literatura, as práticas pedagógicas em Ciências, no contexto investigado, ainda são fortemente marcadas por abordagens tradicionais. Em especial, as atividades experimentais seguem, em grande parte, roteiros rígidos e previamente definidos, sustentados por uma concepção linear, prescritiva e reprodutivista de ciência. A articulação da metodologia investigativa à formação inicial docente mostrou-se relevante ao fomentar uma atuação mais crítica, reflexiva e alinhada aos modos contemporâneos de produzir ciência.

Meu primeiro contato com o Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGECT/UFSC) deu-se em 2019, durante o mestrado, por meio do Programa Nacional de Cooperação Acadêmica na Amazônia (PROCAD-Amazônia¹), instituído pelo Edital n.º 21/2018 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

O referido programa tinha como objetivo fortalecer os cursos de pós-graduação da Região Norte, como o da UFAM e da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), por intermédio de ações de cooperação acadêmica com instituições de outras regiões do país, promovendo, assim, a formação qualificada de recursos humanos e a redução das assimetrias regionais².

Naquele mesmo ano, participei de um workshop realizado na UFAM, com a presença de docentes e discentes dos programas envolvidos no PROCAD, incluindo o PPGECT da UFSC. As apresentações das linhas de pesquisa, os relatos de experiências colaborativas e o diálogo entre diferentes contextos regionais e epistemológicos me causaram um impacto profundo. Esse momento foi muito significativo, pois despertou em mim o desejo de ingressar no doutorado e ampliou, de forma expressiva, minha visão sobre o que poderia ser minha trajetória acadêmica. Dessa forma, foi no percurso do mestrado que a minha inclinação pela temática da formação docente se consolidou.

¹ PROCAD-Amazônia, disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/1062018-edital-21-procad-amazonia-pdf>. Acesso em 01 ago.2025

² Por meio de busca de parcerias, a coordenação do PPGECT estabeleceu contato com a coordenação do Programa de Pós-graduação em Ensino em Ciência e Matemática (PPECEM), ligado ao Centro de Ciências Exatas e Tecnologia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) – Campus São Luís – e o Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECIM) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) – Campus de Manaus – ambos avaliados pela CAPES com nota três. Disponível em: <https://ppgect.ufsc.br/procad-amazonia>. Acesso em 01 ago.2025

A finalização do mestrado coincidiu com o auge da pandemia por COVID-19, período em que o Brasil enfrentava uma grave crise sanitária, política, ética e educacional. Esse cenário trouxe frustrações, especialmente ao observar como a crise impactou o acesso à educação e a outros serviços básicos para as populações mais vulneráveis. Foi também um momento de reflexão sobre minha trajetória formativa e de preparação para o doutorado.

A princípio, meu desejo era permanecer na capital amazonense e dar continuidade aos estudos em programas de doutorado locais. Em 2022, participei de processos seletivos em duas instituições da cidade. Avancei nas etapas iniciais, mas não fui aprovado nas fases finais. Foi um momento difícil, marcado por frustrações e incertezas. No entanto, ainda naquele ano, recebi, com imensa alegria, a notícia da minha aprovação no doutorado do PPGET/UFSC.

Essa conquista marcou uma transformação radical em minha vida. Deixar Manaus e cruzar o país rumo a Florianópolis, para ingressar no doutorado, foi um gesto de coragem, convicção e fé no meu propósito acadêmico. Porém, eu não estava sozinho nessa travessia: minha companheira, Jessi e minha filha, Nicole, estavam comigo. O suporte incondicional delas foi a base de tudo, e, juntos, enfrentamos o desconhecido, movidos pelo sonho de aprofundar minha formação.

Além desse apoio familiar, a concretização dessa jornada exigiu decisões corajosas e contou com um incentivo fundamental da minha orientadora de mestrado, a professora Marta Gusmão. Foi ela quem me encorajou a seguir adiante, reconhecendo em mim o potencial necessário para continuar trilhando o desafiador caminho da pesquisa acadêmica.

Chegar ao Sul do Brasil não significou apenas atravessar fronteiras geográficas, mas vivenciar um deslocamento político, epistemológico e subjetivo profundamente marcante. Sair do Norte implicou revisitar a minha própria trajetória, reconhecer as tensões e os enfrentar desafios que deslocaram as minhas concepções sobre a pesquisa, a ciência e meu lugar nelas. Esse movimento constituiu-se como a ponte necessária para “sulear a pesquisa”, reposicionando meu olhar e o modo de produzir conhecimento.

Nesse percurso, as discussões e as inquietações vivenciadas nas disciplinas do doutorado, articuladas às leituras e aos debates no Núcleo de Educação em Química (NEQ/UFSC), foram delineando as bases de uma perspectiva decolonial. Esse processo formativo reconfigurou minhas compreensões de mundo e de ciência,

agora assumidas como práticas engajadas, críticas e situadas. As interlocuções com os referenciais teóricos e com minha orientadora, Luciana Sá, contribuíram para a assimilação da urgência das Epistemologias do Sul Global, que questionam a hegemonia do saber eurocêntrico e tensionam a ideia de uma ciência neutra, dissociada das relações de poder.

Ancorado nesse deslocamento geográfico e epistemológico, que compreendo aqui como a decolonialidade, passo a entender a pesquisa como instrumento de ação e transformação. Mais do que analisar criticamente as desigualdades territoriais e históricas que atravessam o Brasil desde a invasão europeia, ela se constitui como um campo concreto de possibilidades no enfrentamento da colonialidade em suas múltiplas dimensões.

Nessa direção, a pesquisa assume o compromisso de fomentar discussões, no campo da educação, sobre diferentes questões sociais, incluindo a ambiental, a partir de uma perspectiva contra-hegemônica, abrindo espaço para o reconhecimento do equilíbrio sistêmico como princípio frente à crise que ameaça a continuidade da vida no planeta.

Desse modo, meu compromisso, ao longo deste percurso, consiste em assumir a investigação como um gesto político e ético, fazendo da pesquisa um espaço de escuta, de voz e de visibilidade dos territórios amazônicos e de realidades historicamente silenciadas, com vistas à construção de uma ciência comprometida com a justiça social. Essa escolha articula-se de forma coerente às opções teóricas e metodológicas que sustentam este estudo, evidenciando a inseparabilidade entre conhecimento, posicionamento e responsabilidade coletiva.

Feitas essas considerações, retomo destacando que a minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional é marcada por desafios e superações que refletem as barreiras enfrentadas por muitos/as jovens pobres de comunidades isoladas no Brasil. Como amazonense e ribeirinho, cresci em uma região historicamente marginalizada, onde as desigualdades sociais de classe e raça estão profundamente enraizadas. Esse contexto, tanto moldou minha caminhada, quanto suscitou questionamentos sobre a invisibilidade que atinge as populações do interior do estado, especialmente indígenas e ribeirinhas.

O acesso precário a serviços básicos e as inúmeras barreiras geográficas e econômicas reforçavam a ideia de que o espaço universitário e outros espaços socialmente valorizados era um “não lugar” para pessoas como eu. O desejo de

buscar uma formação superior era imenso, mas a precariedade de recursos e as limitações impostas por um sistema educacional e socioeconômico que pouco contempla as realidades da minha região indicavam que esse objetivo seria praticamente inalcançável.

No entanto, foi exatamente diante desses desafios que comecei a refletir sobre o potencial transformador da educação, pois ainda que ela não seja plenamente democrática e equitativa, é o caminho que promove a abertura de brechas que permitem que as nossas vozes ecoem e as nossas histórias ganhem visibilidade nessa vasta e complexa Amazônia.

Reconheço que, apesar das inúmeras barreiras, a educação foi essencial para superar as adversidades que enfrentei. No entanto, tenho consciência de que a minha trajetória é uma exceção em um país onde o acesso a oportunidades permanece restrito para grande parte da população, especialmente para pessoas pobres, indígenas, negras e outras invisibilizadas por marcadores sociais como raça, classe, gênero e tantas outras desigualdades estruturais.

Como educador, acredito que minha atuação vai muito além do ensino de conteúdos curriculares. Concebo a docência como um instrumento de transformação social, capaz de empoderar pessoas, de difundir conhecimentos diversos, de ampliar a consciência sobre seus direitos e abrir caminhos para uma vida mais justa e digna. Por meio da educação, penso que é possível construir possibilidades reais de mudança e oferecer esperança àqueles que enfrentam contextos de desigualdade e vulnerabilidade.

Encerro esta seção afirmando que minha trajetória forjada no Amazonas e na escola pública constitui o alicerce do meu lugar de fala. Não conto apenas uma história, mas afirmo uma posição crítica inscrita nas contradições de um território marcado por desigualdades. A incorporação de uma perspectiva decolonial à pesquisa permite romper com o modelo hegemônico. Assim, a formação docente é vista como um processo político, insurgente, onde ecoam vozes silenciadas e se constroem outras possibilidades de existência e transformação.

1 INTRODUÇÃO

A escrita desta tese se inscreve em um contexto de crise climática e socioambiental, cujos efeitos atingem de maneira severa a região amazônica, sobretudo o estado do Amazonas. Embora os eventos climáticos extremos integrem os ciclos naturais da Terra, é incontestável que a ação humana tem acelerado transformações ambientais profundas, como o aquecimento global, intensificando desastres ambientais e ampliando as desigualdades sociais.

As consequências dessa crise recaem de forma mais severa sobre as populações pobres e vulneráveis, que dispõem de poucos recursos para enfrentar ou se reerguer diante de catástrofes. No contexto brasileiro, conforme argumenta Pinheiro (2023), tais populações são atravessadas por marcadores sociais como gênero, classe e, de modo decisivo, raça, dimensão intrinsecamente relacionada ao legado escravagista que estrutura a formação social do país e sustenta desigualdades persistentes ainda nesta segunda década do século XXI.

Diante desse cenário, a escola configura-se como um espaço estratégico de produção de sentidos, no qual diferentes culturas, saberes e experiências se encontram, se confrontam e se tensionam. Tal configuração exige dos/as profissionais docentes uma atuação ativa e reflexiva na problematização das realidades que atravessam o cotidiano escolar, articulando, de forma indissociável, dimensões científicas, sociais, políticas e ambientais.

Compreendo que os dilemas sociais atravessam o cotidiano escolar e, por isso, a escola não pode ser entendida apenas como reflexo do mundo, mas como espaço de criação, questionamento e reinvenção. É nesse lugar que podem emergir outras formas de ensinar e de aprender, capazes de fomentar processos educativos comprometidos com a construção de uma sociedade em que todas as pessoas tenham asseguradas condições dignas de existência.

Nesse sentido, tais questões impactam profundamente a educação e, de modo particular, a formação docente, uma vez que, como afirmam Lisita, Rosa e Lipovetsky (2012, p. 108), “as concepções de sociedade, escola, currículo, ensino e profissão docente dão origem a diferentes perspectivas de formação de professores e de como nessa formação devem se articular conhecimentos teóricos e práticos”.

Em consonância com os pressupostos desta tese, destaca-se a perspectiva da reconstrução social, que “propõe a formação de professores para exercer o ensino

como uma atividade crítica, realizado com base em princípios éticos, democráticos e favoráveis à justiça social” (Lisita, Rosa e Lipovetsky, 2012, p. 108-109). Essa abordagem amplia o papel docente ao reconhecer a prática educativa como espaço de problematização das realidades sociais e de construção coletiva de alternativas frente às desigualdades históricas e estruturais.

Nessa direção, o compromisso docente ultrapassa as dimensões científica e pedagógica, incorporando um engajamento ético-político orientado pela interdependência entre educação, vida e justiça social. Essa compreensão reforça a urgência de práticas educativas e de currículos socialmente referenciados, nas Ciências da Natureza e em outros componentes curriculares, fundamentados no diálogo entre conhecimentos científicos e outros saberes, como os dos povos originários, reconhecidos como produções legítimas de conhecimento.

Tal compreensão dialoga com a crítica de Ailton Krenak (2020), que, a partir das epistemologias indígenas, problematiza o modelo de sociedade moderna capitalista, estruturado no consumo excessivo e na acumulação de riquezas. Ao conceber a Terra como recurso e mercadoria, esse modelo rompe relações de reciprocidade e aprofunda processos de desigualdade social, empobrecimento material e degradação da vida.

Em contraposição, os modos de vida indígenas afirmam que a existência humana é indissociável da natureza. Cuidar da terra é condição para a continuidade da vida, pois é ela que sustenta as pessoas em suas necessidades materiais, culturais e espirituais. Nessa perspectiva, a educação deve se abrir ao diálogo com outras formas de conhecimento, visando à valorização de modos distintos de relação com o mundo, com o tempo e com os demais seres, orientados pelo cuidado, pela interdependência e pela responsabilidade coletiva.

Ainda que não seja possível prever com precisão os efeitos de uma ruptura com esse modelo, é evidente que a manutenção de uma lógica capitalista que desconsidera os limites da vida e da Terra intensifica as ameaças à permanência humana no mundo, conduzindo a um colapso ambiental e “civilizatório” que já não pode ser negligenciado.

Nesse contexto, a formação docente orientada pela perspectiva da reconstrução social apresenta-se como uma abordagem coerente com os desafios educacionais contemporâneos, na medida em que, conforme Lisita, Rosa e Lipovetsky (2012), fomenta nos/as docentes uma reflexão crítica sobre o ensino e sobre o

contexto em que ele se realiza, contribuindo para a problematização das contradições sociais e para o reconhecimento de seu papel político na transformação da realidade.

Diante desses apontamentos, emergem questionamentos centrais: que tipo de sociedade desejamos para as gerações presentes e futuras? Almejamos dinheiro, riquezas e poder à custa de um planeta progressivamente inabitável, marcado pela negação da dignidade e da justiça social a milhares de pessoas que vivem em condições de pobreza e miséria? Que concepções de civilização e de humanidade buscamos, afinal, construir?

As indagações apresentadas tensionam os processos formativos e promovem reflexões voltadas à construção de práticas contra-hegemônicas, aqui compreendidas como decoloniais. A docência, neste sentido, é concebida como um campo ético-político que ultrapassa a mediação do ensino e da aprendizagem, orientando a mobilização de saberes comprometidos com a construção de uma sociedade socialmente justa e ambientalmente responsável, diante das ações antrópicas e das lógicas predatórias do capital.

Nessa direção, a concepção de “desenvolvimento profissional docente”, tal como problematizo nesta tese, encontra-se atravessada por críticas ao próprio termo desenvolvimento, historicamente associado a noções de hegemonia, progresso linear e modernização. A adoção acrítica desse conceito tende a sustentar modelos idealizados de docência, orientados por expectativas e demandas educacionais alinhadas às exigências da sociedade capitalista moderna, frequentemente em detrimento da formação humana e do compromisso social da profissão.

Assim, o emprego desse termo na pesquisa não configura uma adesão conceitual, mas um ponto de partida para a crítica decolonial, orientada a desvelar as relações de poder que o atravessam e a construir alternativas que valorizem a autonomia, a reflexão crítica e o posicionamento ético-político dos/as docentes para além das imposições do mercado.

À luz dessas reflexões, esta tese propõe discutir interlocuções possíveis entre a decolonialidade e o Desenvolvimento Profissional Docente (DPD), tendo como foco a realidade educacional de professores/as da Educação Básica que atuam na região Norte do país, mais especificamente no contexto da cidade de Manaus, Amazonas.

1.1 PROBLEMA DA PESQUISA

A constituição do/a profissional da docência configura-se como um processo dinâmico, inacabado e atravessado por múltiplas influências, que integra saberes provenientes tanto dos espaços educativos formais, como escolas e universidades, quanto das experiências construídas nos contextos sociais, políticos, culturais e históricos nos quais o/a docente se insere (Day, 2001; Fiorentini; Crecci, 2013; Marcelo, 2009). Em um cenário marcado por profundas desigualdades sociais, econômicas e educacionais, historicamente responsáveis pela marginalização de determinados grupos, impõe-se a necessidade de um olhar crítico e comprometido sobre o DPD no contexto de Manaus.

Nessa perspectiva, torna-se fundamental conceber um modelo outro de formação, que ultrapasse a lógica restritiva da atualização técnica e pedagógica e se constitua como um processo orientado à reconstrução de uma sociedade mais justa, equitativa e plural (Lisita; Rosa; Lipovetsky, 2012). Tal deslocamento compreende a docência como uma prática social situada, dotada de potencial transformador, capaz de mobilizar coletividades na construção de processos emancipatórios.

O exercício da docência configura-se, nessa abordagem, como uma possibilidade concreta de instaurar posturas críticas e propositivas diante dos desafios estruturais da contemporaneidade, compreendendo os contextos educacionais como campos de luta por dignidade, justiça e equidade, especialmente em favor das pessoas historicamente excluídas e silenciadas na história brasileira.

É nesse contexto que a decolonialidade, inserida no campo da formação docente, constitui uma crítica ao legado da colonização que, embora formalmente superada, permanece operando nas dimensões sociais, econômicas, educacionais e epistêmicas. Tal permanência se expressa por meio da colonialidade, compreendida como uma lógica global de desumanização de corpos e povos não europeus, forjada a partir da expansão europeia iniciada no século XV (Quijano, 2005; Maldonado-Torres, 2020).

Essa lógica manifesta-se nas colonialidades do saber, do poder e do ser, privilegiando narrativas eurocentradas e norte-americanizadas (Quijano, 2005; Mota Neto, 2016), que silenciam, subalternizam e deslegitimam os conhecimentos, as histórias e os modos de vida de povos indígenas, africanos e de outros grupos racializados.

A perspectiva decolonial, contudo, não se limita à denúncia das opressões históricas e contemporâneas, como o racismo, o patriarcado, a exploração capitalista, o genocídio de povos originários e o legado da escravidão e do tráfico de pessoas africanas. Trata-se de um movimento ativo, orientado à superação das bases que sustentam essas formas de violência.

Essa violência fundadora, vivenciada de modo particularmente intenso na América Latina, exige a construção de outras formas de existir, conhecer e ensinar. Nesse movimento, reivindica-se a legitimação da pluralidade de saberes e experiências historicamente desautorizadas por marcadores sociais como raça, classe, gênero e território (Oliveira, 2016; Walsh, 2008).

No campo da pesquisa, as teorias decoloniais, ao problematizarem a hegemonia da ciência moderna, não buscam negá-la ou desqualificá-la, mas evidenciar os limites de sua pretensão de universalidade. Entre esses limites, destaca-se a colonialidade do saber, responsável por subordinar outros modos de conhecer ao paradigma eurocêntrico, relegando a diversidade epistêmica à condição de subalternidade.

Nessa direção, a decolonialidade não se confunde com posturas negacionistas. Não se trata de recusar a ciência moderna nem de minimizar sua relevância histórica, mas de questionar o monopólio epistêmico por ela constituído. O propósito é possibilitar o diálogo entre a ciência e as epistemologias decoloniais, reconhecendo tensões e disputas, sem hierarquizações ou pretensões de substituição. Assim, a decolonialidade configura-se como uma proposta de ampliação epistêmica, capaz de tensionar e complementar a ciência moderna, abrindo espaço para outras formas de produzir conhecimento e de existir no mundo.

A articulação entre a decolonialidade e a formação docente, em diálogo com o paradigma da reconstrução social proposto por Lisita, Rosa e Lipovetsky (2012), suscita reflexões alinhadas às complexas demandas sociais contemporâneas. Essa articulação incide diretamente sobre o espaço escolar, historicamente atravessado por profundas desigualdades estruturais, e impulsiona o questionamento dos propósitos das formações docentes e das orientações curriculares que sustentam a escola, indagando se promovem transformações significativas ou se apenas reproduzem uma lógica hegemônica excludente de corpos, saberes e territórios.

Santos *et al.* (2012) destacam que, historicamente, o termo desenvolvimento esteve associado a uma racionalidade técnica, colonial e moderna. No campo da

formação docente, essa herança reforça concepções de progresso linear, cumulativo e individualizado, alimentando um imaginário no qual professores/as são constantemente percebidos/as como profissionais em *déficit* frente a modelos externos de excelência. Nessa lógica, o DPD tende a reproduzir padrões universais, frequentemente dissociados das realidades socioculturais em que se constrói a prática educativa.

À luz dos pressupostos da decolonialidade, torna-se, portanto, necessário problematizar o próprio termo *desenvolvimento*, comumente associado a um modelo formativo idealizado e colonizador. Em contraposição a essa perspectiva, defendo a noção de envolvimento, que desloca o foco de uma lógica individualizante para uma compreensão coletiva, relacional e situada da docência, reconhecendo o/a professor/a como agente histórico-cultural implicado/a em seu território, em suas práticas e em suas lutas.

Diante do exposto, esta tese parte dos seguintes problemas de pesquisa:

1) Que diálogos podem ser estabelecidos a partir da intersecção entre os princípios da decolonialidade e a ideia de (des)envolvimento profissional docente?

2) Como um percurso formativo, inspirado em pressupostos decoloniais, pode favorecer um (des)envolvimento profissional docente comprometido com a adoção de práticas pedagógicas emancipatórias na educação básica em Manaus?

Desse modo, nesta pesquisa busco estabelecer uma ponte teórica entre a decolonialidade e o DPD, sobretudo no âmbito da educação básica. Para além da elaboração conceitual, proponho caminhos que integrem esses constructos e que favoreçam a proposição de práticas formativas capazes de fomentar um DPD consonante com os desafios e demandas concretas enfrentadas por professores/as amazonenses. Todo esse movimento se faz necessário diante da urgência de se implementar práticas pedagógicas capazes de promover uma educação científica crítica, reflexiva e socialmente engajada (Jacinski; Linsingen; Corrêa, 2019).

Com isso, busco apontar para a urgência de ressignificar o DPD, compreendendo-o como um movimento coletivo de resistência e de construção de alternativas capazes de enfrentar as profundas desigualdades históricas que

atravessam a docência no contexto de Manaus, e não mais como um mero aprimoramento técnico.

1.2 OBJETIVOS, COMPROMISSOS E POSICIONAMENTO EPISTEMOLÓGICO-POLÍTICO DA PESQUISA

O objetivo geral desta tese consistiu em **investigar como os princípios da decolonialidade se articulam e contribuem para fomentar um (des)envolvimento profissional docente comprometido com uma educação emancipatória no contexto da educação básica em Manaus.**

Para alcançar esse propósito, a pesquisa centrou-se em uma ação formativa realizada com professores/as da educação básica do município de Manaus (AM). Diante disso, os objetivos específicos organizam-se de modo articulado, configurando distintos movimentos investigativos que estruturam e dão coerência ao percurso do estudo, a saber:

i) Elaborar uma base teórica crítica que articule a decolonialidade ao desenvolvimento profissional docente, problematizando essa relação no contexto da educação científica e tecnológica.

ii) Investigar as percepções de professores/as acerca dos sentidos que orientam as suas compreensões sobre o desenvolvimento profissional docente, no âmbito de seus contextos de atuação.

iii) Analisar de que modo uma ação formativa inspirada em pressupostos decoloniais, estruturada a partir da problematização de temáticas críticas, reconfigura processos de desenvolvimento profissional docente, ao mobilizar significados e sentidos sobre o ser docente na região amazônica, em diálogo com as suas especificidades socioculturais.

iv) Analisar, em perspectiva autoetnográfica, os resultados, as contribuições e os desafios da ação formativa implementada, articulando as percepções dos/as professores/as participantes às experiências e reflexões do pesquisador enquanto docente da rede pública de ensino em Manaus.

Cabe esclarecer que a autoetnografia foi assumida como eixo transversal e constitutivo deste trabalho. Por meio dela, foram incorporadas de forma intencional minhas próprias percepções, trajetórias e experiências enquanto professor, pesquisador e amazonense. Essa perspectiva situada não apenas amplia a densidade reflexiva da investigação, como também evidencia o entrelaçamento indissociável

entre o sujeito pesquisador e o contexto social, histórico e educacional no qual este estudo se inscreve.

1.3 JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA

A presente investigação possui relevância científica, social e política ao problematizar o DPD em contextos de profundas desigualdades estruturais, como o de Manaus, a partir da perspectiva da decolonialidade. Trata-se de uma proposta que não apenas interpreta a realidade educacional amazônica, mas busca reconfigurá-la à luz de pressupostos críticos e transformadores.

Do ponto de vista científico, a tese busca suprir lacunas teóricas fundamentais ao inscrever a decolonialidade como eixo orientador de ações formativas em contextos reais da Amazônia. Essa escolha é inovadora, pois reposiciona o campo da Educação Científica e Tecnológica, ampliando seu alcance para além dos marcos eurocêntricos tradicionais. Ao articular teoria e prática em ações formativas ancoradas em pressupostos decoloniais, o estudo valoriza o/a professor/a como produtor/a de saberes, em contraposição à lógica hegemônica que o reduz a mero/a reproduzidor/a de conteúdos.

A utilização da autoetnografia confere à pesquisa uma densidade metodológica singular, permitindo uma imersão crítica que conecta experiências pessoais e coletivas à dinâmicas sociais mais amplas. Essa abordagem fomenta a construção de um campo educacional permeado por práticas reflexivas, críticas e transformadoras, gerando subsídios concretos para uma docência comprometida com a superação das desigualdades e a reconfiguração de realidades locais.

A relevância social da investigação reside em sua capacidade de desvelar e tensionar desigualdades raciais, de gênero, socioeconômicas e ambientais, entre outras que estruturam o cotidiano de docentes e discentes nas periferias urbanas de Manaus. Ao fortalecer o protagonismo docente, a pesquisa contribui para uma prática pedagógica comprometida com a reconstrução social e com a emancipação de coletividades historicamente marginalizadas, frequentemente privadas de condições equitativas de acesso à educação e à cidadania plena.

No plano político, a tese incorpora a discussão sobre racismo ambiental, destacando a interseção entre a crise climática, a exploração predatória de recursos naturais e as formas de opressão que marcam a vida na Amazônia. Ao trazer esse debate para o campo formativo, evidencia-se a urgência de preparar professores/as

capazes de mediar criticamente as questões ambientais em suas múltiplas dimensões, promovendo práticas pedagógicas que reafirmem a centralidade da vida e a sustentabilidade dos territórios amazônicos.

Assim, esta tese se consolida como um marco teórico e prático para a área, oferecendo um paradigma formativo que não apenas denuncia os efeitos da colonialidade, mas constrói, em diálogo com as demandas do Sul Global, alternativas emancipatórias para a educação. Seu impacto reside na abertura de caminhos para um futuro educacional coerente com as urgências sociais, políticas e ambientais que atravessam a Amazônia e, por extensão, outros contextos periféricos globalmente situados.

1.4 ORGANIZAÇÃO DA ESCRITA DA TESE

Esta tese está estruturada em sete capítulos, além das Considerações Finais, organizados de modo a favorecer uma compreensão progressiva e aprofundada da problemática investigada e das opções teórico-metodológicas que a fundamentam. A seguir, apresento a organização e o escopo de cada capítulo, explicitando suas articulações com os objetivos específicos da pesquisa.

Inicialmente, apresento-me como pesquisador, professor da educação básica e amazonense, situando meu lugar de fala e destacando como minha trajetória pessoal e profissional confere legitimidade e sensibilidade às reflexões desenvolvidas nesta tese.

Na Introdução (Capítulo 1) apresento o percurso reflexivo da tese, ancorado em inquietações da docência no contexto amazônico, marcadas pela crise socioambiental e pelas desigualdades estruturais. Defendo a urgência de um DPD sensível às especificidades regionais e comprometido com uma educação emancipatória. A partir disso, delimito o problema de pesquisa, os objetivos e a justificativa do estudo.

No Capítulo 2 trago elementos referentes aos aspectos históricos e contextuais da cidade de Manaus, bem como da educação básica, com ênfase nos desafios e nas especificidades socioculturais, econômicas e ambientais que permeiam a prática docente e a própria realização desta pesquisa. Esse capítulo constitui o pano de fundo que sustenta as escolhas metodológicas e teóricas da tese, sendo essencial para compreender os sentidos atribuídos ao DPD na região amazônica.

No Capítulo 3 problematizo concepções de desenvolvimento e de progresso científico-tecnológico, evidenciando seu afastamento das questões sociais e ambientais. Inicio o diálogo com a perspectiva decolonial e fundamento, de modo sintético, as bases teóricas do primeiro objetivo específico, articulando decolonialidade, DPD e educação científica.

No Capítulo 4 apresento os procedimentos metodológicos da pesquisa, caracterizada como qualitativa, com inspiração autoetnográfica. Descrevo as estratégias de produção e análise dos dados, bem como o planejamento e a realização de uma ação formativa com docentes da educação básica de Manaus. O capítulo dialoga com o segundo objetivo específico, ao explicitar a execução da ação formativa ancorada na perspectiva decolonial e nas demandas do contexto amazônico.

No Capítulo 5 aprofundo o estudo teórico que articula os pressupostos da decolonialidade ao DPD, especialmente no campo da educação científica. Essa articulação visa construir um referencial teórico robusto e integrado, contribuindo diretamente para o cumprimento do primeiro objetivo específico da tese.

Nos Capítulos 6 e 7, analiso os dados empíricos produzidos na ação formativa e nas entrevistas com os/as docentes, evidenciando contribuições, desafios e aprendizagens do processo, a partir das percepções dos/as participantes e do meu lugar de pesquisador. Os capítulos dialogam com o terceiro e o quarto objetivos específicos, ao discutirem fatores que incidem no desenvolvimento profissional e os impactos da ação formativa proposta.

E por fim na seção intitulada Algumas Considerações, sintetizo os principais resultados, limites e contribuições da pesquisa, destacando suas implicações para a prática educativa e para a formação docente no contexto amazônico, além de apontar caminhos para estudos futuros que aprofundem o diálogo entre decolonialidade, DPD e formação crítica de professores/as.

2 MANAUS: ENTRE RIOS E FLORESTAS, RIQUEZAS E CONTRASTES

Cacique Ajuricaba

*Pavor!
Temor!*

*Carrancas e feras de madeiras
Rasgaram as águas do grande rio-mar
Mas os monstros não eram anhangueras
Nem mesmo as caravelas
Mas o desbravador
Que trouxe a ordem lusitana
A ferro, fogo e chamas
O kariwa invasor*

*Uma guerra injusta deflagrou nesse chão
Em combate a bravura de um líder da grande nação
Manaó!
Que resistiu à prisão
Liberdade, o bem maior contra a dominação
Manaó!
Que resistiu à prisão
Liberdade, o bem maior contra a dominação*

*Eu prefiro a morte do que a escravidão
Esta terra é minha, esta terra é nossa
Me lanço no encontro das águas
Me recebam, ó seres encantados dos rios
Para minha imortalização*

*Ajuricaba sou eu
Ajuricaba é a selva
Ajuricaba é meu rio
E a resistência eterna*

Toada do Boi Garantido, Composição de Marlon Brandão e Rozinaldo
Carneiro (2018)

Neste capítulo analiso a trajetória histórica de Manaus e revisito o processo de invasão e colonização do território amazônico, quando povos indígenas foram submetidos à exploração e à escravização na coleta das chamadas “drogas do

sertão³ e na expansão territorial. Nesse percurso destaco a figura de Ajuricaba, líder dos Manaós, cuja resistência, frequentemente reduzida pela narrativa oficial a um obstáculo ao avanço colonial, constitui expressão de dignidade, coragem e autodeterminação.

Observo que, no auge do ciclo da borracha, entre o final do século XIX e o início do XX, a região concentrou riquezas nas mãos de elites locais e estrangeiras, ao mesmo tempo que aprofundou desigualdades que marcaram gerações. O colapso desse ciclo provocou desemprego e pobreza, e a implantação da Zona Franca de Manaus, em 1967, apesar de ter impulsionado a industrialização e integrado a região ao projeto econômico nacional, não superou as contradições estruturais que resultaram desse “progresso”.

Reconheço que, na contemporaneidade, as desigualdades sociais, econômicas e raciais persistem como heranças diretas da lógica colonial. Ao escrever sobre esse percurso, falo a partir da experiência de quem nasceu e cresceu em meio a essas contradições e reafirmo a urgência de uma educação contra-hegemônica, fundamentada na perspectiva decolonial, capaz de romper com narrativas dominantes e afirmar saberes, vozes e formas de resistências historicamente silenciadas.

2.1 A MEMÓRIA SILENCIADA E O PROTAGONISMO DE AJURICABA: RESISTÊNCIAS INDÍGENAS E COLONIALIDADE DA HISTÓRIA

A tradição historiográfica brasileira silenciou vozes insurgentes que desafiaram projetos de dominação impostos sobre povos originários e africanos, estes últimos violentamente deslocados de seus territórios e trazidos ao continente americano sob regime da escravização. Essa exclusão deliberada os reduziu a objetos passivos da história, representados de forma estereotipada ou folclorizada, quase nunca reconhecidos como sujeitos históricos com agência política, cultural e epistêmica (Ribeiro, 2019; Pinheiro, 2023).

³ As chamadas “*drogas do sertão*” eram produtos naturais da floresta amazônica, como cacau, cravo, salsaparrilha, óleo de copaíba, urucum, canela, guaraná, dentre outros utilizados pelos povos originários por suas propriedades medicinais e utilitárias. Com a colonização, esses saberes foram apropriados e transformados em mercadorias valiosas no mercado europeu, marcando o início da exploração sistemática dos recursos amazônicos.

Não por acaso, cidades, ruas, escolas, praças e edifícios públicos brasileiros recebem nomes de colonizadores, missionários, governadores, presidentes e outras figuras⁴ historicamente vinculadas à manutenção da ordem colonial e autoritária.

Em Manaus, esse cenário se manifesta de forma evidente. Diversos espaços urbanos homenageiam figuras associadas à repressão e à violência de Estado. O Conjunto Castelo Branco, no bairro Parque 10 de Novembro, por exemplo, leva o nome do primeiro presidente do regime militar, Humberto de Alencar Castelo Branco (1964–1967), o mesmo que também nomeia o Centro Municipal de Educação Infantil Humberto de A. Castelo Branco, a Avenida Castelo Branco, no bairro Cachoeirinha e a Escola Estadual Presidente Castelo Branco no bairro São Jorge – referências que perpetuam a memória de um período marcado pela censura, tortura e supressão de direitos civis.

Outros exemplos reforçam essa contradição simbólica. A Avenida Domingos Jorge Velho, no bairro Dom Pedro, homenageia um bandeirante do século XVII conhecido por sua atuação na captura e escravização de indígenas e na destruição de quilombos, incluindo o de Palmares, o que torna paradoxal o fato de o algoz de Zumbi dos Palmares, herói nacional e símbolo da resistência negra, ser igualmente exaltado no espaço público. De modo semelhante, a Avenida Pedro Teixeira, uma das principais vias da cidade, reverencia um sertanista português lembrado pela violência extrema contra povos indígenas durante as expedições de “conquista” na Amazônia.

Essas homenagens, ainda hoje presentes na paisagem urbana manauara, evidenciam o quanto a cidade continua marcada por uma lógica colonial de exaltação de figuras que representaram a dominação, a violência e o autoritarismo. Revisitá-las criticamente é, portanto, um gesto necessário de reparação histórica e de reconstrução simbólica de uma memória coletiva mais justa e plural.

O silenciamento histórico do protagonismo indígena e de outros grupos não brancos pode ser analisado à luz do conceito de memória coletiva, que, como observa Costa (2012), não se reduz à soma de lembranças individuais, mas resulta de dinâmicas sociais próprias que orientam a forma como grupos e sociedades constroem sua existência.

⁴ Em março de 2025, o MPF recomendou a mudança de nomes de ruas e prédios no Amazonas que homenageiam agentes ligados a violações de direitos humanos durante a ditadura militar, com base no Relatório Final da Comissão Nacional da Verdade. Disponível em: <https://g1.globo.com/am/amazonas/noticia/2025/03/31/mpf-recomenda-mudanca-de-nomes-de-ruas-e-predios-ligados-a-ditadura-no-amazonas.ghtml>. G1, Acesso em: 07 nov. 2025.

No contexto brasileiro, e particularmente amazônico, o projeto de sociedade foi erigido sob referenciais eurocêntricos que deliberadamente excluíram povos originários e populações negras, considerados de forma hierárquica e racializada como inferiores frente aos padrões impostos pelas elites coloniais.

Frente a esse apagamento, torna-se pertinente resgatar trajetórias silenciadas e reinscrevê-las na memória coletiva e na paisagem urbana, revelando lutas por autonomia e dignidade soterradas pela colonialidade. Nessa perspectiva, Ajuricaba se destaca como símbolo da resistência indígena e da luta pelo direito à existência e ao território.

Embora relegado pela narrativa oficial à condição de obstáculo à expansão colonial, Ajuricaba foi um líder dos Manaós que desafiou a escravização, abalou estruturas do poder luso-colonial e não se curvou à opressão. Seu gesto de enfrentamento, mesmo sob violência e cativeiro, consagrou-o como símbolo de dignidade, coragem e autodeterminação (Valladares, 2020).

Documentos históricos evidenciam que, longe de ser um mito, Ajuricaba foi protagonista real e um dos maiores ícones da história manauara (Costa, 2012; Silva; Chauvin; Lachat, 2021; Valladares, 2020). Por meio do resgate de sua memória, neste capítulo, busco provocar reflexões sobre a urgência de romper com os apagamentos produzidos pela colonialidade, reafirmando que a resistência indígena não constituiu um episódio isolado, mas foi alicerce de lutas por (re)existência na Amazônia.

Os Manaós pertenciam ao tronco Aruaque e alcançaram notável importância cultural, destacando-se na produção de cerâmica, na agricultura, na construção naval, nas habitações coletivas e na tecelagem de redes. Também possuíam sofisticadas técnicas de guerra, como zarabatanas, dardos envenenados com curare e escudos trançados, que lhes garantiram influência sobre outros povos da região amazônica. Contudo, sua localização às margens dos grandes rios, embora estratégica para circulação e comércio, tornou-os vulneráveis às ofensivas coloniais, resultando em sua submissão e extermínio (Costa, 2012).

Assim, no âmbito da colonização, os povos indígenas foram submetidos a dilemas extremos, que se traduziram em quatro possibilidades de sobrevivência: resistir, refugiar-se nas matas, integrar-se ao mundo “civilizado” ou negar a sua própria identidade. Muitos grupos foram forçados à negação identitária, resultado direto da

violência e das imposições coloniais, assumindo a condição de “caboclos⁵” como estratégia para atenuar a violência e as discriminações impostas àqueles que afirmavam sua origem indígena, ainda que isso não lhes garantisse melhores condições de vida (Costa, 2012).

Os Manaós de Ajuricaba (Figura 1), entretanto, escolheram resistir pela guerra. Diferentemente dos que se camuflaram sob identidades miscigenadas, não negaram sua origem, mas também não conseguiram preservá-la, sendo dizimados e tendo sua raiz cultural brutalmente extinta (Costa, 2012).

Figura 1 – Ajuricaba, o guerreiro dos Manaós



Fonte: Portal de Notícias No Amazonas é assim. Disponível em: <https://noamazonaseassim.com/o-guerreiro-ajuricaba-do-povo-indigena-manaos/>. Acesso em: 07 nov.2025

É nesse cenário que Ajuricaba organiza uma resistência estratégica fundamentada nos valores culturais de seu povo. Recusou-se à submissão, ao cativeiro e à imposição da fé cristã, desestabilizando interesses coloniais no rio Negro e enfrentando tanto o império português quanto seus aliados missionários (Costa, 2012; Silva; Chauvin; Lachat, 2021; Valladares, 2020). Seu ato final, lançar-se

⁵ O termo *caboclo*, de origem tupi-guarani, refere-se ao mestiço de branco com indígena e, historicamente, foi empregado pelos colonizadores portugueses como categoria classificatória dos povos indígenas no Brasil.

acorrentado às águas do rio Negro para não ser escravizado, tornou-se símbolo de recusa radical à dominação e de dignidade extrema.

Essa história trágica e potente foi resgatada poeticamente por Márcio Souza em sua peça *A Paixão de Ajuricaba*⁶, escrita em 1974, durante o período mais severo da ditadura militar brasileira (Costa, 2012; Chauvin; Lachat, 2021; Valladares, 2020).

Com lirismo cortante, Souza reconstrói a captura, a tortura e o aniquilamento dos/as indígenas sob a colonização portuguesa, traçando, ao mesmo tempo, uma crítica implícita ao autoritarismo vigente naquele momento. A peça transforma o sofrimento do jovem guerreiro indígena em metáfora das dores enfrentadas por estudantes, artistas, intelectuais e presos/as políticos/as que viviam sob censura e repressão. Assim, a obra reatualiza Ajuricaba como símbolo de resistência diante das novas formas de opressão impostas pelo Estado (Costa, 2012; Silva; Chauvin; Lachat, 2021; Valladares, 2020).

O resgate da trajetória de Ajuricaba, nesse contexto, não se reduz apenas à uma lembrança ou a um personagem da literatura, mas se configura como um ato epistêmico de insurgência contra lógicas coloniais que persistem no presente. Trago esse recorte de sua história por compreendê-la como um símbolo de resistência contra a imposição cultural, a dominação territorial e a escravização dos povos originários da Amazônia.

Reconheço que a luta de Ajuricaba reverbera nas resistências contemporâneas diante dos atuais projetos de expropriação e apagamento, como a construção de hidrelétricas, a expansão do agronegócio, as atividades de mineração, sobretudo o garimpo ilegal, e as políticas de assimilação forçada. Tais empreendimentos, sustentados por uma lógica desenvolvimentista e colonial, tornam implícita – e, por vezes, explícita – a ausência de qualquer sentimento de solidariedade ou respeito pelos territórios e aos modos de vida dos povos indígenas.

Esses episódios comuns na época colonial continuam a perpetuar a ideia de que esses espaços são vazios ou habitados por seres considerados insignificantes, cuja existência pode ser ignorada em nome de um suposto progresso. Assim, a memória de Ajuricaba ecoa nas dores e insurgências de populações que, ainda hoje,

⁶ SOUZA, Márcio. **A Paixão de Ajuricaba**. 2. ed. Manaus: Valer/Prefeitura de Manaus/Edua, 2005. A peça retrata Ajuricaba, líder Manaó que, no século XVIII, resistiu à colonização portuguesa no Rio Negro, sendo capturado e lançado acorrentado ao rio — tornando-se símbolo da luta indígena e marco da dramaturgia brasileira.

enfrentam os efeitos persistentes da colonialidade. Trata-se de uma lógica que continua operando sob novas roupagens, mas com o mesmo poder apagador, invisibilizador e deslegitimador dos modos de ser manauara, ribeirinho e indígena, nas múltiplas esferas: social, cultural e educacional, entre outras.

Reafirmo que o estado do Amazonas e seus territórios foram e seguem sendo, alvos de disputa, atravessados por relações de poder político e econômico sustentadas na lógica capitalista, que mira em interesses alheios em detrimento das necessidades das populações que aqui vivem e resistem, tanto nas zonas rurais quanto nos centros urbanos dos municípios.

Enquanto professor e amazonense, reconheço que a educação está profundamente imbricada nas dimensões sociais, culturais e econômicas deste território. Por isso, não é possível discutir a escola, em sua materialidade e em seus sentidos, sem convocar as memórias que foram soterradas pelo projeto civilizatório eurocêntrico e capitalista, que insiste em negar a dignidade e o valor dos saberes e modos de vida dos povos historicamente subalternizados. É justamente nesse ponto que a escola se torna espaço de disputa: nela se decide se continuaremos a reproduzir o silêncio imposto pela colonialidade ou se assumiremos o compromisso de resgatar vozes e experiências que resistiram/resistem ao apagamento.

No que diz respeito aos livros didáticos adotados nestas escolas, é importante destacar que as memórias das populações indígenas e negras são frequentemente tratadas como curiosidades históricas, desprovidas de densidade política e significado insurgente (Pinheiro, 2023). Os episódios de resistência à dominação colonial e escravagista são, em geral, narrados de forma fragmentada e despolitizada, com o claro objetivo de desfocar o protagonismo indígena e africano. Reduzidos a notas de rodapé, esses fatos são absorvidos por uma narrativa hegemônica que nega ou minimiza as contribuições fundamentais desses povos na formação cultural, econômica, social e identitária do Brasil (Carvalho, 2020; Pinheiro, 2023).

Romper com esse ciclo de silenciamento exige reconhecer os espaços educativos formais e informais como territórios de memória e de disputa política, no qual os saberes indígenas e afro-brasileiros não podem mais ser tratados como resquícios folclóricos, mas como fundamentos vivos de nossa história.

Que a alusão à memória de Ajuricaba não se configure apenas como uma denúncia de apagamento epistêmico, mas, de igual modo, como símbolo de luta para uma educação justa, humanizada e comprometida com a escuta, com o pertencimento

e com a dignidade das vozes que a história tentou silenciar. Vozes que, apesar de tudo, seguem pulsando com força insurgente.

2.2 DO PASSADO COLONIAL AO PROJETO DESENVOLVIMENTISTA: O CICLO DA BORRACHA, A ZONA FRANCA E AS MÚLTIPLAS FACES DA COLONIALIDADE

A história de Manaus não pode ser compreendida sem que se reconheça as marcas profundas deixadas por sucessivas formas de violência estrutural, apagamentos históricos e exploração sistemática. Desde os primeiros contatos com os colonizadores europeus, instaurou-se na região uma lógica de dominação que atravessa séculos e se manifesta, até os dias atuais, em diferentes formas de discriminação e exclusão.

A imposição do cristianismo pelas missões religiosas, por exemplo, operou como instrumento de controle simbólico e cultural, promovendo o apagamento identitário e o etnocídio dos povos originários. Ao mesmo tempo, consolidava-se uma economia extrativista baseada na exploração das chamadas “drogas do sertão”, que não apenas sustentava o avanço das frentes colonizadoras, como também naturalizava a expropriação de corpos e territórios (Mendes, 2021).

Essa dinâmica de ocupação violenta é reconhecida até mesmo em fontes oficiais. A página eletrônica da Prefeitura de Manaus⁷ afirma que, embora a Amazônia tenha sido formalmente atribuída à Espanha pelo Tratado de Tordesilhas, em 1494, a região permaneceu inexplorada até o século XVI, quando passou a despertar o interesse de potências europeias como Holanda, França, Inglaterra, Irlanda e, sobretudo, Portugal (Santos, 2005). Foi a partir da chegada de expedições lusitanas, em 1615, que se iniciou a ocupação efetiva da região amazônica, simbolizada pela construção do Forte do Presépio, em Belém, marco inicial da colonização portuguesa na área.

De acordo com Mendes (2021), o território onde hoje se localiza Manaus foi diretamente incorporado à lógica colonial de captura e dominação. A região passou a ser explorada por meio da coleta intensiva de especiarias e produtos naturais (canela, cravo, anil, cacau, raízes aromáticas, sementes oleaginosas, madeiras, salsaparrilha, entre outras) que ficaram conhecidas como “drogas do sertão”. Esses produtos

⁷ Disponível em: <https://www.manaus.am.gov.br/turismo/historia/>

alimentaram os mercados europeus e de igual modo sustentaram a presença colonial na Amazônia, frequentemente ignorando os limites e compromissos estabelecidos pelo próprio Tratado de Tordesilhas.

Mendes (2021) reforça ainda que, no século XVII, a intensificação da escravização indígena promoveu o avanço da ocupação portuguesa para o interior da Amazonas, num processo marcado pela captura violenta, pela desumanização dos povos originários e pela exploração brutal de sua força de trabalho.

Desse modo, os corpos indígenas tornaram-se a base motriz que impulsionava os remos das canoas nos rios amazônicos, seja para a expansão da fé cristã, seja para o avanço das frentes extrativistas em busca de riqueza e territorialização (Mendes, 2021). A presença indígena, embora silenciada nas narrativas oficiais, foi elemento central na engrenagem colonial que moldou os contornos da cidade de Manaus e seu entorno.

Com o advento do ciclo da borracha, no final do século XIX e início do século XX, a cidade de Manaus transformou radicalmente a sua paisagem urbana e social. A partir de 1870, com a ascensão da economia da borracha, iniciou-se uma notável expansão da ocupação humana e da estruturação econômica na região. A cidade passou a desempenhar um papel central no sistema mercantil extrativista da Amazônia Ocidental, tornando-se polo estratégico na circulação da borracha para o mercado internacional (Araújo, 2009; Daou, 2000; Souza, 2005).

Essa transformação esteve diretamente associada à exploração da *Hevea brasiliensis*, a seringueira, espécie nativa da floresta amazônica, cuja seiva, o látex, tornou-se o principal motor econômico da região. A borracha natural, produto de elevada relevância histórica e tecnológica, resulta da coagulação do látex extraído por meio de incisões no tronco da árvore, procedimento conhecido como sangria (Ferreira, 1999; Prodóssimo, 2021).

O látex da seringueira é um sistema coloidal complexo, composto por três fases principais: a fase borracha (37%), rica em hidrocarbonetos; os componentes não borracha, como proteínas e lipídeos; e o soro aquoso (48%), que serve como meio dispersor. Sua composição química confere ao material propriedades como elasticidade, impermeabilidade e resistência à abrasão. Essas características tornaram a borracha um insumo estratégico, especialmente para a nascente indústria automobilística, que passou a demandar grandes volumes para a fabricação de

pneus, correias, juntas, mangueiras e outros componentes sujeitos à deformação, impacto e variação térmica (Prodóssimo, 2021; Ferreira, 1999).

Apesar das vantagens, a borracha em seu estado bruto apresentava sérias limitações: amolecia sob calor e tornava-se quebradiça no frio, o que restringia seu uso técnico. A superação desses limites ocorreu em 1839, quando Charles Goodyear, nos Estados Unidos, descobriu o processo da vulcanização. Ao aquecer a borracha com enxofre, promovia-se a formação de ligações cruzadas entre as cadeias de cis-poliisopreno, resultando em um material mais elástico, resistente, termicamente estável e adequado ao uso industrial (Ferreira, 1999; Prodóssimo, 2021).

A importância tecnológica da borracha e a descoberta do processo de vulcanização, somadas à crescente demanda internacional por pneus – especialmente após a invenção do pneumático por John Boyd Dunlop⁸ e sua posterior aplicação por Michelin⁹ – intensificaram a exploração dos seringais nativos nos vales dos rios Juruá, Madeira e Purus. Tal contexto atraiu fortemente o interesse britânico pela Amazônia (Araújo, 2009; Souza, 2005).

Em 1866, o governo imperial autorizou oficialmente a abertura do Rio Amazonas ao comércio internacional, medida que ampliou ainda mais a inserção da borracha amazônica no mercado global. A Inglaterra, por meio da companhia *Manáos Harbour Limited*, assumiu o controle da infraestrutura portuária de Manaus, operando diretamente no armazenamento, pesagem e beneficiamento da borracha. No entanto, foi também a partir de uma iniciativa britânica que se iniciou o declínio do ciclo da borracha na região. Em 1876, o inglês Henry Wickham contrabandeou sementes de seringueira para os Jardins de Kew, em Londres, e posteriormente para o Sudeste Asiático. A partir de 1913, com o crescimento acelerado da produção asiática, a Amazônia perdeu sua hegemonia no mercado, encerrando-se assim o chamado “Período da Borracha” (Souza, 2005).

⁸ Desenvolveu o primeiro pneu com câmara de ar para um velocípede de seu filho. Antes disso, as rodas eram de madeira, ferro, ou materiais compostos, o que prejudicava a condução e conforto. Para resolver o problema de trepidação, Dunlop inflou alguns tubos de mangueira de látex através de uma bomba de ar de inflar bolas. Depois, envolveu os tubos com uma manta de lona e colocou em volta da roda do triciclo. Disponível em: <https://reparacaoautomotiva.com.br/2021/05/05/conheca-a-historia-do-pneu-de-borracha/>. Acesso em 29 jul.2025

⁹ André e Édouard Michelin, industriais franceses, foram os primeiros a patentear e aplicar comercialmente o pneu inflável em automóveis, marcando um avanço significativo para a indústria automobilística. Disponível em: <https://www.fiesp.com.br/sinpec/sobre-o-sinpec/historia-do-pneu>. Acesso em 29 jul. 2025.

O apogeu da borracha marcou um breve período de prosperidade econômica, sustentado pela lógica extrativista e pela integração subordinada da Amazônia ao circuito do capital internacional. Esse ciclo coincidiu com o governo de Eduardo Gonçalves Ribeiro (1890–1891 e 1892–1896), durante o qual foram realizados importantes empreendimentos na infraestrutura urbana, como a implantação dos sistemas de abastecimento de água e esgoto, a modernização dos transportes com bondes, a instalação da iluminação elétrica e a criação de praças, hospitais, escolas e jardins públicos. Também nesse período foram erguidos diversos marcos arquitetônicos que simbolizam o esplendor desse momento histórico, como o Teatro Amazonas, o Mercado Municipal Adolpho Lisboa, o Palácio da Justiça, a Biblioteca Pública e a Alfândega, entre outros (Araújo, 2009; Daou, 2000; Mendes, 2021).

Embora frequentemente exaltados como símbolos de modernidade e progresso, esses monumentos expressam, em sua base, um projeto urbano excludente, voltado aos interesses de uma elite letrada e racialmente privilegiada. Por trás da opulência arquitetônica e do refinamento europeu importado, ocultava-se uma sociedade estruturada na exploração de corpos indígenas, negros, mestiços e migrantes, sendo essas pessoas deliberadamente silenciadas pela narrativa dominante (Araújo, 2009).

De acordo com Araújo (2009), no mesmo período em que Manaus era exaltada como a “Paris dos Trópicos”, grande parte de sua população – então estimada em cerca de 75 mil habitantes – vivia em condições de extrema precariedade. Eram migrantes famélicos, atraídos pelas promessas da economia gomífera, e indígenas desaldeados, vivendo em casebres, barracões e construções improvisadas de taipa ou madeira ou amontoados em “infectos mocambos” à margem do luxo ostentado no centro da cidade.

A essa paisagem urbana profundamente desigual somava-se à realidade opressiva dos seringais, onde trabalhadores/as iludidos/as por promessas de ascensão social eram submetidos/as a regimes de servidão por dívida, fome, violência e isolamento. Muitos deles/as estavam sob o domínio de seringalistas estrangeiros, o que apenas agravava o distanciamento entre o centro urbano embelezado e a realidade de exclusão e violência dos bastidores da modernização amazônica (Araújo, 2009).

Daou (2000) destaca que, ainda no final do século XIX e início do XX, durante o apogeu da borracha, a elite amazonense empenhava-se em afirmar-se social,

política e simbolicamente. Embora heterogênea, essa elite podia ser agrupada por afinidades quanto à origem social, ao capital econômico, simbólico e político. Desse modo, um primeiro grupo era composto por comerciantes, proprietários de casas aviadoras¹⁰ e famílias tradicionais oriundas do Maranhão, Pará e do próprio Amazonas. Essas pessoas detinham o controle das redes comerciais e econômicas da região e sustentavam sua influência por meio de alianças políticas, laços de parentesco e práticas clientelistas (Daou, 2000).

O segundo grupo reunia profissionais liberais e funcionários públicos de alto escalão, especialmente bacharéis que atuavam como médicos, engenheiros, juristas e professores. Essa elite letrada acumulava capital cultural e simbólico e ocupava posições estratégicas nas instituições educacionais, científicas e jurídicas, reforçando sua autoridade intelectual na esfera pública. O terceiro segmento era formado por militares de carreira, muitos dos quais haviam sido formados em instituições do Sul e Sudeste do país. Esses agentes representavam o braço armado da ordem republicana, gozavam de prestígio institucional e mantinham vínculos diretos com os projetos políticos nacionais, contribuindo para a consolidação da autoridade estatal na região (Daou, 2000).

A valorização dos profissionais formados no exterior era uma estratégia de legitimação da elite amazonense, conferindo-lhes prestígio social e autoridade simbólica. Os saberes oriundos de instituições europeias eram associados ao poder e ao progresso, reforçando o imaginário social eurocentrado. Essa valorização resultava no envio sistemático dos filhos da elite para estudar em países como França, Inglaterra, Alemanha, Suíça e Itália. Mesmo em tempos de crise fiscal, o Estado, tanto no período provincial quanto republicano financiava essas formações sob a justificativa de um “investimento civilizatório”. Essa legitimação do poder articulava capital econômico, prestígio simbólico e referências culturais eurocentradas, reafirmando a posição dominante desses grupos. A formação europeia ia além da qualificação técnica, funcionando como mecanismo de distinção e acesso às funções de comando. Esses jovens eram preparados para ocupar cargos políticos, postos no judiciário, a docência e a direção de instituições culturais (Daou, 2000).

Esse modelo educacional eurocentrado consolidava uma colonialidade mental, segundo a qual apenas as elites brancas ou branqueadas eram consideradas

¹⁰ As casas aviadoras eram estabelecimentos que, no ciclo da borracha, forneciam mantimentos a crédito aos seringueiros e recebiam a borracha produzida.

aptas a ocupar posições socialmente valorizadas e de comando. A excelência formativa era um privilégio restrito, enquanto populações indígenas, negras e mestiças eram relegadas à subalternidade por uma educação excludente e/ou inexistente. Assim, a educação nessa época tornava-se instrumento de reprodução de desigualdades e hierarquias raciais e sociais.

Nesse contexto, a trajetória de Eduardo Gonçalves Ribeiro (1862–1900), primeiro homem negro e nordestino, natural de São Luís do Maranhão, a ocupar o governo do Estado do Amazonas, assume centralidade como expressão paradigmática das ambiguidades do Brasil republicano (Matos, 2016). Sua história contrasta com o imaginário racial dominante, ao evidenciar o rompimento, ainda que isolado de barreiras estruturais, revelando simultaneamente a permanência da lógica de subalternização racial. Esse homem escapa do destino social reservado aos corpos negros, mas sua ascensão ao poder ocorre ancorada nos modos de ser, pensar e viver das elites brancas.

Nascido em 18 de setembro de 1862, em família humilde, Eduardo Ribeiro iniciou sua trajetória como ajudante de sapateiro, sacristão e vaqueiro. Por meio de apadrinhamento político, ingressou no Liceu Maranhense e fundou o jornal *O Pensador*, ao lado de intelectuais como Aluísio de Azevedo. O periódico, de cunho anticlerical e crítico, já indicava sua adesão ao ideário republicano e à crítica à ordem vigente. Posteriormente, ingressou na Escola Militar, bacharelando-se em Ciências Matemáticas no Rio de Janeiro, em 1886. Promovido a segundo-tenente, foi enviado a Manaus em 1887, tendo rápida ascensão política, apesar das resistências enfrentadas por seu alinhamento ao republicanismo (Matos, 2016) e, possivelmente, por sua origem social e racial.

No comando do governo do Amazonas, entre 1892 e 1896, Eduardo Ribeiro promoveu uma visível transformação urbana em Manaus, inserindo a cidade no projeto civilizatório modernizador da Primeira República. Inspirado por modelos arquitetônicos europeus e pelo ideário positivista, dotou a capital de infraestrutura, equipamentos públicos e estética de grandes centros urbanos (Araújo, 2009; Matos, 2016).

O percurso de Eduardo Ribeiro revela o paradoxo de um homem negro no ápice do poder republicano regional, em uma sociedade estruturada por hierarquias raciais. Sua presença, que desestabilizava os códigos da branquitude política, foi progressivamente apagada ou ressignificada pela historiografia oficial, alicerçada em

referenciais eurocêtricos. Embora tenha deixado marcas icônicas, como o Teatro Amazonas, sua negritude foi silenciada. A narrativa meritocrática dominante ocultou as violências e resistências que marcaram a trajetória de muitas outras personagens negras e indígenas, reafirmando os limites impostos pela colonialidade do poder.

Após a sua saída do governo, Eduardo Ribeiro continuou na vida pública como senador. Nos últimos anos de vida, sofreu com problemas de saúde e faleceu em 14 de outubro de 1900, aos 38 anos, em circunstâncias envoltas em controvérsias. A versão mais difundida é a do suicídio, embora outras versões apontem para um possível envenenamento ou assassinato político. A opacidade em torno de sua morte acrescenta mais uma camada ao processo de silenciamento e apagamento que recaiu sobre a sua figura (Matos, 2016).

O fim do ciclo da borracha marcou um período de profunda estagnação econômica, social e urbana para a cidade de Manaus. Segundo Araújo (2009) e Souza (2005), a economia regional, fortemente dependente do extrativismo da borracha e vinculada aos interesses do mercado internacional, revelou sua fragilidade estrutural a partir do momento em que os seringais asiáticos (mais produtivos e planejados) passaram a dominar o comércio global da borracha. De acordo com Daou (2000), esse processo levou ao colapso das bases econômicas da elite local, formada majoritariamente por comerciantes, funcionários públicos, militares e profissionais com formação europeia, e à gradual desvalorização simbólica da cidade que outrora ostentava signos de progresso e civilização.

Esse colapso estrutural repercutiu diretamente sobre a organização urbana e a vida cotidiana da capital amazonense. Com a queda do preço da borracha e a perda de competitividade da produção amazônica, Manaus mergulhou em uma crise generalizada: obras públicas foram abandonadas, serviços básicos entraram em colapso, salários deixaram de ser pagos, houve falência dos sistemas de energia elétrica e a infraestrutura urbana entrou em declínio.

A cidade, antes chamada de “Paris dos Trópicos”, passou a conviver com a miséria, a favelização e o isolamento geopolítico. Além disso, o esvaziamento da região e a ausência de políticas de reestruturação econômica agravaram as desigualdades e a vulnerabilidade social.

Nesse cenário de decadência e abandono, até a criação da Zona Franca de Manaus, em 1967, a capital do Amazonas era considerada uma cidade sem

perspectivas, marcada por altos índices de pobreza, ausência de alternativas econômicas e crescente marginalização das populações urbanas (Araújo, 2009).

Com a política de integração nacional implementada durante o regime militar (1964–1985), a dinâmica urbana, populacional e econômica da capital foi mais uma vez redefinida, promovendo não apenas a esperada integração e o tão propalado “desenvolvimento”, mas também o agravamento de diversas questões sociais complexas.

A instalação do Polo Industrial de Manaus, por exemplo, atraiu grandes fluxos migratórios, especialmente do Nordeste, do Pará e do interior do próprio estado, provocando uma urbanização acelerada, desordenada e excludente. Esse crescimento desigual resultou na expansão de favelas, ocupações irregulares e falta de infraestrutura básica, bem como na degradação ambiental visível nos igarapés urbanos, poluídos por esgoto doméstico e efluentes industriais (Araújo, 2009; Torrezani, 2016).

Para sustentar o modelo industrial recém-instalado e fortemente dependente de energia elétrica, foi construída a Usina Hidrelétrica de Balbina (UHB), no município de Presidente Figueiredo, vizinho à Manaus. Inaugurada em 1989, a UHB tinha como meta abastecer a capital amazonense com uma capacidade de 250 MW. No entanto, desde o início, o empreendimento revelou-se ineficiente, uma vez que a cidade consome cerca de dez vezes mais energia do que a usina é capaz de produzir (Schöngart *et al.*, 2021).

Além da baixa produtividade, os impactos socioambientais da obra foram devastadores: cerca de 3.000 km² de florestas foram inundados, formando mais de 3.500 ilhas isoladas e um “cemitério” de árvores mortas, os chamados “paliteiros”. A decomposição da matéria orgânica submersa liberou grandes quantidades de gases de efeito estufa e contaminou as águas do rio Uatumã, prejudicando drasticamente a pesca e os modos de vida das comunidades ribeirinhas e indígenas, como os Waimiri-Atroari, que foram deslocados do território ancestral (Schöngart *et al.*, 2021).

Diante desse cenário, Schöngart *et al.* (2021) problematizam o modelo de “desenvolvimento” historicamente imposto à Amazônia e ressaltam a urgência de sua reavaliação, com base no reconhecimento dos direitos, saberes e modos de vida das populações tradicionais. Nesse sentido, a análise de grandes empreendimentos, como barragens e hidrelétricas, deve considerar o equilíbrio entre a geração de

energia e as perdas de biodiversidade e de serviços ecossistêmicos, cujos impactos incidem diretamente sobre os territórios e as formas de existência dessas populações.

Nesse contexto, o caso de Balbina ilustra um modelo de “progresso” que desconsidera os limites ecológicos e humanos da Amazônia. A própria cidade de Manaus, frequentemente apresentada como símbolo desse projeto desenvolvimentista, explicita seus paradoxos ao combinar indicadores econômicos expressivos com profundas desigualdades sociais, urbanização desordenada e uma crise ambiental crescente, visível na degradação de seus igarapés e na exclusão de parcelas significativas da população (Araújo, 2009; Torrezani, 2016).

Ao retomar esses marcos históricos e analisá-los criticamente, evidencio como o modelo moderno e colonial se impôs sobre o território amazônico, deslegitimando formas de vida não alinhadas às lógicas do capital e do progresso eurocentrado.

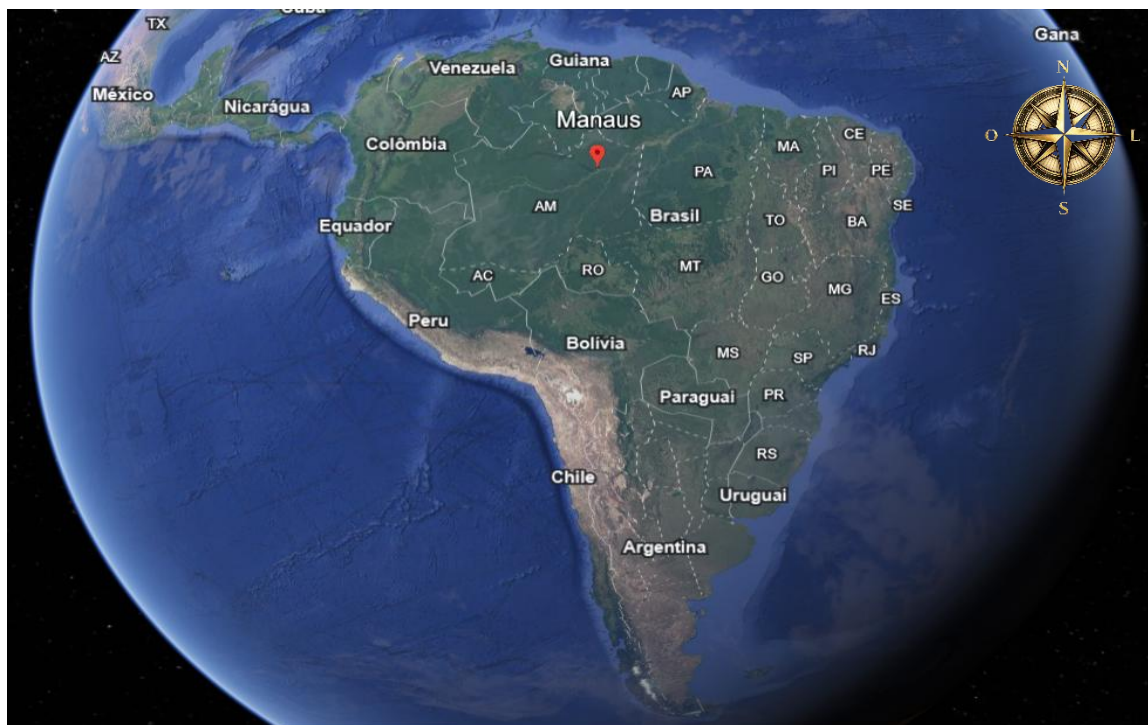
Nesse processo, as demandas de povos indígenas, ribeirinhos, quilombolas e de outras populações empobrecidas foram sistematicamente invisibilizadas, tratadas como obstáculos a um desenvolvimento suposto/imposto, e não como expressões legítimas de existência, saber e resistência. O desenvolvimento e o progresso destinados à Amazônia e à cidade de Manaus, assim concebidos, derivam de uma racionalidade colonizada e eurocêntrica que ignora os modos de ser, de pensar e de viver dos povos da floresta.

Embora, os termos “desenvolvimento” e “progresso” ressoem como algo positivo e desejável para todas as pessoas, sua concepção, quase sempre, está restrita à esfera econômica, na qual se naturaliza tanto a exploração da natureza quanto a negação de vidas consideradas “sem importância”. A desumanização dessas gentes perpetua-se ao longo dos séculos e segue presente, ainda hoje, nas estruturas materiais e simbólicas que organizam o território amazônico.

2.3 MANAUS NA SEGUNDA DÉCADA DO SÉCULO XXI: DESIGUALDADES PERSISTENTES, CRISE SOCIAMBIENTAL E A URGÊNCIA DE UMA EDUCAÇÃO DECOLONIAL

A cidade de Manaus está situada no centro da Floresta Amazônica, às margens do rio Negro, sendo a capital do estado do Amazonas e a maior metrópole da região Norte do Brasil. No contexto da América do Sul, destaca-se como um importante centro urbano e estratégico (Figura 2).

Figura 2 – Localização de Manaus na América do Sul e no Brasil.



Fonte: Google Earth (2025)

Segundo o censo de 2022, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população de Manaus é estimada em aproximadamente 2.063.689 habitantes, configurando-se como a cidade mais populosa da Amazônia brasileira. A capital exerce significativa centralidade político-administrativa, econômica e cultural sobre os demais municípios do estado. Projeta-se que, em 2025, a população da cidade alcance cerca de 2.303.732 pessoas¹¹.

A configuração socioespacial de Manaus, marcada pela intensa concentração populacional, econômica e política, acentua as desigualdades regionais características do Norte do Brasil, especialmente no estado do Amazonas. A centralização de recursos, infraestrutura e oportunidades na capital contrasta fortemente com as carências estruturais e a limitação de acesso a políticas públicas nos municípios interioranos, perpetuando um cenário de exclusão e dependência.

Conforme destacam Silva e Páez (2015), o isolamento geoeconômico constitui um dos principais entraves ao desenvolvimento da Região Norte, refletindo-

¹¹ Dados disponíveis na página oficial do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE): <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/am/manaus.html>. Acesso em: 6 out. 2025

se de forma direta nos indicadores socioeconômicos mais desfavoráveis dos territórios com menor acessibilidade.

Em Manaus, onde se concentra mais da metade da população do estado, esse processo manifesta-se de modo particularmente expressivo. Embora a cidade apresente uma economia relativamente diversificada, sustenta um modelo de desenvolvimento concentrador, pouco sensível às demandas dos demais municípios amazonenses. A precariedade dos transportes, fortemente dependentes de modais fluviais lentos e de uma malha rodoviária fragmentada, limita a integração territorial, eleva os custos logísticos e converte a distância física em exclusão social. Assim, melhorias pontuais de infraestrutura mostram-se insuficientes para romper as barreiras estruturais que perpetuam as desigualdades regionais (Silva; Páez, 2015).

A própria geografia amazônica aprofunda esse quadro de desigualdade, visto que se trata de um território de dimensões continentais, coberto por densa floresta e cortado por uma complexa rede hidrográfica, que impõe severas limitações à mobilidade e ao acesso. Nesse contexto, o transporte fluvial se consolida como principal elo entre as comunidades rurais e as cidades. No entanto, a mobilidade fluvial neste vasto território permanece instável em determinados períodos do ano, pois as condições físicas e climáticas agravam a já existente dependência das populações locais em relação aos grandes centros urbanos. Virga e Costa (2021) apontam que a sazonalidade dos rios compromete a navegabilidade, reduz a capacidade de transporte e eleva os custos de circulação, dificultando o acesso e a integração regional.

Durante as estiagens, o surgimento de bancos de areia provoca encalhes, acidentes e desabastecimento de produtos essenciais, impactando diretamente o acesso a bens e serviços básicos, como alimentação, saúde e educação. A mobilidade por meio de estradas mostra-se igualmente inviável: nas áreas de “selva baixa”, as planícies alagáveis e o regime intenso de chuvas dificultam a construção e manutenção de rodovias; nas zonas de maior altitude, o relevo acidentado e as interferências humanas ampliam as barreiras técnicas e ambientais à implantação de corredores rodoferroviários (Virga; Costa, 2021).

Essa singularidade geográfica, muitas vezes mobilizada como justificativa ou subterfúgio para a manutenção da precariedade dos serviços públicos essenciais, oculta a dimensão política do problema: a ausência de estratégias integradas de ordenamento territorial e de investimentos em infraestrutura social capazes de superar

o isolamento histórico do interior amazônico. O resultado disso é a reprodução de um sistema assimétrico de “desenvolvimento”, no qual a centralidade de Manaus opera mais como polo de concentração do que como vetor de coesão regional.

Assim, a integração territorial no Amazonas permanece subordinada a um modelo de infraestrutura precário e desigual, que perpetua, sob novas formas, a histórica exclusão socioeconômica da região (Virga; Costa, 2021). Não obstante, as populações amazônicas têm resistido, reinventando cotidianamente suas formas de viver, de aprender e de produzir conhecimento em meio às adversidades impostas por um contexto de isolamento geográfico e de desigualdade estrutural.

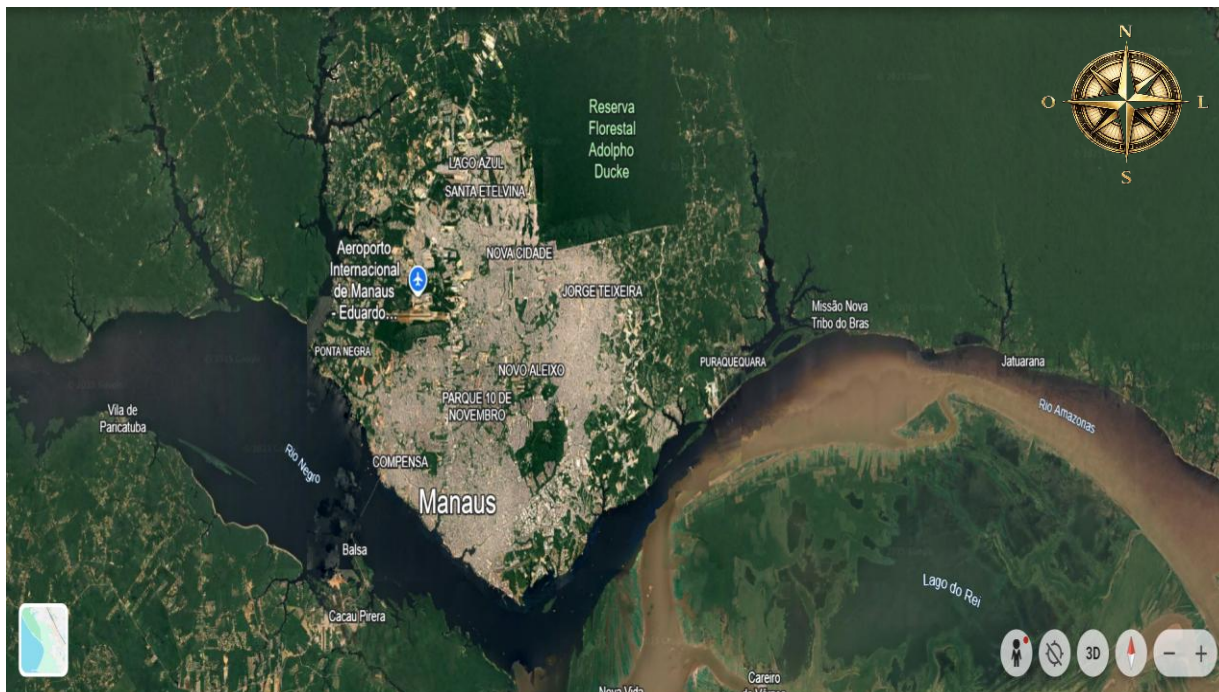
Essa assimetria territorial é a expressão de um processo histórico de centralização administrativa e econômica que, desde o período colonial, consolidou a hegemonia de Manaus como polo urbano privilegiado, em detrimento das dinâmicas socioculturais e econômicas de outras cidades interioranas. Reconheço que tal configuração não é apenas fruto de escolhas políticas e econômicas, mas de um projeto societário que, ao longo dos séculos, produziu hierarquias espaciais e raciais, naturalizando a marginalização de populações majoritariamente indígenas e mestiças.

Nesse sentido, as desigualdades territoriais no Amazonas não podem ser dissociadas das dimensões raciais e coloniais que estruturam o modo de produção do espaço amazônico, resultando na persistente invisibilização de saberes, modos de vida e demandas das populações amazônicas. Nessa perspectiva, o discurso do tão propalado “desenvolvimento” do estado mostra-se contraditório, uma vez que se sustenta sobre um modelo que concentra poder e recursos, ao mesmo tempo em que perpetua a exclusão histórica de pessoas que habitam e resistem nas margens da floresta.

Por outro lado, Manaus se consolida como o principal polo turístico da região Norte, reunindo atrativos naturais, culturais e históricos de grande valor simbólico e estético, capazes de despertar o interesse de visitantes nacionais e estrangeiros. Entre seus principais pontos turísticos, destaca-se o fenômeno do Encontro das Águas, que marca a confluência dos rios Negro e Solimões (Figura 3), uma das mais icônicas paisagens amazônicas, resultado direto das diferenças físico-químicas e morfológicas entre esses dois grandes cursos d'água. Esse contraste de colorações, o marrom esverdeado do Solimões e o negro amarronzado do Rio Negro deve-se a

fatores distintos de origem geológica, climática e biogeoquímica que caracterizam suas bacias (Franzinelli, 2011).

Figura 3 – Encontro das Águas dos rios Negro e Solimões



Fonte: Google Earth (2025)

O Rio Solimões, proveniente dos Andes, é classificado como rio de águas brancas devido à alta carga de sedimentos em suspensão: argilas, siltes e areias finas, que conferem à água um aspecto turvo e opaco. De acordo com Sioli (1984, *apud* Franzinelli, 2011), essa concentração atinge cerca de 37 mg/L no período de seca e 165 mg/L durante as cheias. Por outro lado, o Rio Negro nasce no Escudo das Guianas e apresenta coloração escura e transparente, decorrente da presença de ácidos húmicos e fúlvicos originados da decomposição da matéria orgânica e de óxidos de ferro dissolvidos, responsáveis por sua acidez (pH entre 3,8 e 4,9) e tonalidade marrom-avermelhada.

Essas diferenças também se manifestam em termos térmicos e hidrodinâmicos. A temperatura média da água do Solimões é de $29 \pm 1^\circ\text{C}$, ligeiramente inferior à do Rio Negro, que varia entre 30 e 31°C . Tal contraste faz com que, na confluência, a água mais fria e densa do Solimões se mantenha sob a camada mais quente e leve do Negro, retardando a mistura entre ambas e produzindo o espetáculo visual de correntes paralelas de cores distintas. Além disso, variações sazonais no regime pluviométrico provocam diferenças expressivas no nível das águas, chegando

a 10 metros no Solimões e 16 metros no Rio Negro, conforme registros do porto de Manaus (Franzinelli, 2011).

Manaus abriga ainda inúmeros pontos turísticos que sintetizam a intersecção entre natureza exuberante, patrimônio histórico e riqueza cultural. Entre os mais emblemáticos destacam-se o Teatro Amazonas (Figura 4), o Mercado Municipal Adolpho Lisboa, a Arena da Amazônia e as praias fluviais da Ponta Negra, entre outros espaços que materializam a pluralidade identitária da capital amazônica. A intenção desta seção não é esgotar a descrição destes monumentos, mas evidenciar brevemente aqueles que melhor representam o legado histórico e simbólico da cidade.

Figura 4 – Teatro Amazonas, ícone do período áureo da borracha



Fonte: Prefeitura de Manaus, Disponível em: <https://www.manaus.am.gov.br/turismo/o-que-ver-e-fazer-em-manaus/>. Acesso em: 20 set. 2025

O Teatro Amazonas (Figura 4) foi inaugurado em 31 de dezembro de 1896, ícone arquitetônico e cultural do Ciclo da Borracha, quando Manaus se projetou como metrópole moderna em meio à floresta amazônica. Hoje, esse patrimônio assume novos sentidos, tornando-se também espaço de ressignificação simbólica e de resistência cultural. Ao mesmo tempo em que remete a um passado de dependência e colonialidade, o Teatro Amazonas é reapropriado por artistas, educadores/as e

movimentos culturais que nele inscrevem narrativas amazônicas plurais, afirmando a potência estética e política dos povos que habitam e produzem cultura na floresta.

Outro ponto turístico digno de destaque é o Mercado Municipal Adolpho Lisboa (Figura 5), construção inspirada no Mercado *Les Halles* de Paris e inaugurada em 1883. É um dos mais significativos marcos do Ciclo da Borracha.

Figura 5 – Mercado Municipal Adolpho Lisboa



Fonte: Prefeitura de Manaus. Disponível em: <https://www.manaus.am.gov.br/turismo/o-que-ver-e-fazer-em-manaus/>. Acesso em: 20 set. 2025.

Localizado às margens do Rio Negro, no centro de Manaus, o mercado municipal destaca-se pela arquitetura em estilo *Art Nouveau*¹², com estrutura em ferro fundido, vitrais coloridos e pavilhões destinados à venda de peixes, carnes, ervas medicinais, farinhas, artesanatos indígenas e outros produtos típicos da Amazônia.

¹² O estilo *Art Nouveau*, surgido no final do século XIX e início do XX, caracteriza-se por formas orgânicas, sinuosas e assimétricas, inspiradas na natureza – especialmente em flores, folhagens e linhas curvas. Valorizava a integração entre arquitetura e artes decorativas, com o uso expressivo de ferro, vidro, mosaicos e vitrais, resultando em composições estéticas marcadas pela elegância ornamental e pela fusão entre arte e funcionalidade. Disponível em: <https://archshop.com.br/arquitetura-art-nouveau-historia-e-caracteristicas>. Acesso em 07 out. 2025

A Arena da Amazônia – Vivaldo Lima (Figura 6), localizada no bairro Flores e inaugurada em 2014, foi construída para sediar a Copa do Mundo e, posteriormente, os Jogos Olímpicos de 2016. A obra inspira-se na natureza e na cultura regional, remetendo a um grande cesto de palha indígena, com assentos em tons de amarelo, laranja e vermelho que simbolizam a fauna e as frutas amazônicas.

Figura 6 – Arena da Amazônia



Fonte: Prefeitura de Manaus, Disponível em: <https://www.manaus.am.gov.br/turismo/o-que-ver-e-fazer-em-manaus/>. Acesso em: 20 set. 2025

Dentre muitos atrativos culturais e simbólicos, Manaus também se configura como porta de entrada para o ecoturismo e o turismo de base comunitária, proporcionando aos/às visitantes acesso a reservas ambientais e a comunidades indígenas e ribeirinhas, que preservam e expressam de forma viva a diversidade sociocultural e ecológica do Amazonas.

No campo educacional, o município de Manaus integra uma rede pública de educação básica de grande abrangência e relevância social. Para o ano letivo de

2025, registram-se mais de 377,7 mil estudantes matriculados na rede estadual de ensino, sendo 187,2 mil na capital e 190,5 mil distribuídos pelo interior do Estado¹³.

O Amazonas conta com mais de 600 escolas estaduais, das quais 241 estão situadas em Manaus e 371 no interior, revelando a amplitude territorial e a complexidade logística da oferta educacional. Entre essas instituições destacam-se 68 Centros de Educação Tecnológica do Amazonas (CETAM's) – responsáveis por ofertar cursos técnicos diversificados (7 na capital e 61 no interior) – e 56 escolas de Mediação Tecnológica, que viabilizam o acesso ao Ensino Básico por meio de aulas televisionadas, atendendo 62 municípios e alcançando, sobretudo, comunidades rurais geograficamente isoladas¹⁴.

De acordo com dados fornecidos pela Secretaria de Estado de Educação do Amazonas (SEDUC), por meio do Departamento de Gestão de Pessoal¹⁵, em setembro de 2025 o quadro docente da rede estadual contabilizava 23.449 profissionais. Desse total, 9.974 docentes atuavam na capital, dos/as quais 8.843 eram efetivos/as e 1.131 contratados/as temporariamente via Processo Seletivo Simplificado. Esses dados mostram a presença significativa de vínculos estáveis, ainda que coexistindo com formas de contratação temporária, que visam atender demandas emergenciais.

Em termos de perfil sociodemográfico, considerando o quadro geral do estado observa-se uma predominância feminina (13.849 docentes), o que reflete uma tendência nacional na composição de gênero do magistério. Entre as mulheres, destaca-se a expressiva presença de professoras pardas (12.565), seguida por brancas (686), indígenas (481), negras (98) e amarelas (19). Em relação ao gênero masculino, o contingente de 9.600 docentes evidencia também a prevalência de

¹³ Secretaria de Estado de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação. Disponível em: <https://www.seducti.am.gov.br/governo-do-amazonas-abre-ano-letivo-da-capital-com-lancamento-de-projeto-para-inserir-estudantes-no-mercado-de-trabalho/#:~:text=O%20Amazonas%20possui%20mais%20de,Manaus%20e%20371%20no%20interior>.

¹⁴ Fonte: MEC/SEDUC – Departamento de Planejamento (DEPLAN), Gerência de Pesquisa e Estatística (GEPES) e Coordenação Estadual do Censo Escolar. Dados fornecidos pela Secretaria de Estado de Educação, por intermédio do Departamento de Gestão de Pessoal, em agosto de 2025, exclusivamente para fins desta pesquisa.

¹⁵ Fonte: MEC/SEDUC – Departamento de Planejamento (DEPLAN), Gerência de Pesquisa e Estatística (GEPES) e Coordenação Estadual do Censo Escolar. Dados fornecidos pela Secretaria de Estado de Educação, por intermédio do Departamento de Gestão de Pessoal, em agosto de 2025, exclusivamente para fins desta pesquisa.

pardos (8.467), acompanhada de indígenas (670), brancos (342), negros (103) e amarelos (18).

Esses dados revelam a existência de uma rede docente marcada pela diversidade étnico-racial e pela centralidade das mulheres pardas e indígenas na composição do magistério amazonense. Tal configuração reflete tanto a pluralidade sociocultural da região quanto os desafios de valorização e reconhecimento dos/as profissionais da educação na Amazônia.

No âmbito da Educação Superior, Manaus concentra instituições públicas de notável relevância estratégica para a consolidação da educação, da ciência e da tecnologia na Amazônia. Dentre elas, destacam-se a Universidade Federal do Amazonas (UFAM), o Instituto Federal do Amazonas (IFAM) e a Universidade do Estado do Amazonas (UEA), que se afirmam como polos de resistência e produção de saberes em um território historicamente atravessado por desigualdades estruturais e por desafios de acesso à formação superior.

A UFAM¹⁶, instituída em 1909, configura-se como a mais antiga universidade da região Norte e uma referência consolidada na produção científica sobre a Amazônia. Sua missão institucional, em consonância com o Plano de Integridade e as diretrizes da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação, consiste em produzir e difundir saberes com excelência acadêmica, articulando ensino, pesquisa e extensão de modo a contribuir para a formação de cidadãos/cidadãs críticos/as e para o desenvolvimento sustentável da região.

De modo complementar, o IFAM¹⁷ desempenha papel essencial na formação técnica e tecnológica, integrando ensino, pesquisa e extensão orientados ao desenvolvimento sustentável e à inserção profissional de jovens e pessoas adultas nas diversas áreas do conhecimento. Essa atuação se alinha às demandas socioeconômicas locais e regionais, reafirmando a função social do instituto na promoção de uma educação pública, inclusiva e socialmente referenciada.

¹⁶ Fonte: Universidade Federal do Amazonas (UFAM). **Missão, valores e princípios**. Disponível em: <https://proeg.ufam.edu.br/pec-g/43-assuntos/editoria-a/institucional/274-missao.html>. Acesso em: 5 out. 2025.

¹⁷ Fonte: Instituto Federal do Amazonas (IFAM). **Missão e visão institucional**. Disponível em: <https://www2.ifam.edu.br/instituicao/missao-visao-estatuto>. Acesso em: 5 out. 2025.

Em consonância com essa perspectiva, a UEA¹⁸ foi criada em 2001 com a missão de interiorizar a educação superior no Amazonas e consolidou-se como uma das mais amplas redes multicampi do país, alcançando municípios e comunidades distantes, muitas delas acessíveis apenas por via fluvial. Sua atuação reafirma o compromisso do Estado com a democratização do acesso à educação e com a formação docente, promovendo a produção de conhecimento científico e a inovação tecnológica, voltadas ao desenvolvimento sustentável da Amazônia.

Embora essas instituições (UFAM, IFAM e UEA) mantenham campi e núcleos em municípios geograficamente estratégicos, o acesso equitativo à educação superior permanece um desafio, sobretudo nas localidades mais isoladas do estado.

Além das instituições públicas, Manaus conta com uma ampla rede de universidades e faculdades particulares, que ampliam as possibilidades de acesso à educação superior e diversificam a oferta de cursos nas áreas de humanas, exatas, biológicas e tecnológicas. Assim, o conjunto das instituições públicas e privadas de Ensino Superior em Manaus conforma um ecossistema educacional dinâmico e complexo, essencial para a construção de uma Amazônia cientificamente ativa, socialmente justa e culturalmente plural.

Do ponto de vista econômico, a cidade abriga a Zona Franca e o Polo Industrial de Manaus (PIM), implantado oficialmente em 1967, e que atraiu grandes empresas nacionais e multinacionais, sobretudo nos setores eletroeletrônico, de duas rodas, e de bens de consumo duráveis. Esse modelo impulsionou a urbanização e o crescimento populacional, mas simultaneamente favoreceu a ocupação desordenada do solo, a expansão das áreas periféricas e a intensificação das desigualdades sociais (Araújo, 2009).

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), embora Manaus apresente indicadores econômicos expressivos – como um PIB per capita de R\$ 45.782,75 em 2021 e receitas superiores a R\$ 11 bilhões em 2024 – esses resultados não se traduzem automaticamente em melhoria da qualidade de vida ou avanço educacional da população. A elevada dependência de receitas externas, que atingiu 63,29% em 2024 – a mais alta entre os municípios do estado – evidencia fragilidades na sustentabilidade fiscal, limitando a capacidade de investimento em

¹⁸ Fonte: Universidade do Estado do Amazonas (UEA). **Missão, visão e valores**. Disponível em: <https://www.uea.edu.br/index.php/missao-visao-e-valores/>. Acesso em: 5 out. 2025.

políticas públicas estruturantes e perpetuando a desigualdade socioespacial (Brasil, 2025).

Dessa maneira, grande parcela da população de Manaus permanece em condições de vulnerabilidade social, refletindo a contradição existente entre crescimento econômico e inclusão social. Aproximadamente 55,58% da população vive em favelas, apenas 50,6% dos domicílios estão conectados à rede de esgoto, 76,24% possuem abastecimento de água e 97,34% contam com coleta de lixo (Brasil, 2022).

Essa desigualdade se manifesta de forma mais acentuada nas periferias urbanas, caracterizadas por moradias precárias, serviços públicos insuficientes e acesso limitado à educação e à saúde. O bairro Cidade de Deus/Alfredo Nascimento, na Zona Norte, é a quarta maior favela do país, com 55.821 habitantes. Das 20 favelas mais populosas do Brasil, seis estão localizadas em Manaus, principalmente nas zonas Leste e Norte. Essas áreas evidenciam insegurança jurídica da posse, infraestrutura precária e ocupação em locais restritos, materializando a desigualdade urbana estrutural (Brasil, 2022).

No contexto ambiental, não posso deixar de mencionar a grave crise socioambiental desencadeada pelas secas severas associadas ao desmatamento e às queimadas que em dois anos consecutivos (2023 e 2024) expuseram de forma contundente a vulnerabilidade estrutural da Amazônia diante das mudanças climáticas globais. Nesse cenário, a cidade de Manaus foi diretamente afetada por esses eventos, que comprometeram drasticamente as condições de vida das populações ribeirinhas, indígenas e periféricas, historicamente mais suscetíveis aos impactos ambientais.

A combinação de temperaturas recordes, baixos níveis dos rios e a densa fumaça resultante das queimadas que se alastraram por toda a região comprometeu a qualidade do ar e a saúde da população urbana, evidenciando o entrelaçamento entre crise climática, desigualdade social e degradação ambiental.

A seca extrema revelou não apenas uma crise ecológica, mas também um colapso social e logístico: comunidades inteiras ficaram isoladas, sem acesso à água potável, alimentos, insumos de saúde e outros bens essenciais. Conforme indicam Zogahib *et al.* (2024), a escassez de recursos básicos nas áreas mais afetadas reforça a fragilidade das políticas públicas voltadas à mitigação dos efeitos das mudanças climáticas no Amazonas.

Essas constatações convergem com as análises de Rosa e Fleury (2024), segundo as quais, em contextos marcados por desigualdade social e pobreza estrutural, os fenômenos naturais adquirem proporções mais devastadoras, ampliando as disparidades existentes. As autoras destacam, ainda, que a ausência de investimentos consistentes em capital social e infraestrutura resiliente por parte dos governos intensifica a vulnerabilidade das populações frente aos desastres ambientais.

As consequências dessa crise extrapolam o campo ambiental, reverberando de maneira profunda nas esferas educacional e formativa. As escolas, como espaços de socialização e construção de conhecimento, também foram afetadas pela escassez de recursos e pelo agravamento das condições de vida de seus/suas estudantes e docentes.

Nesse contexto, o papel das instituições de ensino superior em Manaus – como a UFAM, o IFAM e a UEA –, juntamente com a Secretaria de Estado de Educação, enquanto responsável pela execução das políticas públicas educacionais e pela formação docente, adquire relevância ainda maior diante das crises socioambientais que atravessam a Amazônia. As ações formativas e investigativas dessas instituições podem e devem contribuir para a consolidação de uma educação comprometida com a sustentabilidade, a equidade e a valorização dos saberes locais e regionais.

Nesse quadro de crise, a formação docente e o currículo da educação básica são interpelados pela urgência de incorporar as mudanças climáticas e a justiça socioambiental como dimensões estruturantes da prática pedagógica. A educação na Amazônia, portanto, precisa configurar-se como campo de resistência, conscientização e ação crítica diante dos efeitos da crise climática e das desigualdades que a intensificam.

Manaus, nesse cenário, expressa as contradições da própria região: concentra riquezas naturais, patrimônio histórico e um expressivo polo industrial, mas convive com desigualdades profundas, vulnerabilidades ambientais e desafios persistentes na efetivação do direito à educação, à moradia e à justiça socioambiental. Reconhecer essa complexidade é essencial para a formulação de políticas públicas equitativas e para o fortalecimento de práticas educativas que integrem ciência, cultura e território, valorizando os saberes das populações urbanas periféricas,

ribeirinhas e indígenas que sustentam, com resistência e ancestralidade, a vida na maior cidade da Amazônia.

2.4 IMPLICAÇÕES DE UMA PERSPECTIVA CRÍTICA E CONTRA-HEGEMÔNICA À FORMAÇÃO DOCENTE EM MANAUS

Defendo, nesta tese, uma concepção de formação docente comprometida com a transformação social, fundamentada em uma perspectiva crítica e contra-hegemônica, ancorada na reconstrução social do trabalho docente. Falo a partir de um lugar situado, o contexto amazônico e manauara, onde as desigualdades estruturais persistem como heranças coloniais ainda operantes nas práticas educacionais e na vida social. Não me refiro aqui à formação docente como um processo meramente técnico ou linear, mas como uma prática política, ética e epistêmica em disputa.

É preciso reconhecer que a formação de professores/as tem sido historicamente moldada por distintas concepções, entre elas: a perspectiva acadêmica, que valoriza o domínio de conteúdos científicos e disciplinares; a racionalidade técnica, que focaliza a aplicação eficiente de métodos e técnicas no ensino; e a perspectiva prática, que busca formar educadores/as fundamentando o seu fazer docente, prioritariamente na prática e para a prática, já que o ensino é uma prática complexa, incerta e contextual que requer um saber experiencial e criativo (Lisita; Rosa; Lipovetsky, 2012).

No entanto, é na perspectiva da reconstrução social (Lisita; Rosa; Lipovetsky, 2012) que fundamento as bases desta tese, por entender que ela propõe uma formação docente voltada à ação pedagógica reflexiva, à justiça social e à construção de uma prática ética e democrática. Essa perspectiva compreende o ensino como uma atividade humana complexa, marcada por incertezas, e exige de nós, professores/as, um posicionamento crítico frente às realidades sociais que enfrentamos em sala de aula e nos territórios em que vivemos.

Em Manaus, cidade profundamente marcada por um passado colonial que se atualiza em práticas de exclusão, silenciamento e desigualdade, a formação docente precisa assumir um compromisso claro com a superação das lógicas da colonialidade do saber, do poder e do ser.

Nesse sentido, considero que o papel docente não se restringe à reprodução de conteúdo ou ao cumprimento de metas institucionais. Ao contrário, compreendo a

docência como um campo de disputa simbólica e política, onde se tornam urgentes a produção de saberes situados, a valorização das epistemologias indígenas, ribeirinhas, afro-amazônicas, bem como a insurgência contra os discursos hegemônicos que historicamente marginalizaram essas vozes.

Nesse âmbito, a inserção dos/as profissionais da docência na pesquisa se mostra como um dos caminhos fundamentais para que eles/as se reconheçam como intelectuais produtores/as de conhecimento, rompendo com a lógica que os posiciona como meros/as aplicadores/as de teorias produzidas em outros lugares e contextos. A pesquisa, nessa lógica, não é uma atividade secundária, mas um componente constitutivo da prática docente, pois permite articular teoria e prática, reconstruir saberes e produzir transformações reais no cotidiano escolar.

Diante do exposto, defendo uma formação docente decolonial e socialmente comprometida, que rompa com as lógicas formativas que impõem um modelo de professor/a ideal alinhado às exigências do mercado, reconhecendo, em contrapartida, a legitimidade de outras epistemologias e o direito de ser, de existir de todas as pessoas. Compreendo, assim, a docência como um instrumento de empoderamento e de (trans)formação crítica, especialmente nas margens e fronteiras amazônicas, onde ensinar é, antes de tudo, um gesto político.

3 DECOLONIALIDADE E EDUCAÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA: ENTRE O “DESENVOLVIMENTO” E O ENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

“Nós temos que ter coragem de ser radicalmente vivos, e não negociar a sobrevivência”.

Ailton Krenak

Este capítulo sustenta as ideias centrais da tese ao articular os conceitos de colonialidade, decolonialidade e DPD no campo da Educação Científica e Tecnológica. A análise parte do reconhecimento de que a formação docente, historicamente, tem sido orientada por uma racionalidade moderna-colonial que define o que pode ser ensinado, aprendido e legitimado como conhecimento. Com base em autores/as clássicos/as que discutem o DPD, proponho tensionar essa hegemonia a partir das teorias decoloniais, compreendendo a docência como uma prática profissional atravessada por relações de poder e saber que demandam reinterpretção ética e política.

Nesse intento, evidencio as implicações epistemológicas, éticas e políticas da colonialidade na formação docente, tanto em sua dimensão geral quanto nas particularidades das áreas científicas e tecnológicas. Tal reflexão permite compreender o modo como a modernidade produziu e naturalizou hierarquias de conhecimento que ainda sustentam formas de ensinar e aprender ciências na escola contemporânea.

Para situar essas discussões, problematizo à noção eurocêntrica de desenvolvimento – que mais *des-envolve* do que envolve –, destacando seu caráter excludente e sua vinculação à lógica global e capitalista. Em contraposição, proponho o diálogo com epistemologias outras, como a indígena do *bem viver*, que reconhece a interdependência entre seres humanos e natureza (Acosta, 2016; Amaro, 2017; Krenak, 2019a; 2019b; 2020). Essa perspectiva amplia a compreensão do DPD ao vinculá-lo à coletividade, à reciprocidade e à dignidade epistêmica, em contraposição às lógicas meritocráticas e produtivistas que ainda moldam a formação docente em Ciências e particularmente na Química.

Além disso, ressalto que a ciência é um campo atravessado por dimensões políticas, econômicas e históricas, cujas contradições se evidenciam em episódios

como o da eugenia, demonstrando como o discurso científico foi mobilizado para legitimar exclusões e desigualdades. Essa constatação exige do professorado de Ciências uma postura crítica diante das heranças coloniais da ciência e uma prática pedagógica comprometida com o enfrentamento ético dessas marcas no presente. Ensinar ciência, nesse sentido, é também um ato político e ético de resistência.

Por fim, analiso a colonialidade de dados (digitais) como expressão contemporânea da colonização, análoga às antigas caravelas que, sob o discurso de civilização e progresso, impuseram destruição e silenciamento. Hoje, essa lógica se reconfigura na captura de saberes, corpos e subjetividades em nome da inovação e da eficiência tecnológica. Essa análise reafirma a urgência de uma educação científica e tecnológica decolonial, orientada pelo compromisso com a vida, pela pluralidade de mundos e pela construção de relações éticas entre ciência, natureza e humanidade.

3.1 COLONIALIDADE E DECOLONIALIDADE: RUPTURAS EPISTÊMICAS E RESSIGNIFICAÇÕES DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

A compreensão da *colonialidade* como estrutura persistente de *poder*, *saber* e *ser* permite problematizar os modos pelos quais a Ciência e a Educação têm historicamente reproduzido hierarquias epistêmicas e existenciais que se consolidam com a colonização do continente americano a partir de 1492.

Conforme Quijano (2005), a *colonialidade* constitui a face duradoura do colonialismo, permanecendo como matriz de dominação que organiza o mundo segundo a lógica da superioridade europeia, mesmo após o fim formal das administrações coloniais. Refere-se, portanto, de um sistema ativo que estrutura relações sociais, políticas, econômicas e epistêmicas, impondo uma racionalidade que se apresenta como universal, objetiva e neutra, ao mesmo tempo em que silencia e desqualifica outras formas de conhecer produzidas fora dos marcos eurocêntricos.

Para Maldonado-Torres (2020), é fundamental distinguir *colonização*, *descolonização* e *colonialidade*. A *colonização* refere-se ao processo histórico de dominação territorial, política e econômica exercido pelas metrópoles sobre os povos colonizados. A *descolonização*, por sua vez, diz respeito à retirada formal do poder colonial, marcada pela independência administrativa e jurídica das colônias. No entanto, mesmo após esse processo, a *colonialidade* permanece operando como uma lógica estruturante que atravessa as relações sociais, os comportamentos, as crenças

e as práticas educativas, sustentando dispositivos de desumanização e invisibilização de outras existências a partir de marcadores como raça, classe, gênero e território.

Quijano (2005) e Maia e Farias (2020) apontam que a *colonialidade do poder*, o *eurocentrismo*, o *capitalismo* e a *racialização do trabalho* constituem os pilares estruturantes desse modelo hegemônico moderno. Ressaltam ainda, que tal estrutura não se sustenta apenas pela coerção material ou política, mas também pela produção simbólica e subjetiva que molda mentalidades, naturaliza desigualdades e legitima relações assimétricas de poder.

Assim, a *colonialidade* não deve ser compreendida como resquício do passado, mas como lógica que segue operando nas práticas sociais, nas políticas educacionais e nas epistemologias científicas, produzindo exclusões e hierarquizações baseadas em raça, classe social, gênero, entre outros marcadores, e privilegiando historicamente o homem branco europeu como referência universal de humanidade e racionalidade.

A *colonialidade do poder*, conceito formulado por Quijano (2005), define o padrão global de dominação instaurado com a invasão europeia nas Américas, tendo como eixo central a invenção da raça como categoria de classificação da população mundial. Essa construção reorganizou as relações de superioridade e inferioridade, naturalizando a dominação europeia e justificando a exploração por meio de uma hierarquia racializada que persiste para além do colonialismo formal.

Por meio dessa lógica, articulam-se a racialização, a expansão capitalista e a imposição cultural eurocentrada, controlando a economia, a política, o gênero, a sexualidade, o conhecimento e a subjetividade, sustentando uma modernidade fundada na negação e subordinação de tudo aquilo que escapa ao padrão branco/europeu (Quijano, 2005; Maldonado-Torres, 2020).

Nesse processo, o *eurocentrismo* consolidou-se como regime epistemológico que legitima a Europa como referência exclusiva de razão, ciência e verdade. Embora tenha origem anterior à colonização das Américas, foi nesse contexto que alcançou dimensão global, tornando-se critério universal de validade do conhecimento e de superioridade civilizatória (Quijano, 2005; Maia; Farias, 2020; Pinheiro, 2023).

Ao se estabelecer como paradigma único, o conhecimento europeu suprimiu e desqualificou saberes produzidos por povos originários, como os maia e asteca, e por povos africanos sequestrados para a escravização nas colônias, classificando tais conhecimentos como míticos, místicos ou não científicos (Maia; Farias, 2020). Essa

lógica hierarquizante contribuiu para o apagamento de tradições, memórias e existências anteriores à modernidade ocidental, relegando culturas não europeias às margens da história e da produção legítima do conhecimento (Ballestrin, 2013; Maldonado-Torres, 2020; Pinheiro, 2023).

Segundo Quijano (2005), o capitalismo encontrou no espaço colonial americano as condições ideais para sua expansão. Antes da colonização, não havia registro de uma articulação tão sistemática entre acumulação de riqueza, controle das forças de trabalho e racialização dos povos. A experiência colonial entrelaçou saber, economia e raça em uma engrenagem de dominação que, ainda que ressignificada ao longo do tempo, preserva as mesmas lógicas excludentes.

A invenção da inferioridade racial legitimou a exploração de corpos negros e indígenas, destinados à escravização ou a funções servis, enquanto aos brancos se reservava o trabalho remunerado. Essa racialização do trabalho estruturou o sistema capitalista nascente e foi acompanhada pela pilhagem maciça de riquezas do território americano, fortalecendo a Europa no mercado mundial e consolidando sua supremacia na divisão internacional do trabalho:

“O surgimento de um padrão de dominação com um modelo de exploração, aliado a toda riqueza expropriada da América, conferiu à Europa uma posição de destaque no mercado mundial e na divisão internacional do trabalho, assim como possibilitou a expansão de sua acumulação capitalista. Isto é, as bases para o domínio do mercado mundial e para a colonização do resto do mundo foram construídas por meio da destruição, do apagamento e da escravidão dos índios e negros na América” (Maia; Farias, 2020, p. 587).

O acúmulo de capital e de riquezas, símbolo do fortalecimento econômico europeu, foi sustentado por práticas sistemáticas de destruição, expropriação, silenciamento e exclusão de outras formas de existência humana. Esse suposto “avanço” edificou-se à custa do apagamento material e simbólico de epistemologias e modos de vida que não se ajustavam ao projeto hegemônico ocidental, configurando verdadeiros processos de genocídio e epistemicídio (Ballestrin, 2013).

É nesse terreno colonial que a noção de “avanço civilizatório” se consolida e se articula diretamente ao conceito de *desenvolvimento*, frequentemente mobilizado sem reflexão crítica, carregando um sentido positivo associado ao progresso e à expansão econômica, territorial ou cultural, enquanto oculta sua inscrição histórica em genocídios, epistemicídios e na escravização de povos africanos e indígenas.

As discussões sobre a *colonialidade*, quando aplicadas à ciência e à tecnologia, indicam que ambas foram engrenagens centrais do sistema colonial-

capitalista. Grosfoguel (2012) problematiza essa lógica ao denunciar a “egopolítica do conhecimento”, regime que desassocia o sujeito enunciador de seu lugar social e histórico, produzindo a ilusão de um saber neutro, objetivo e universal:

“[...] a filosofia e as ciências ocidentais conseguem gerar um mito sobre um conhecimento universal Verdadeiro que encobre [...] o lugar epistêmico geopolítico e corpo-político das estruturas de poder/conhecimento colonial, a partir do qual o sujeito se pronuncia.” (Grosfoguel, 2012, p. 119).

Essa universalização do saber articula-se à negação do outro. Sobre esse aspecto, Maia e Farias (2020) argumentam que a América foi constituída como a primeira identidade *Outra* da Europa, cuja existência só poderia ser justificada pela subserviência à metrópole, sendo suas culturas consideradas inexistentes ou indignas de existir:

A América foi a primeira identidade *Outra* da Europa, reconhecida como tal quando os europeus se nomearam como o ego do mundo e encontraram no novo mundo seu oposto a ser dominado e colonizado, a periferia da sua centralidade, o não ego da sua identidade. A sua existência só poderia ser justificada por meio da subserviência às vontades da metrópole. Ao tomar para si a posição de superioridade em relação às outras culturas e se colocar como centro do mundo, o europeu considerou inexistente ou indigna de existir a cultura dos povos encontrados. Assim, a identidade americana é inicialmente formada pelo seu encobrimento por meio do reconhecimento da identidade dos invasores, passando por um processo de sujeição ou negação (Maia; Farias, 2020, p. 588).

Grosfoguel (2012, p. 119) aprofunda essa crítica ao afirmar que “todo o conhecimento se situa, epistemologicamente, ou no lado dominante, ou no lado subalterno das relações de poder”, rompendo com a ideia de ciência neutra e universal e revelando o caráter situado e político de toda produção de saber.

Quando desprovidas de reflexão crítica, ciência e tecnologia passam a ser vistas como expressões naturais de progresso e desenvolvimento. Sob o disfarce do avanço inevitável, legitimam práticas coloniais, racistas e excludentes, subordinando-se aos imperativos do capital e a indicadores econômicos que reduzem o desenvolvimento a uma trajetória linear, desconsiderando suas dimensões sociais, culturais e ambientais (Campos, 2013).

Lander (2008) reforça que a ciência tem operado como instrumento da lógica capitalista, visível na agricultura global, onde métodos padronizados substituem saberes ecológicos e culturais locais, ameaçando ecossistemas e subordinando agricultores/as à grandes corporações. Essa dinâmica sustenta o chamado “capitalismo acadêmico”, no qual a universidade se orienta à mercantilização do conhecimento.

No contexto latino-americano, Bechi e Almeida (2024) observam que a privatização exógena¹⁹ e o avanço do capitalismo acadêmico intensificam a subordinação da ciência a interesses econômicos, deslocando a universidade de seu papel público para um modelo orientado à produtividade e à competitividade global.

Como desdobramento dessa lógica, o desenvolvimento científico e tecnológico passa a responder a interesses externos, comprometendo a autonomia, a pluralidade epistêmica e a soberania científica. Convém apontar que a racionalidade neoliberal e a colonialidade não atuam de forma dissociada, mas se entrecruzam na manutenção de um projeto civilizatório que mercantiliza a educação e hierarquiza saberes.

Frente a isso, impõe-se a necessidade de vislumbrar outras formas de existir e de conhecer que não suprimam a diversidade de modos de vida e de produção de saberes. É nesse entendimento que a *decolonialidade* se apresenta como um movimento de ruptura e de reexistência frente ao padrão moderno-colonial de poder, ao questionar as bases epistemológicas, políticas e ontológicas que sustentam a hierarquização dos conhecimentos.

Em diálogo com Maldonado-Torres (2020) e Mignolo (2017), pensar decolonialmente constitui um gesto ético e político que reconhece a ciência como uma construção situada, historicamente produzida e atravessada por relações de poder, oferecendo bases para reconfigurar a Educação Científica e Tecnológica para além da racionalidade eurocêntrica, em direção a uma relação de reciprocidade com a vida.

O pensamento decolonial tensiona os fundamentos que sustentam a produção hegemônica do conhecimento e propõe processos de ruptura e ressignificação das relações entre saber, sociedade e natureza. Ancorado no reconhecimento das diferenças como dimensões constitutivas das sociedades humanas, esse pensamento se contrapõe às imposições culturais e às hierarquias naturalizadas de raça, classe e gênero, entre outras (Candau, 2011).

Nesse contexto, articular a decolonialidade à formação e ao DPD implica reconhecer que a própria docência é uma categoria historicamente colonizada,

¹⁹ A privatização exógena consiste na abertura da educação pública, especialmente da educação superior, a fornecedores e investidores privados, mediante políticas de diferenciação institucional e comercialização de serviços educacionais, científicos e tecnológicos. Configura-se como uma tecnologia política da racionalidade neoliberal voltada à expansão da oferta de vagas e ao aumento da eficiência com menor aporte de recursos públicos, explorando novas fontes de financiamento junto ao setor empresarial e industrial.

moldada por políticas e epistemologias que deslegitimam seus saberes e práticas. Assim, mais que denunciar os modos de operar da colonialidade, é preciso promover uma *educação outra*, que seja capaz de produzir transformações estruturais nas práticas pedagógicas, nas relações institucionais e nas formas de produção do conhecimento (Carvalho, 2020).

A partir desse entendimento, a formação docente se configura como uma dimensão constitutiva do DPD. Conforme Fiorentini e Crecci (2013), a formação atua como um dos vetores que impulsionam o desenvolvimento profissional, entendido como um processo contínuo de constituição do/a professor/a, tecido ao longo do tempo e no interior de comunidades profissionais. Ao concebê-lo como um “guarda-chuva” polissêmico, os/as autores/as evidenciam que o DPD abrange dimensões pessoais, profissionais, institucionais, curriculares e epistemológicas da docência.

A literatura converge ao compreender o DPD como um processo dinâmico, situado e reflexivo, que ultrapassa a lógica instrumental de cursos e treinamentos. Essa compreensão remete à uma experiência contínua de construção identitária, ética e epistemológica, atravessada por dimensões subjetivas, históricas e socioculturais que configuram o ser e o fazer docente (Imbernón, 2011; Marcelo, 2009; Tardif, 2014).

Justamente por assumir esse caráter amplo e formativo, o DPD se constitui como um campo atravessado por tensões e disputas em torno dos sentidos atribuídos à formação e à profissionalização docente. Conforme Oliveira (2013; 2019), tais disputas não se produzem em um vazio histórico ou político, mas se intensificam a partir de sua incorporação às agendas global e nacional nas últimas décadas do século XX, sob a influência de organismos internacionais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

No Brasil, embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Brasil, 1996) tenha impulsionado políticas de formação continuada, sua implementação, em grande medida, tem se dado de forma acrítica, reforçando a responsabilização individual do/a professor/a e enfraquecendo o caráter coletivo e transformador do DPD. Essa orientação ancora-se em pressupostos neoliberais que privilegiam a lógica das competências, da eficiência e do desempenho, reduzindo o desenvolvimento profissional a um processo técnico e instrumental (Oliveira, 2013).

Como consequência, são secundarizadas as dimensões éticas, políticas e coletivas da docência, bem como a valorização da carreira docente, que, para Oliveira (2013), constitui um eixo estruturante indissociável do DPD, articulando remuneração, condições de trabalho e formação inicial e continuada.

Imbernón (2011) compreende o DPD como um processo que extrapola a dimensão pedagógica e cognitiva, sendo condicionado por múltiplos fatores, como remuneração, condições de trabalho, demandas do mercado, progressão na carreira e formação ao longo da vida. Nessa perspectiva, o autor reconhece os/as professores/as como agentes sociais capazes de planejar e gerir o ensino-aprendizagem e de intervir nas estruturas sociais e profissionais.

Falar de desenvolvimento profissional para além da formação [...] implica reconhecer que os professores podem ser verdadeiros agentes sociais, capazes de planejar e gerir o ensino-aprendizagem, além de intervir nos complexos sistemas que constituem a estrutura social e profissional. (Imbernón, 2011, p. 48)

Assim, o DPD resulta da articulação de dimensões interdependentes, nas quais a formação, embora fundamental, não é suficiente, pois o fortalecimento da docência depende de condições estruturais, institucionais e sociais mais amplas.

Para Day (2001, p. 15) “o sentido do desenvolvimento profissional dos professores depende das suas vidas pessoais e profissionais e das políticas e contextos escolares nos quais realizam a sua atividade docente”. Assim, o DPD não se limita a um processo técnico de aperfeiçoamento, mas compreende um movimento amplo, que envolve dimensões pessoais, éticas, políticas e sociais constitutivas da prática e da identidade docente.

Day (2001) também enfatiza que a natureza complexa do ensino exige que professores/as se engajem em um processo contínuo de DPD ao longo de toda a carreira, em permanente diálogo com suas experiências, contextos e desafios. Segundo o autor, o DPD deve ser resultado da articulação entre o compromisso do/a professor/a, as políticas educacionais e as condições institucionais oferecidas pelas escolas. Esse conjunto deve operar de forma coerente e integrada, de modo a promover a melhoria da educação, assegurar condições dignas de trabalho e fortalecer a qualidade do magistério.

Minha pretensão, neste texto, não é esgotar as conceituações e os múltiplos sentidos atribuídos ao DPD, mas dialogar com autores/as que o compreendem como um processo de formação e aprendizagem sobre a docência, que ultrapassa a esfera

cognitiva, científica e pedagógica. Nessa perspectiva, o DPD é situado também em sua dimensão humana e social, afastando-se de modelos de formação orientados pelos ideais de uma sociedade capitalista, marcados pela mercantilização da educação, pela centralidade das metas e pela ênfase no desenvolvimento de competências alinhadas às lógicas do mercado.

Concordo com Libâneo (2011, p. 22) quando argumenta que “[...] uma teoria crítica da educação proporia um processo formativo abrangendo a totalidade do ser humano, nas suas dimensões física, afetiva, cognitiva, não se reduzindo à dimensão econômica”. Essa perspectiva amplia o entendimento do DPD como um processo contínuo, integral e humanizador, que reconhece o/a professor/a em sua complexidade e historicidade, situado em um contexto social que condiciona, mas também possibilita, sua ação transformadora.

Essa visão converge com as reflexões de Pimenta (2012), para quem a docência é uma prática social complexa, cuja formação não se esgota na graduação, mas se renova continuamente à medida que professores/as interpretam, ressignificam e recriam suas práticas no cotidiano escolar. Assim, o DPD se configura como um movimento permanente de reflexão e reconstrução da identidade docente, em diálogo com as experiências, os saberes e os desafios concretos da profissão.

A partir dessas contribuições, compreendo o DPD como um processo contínuo de aprendizagem, reflexão e construção de saberes e práticas, indissociável das condições históricas e materiais do trabalho docente. Contudo, torna-se necessário avançar para além das bases clássicas que ainda sustentam parte das teorias e políticas educacionais, problematizando as concepções que limitam o entendimento do que é o DPD. Nesse movimento, o diálogo com a perspectiva decolonial mostra-se profícuo, ao possibilitar pensá-lo a partir de epistemologias plurais, situadas e comprometidas com a transformação social.

Sob a lente decolonial, o DPD não pode ser visto como mero aprimoramento técnico ou cognitivo do/a professor/a, mas como um processo político e epistemológico de desobediência e ruptura com a colonialidade do saber e do ser. Essa forma de pensar e fazer a docência requer do professorado a proposição e a incorporação, nas práticas escolares e nos currículos, de uma pedagogia decolonial que, conforme postulam Walsh, Oliveira e Candau (2018), abarque a pluralidade dos modos de ser, de conhecer e de existir como condição para uma educação verdadeiramente emancipatória.

Conforme Walsh, Oliveira e Candau (2018) uma pedagogia decolonial implica não apenas questionar, mas também insurgir-se contra paradigmas eurocêtricos hegemônicos, propondo uma educação “outra”, comprometida com a dignidade, o reconhecimento e a justiça epistêmica. Essa pedagogia, no contexto educacional brasileiro, é necessária e emergente:

O campo da educação no Brasil vem, nos últimos anos, sendo chamado a rediscutir uma série de questões temáticas clássicas como currículo, didática, formação docente, cultura escolar etc., em função de novas demandas implicadas com o desafio de superar desigualdades e discriminações raciais, de gênero, sexualidade, religiosas, entre outras, assim como reconhecer e valorizar as diferenças, assumindo as tensões entre igualdade e diferença, políticas de redistribuição e de reconhecimento.[...] Há uma crescente aderência por parte de diversos pesquisadores brasileiros no sentido de pensar e formular uma perspectiva de educação outra com e a partir dos sujeitos subalternizados pela colonialidade, como povos indígenas e afrodescendentes, quilombolas, diversidades de sexo-gênero e outros marcadores das diferenças contrapostas às lógicas educativas hegemônicas (Walsh; Oliveira; Candau, 2018, p.6).

As reflexões de Walsh, Oliveira e Candau (2018) defendem a construção de uma educação com e a partir das realidades de grupos historicamente subalternizados pela lógica da colonialidade, como povos indígenas, afrodescendentes, quilombolas e outras coletividades sistematicamente invisibilizadas, e contribuem para ressignificar o DPD como um processo dialógico e situado, sustentado pela pluralidade epistemológica e pela legitimação dos saberes comunitários.

Nesse âmbito, destacam-se as contribuições de Tomelin (2023) e de Tomelin e Rausch (2025), que analisam o DPD na perspectiva decolonial a partir de processos de autoformação colaborativa com professores/as da Educação Básica. A pesquisa, realizada com docentes reunidos/as voluntariamente em um movimento formativo pautado na horizontalidade, na partilha e na reflexão crítica sobre a prática, enunciam proposições decoloniais sustentadas tanto em referenciais teóricos quanto nas experiências vividas.

Nessa direção, Tomelin e Rausch (2025) compreendem o DPD como um processo ancorado na *autoformação colaborativa*, entendida como prática decolonizadora que tensiona modelos verticais de formação continuada. Em lugar de formações externas e instrumentais, esse movimento afirma a centralidade dos/as docentes em seus percursos formativos e a construção coletiva de alternativas às lógicas de dependência institucional. As proposições decoloniais apontadas pelos/as autores/as, como *autoformação colaborativa*, *politicidade*, *interculturalidade crítica*,

dialogicidade, cultura digital crítica e ecologia integral, articulam-se como dimensões interdependentes de um mesmo processo de reconfiguração da profissão docente.

A dimensão *politicidade* traduz a consciência do/a professor/a como pessoa capaz de tomar decisões e construir pontes entre diferentes formas de pensar e existir, em oposição à passividade imposta pela colonialidade. A *interculturalidade crítica* e a *dialogicidade*, inspiradas em Walsh e Freire, ampliam o alcance do DPD ao instaurar a horizontalidade entre saberes, a escuta mútua e a valorização das diferenças como fonte de aprendizagem e de transformação coletiva. Já a *cultura digital crítica* e a *ecologia integral* inserem o DPD no contexto dos desafios contemporâneos, problematizando novas formas de colonialidade tecnológica e ecológica, ao mesmo tempo que reivindica a ética do cuidado, da sustentabilidade e da corresponsabilidade planetária (Tomelin; Rausch, 2025).

As discussões construídas nesta seção evidenciam a urgência de reconfigurar o DPD frente às racionalidades que têm afastado a formação docente de seu compromisso ético com a emancipação humana e com o bem viver coletivo. A leitura decolonial do DPD desvela os limites da racionalidade técnica e do produtivismo acadêmico que historicamente orientam as políticas e práticas formativas e, ao fazê-lo, reafirma a necessidade de processos de formação comprometidos com a justiça cognitiva, a pluralidade epistemológica e o reconhecimento das experiências, saberes e territorialidades que constituem a docência como prática social transformadora.

Conclui-se, portanto, que a reinvenção do DPD demanda ancoragem nas vozes, experiências e territorialidades que constituem o espaço escolar, reconhecendo o saber situado das comunidades educativas e fortalecendo a interlocução entre docentes e discentes. Tal movimento é revestido de um caráter político e epistemológico, compreendido como sendo indispensável para o enfrentamento das múltiplas expressões da colonialidade que atravessam a educação, a ciência e a própria noção de desenvolvimento.

3.2 O TERMO “DESENVOLVIMENTO” EM DISPUTA: PROBLEMATIZAÇÕES E ARTICULAÇÕES COM A FORMAÇÃO DOCENTE EM CIÊNCIAS

Inauguro esta seção com a contundência das reflexões de Ailton Krenak, em *A vida não é útil* (2020), cuja crítica desestabiliza a crença hegemônica de que o progresso constitui um caminho inevitável, linear e benéfico para toda a humanidade.

E o caminho é o progresso: essa ideia prospectiva de que estamos indo para algum lugar. Há um horizonte, estamos indo para lá, e vamos largando no percurso tudo que não interessa, o que sobra, a sub-humanidade – alguns de nós fazemos parte dela (Krenak, 2020, p. 7).

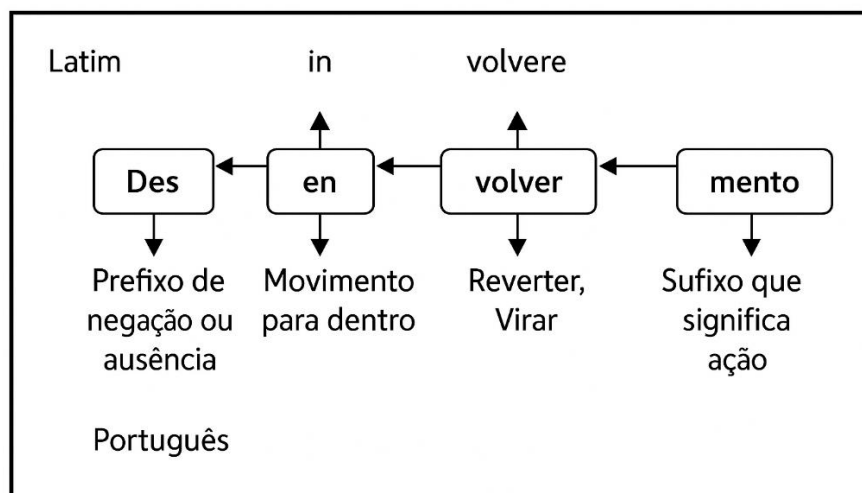
Para Krenak (2020) o chamado “progresso” atua como uma engrenagem silenciosa que avança deixando para trás vidas, culturas e saberes que não se encaixam em seus parâmetros, reduzindo-os à condição de “sobras”, de sub-humanidade. São palavras que evocam a urgência de uma descolonização epistemológica, pois rompem com a naturalização da narrativa moderna que associa o progresso a um destino universal e desejável, desvinculado das relações vitais entre os humanos e a Terra.

Nessa direção, Bresser-Pereira (2014) observa que *progresso* e *desenvolvimento* são termos próximos, ainda que distintos em origem e ênfase. Segundo ele, o *desenvolvimento* enfatiza o aspecto humano, mas está intrinsecamente vinculado ao econômico, à mudança estrutural e à ideia de Estado-nação; já o progresso, de caráter mais universal, é associado ao avanço contínuo da razão e do conhecimento. Em ambos, contudo, subjaz uma mesma matriz moderna que pressupõe linearidade, crescimento e superação.

Krenak (2019a; 2020) alerta para o modo como a ideia de desenvolvimento foi naturalizada a ponto de orientar modos de ser, pensar e existir da sociedade moderna. Segundo o autor, fomos colonizados/as pela própria ideia de desenvolvimento, uma ficção que promete progresso, mas que, na prática, exclui tudo aquilo que não se enquadra em seus critérios econômicos e produtivistas. Trata-se, portanto, de um conceito que legitima o rompimento entre humanidade e natureza, ao transformar a Terra em mero recurso e os seres humanos em consumidores ávidos.

Do ponto de vista etimológico, Diniz (2006, p. 33) explica que o termo *desenvolvimento* tem origem no latim, a partir da junção de *in* (movimento para dentro) e *volvere* (reverter, girar), aproximando-se do sentido de *envolvimento*. No entanto, a composição da palavra foi acrescida do prefixo *des* - que indica negação ou ausência, invertendo o sentido original e expressando ruptura e descontinuidade (Figura 7).

Figura 7 — Etimologia e contradições do termo “desenvolvimento”



Fonte: Adaptação de Diniz (2006, p. 33) e Santos *et al.* (2012)

Assim, *desenvolvimento* passou a significar “sem movimento para reverter a ação” ou “sem envolvimento”, revelando o caráter contraditório e ideológico que o conceito assumiu na modernidade, ao transformar o movimento de envolvimento em distanciamento e ruptura. Sobre esse aspecto, Santos *et al.* (2012) questionam:

Isso nos remete a uma conclusão de que é preciso algo para gerar o movimento e/ou envolvimento. Entretanto, o que seria esse algo? Para qual direção o movimento se conduz? Envolver para quê? As respostas para essas questões dependem do contexto no qual se aplica a palavra. No caso do contexto da palavra desenvolvimento é preciso retomar a história (Santos *et al.*, 2012, p. 46).

Historicamente, o conceito de desenvolvimento esteve (e continua) profundamente imbricado nos ideais colonizadores de imposição cultural, expropriação territorial e desumanização de povos que não se adequavam aos padrões europeus de racionalidade e progresso. Conforme elabora Aníbal Quijano (1992), essa noção de desenvolvimento foi erigida como um dos pilares da colonialidade do poder, instaurando hierarquias econômicas, políticas, morais e epistemológicas que legitimaram a subalternização de modos de vida, saberes e existências não ocidentais.

A gênese do termo desenvolvimento, segundo Santos *et al.* (2012, p.46), remete à biologia, onde foi inicialmente empregado para designar o processo de evolução dos organismos vivos em direção à maturidade, entendida como a realização de suas potencialidades genéticas. Conforme os/as autores/as “a origem

do conceito surge na biologia, empregado como processo de evolução dos seres vivos para o alcance de suas potencialidades genéticas”.

Esse sentido biológico foi posteriormente transposto para a vida em sociedade, sobretudo a partir do século XVII, consolidando-se no século XIX com a difusão do darwinismo social. Tal deslocamento não foi neutro, uma vez que “o progresso, a expansão e o crescimento não eram virtualidades intrínsecas, inerentes a todas as sociedades humanas, mas sim propriedades específicas de algumas sociedades ocidentais” (Santos *et al.*, 2012, p. 46). Essa apropriação legitimou a crença de que certas nações seriam naturalmente “aptas” ao progresso, instaurando hierarquias entre povos e consolidando a noção de sociedades “desenvolvidas” e “subdesenvolvidas”.

Ainda, de acordo com Santos *et al.* (2012, p. 46-47), “é preciso considerar que as palavras são social, cultural e politicamente construídas, e, muitas vezes, as forças dominantes valorizam ou desprezam palavras e significados em prol de uma racionalidade utilitária”. Nesse sentido, a ideia de *desenvolvimento* consolidou-se desde cedo como um conceito carregado de valores, funcionando ao mesmo tempo como promessa de progresso e como dispositivo de controle.

Com a apropriação do termo pela economia política clássica, ele passou a ser sinônimo de crescimento, industrialização e acumulação de riqueza. De Smith a Marx, e mais tarde com a emergência da Economia do Desenvolvimento, consolidou-se a visão de que o *desenvolvimento* seria “a força motriz capaz de conduzir uma sociedade atrasada a uma sociedade avançada” (Santos *et al.*, 2012, p. 48). Assim, o conceito tornou-se um dos pilares ideológicos da modernidade, carregando uma narrativa universalizante que associava avanço econômico a superioridade civilizatória.

As diferentes dimensões atribuídas ao termo *desenvolvimento*, apresentadas por Santos *et al.* (2012), estão sintetizadas no quadro 1, com seus múltiplos sentidos, críticas e limites, revelando como o conceito foi mobilizado em distintos campos do saber e da política.

Quadro 1 – Dimensão, sentidos, críticas e limites atribuídos ao termo desenvolvimento

Dimensão	Sentidos	Críticas e limites
Econômica – sociedade do crescimento	Crescimento, riqueza, industrialização, progresso técnico.	Aprofundou desigualdades; manteve dependência centro-periferia; crises do capitalismo expuseram contradições.
Política – invenção da Modernidade	Instrumento geopolítico; dicotomia desenvolvimento/subdesenvolvimento; estratégias de Estado; organismos internacionais (ONU, FMI, BM, OMC).	Eurocêntrico e etnocêntrico; mecanismo de controle; impôs modelo ocidental; reforçou relações assimétricas de poder.
Social – sociedade do bem-estar	Redução da pobreza, analfabetismo e desigualdades; ampliação de liberdades.	PIB não traduz bem-estar; políticas superficiais; persistência da dependência; inclusão social limitada.
Ambiental – sociedade sustentável	Integração entre economia e ambiente; justiça socioambiental; solidariedade intergeracional.	“Verniz verde” do capitalismo; tensões entre crescimento e limites ecológicos; risco de discurso normativo.

Fonte: elaborado com base em Santos *et al* (2012)

O que se convencionou chamar de *desenvolvimento* é, na verdade, uma invenção da modernidade ocidental que, sob diferentes roupagens – crescimento econômico, bem-estar social ou sustentabilidade –, manteve intacta a lógica eurocêntrica de poder. Como mostra Santos *et al.* (2012), suas dimensões revelam mais limites do que promessas: aprofundaram desigualdades, consolidaram a dependência centro-periferia e transformaram a sustentabilidade em retórica legitimadora do capitalismo.

Na leitura de Krenak (2020), o *desenvolvimento* configura-se como um projeto que exclui, desumaniza e silencia modos de vida outros, reafirmando hierarquias coloniais em nome de um futuro que jamais se concretiza para todas as pessoas. Em vez disso, naturaliza e legitima violências contra povos indígenas, quilombolas, comunidades tradicionais e populações historicamente empobrecidas.

Sob o discurso do progresso, potências econômicas e suas instituições – Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BM), Organização Mundial do Comércio (OMC) e a OCDE, entre outras – difundem políticas educacionais e sociais baseadas em métricas universais e parâmetros homogeneizadores (Ferreira Júnior, 2010; Saraiva; Souza, 2020; Verger; Normand, 2015), que ignoram realidades locais e epistemologias oriundas de territórios amazônicos, indígenas, quilombolas e periféricos.

No âmbito educacional, particularmente no campo da formação docente, é importante compreender que o *desenvolvimento* carrega significados ideológicos e epistemológicos que reproduzem desigualdades, e cuja problematização é condição

para uma prática formativa emancipadora. As escolas, por exemplo, tendem a formar pessoas voltadas para um “futuro promissor”, sustentado por princípios de competitividade e meritocracia, dissociados das relações humanas, culturais e ambientais que garantem a continuidade da vida. Como adverte Krenak (2019a), trata-se de uma educação que desconsidera o envolvimento com aquilo que realmente possibilita a existência, alimentando a busca por uma abundância capitalista distante das cosmologias que afirmam equilíbrio e partilha.

De modo convergente, Kerexu e Julião (2023) criticam o chamado *desenvolvimento sustentável*, apontando sua retórica de disfarce, que sob a aparência de equilíbrio, não problematiza a existência de um modelo econômico predatório. Para as autoras, trata-se de um “*desenvolvimento insustentável*”, pois ignora os ciclos vitais da natureza e reduz a Terra a fonte de extração e lucro, “(...) que mata com seu discurso de um mundo de desenvolvimento insustentável que só tira: tira da terra sem pensar no amanhã!” (p. 21). Em contraponto, as autoras reafirmam a cosmovisão indígena como fundamento de uma relação ontológica e ética com a natureza, na qual corpo e território são indissociáveis.

É nesse ponto que o pensamento de Krenak e de Kerexu e Julião se encontram: ambos apontam para a urgência de devolver à palavra *desenvolvimento* seu sentido originário de movimento e transformação, não mais como expansão predatória, mas como reencontro com a vida em sua totalidade. Suas falas ecoam como denúncia e anúncio: denunciam as racionalidades hegemônicas que naturalizam a exploração da Terra e anunciam a urgência de ressignificar o mundo a partir de outras formas de existência, baseadas na interdependência e no respeito aos ciclos naturais do planeta.

Quando confrontamos essas críticas com a etimologia apresentada por Diniz (2006), o termo *desenvolvimento* ganha dimensão política e existencial. Se *desenvolver* implica “desfazer o envolvimento”, então *reexistir* – na perspectiva decolonial e indígena – significa *envolver-se* com o mundo: com a Terra, com os seres e com a coletividade. A ruptura de que precisamos não é com a natureza, mas com a ideia de progresso e desenvolvimento que a separa da humanidade.

Essa discussão encontra respaldo em Amaro (2017), que historiciza o termo *desenvolvimento* como uma invenção do pós-guerra, vinculada à hegemonia dos Estados Unidos e aos organismos multilaterais, como o BM e o FMI. Tais instituições difundiram uma retórica de progresso que ocultava novas formas de dependência e

subordinação econômica dos países ditos periféricos ou *subdesenvolvidos*, principalmente do Sul global.

Conforme Amaro (2017), o conceito de *desenvolvimento* consolidou-se a partir de uma matriz eurocêntrica que entrelaçou colonialismo, capitalismo e patriarcado, instituindo um modelo universal de progresso. Forjado sob os princípios da colonialidade, esse (*des*)*envolvimento* produziu a marginalização de povos e saberes não europeus, desqualificando suas formas de vida e convertendo-as em obstáculos à modernização.

Vale enfatizar que as problematizações e críticas apresentadas nesta seção sobre o termo *desenvolvimento* não se resumem à substituição de um vocábulo, mas apontam para a ruptura efetiva com o paradigma colonial que fundamenta a própria concepção de progresso. Segundo Amaro (2017), termos oriundos de povos historicamente subalternizados pela lógica eurocêntrica e colonial mostram que nomear é também um ato de resistência política e epistêmica. Dentre esses termos, destacam-se o *Buen Vivir* – oriundo de comunidades indígenas andinas – e o *noflay* – da língua *wolof*, do Senegal –, ambas fundamentadas no bem-estar coletivo, na diversidade cultural e na interdependência com a natureza, reivindicando a libertação dos “envoltórios” coloniais e a construção de caminhos múltiplos.

No que se refere ao *Buen Vivir*, Amaro (2017) e Acosta (2016) apontam que essa concepção se deu a partir do Sul Global, fundamentada nas vivências tradicionais das comunidades indígenas dos Andes. Segundo os autores, pensadores/as passaram a formular e a defender a noção de “Boa Vida” e de *Buen Vivir* como tradução, em língua castelhana, de quatro expressões próprias de povos locais:

- Da expressão “Sumak Kawsay”, do povo Quíchua (ou Quechua, Kichwa ou ainda Inga), descendentes dos Incas, que se distribuem por várias zonas do Equador e da Bolívia, onde a sua presença se faz notar mais, por melhor organização, mas também do Peru, Argentina, Chile e Colômbia. O seu sentido é “viver em plenitude”, em comunhão com a Mãe-Terra, a “Pachamama” ou “Pacha Mama”.
- Da expressão “Suma Qamaña”, do povo Aymará, presente na Bolívia, Argentina, Chile e Peru, que também tem o sentido de “vida plena”, “boa vida”, “conviver”.
- Da expressão “Teko Porã”, do povo Guarani, presente na Bolívia, Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai, com o significado de “bem viver”.
- Da expressão “Teko Kavi”, também do povo Guarani, com o sentido de “boa vida” ou o “bom modo de ser e viver”. (Amaro, 2017, p.94)

No contexto africano, Amaro (2017) recupera a proposição do economista e escritor senegalês *Felwine Sarr*, que questiona o termo “desenvolvimento” ao confrontar a perspectiva do colonizador com a dos povos locais.

Mais recentemente, foi afluído um conceito, proveniente de uma reivindicação africana de designar com palavras próprias o que se pretende nomear com a palavra dos colonizadores “desenvolvimento”. Foi o economista e escritor senegalês Felwine Sarr quem chamou a atenção para a necessidade de usar termos da sua cultura, que as pessoas possam entender (sobretudo afectiva e emocionalmente), em vez de importar ou aceder a usar os que são trazidos de fora, pelos que os vieram colonizar, abusar e, nalgumas casos, destruir. O exemplo dado é o da palavra *nofflay*, da língua wolof (a língua autóctone mais falada no Senegal) e que designa “bem-estar”, ou o equivalente senegalês ao conceito andino de “buen vivir”, assinalando que o “bem viver” é também de ordem cultural, filosófica e moral e assume uma perspectiva integral da Pessoa, em todas as suas dimensões. Trata-se, neste caso, de mais uma proposta de uma “epistemologia do Sul” (africana), que enriquece a reflexão e a discussão sobre estes temas. E, desta vez, África não fica de fora. (Amaro, 2017, p.97-98).

A articulação das expressões indígenas e africanas mencionadas por Amaro (2017) desloca o monopólio semântico do *desenvolvimento* e reafirma que romper com esse paradigma implica descolonizar/decolonizar os sentidos que estruturam as práticas políticas, económicas e epistêmicas, reconhecendo que a nomeação é um ato político e insurgente.

De maneira geral, tais expressões convergem para o sentido de “bem viver” (*buen vivir*), entendido como uma forma de existência harmoniosa com a natureza e de convivência solidária com a comunidade, pautada na suficiência para suprir as necessidades essenciais e assegurar o direito de viver e morrer com dignidade. Ao mesmo tempo, implicam o reconhecimento e a valorização das competências, identidades e símbolos culturais de cada povo, reafirmando que o “bem viver” é inseparável do respeito às diferenças, da preservação dos territórios e da afirmação de cosmologias próprias (Amaro, 2017).

A de(s)colonização do conceito de *desenvolvimento* configura-se, portanto, como um movimento ético, político e epistêmico que reposiciona a vida no centro das práticas e dos projetos societários. Nesse sentido, é importante enfatizar a cosmovisão indígena que reconhece a interdependência entre todos os seres e elementos, atribuindo à Terra a condição de um organismo vivo, dotado de agência e dignidade, uma concepção que desafia a racionalidade fragmentada da ciência ocidental moderna (Krenak, 2019a, 2020; Kerexu; Julião, 2023).

Antes da invasão europeia, as populações originárias das Américas viviam em profunda harmonia com a natureza, sustentadas por uma cosmovisão que não separava o humano do não humano. Na natureza encontravam o alimento, os remédios, o abrigo e o sentido de pertencimento à Terra. Passados mais de cinco séculos de intensa ação colonizadora voltada à destruição desse modelo de vida, ele continua a existir e (re)existir, resistindo aos apagamentos e à negação de seus modos próprios de ser, saber e se relacionar com o mundo.

Entendo que o reconhecimento e a valorização das epistemologias ancestrais no campo da formação docente e das áreas científicas não significam a negação dos avanços que o conhecimento científico e tecnológico proporcionou à humanidade. Representam, antes, um gesto político e ético de reencantamento do mundo, condição necessária para imaginar futuros possíveis e sustentáveis para a Terra e para todos os seres que nela habitam.

Esse movimento suscita reflexões sobre modelos de sociedade sustentados pelo consumo e pela exploração intensiva da natureza, que fragilizam as condições de existência diante do agravamento das crises socioambientais. Nesse cenário, coloca-se em debate o papel das ciências modernas e das epistemologias outras frente aos limites impostos à vida. Krenak (2020) alerta que a acumulação só se mantém enquanto há um ambiente capaz de sustentar a existência, evidenciando o colapso de uma lógica de progresso e desenvolvimento dissociada da própria sustentabilidade da Terra.

3.2.1 (Des)envolvimento e formação docente na perspectiva decolonial nas áreas científicas: qual o lugar da Química?

Diante das problematizações acerca do termo desenvolvimento, compreendo ser necessária uma ruptura decolonial capaz de ressignificar a formação e o DPD não como adequação a modelos hegemônicos, mas como prática de emancipação, reexistência e reconstrução epistemológica. Nesse sentido, retomo as reflexões de Krenak (2019a), que deslocam o sentido de “des-envolvimento” para “envolvimento”, entendido como uma relação ética e afetiva com o lugar que habito.

Que desenvolvimento nós queremos? Ou nós queremos envolvimento com o lugar que nós vivemos? A gente foi colonizado pela ideia do desenvolvimento. Será que não está na hora da gente pensar em envolvimento com o mundo que nós compartilhamos? Se a gente buscar o envolvimento, talvez volte a dar sentido para os povos originários, as suas formas de organização, seu jeito de pensar o bem-estar, seu jeito de pensar o que é necessário para a gente viver. (Krenak, 2019a, p. 42)

Ao questionar que desenvolvimento queremos, percebo que o autor denuncia não apenas a colonização dos espaços geográficos, mas também das subjetividades, mostrando que a promessa desenvolvimentista fragmentou vínculos comunitários e deslegitimou modos de vida baseados na solidariedade e na interdependência com o território.

A provocação de Krenak (2019a) aponta para a substituição de uma lógica que reduz a natureza a objeto de exploração por práticas orientadas pela reciprocidade, pela interdependência e pelo respeito aos ciclos da vida. “Envolver-se”, nessa perspectiva, significa reconhecer o pertencimento a uma teia relacional na qual o bem viver é coletivo e o humano se compreende como parte, e não centro, de um tecido vital que integra pessoas, culturas e ecossistemas.

Essa concepção de *envolvimento* desloca também o sentido da docência, especialmente nas áreas das ciências ditas exatas, que historicamente se ancoraram em uma racionalidade moderna-colonial sustentada na objetificação da natureza e na neutralidade do saber científico.

Enquanto docente dessas áreas, compreendo que os conhecimentos produzidos e ensinados não podem se furtar à problematização das dimensões sociais, econômicas, ambientais e culturais que atravessam a vida coletiva. Nesse sentido, a escola se configura como um espaço de tensões e disputas entre distintas racionalidades, nas quais questões estruturais como a crise socioambiental, o racismo e a exclusão social (entre outras) interpelam diretamente a formação docente, exigindo uma prática crítica, sensível e socialmente comprometida.

Uma formação orientada por pressupostos decoloniais exige a participação ativa dos/as docentes nas decisões que atravessam os processos formativos dos quais fazem parte, bem como o reconhecimento efetivo de suas vozes, experiências e demandas cotidianas. Conforme apontam De Grande, Valsechi e Vianna (2019),

Os professores da escola básica podem ser considerados um grupo periférico na medida em que historicamente constituem uma classe à margem da produção do conhecimento socialmente mais valorizado, tendo sido há muitas décadas tratados de fato como ‘objeto’ de comentários, de pesquisas e de tomadas de decisão de outros grupos que atuam na esfera da educação: acadêmicos, editores, burocratas, ou os denominados ‘especialistas’ com espaço na mídia, como alguns economistas, psicólogos e jornalistas que, mesmo sem formação específica na área, se prestam a julgar temas da Educação. (De Grande; Valsechi; Vianna, 2019, p. 5)

Essa condição de marginalidade epistêmica se percebe no cotidiano escolar, sobretudo quando se impõem currículos rígidos, estruturados em torno de habilidades

e competências mensuráveis, que pouco dialogam com as realidades vividas por docentes de muitas escolas públicas. Tais diretrizes, quando impostas desconsideram a complexidade do trabalho do/a professor/a, invisibilizam a densidade teórica que sustenta as suas práticas e ignoram os conhecimentos e saberes construídos no exercício cotidiano da profissão.

Nesse contexto, o/a profissional da docência permanece sendo concebido/a como executor/a de prescrições externas, o que reafirma sua histórica condição de subalternidade frente a decisões alheias ao cotidiano escolar. A atividade docente, assim, é reduzida ao cumprimento de demandas em larga escala, orientadas pela mensuração do desempenho e pela adequação a currículos e procedimentos burocráticos (Rodrigues; Pereira; Mohr, 2020).

Essa lógica se materializa no protagonismo atribuído às avaliações externas, consolidadas como principal indicador de qualidade educacional, nas quais a excelência de professores/as, escolas e discentes passa a ser associada a resultados numéricos e metas previamente definidas. Exemplos desse processo são mecanismos como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), fortemente influenciados por diretrizes de organismos internacionais, como a OCDE e a UNESCO (Verger; Normand, 2015; Oliveira, 2019). Ao desconsiderar a escuta de docentes, discentes e comunidades escolares e as especificidades dos contextos locais, essa racionalidade meritocrática e classificatória aprofunda desigualdades e esvazia a compreensão da aprendizagem como um processo plural, situado e historicamente constituído.

Diante dessas reflexões, impõe-se questionar a quem servem os indicadores de desempenho e que sentido assumem quando o cotidiano escolar permanece atravessado pela insegurança alimentar, pela precariedade estrutural e pela desvalorização e exaustão do trabalho docente. É inevitável indagar de que “desenvolvimento” se trata e qual o significado do DPD em contextos marcados pelo apagamento daqueles/as que atuam na linha de frente da educação.

Nessa perspectiva, as Ciências da Natureza e, em particular, a Química passam a ser compreendidas como campos de reconexão entre ciência, cultura e vida, deslocando-se da compreensão tradicional que as restringe a saberes abstratos e descolados das dimensões sociais, culturais e ambientais que atravessam o cotidiano escolar. Esse reposicionamento exige uma educação científica ética, acolhedora e dialógica, comprometida com a diversidade de existências e

corporeidades, o que implica reconfigurar a docência e os processos formativos a partir do diálogo com saberes indígenas, negros e dissidentes das normatividades de gênero, entre outros.

A partir dessa articulação, a Química pode ser compreendida como espaço potencialmente crítico para tensionar discursos científicos que naturalizam a binariedade de gênero, especialmente nas abordagens sobre hormônios, frequentemente reduzidas à oposição entre masculino e feminino. Essa problematização não implica abordar sexualidade, mas reconhecer como a ciência moderna contribuiu para a produção de hierarquias de gênero a partir de categorias biológicas (Faustino *et al.*, 2024). No ensino desses conteúdos, os/as docentes podem promover reflexões sobre funções orgânicas e representações químicas sem atribuição de gênero às moléculas, ao mesmo tempo em que tensionam associações históricas entre ciência e cis-heteronormatividade centradas no homem branco.

Essa problematização, que envolve também o apagamento de mulheres, homens e mulheres negras, bem como identidades de gênero dissidentes nos espaços científicos, constitui passo fundamental para reconhecer e valorizar as múltiplas existências e epistemologias que desafiam a lógica da modernidade. Desse modo, há possibilidades de construir uma Educação em Ciências/Química efetivamente plural, ética e emancipatória (Faustino *et al.*, 2024).

Em contraposição à lógica da modernidade, a Química pode ser ensinada em diálogo com saberes tradicionais locais, compreendida como ciência que emerge de práticas cotidianas e de experiências históricas e culturais de diferentes povos, especialmente indígenas e afrodescendentes, cujos conhecimentos expressam modos próprios de compreender e interagir com a matéria e o ambiente (Pinheiro, 2023). Essa aproximação tensiona a hierarquia epistêmica moderna e abre espaço para o reconhecimento da pluralidade de modos de conhecer e de existir no mundo.

A partir das cosmovisões indígenas, delineia-se um amplo campo epistemológico no qual a Química se expressa de forma integrada às práticas ancestrais, presentes no cultivo e preparo de alimentos, na extração de óleos, resinas e pigmentos, na produção de cerâmicas e tinturas corporais, na elaboração de medicamentos tradicionais, na fermentação da mandioca e na fabricação da farinha, do tucupi e da fécula, entre outros processos que articulam saberes empíricos e princípios químicos. Esses conhecimentos explicitam a indissociabilidade entre

cultura, ambiente e ciência, aproximando a Química de uma compreensão humanizadora e relacional do conhecimento.

No contexto amazônico, essa abordagem adquire relevância particular diante dos impactos ambientais e socioculturais associados à implantação de grandes projetos, como as usinas hidrelétricas, que têm implicado o deslocamento de povos indígenas e comunidades ribeirinhas, o alagamento de extensas áreas e a degradação dos sistemas hídricos decorrente da decomposição de matéria orgânica e da liberação de gases tóxicos (Schöngart *et al.*, 2021). A leitura química desses processos pode contribuir para a compreensão das transformações materiais envolvidas, como reações de oxidação, decomposição e desequilíbrios nos ciclos biogeoquímicos, articulando-as às dimensões éticas, sociais e políticas que as atravessam.

A partir dessa perspectiva, a Química pode contribuir para tornar visíveis as dinâmicas do racismo ambiental que incidem sobre povos indígenas, comunidades ribeirinhas e populações negras amazônicas, expostas à expropriação territorial, à contaminação por mercúrio e outros metais pesados associados ao garimpo ilegal, bem como à degradação das florestas e das fontes de água e alimento.

Quando orientada por epistemologias decoloniais e interculturais, a Química pode configurar-se como espaço fecundo de diálogo entre ciência e ancestralidade. Nessa compreensão, o ensino químico pode ir além da explicação das transformações da matéria, favorecendo reflexões sobre os modos de transformar o mundo e a si, ao reconhecer saberes indígenas e africanos como produções legítimas de conhecimento e como fundamentos para uma educação comprometida com a sustentabilidade, a justiça ambiental e a dignidade da vida.

Nesse contexto epistemológico, ao mesmo tempo em que a educação e os processos formativos podem favorecer o acesso aos conhecimentos historicamente sistematizados pelas ciências, artes e humanidades, voltados à atuação autônoma, ética e digna, torna-se necessário problematizar as concepções de cidadania que orientam tais projetos formativos, ancorados na matriz eurocêntrica/colonial.

No campo da Química, Rodrigues (2022) problematiza os sentidos de cidadania frequentemente associados à hegemonia eurocêntrica e propõe uma perspectiva decolonial crítica na Educação Científica e Tecnológica (ECT), especialmente nas relações entre Ciência, Tecnologia e Sociedade. Essa abordagem aponta para uma formação cidadã decolonial crítica, capaz de oferecer instrumentos

para denunciar (diagnosticar) as contradições estruturais do Sul Global, atravessadas pela colonialidade, pelo racismo, pelo patriarcado e pelo capitalismo, e para anunciar (prognosticar) alternativas emancipatórias que inspirem novas práxis transformadoras.

Essa concepção pode ser compreendida como contra-hegemônica, pois pode inspirar o professorado das áreas científicas e tecnológicas na construção de outras pedagogias e epistemologias, capazes de enfrentar problemas historicamente não contemplados pela ciência moderna. Sem reivindicar centralidade ou exclusividade na produção do conhecimento, essa perspectiva se inscreve como uma entre múltiplas formas legítimas de conhecer, orientada pela construção de uma educação mais justa, plural e democrática.

As reflexões de Pinheiro (2023), em sua obra *Como ser um educador antirracista*, apontam para a supressão sistemática das contribuições dos povos indígenas e africanos na história e nos currículos escolares brasileiros. Ainda que marcos legais reconheçam a relevância da valorização dessas culturas na educação, seus desdobramentos permanecem limitados (Brasil, 2003; Brasil, 2008). No âmbito das Ciências da Natureza, esse reconhecimento mostra-se incipiente, uma vez que o ensino segue ancorado em paradigmas eurocêntricos que tendem a silenciar outras epistemologias e a reproduzir a colonialidade do saber, do poder e do ser.

Torna-se necessário revisitar criticamente a história da ciência, na Química e em outras áreas, de modo a explicitar as contribuições de pessoas negras, indígenas e de outros grupos historicamente subalternizados, cujos saberes foram fundamentais para o desenvolvimento científico e tecnológico no Brasil e no mundo. A recuperação dessas trajetórias contribui para a consolidação de uma ciência plural, de(s)colonizada e comprometida com a justiça cognitiva.

Em síntese, a ruptura decolonial na formação e no DPD em Ciências e Química delineia um movimento contínuo de reflexão crítica e ação que tensiona a colonialidade, revaloriza saberes historicamente silenciados e reinscreve o ensino nas realidades ambientais e sociais. Sob essa compreensão, a docência pode ser entendida como prática social, ética e política que, ao expor os modos contemporâneos de operação da colonialidade, sustenta a abertura a outros modos de conhecer, existir e intervir no mundo, mesmo diante de persistentes dispositivos de controle e deslegitimação.

Assim, avanço para a próxima seção, na qual examino como o campo científico e educacional brasileiro foi historicamente moldado por ideologias racistas e relações de poder, refletindo sobre a eugenia e suas implicações na formação e na prática docente em Ciências – um convite a encarar o passado colonial que ainda sustenta as estruturas da escola contemporânea.

3.3 EUGENIA E CIÊNCIA: A COLONIALIDADE DO “DESENVOLVIMENTO” E AS RUPTURAS NECESSÁRIAS À FORMAÇÃO DOCENTE

A profissão docente, a ciência e o trabalho intelectual, em suas diversas formas, são práticas de sujeitos históricos e plurais que atuam em contextos permeados por disputas simbólicas, epistemológicas e políticas. Longe de constituírem espaços neutros, essas práticas se desenvolvem em territórios atravessados por relações de poder e interesses diversos, o que exige compreender como o conhecimento é produzido, apropriado e colocado a serviço de determinados projetos societários.

É nesse terreno complexo que se inscreve a minha reflexão sobre os limites da ideia de “desenvolvimento” quando esta permanece ancorada na colonialidade. Sob esse prisma, retomo Bethencourt (2018), que observa como, no contexto de expansão colonial e mais explicitamente com o discurso científico no final do século XIX, a cultura passou a ser utilizada como critério para demarcar as diferenças entre povos considerados “civilizados” e “não civilizados”.

Nesse período floresceram concepções evolucionistas que reforçaram os modelos explicativos hierárquicos justificados em nome do progresso humano e do desenvolvimento da civilização ocidental baseada em teorias racialistas (Bethencourt, 2018). Observa-se ainda, a transição do discurso religioso para o científico, que conferiu à hereditariedade um caráter legitimador, permitindo que a ciência fosse mobilizada como justificativa para o enaltecimento de determinados grupos e a marginalização de outros (Cassiani; Selles; Ostermann, 2022).

Segundo Bethencourt (2018), essa visão não apenas explica o êxito dos chamados “zoológicos humanos” entre o público europeu, mas também evidencia o ambiente propício para a consolidação das teorias racialistas que marcaram as primeiras décadas do século XX. Segundo Vieira e Albuquerque (2022), as exposições de seres exóticos nestes “zoológicos humanos”, populares ao longo do século XIX, apresentavam grupos oriundos de culturas tidas como “primitivas” em cenários

artificiais que simulavam habitats naturais. Embora fossem promovidas como iniciativas pedagógicas e científicas, essas práticas possuíam caráter espetacular e serviam para naturalizar hierarquias raciais, reafirmando o poder colonial.

A formulação de teorias racialistas, amparada pelo discurso da razão instrumental e do progresso, legitimou preconceitos e violências física e simbólica contra as populações não europeias, valendo-se de concepções de evolução social para justificar a opressão de minorias racializadas em diferentes contextos ao redor do mundo (Bethencourt, 2018). Nesse mesmo contexto histórico, a ciência moderna foi apropriada como instrumento de dominação e exclusão, sendo mobilizada por teorias como a frenologia e a craniologia, que associavam traços físicos a disposições mentais e morais.

Tais concepções constituíram expressões paradigmáticas do racismo científico, uma vez que buscavam conferir legitimidade epistemológica às crenças e às práticas racistas. Essas doutrinas, amplamente difundidas nos séculos XVIII e XIX, foram utilizadas para justificar a escravização de povos africanos e a manutenção de estruturas de desigualdade racial, ao postularem a suposta superioridade biológica da população branca. Embora inicialmente tenham adquirido prestígio acadêmico, essas práticas revelaram-se pseudocientíficas, vinculadas ao charlatanismo e desprovidas de rigor empírico (Sabbatini, 2011).

Posteriormente, a antropometria e a criminologia lombrosiana ampliaram esse viés discriminatório, ao converter diferenças corporais em marcadores de degenerescência moral e criminalidade inata. Tais discursos forneceram suporte à formulação de políticas higienistas e eugenistas, reforçando o racismo científico e contribuindo para a legitimação de projetos de extermínio, como o empreendido pelo nazismo. Mais do que simples equívocos conceituais, esses constructos operaram como dispositivos ideológicos da modernidade, ao sustentar a hierarquização racial e cultural dos povos, consolidando os fundamentos epistemológicos da colonização e da exclusão social (Sabbatini, 2011).

Esse aparato pseudocientífico forneceu ainda a base para a eugenia, movimento que, sob a justificativa de aperfeiçoar a humanidade, promoveu políticas de esterilização forçada, exclusão social e práticas de controle biopolítico (Roitberg, 2020; Souza, 2020; Teixeira; Silva, 2017).

Concebida por Francis Galton no final do século XIX, a eugenia propunha o controle reprodutivo como forma de melhorar a “raça humana”, estabelecendo

parâmetros arbitrários de inteligência, moralidade e capacidade física. Suas ideias repercutiram globalmente, com aplicação extrema pelo nazismo e apropriação, no Brasil, por intelectuais como Renato Kehl e pela Sociedade Eugênica de São Paulo, que defendiam projetos de higienização racial e melhoria populacional (Cassiani; Selles; Ostermann, 2022; Roitberg, 2020; Souza, 2022).

A eugenia consolidou-se no final do século XIX como um movimento que atribuía às heranças biológicas a origem dos chamados “males sociais” da modernidade, como criminalidade, doenças mentais, alcoolismo e pobreza. Conforme registra o *United States Holocaust Memorial Museum* (USHMM, 2025), seus defensores rejeitavam explicações baseadas em fatores ambientais, como os efeitos da industrialização e da urbanização acelerada, sustentando que apenas intervenções biológicas poderiam conter o suposto declínio da saúde pública e da moralidade. Nessa perspectiva, os eugenistas tinham três propósitos centrais: identificar características hereditárias associadas a tais problemas, propor soluções de caráter biológico e promover políticas de saúde pública orientadas por essa lógica determinista.

No Brasil, tanto o higienismo quanto a eugenia não emergiram como movimentos populares, mas como iniciativas de pequenos grupos de intelectuais, sobretudo médicos, que exerciam grande influência no campo científico e político da época. Boarini e Yamamoto (2004) destacam que tais movimentos foram protagonizados por uma elite erudita que se organizou em sociedades médicas e acadêmicas, sendo institucionalizados, por exemplo, através da Sociedade Eugênica de São Paulo, fundada em 1917 pelo médico Renato Kehl, sob o patrocínio do então diretor da Faculdade de Medicina de São Paulo, Arnaldo Vieira de Carvalho. Essa sociedade foi pioneira na América do Sul, refletindo a inserção do país nos debates internacionais acerca da eugenia.

Embora frequentemente associados, higienismo e eugenia apresentam distinções importantes. Boarini e Yamamoto (2004) observam que o higienismo pode ser compreendido como uma extensão da “medicina social”, voltada à melhoria das condições de vida e à prevenção de doenças, sobretudo em função da urbanização desordenada e das precárias condições sanitárias das grandes cidades. O higienismo, nesse sentido, privilegiava a intervenção sobre o meio, a promoção da higiene coletiva e a formação de hábitos saudáveis, especialmente no ambiente escolar, acreditando que a educação higiênica teria o poder de regenerar o corpo social.

Já a eugenia tinha como meta central o “aperfeiçoamento da raça” por meio do controle da reprodução humana. Seu propósito era favorecer a multiplicação de indivíduos considerados aptos e restringir a reprodução daqueles/as classificados/as como “degenerados/as”. Como afirmou Renato Kehl, maior propagandista da eugenia no Brasil, “a higiene procura melhorar as condições do meio e as individuais, para tornar os homens em melhor estado físico, [enquanto] a eugenia [...] se esforça pelo constante e progressivo multiplicar de indivíduos ‘bem dotados’ ou eugenizados” (Kehl, 1935, *apud* Boarini; Yamamoto, 2004, p. 66).

Na América Latina, esse ideário foi incorporado pelas elites intelectuais, políticas e sanitaristas locais, que mobilizaram as teorias racialistas para construir identidades baseadas em ancestralidades consideradas nobres, viris, guerreiras e europeias (Bethencourt, 2018; Roitberg, 2020; Souza, 2022; Teixeira; Silva, 2017).

No Brasil, entre as primeiras décadas do século XX, médicos, cientistas e legisladores recorreram a esse arcabouço para justificar políticas de branqueamento da população e seleção imigratória racializada. Como analisa Souza (2022), figuras como Renato Kehl e Azevedo Amaral defenderam a exclusão de negros, indígenas, asiáticos e judeus, enquanto exaltavam a imigração europeia, sobretudo nórdica, como promotora de uma suposta melhoria racial. Ainda que alguns intelectuais como Roquette-Pinto e Arthur Ramos criticassem o determinismo biológico, suas análises permaneciam permeadas pela ambiguidade do ideal de branqueamento.

Apesar da heterogeneidade, havia elementos que unificavam as diferentes correntes eugênicas: a crença na superioridade europeia, na hierarquia racial e na associação entre características biológicas e capacidades morais e intelectuais (Roitberg, 2020; Souza, 2022; Teixeira; Silva, 2017).

Na Primeira República, tais concepções orientaram parte da elite intelectual brasileira, como demonstra Stancik (2005). Monteiro Lobato, bacharel em Direito e escritor, e Aleixo de Vasconcellos, médico e cientista, exemplificam esse processo ao apropriarem-se seletivamente da ciência para sustentar projetos de modernização, mas também para perpetuar hierarquias. Nesse imaginário, o caboclo foi representado como obstáculo ao progresso, sintetizado na figura de Jeca Tatu, descrito por Lobato como parasita incapaz de adaptar-se à civilização (Stancik, 2005).

Após a Primeira Guerra Mundial, a eugenia foi reconfigurada como estratégia para regenerar a “raça nacional” e enfrentar problemas políticos e sociais da época, como analfabetismo, fome e doenças (Lima; Hochman, 1996). A mestiçagem, o clima

tropical e a suposta indolência moral e física eram interpretadas pelas elites como sinais de inferioridade racial, reforçando estereótipos que circulavam também fora do país (Schwarcz, 1993).

Esses usos da ciência revelam, em perspectiva histórica, um padrão de apropriação seletiva do conhecimento que mais serviu à manutenção de estruturas de dominação do que à promoção de justiça social e epistêmica. Como argumentam Teixeira e Silva (2017), o racismo científico não constituiu um desvio, mas parte constitutiva da prática institucional da ciência. Foi nesse contexto que a eugenia ganhou centralidade no campo intelectual latino-americano, sendo promovida por médicos, cientistas e legisladores como resposta aos desafios sociais e políticos do período (Lima; Hochman, 1996; Roitberg, 2020; Souza, 2022).

A intelectualidade brasileira, em particular, vivia a tensão entre a ânsia de projetar o país como nação civilizada e o medo de uma população vista como “degenerada”, o que evidencia como a ciência foi mobilizada não como um instrumento de emancipação, mas como instrumento de exclusão e disciplinamento social (Cassiani; Selles; Ostermann, 2022; Roitberg, 2020). A naturalização de práticas de desumanização – desde a escravização de indígenas e povos africanos até os “zoológicos humanos” – consolidou a crença em uma suposta superioridade racial, estruturando o racismo científico e legitimando hierarquias entre corpos, saberes e culturas.

Ao adentrar no espaço escolar, essa mentalidade produziu uma concepção de educação excludente, em que apenas os conhecimentos validados pelo olhar eurocêntrico eram considerados legítimos, relegando outras epistemologias à margem. Além disso, de acordo com essa lógica, apenas os corpos brancos tinham direito e acesso à educação.

Esses legados coloniais não se limitam ao passado, mas continuam a se manifestar nas fronteiras contemporâneas da biotecnologia, da neurociência e da ecologia, assumindo novas formas de controle, padronização e exclusão. O discurso do aperfeiçoamento genético, sustentado pela edição gênica (Teixeira; Silva, 2017), exemplifica esse movimento, assim como o uso da inteligência artificial voltada para a vigilância seletiva de determinados grupos sociais (Mendonça, 2024; Souza, 2021).

Nesse cenário, evidencia-se o racismo algorítmico, sustentado por tecnologias de reconhecimento facial e bases de dados enviesadas. A sub-representação de pessoas negras, aliada a classificações ancoradas em concepções

racistas que historicamente produziram a suposta inferioridade de grupos não brancos, resulta em práticas discriminatórias em buscadores, sistemas de identificação e até na geração de imagens por inteligência artificial (Mendonça, 2024; Souza, 2021). Assim, preconceitos não apenas se reproduzem, mas são atualizados na própria lógica de coleta, organização e apresentação dos dados.

De modo análogo, a exploração predatória e a expropriação de territórios indígenas, quilombolas e tradicionais, legitimadas pela retórica do “progresso sustentável”, revelam a persistência de uma matriz colonial que se reinventa sob novas roupagens. No fundo, mantém-se o viés racista que deslegitima os povos originários como guardiões legítimos de seus territórios (Krenak, 2020).

Diante desse cenário, a educação científica e a formação docente não podem se eximir do compromisso ético e político de desmontar heranças coloniais. E é nesse sentido que Candau e Sacavino (2013) defendem uma educação em direitos humanos voltada à construção de uma memória coletiva que eduque “para o nunca mais”: nunca mais genocídios legitimados pelo discurso científico; nunca mais exclusões justificadas por métricas de normalidade; nunca mais silenciamentos de saberes e culturas. Educar, nessa perspectiva, é ato de resistência e esperança, recusa ativa de reproduzir a lógica eugenista que, sob novas roupagens, persiste.

A análise de Teixeira e Silva (2017) sobre o ensino de genética denuncia o silenciamento da temática eugênica nos currículos escolares. Entre 1963 e 2014, a produção acadêmica sobre o tema foi escassa, revelando uma abordagem descontextualizada e tecnicista. Para os autores, esse vácuo formativo é alarmante, pois os ideais eugênicos ainda reverberam em práticas biomédicas contemporâneas, como a seleção de embriões por critérios estéticos e socioeconômicos.

Nesse sentido, torna-se incontornável a crítica à noção de desenvolvimento ancorada na colonialidade. Como argumenta Quijano (2005), as colonialidades do saber e do poder sustentam a modernidade ocidental e sua pretensa universalidade. A ciência, longe de neutra, configurou-se como instrumento de legitimação de hierarquias raciais, epistêmicas e sociais. Candau (2011) reforça esse discurso ao afirmar que as instituições educacionais reproduzem uma lógica homogênea e excludente, alicerçada em uma epistemologia europeia que ignora sujeitos e saberes dissidentes. Essa lógica atravessou a escola, onde a mentalidade eugenista consolidou uma educação excludente e eurocêntrica, legitimando corpos brancos como sujeitos exclusivos do saber. Nesse contexto, a docência torna-se estratégica,

pois o currículo não é neutro: é campo de disputas que define quais saberes e corpos são legitimados e quais permanecem silenciados, revelando privilégios que estruturam universidades, centros de pesquisa e outras esferas socialmente valorizadas.

No Brasil, as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 representam marcos de ruptura conquistados por lutas históricas contra a colonialidade (Brasil, 2003; 2008). Estas, longe de serem concessões das elites, afirmam o direito de povos negros, indígenas e pobres ocuparem espaços historicamente negados a esses grupos, propondo a reconfiguração do currículo como território de memória e emancipação. Contudo, tais avanços coexistem com retrocessos agravados pela ascensão da extrema direita, que ameaça conquistas vinculadas a direitos e garantias fundamentais.

Se o trabalho intelectual foi historicamente mobilizado para sustentar hierarquias monorraciais e epistemológicas (Candau, 2011; Bethencourt, 2018; Quijano, 2005), a docência tem um papel imprescindível de rompimento com essa lógica. A educação científica requer do professorado uma postura crítica e insurgente, capaz de tensionar as marcas coloniais que a estruturaram e de enfrentar suas permanências no presente.

Como alertam Cassiani, Selles e Ostermann (2022, p. 10), “não há futuro social com horizontes de justiça sem que desistamos de pesquisar e ensinar de costas para nosso passado colonial”. Nessa perspectiva, a centralidade da docência reside em articular um processo educativo comprometido com a formação crítica e ética, inspirado pelo princípio do “nunca mais” (Candau; Sacavino, 2013). A efetivação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 exige mais que a sua inserção formal nos currículos, mas requer materialização nas práticas pedagógicas cotidianas. Como argumenta Pinheiro (2023), ainda se constitui um grande desafio, sobretudo nas ciências da natureza, promover uma abordagem consistente das relações étnico-raciais.

Essa tarefa concretiza-se no cotidiano escolar quando docentes problematizam com os/as estudantes padrões históricos que permanecem na atualidade, abrem espaço para epistemologias silenciadas e cultivam horizontes de equidade e democracia. Assim, não basta denunciar os limites do desenvolvimento ancorado na colonialidade. É preciso, antes disso, reorientar o currículo e a formação docente de modo que ciência e educação sejam concebidas como campos de emancipação. São nas ações pedagógicas que emergem brechas capazes de tensionar os alicerces coloniais da ciência e instaurar possibilidades para uma

educação equitativa e democrática, comprometida com os direitos humanos e com a dignidade da diversidade humana e não humana. Educar, portanto, é ato político de resistência que exige uma pedagogia crítica, insurgente e decolonial, capaz de reorientar ciência e educação como territórios de emancipação.

Na próxima seção, analiso como a colonialidade se reinventa na era digital, manifestando-se na colonialidade dos dados, uma nova forma de dominação que subordina o Sul Global por meio do controle informacional e tecnológico, impondo à educação e à formação docente o desafio de resistir e reexistir criticamente nesse cenário.

3.4 A NOVA CARAVELA DO SÉCULO XXI: A COLONIALIDADE DOS DADOS E IMPLICAÇÕES PARA A DOCÊNCIA

Ao refletir sobre a formação e o DPD no século XXI, percebo que novas caravelas continuam a aportar nos territórios educativos, reproduzindo lógicas de dominação e apagamento cultural que remontam à invasão europeia nas Américas. Se outrora o brado dos invasores, “Terra à vista!”, anunciava a conquista e a subjugação de povos e saberes, hoje as caravelas contemporâneas se manifestam nas imposições políticas, econômicas e tecnológicas das potências mundiais, sobretudo europeias e estadunidenses.

Essas novas formas de colonização já não se impõem por meio de espadas ou cruces, mas através de organismos internacionais como o FMI, o BM e a OCDE, bem como das tecnologias da informação e comunicação, que passam a definir os rumos da economia, da educação e da sociedade em suas múltiplas dimensões, incluindo a formação docente em países historicamente subalternizados (Oliveira, 2019; Saraiva; Souza, 2020; Verger; Normand, 2015).

O colonialismo, historicamente, serviu ao capitalismo como um dos principais mecanismos de expansão, consolidação e manutenção de seu regime global de poder. Tal articulação, como explica Quijano (1992), instituiu uma lógica de dominação baseada na ideia de *desenvolvimento* e na imposição de padrões econômicos, políticos, morais e epistemológicos eurocentrados.

Na contemporaneidade, essa estrutura de poder não desapareceu. Ao contrário disso assumiu novas roupagens e dispositivos de controle. Uma dessas reconfigurações se manifestam no que Avelino (2021), Couldry e Mejías, (2019), Kwet (2021) e Mendonça (2024) denominam de *colonialidade dos dados* – uma forma de

colonização que perpetua, sob o discurso da inovação e da conectividade, o mesmo sentido descrito por Quijano (1992): a reprodução das relações de dependência, dominação e subalternização entre o Norte e o Sul global.

Segundo Kwet (2021, s/p), “o colonialismo digital se refere ao uso da tecnologia digital para a dominação política, econômica e social de outra nação ou território”. Tal definição explicita o caráter geopolítico e assimétrico desse fenômeno, no qual o domínio tecnológico se converte em ferramenta de subjugação cultural e econômica.

Couldry e Mejías (2019) e Kwet (2021) evidenciam que a lógica colonial se reconfigura na era digital, deslocando o controle territorial para a extração de dados e convertendo informações e experiências humanas em mercadorias, numa continuidade da racionalidade extrativista do colonialismo histórico. Nessa mesma direção, Avelino (2021, p. 76) afirma que:

“[...] o colonialismo digital consiste na prática de aprisionamento tecnológico no ecossistema digital de dispositivos eletrônicos, protocolos de rede, linguagens de máquina e programação. Esse ecossistema é a via que permite à internet realizar a comunicação, a transferência e o processamento de dados pessoais, sistemas e serviços” (Avelino, 2021, p. 76).

Avelino (2021) evidencia que o poder colonial se reatualiza por meio de uma dependência estrutural das infraestruturas digitais controladas por corporações transnacionais que monopolizam o acesso, o armazenamento e a circulação das informações. Segundo o autor, essa lógica se intensificou a partir da década de 1990, com a popularização dos computadores pessoais, da internet e da telefonia móvel, quando o Vale do Silício (EUA) se consolidou como epicentro das tecnologias digitais.

A atual configuração do poder global revela uma forma estrutural de dominação viabilizada pelo controle do *software*, do *hardware* e da conectividade. Esse controle é exercido por uma nova colonização corporativa, protagonizada pelas chamadas *Big Techs* ou GAFAM (Google, Meta, Amazon, Apple e Microsoft). Kwet (2021) detalha ainda a arquitetura desse colonialismo digital pelos serviços amplamente utilizados na internet, atualmente controlados por essas corporações, como motores de busca (Google), navegadores (Google Chrome, Edge, Safari), sistemas operacionais de celulares (iOS, Android), sistemas operacionais de computadores (Windows) e programas de escritório (Office, Google Drive). Também fazem parte desse ecossistema os serviços de armazenamento em nuvem (Amazon, Google, Microsoft), redes sociais (Facebook, Twitter), serviços de transporte (Uber,

Lyft), redes sociais corporativas (LinkedIn), plataformas de streaming de vídeo (YouTube, Amazon, Apple, Netflix, Hulu) e sistemas de propaganda online (Google, Facebook). Segundo o autor, essas empresas são atualmente as proprietárias de todo o ecossistema digital.

Segundo Kwet (2021), as *Big Techs* erigem um sistema de poder que combina vigilância, previsão e manipulação, convertendo interações, emoções, preferências e trajetórias humanas em matéria-prima para o lucro e o controle. Essa nova forma de extrativismo simbólico e cognitivo torna a exploração invisível, consentida e naturalizada.

O que outrora se dava pela violência física e territorial, hoje se realiza pela violência epistêmica e algorítmica. A coerção foi substituída pela captura silenciosa da atenção, pela engenharia do desejo e pela manipulação dos comportamentos. A colonização, antes marcada por grilhões e açoites, agora opera por meio de interfaces sedutoras, aplicativos gratuitos e contratos de uso que raramente são lidos. O objeto da exploração é intangível, mas seus efeitos são concretos, expressando-se na concentração de riqueza, na exclusão digital, na precarização do trabalho e no apagamento cultural (Avelino, 2021; Kwet, 2021; Machado, 2021; Mendonça, 2024).

Tal como no século XVII, quando o colonialismo extrativista transformou corpos e territórios em mercadorias sob a retórica da civilização e da fé, o colonialismo digital converte hoje a experiência humana em recurso informacional. Se antes a violência era explícita, sustentada pela força militar, pela escravização e pela expropriação da terra, agora ela se apresenta de forma difusa e silenciosa, exercida por meio de algoritmos, plataformas e dispositivos que capturam a atenção e governam subjetividades. O corpo do/a colonizado/a cedeu lugar ao corpo digital, e a terra, outrora explorada, foi substituída pelos territórios da mente e da informação.

Mendonça (2024) ressalta que essa reconfiguração tecnológica representa uma nova face do colonialismo, cuja sutileza exige uma ruptura decolonial digital capaz de restaurar a autonomia cognitiva e a soberania tecnológica dos contextos periféricos. De acordo com a autora, é fundamental reconhecer que o controle sobre os meios digitais implica também o controle sobre os modos de pensar, ensinar e aprender, tornando urgente uma educação comprometida com a emancipação epistemológica.

Nessa direção, Lisita, Rosa e Lipovetsky (2012) advertem que a escola, o ensino, o currículo e a formação docente refletem o modelo de sociedade em que

estão inseridos. E no presente, esse modelo é profundamente mediado pela lógica algorítmica e pela dependência das tecnologias de informação e comunicação. Assim, as práticas educativas revelam-se intrinsecamente vinculadas às dinâmicas tecnológicas e econômicas globais, reproduzindo desigualdades e reconfigurando as formas de poder no espaço escolar.

Nesse cenário, a formação docente (científica e tecnológica) crítica assume papel relevante, no sentido de problematizar a colonialidade dos dados, confrontando a persistência das lógicas coloniais na produção e circulação do conhecimento, bem como quem são os/as principais beneficiários/as dessa lógica e quem serão excluídos/as e subalternizados/as. Significa também reconhecer que a dependência tecnológica e informacional constitui uma nova forma de sujeição, e que resistir a ela implica formar pessoas capazes de compreender e intervir criticamente nos mecanismos de poder digital e nos rumos da sociedade (Mendonça, 2024). Compreendo que uma postura crítica e socialmente referenciada de educação poderá romper com as novas caravelas que, sob o disfarce da conectividade e da inovação, continuam a navegar nos territórios e saberes do Sul global.

Longe de assumir uma postura tecnofóbica²⁰, reconheço a relevância dos avanços tecnológicos e suas contribuições para o campo educacional, sobretudo por potencializarem a ampliação de vozes, modos de vida e experiências historicamente silenciadas. Entendo que a tecnologia, quando apropriada criticamente, pode tornar-se mediadora de visibilidades – revelando as múltiplas faces das colonialidades ainda operantes e, simultaneamente, anunciando outras possibilidades de ser, saber e existir.

Nesse sentido, sua potência não reside apenas na inovação instrumental, mas na capacidade de promover processos de emancipação e empoderamento epistêmico diante das desigualdades estruturais que marcam a sociedade contemporânea. Contudo, é necessário reconhecer também seus impactos negativos e a urgência de que a escola desenvolva estratégias críticas para lidar com a conformação digital da sociedade nesta segunda década do século XXI.

²⁰ O termo *tecnofóbica* designa a resistência ou aversão ao uso das tecnologias. No presente contexto, sua menção não expressa uma recusa à tecnologia em si, mas uma posição crítica diante de seus usos. Reconhece-se, portanto, sua ambivalência: as tecnologias podem tanto reproduzir lógicas coloniais de dominação quanto possibilitar práticas emancipatórias quando apropriadas de modo ético e decolonial.

Em meio aos avanços científicos e tecnológicos, às plataformas digitais, às redes sociais e à Inteligência Artificial, observa-se igualmente a disseminação de informações falsas, enviesadas e discriminatórias, que promovem preconceitos, racismo, misoginia, xenofobia, crimes virtuais, fraudes e a reconfiguração de uma sociedade cada vez mais dependente do mundo digital. Esse novo formato de vida, que transforma o ambiente virtual em extensão dos corpos humanos, redefine as formas de sociabilidade, consumo e subjetividade (Souza, 2021; Mendonça, 2024).

Tal contexto impacta profundamente a escola e os processos de aprendizagem, afetando o perfil das novas gerações, que se encontram imersas no universo da hiperconectividade. O formato tradicional de escola já não lhes desperta interesse, pois estão constantemente estimulados por dispositivos móveis que funcionam como portais para múltiplas experiências virtuais (Peron, 2025). Esse cenário impõe a necessidade de uma postura crítica e propositiva por parte do professorado, da sociedade e das políticas públicas de formação docente, a fim de compreender e enfrentar os desafios impostos pelas novas caravelas do século XXI, dentre elas, a colonialidade de dados.

Ao finalizar esse capítulo, considero pertinente elencar alguns pontos relevantes sobre a colonialidade de dados, considerando o campo educacional. Essa é uma proposição de Mendonça (2024, p.174-175) que traz reflexões relevantes, com vistas a construção de “uma educação mais justa e um mundo mais humano, onde a tecnologia digital seja um recurso de transformação e não de opressão”. Dentre eles destaco alguns a seguir:

A questão dos dados: É imprescindível que os estudantes e professores tenham consciência de como seus dados são coletados, armazenados e utilizados pelas plataformas digitais. É fundamental que as instituições de ensino sejam transparentes sobre suas políticas de privacidade e que busquem alternativas que garantam a proteção dos dados dos usuários.

O papel dos algoritmos: É preciso desmistificar os algoritmos e entender como eles funcionam e como podem influenciar nossas escolhas e percepções. É importante que os estudantes aprendam a questionar a lógica algorítmica, aprendam a importância da transparência e aprendam a buscar outras fontes de informação e de conhecimento. [...]

A necessidade de uma educação crítica: É essencial que a educação seja pensada a partir de uma perspectiva crítica, que questione as estruturas de poder e que promova a autonomia e a agência dos estudantes. É preciso que os estudantes sejam capazes de analisar os discursos e as práticas que circulam no mundo digital e de construir suas próprias narrativas e identidades, a partir de práticas democráticas.

A formação continuada de professores: É imprescindível que os professores participem de formação continuada para lidar com as complexidades do mundo digital, visando desenvolver, conhecer e compartilhar práticas pedagógicas que busquem a decolonialidade digital (Mendonça, 2024, p. 174-175).

Diante das constantes caravelas que aportam nos territórios educacionais periféricos, travestidas de inovação, mas que continuam promovendo o “*desenvolvimento do des*” - des-envolver, des-ligar e des-enraizar as pessoas de seus modos de vida, de suas territorialidades e de suas cosmovisões – se faz necessário ressignificar o DPD. Nesse sentido, a de(s)colonização do conceito de desenvolvimento configura-se como um movimento ético, político e epistêmico que reposiciona a vida, em suas múltiplas formas e dimensões, no centro das práticas e dos projetos societários, contrapondo-se à lógica do lucro e à racionalidade extrativista que tem conduzido o planeta ao colapso socioecológico.

No capítulo a seguir, apresento as escolhas metodológicas e os caminhos percorridos na construção da pesquisa desenvolvida com um grupo de professores/as da Educação Básica em Manaus. A investigação emergiu de uma experiência formativa pautada na horizontalidade das relações, no diálogo entre saberes e na problematização de temáticas significativas ao cotidiano escolar. Esse percurso visou compreender e fomentar processos de DPD em perspectiva decolonial, orientados pela valorização das vozes docentes, pela reflexão crítica sobre a prática e pela construção coletiva de sentidos para a formação e a profissão docente na Amazônia.

4 TRILHAS E ESCOLHAS: A CONSTRUÇÃO DE UM PERCURSO METODOLÓGICO CONTRA-HEGEMÔNICO NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO

Ao percorrer as trilhas desta pesquisa, reconheço que cada escolha metodológica foi atravessada por inquietações que me constituem como educador e pesquisador amazônico. Assumo uma abordagem qualitativa, situada e insurgente, por compreender que a investigação nunca é neutra. Ela nasce de memórias, tensões e experiências que moldam/moldaram a minha trajetória e a de outros/as docentes com quem trabalho e dialogo.

Neste capítulo, apresento os fundamentos epistemológicos que orientaram meu olhar, o campo empírico em que me inseri, os/as participantes que caminharam comigo, os instrumentos de construção dos dados que mobilizei e as estratégias de análise que sustentaram o percurso investigativo. Compreendo esse processo como uma prática política, crítica e formativa.

A participação do grupo de professores/as de Manaus conferiu densidade à investigação. Suas percepções, vozes e vivências apontaram caminhos possíveis para fomentar processos formativos coerentes com suas realidades. Ao mesmo tempo, trouxeram à tona marcas persistentes da colonialidade que ainda atravessam a prática educativa. Assim, este capítulo tem como propósito explicitar o percurso metodológico construído, narrar as trilhas percorridas e dar visibilidade às escolhas que, de maneira consciente e crítica, sustentaram a condução da pesquisa.

4.1 PESQUISA QUALITATIVA COMO ESCOLHA SITUADA NO ÂMBITO DA FORMAÇÃO DOCENTE: DELINEAMENTO E PARTICIPANTES

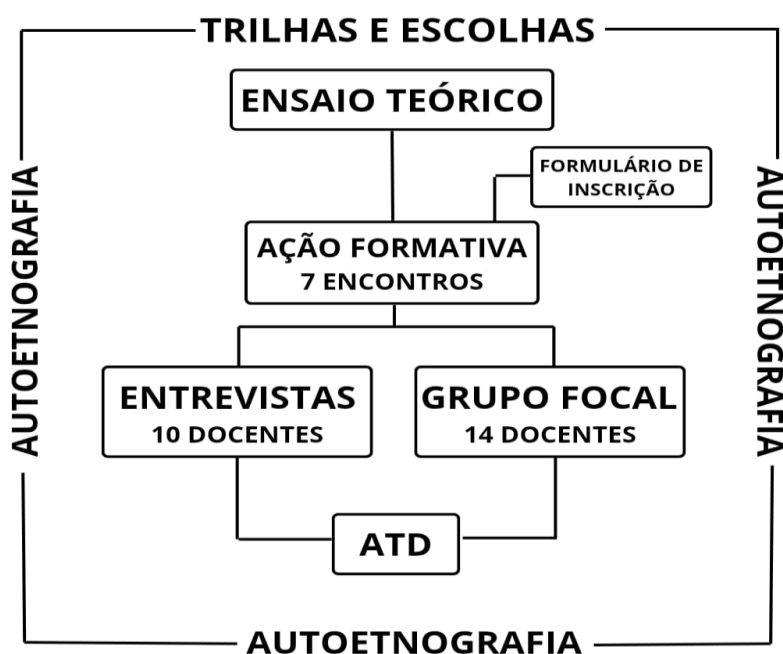
Para realizar este estudo, ancorei-me em pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa qualitativa, cuja perspectiva busca compreender a complexidade dos fenômenos humanos em seus contextos socioculturais, históricos e políticos. Essa escolha está fundamentada em autores/as como Creswell (2010) e Lüdke e André (2012), que destacam, entre outros aspectos, que esse tipo de pesquisa se desenvolve em ambientes naturais e envolve o/a pesquisador/a como principal instrumento na coleta, interpretação e análise dos dados. Desse modo, o percurso investigativo exige envolvimento direto, sensível e eticamente comprometido com as experiências e práticas das pessoas investigadas.

Reforço essa escolha com base em Denzin e Lincoln (2000), que compreendem a pesquisa qualitativa como uma atividade interpretativa e situada, voltada a tornar visível o tecido social onde os fenômenos se inscrevem. A compreensão, nesse escopo, não parte da extração de informações objetivas, mas da construção de sentidos em diálogo com os sujeitos e os contextos.

Segundo Creswell (2010) e Denzin e Lincoln (2000), entre as estratégias metodológicas mobilizadas na pesquisa qualitativa destacam-se: relatos de experiência, diários de campo, entrevistas, análise de documentos, entre outros instrumentos capazes de apreender elementos significativos para compreender em profundidade o objeto investigado. Nesse processo, estive imerso em uma escola da rede estadual de Manaus ao longo de um semestre letivo, durante o ano de 2024, o que me permitiu acompanhar de perto as dinâmicas, as interações e as práticas que atravessam o cotidiano escolar.

Na Figura 8, apresento o percurso metodológico da investigação, iniciado com um ensaio teórico que articula a decolonialidade e o DPD, publicado em revista da área da educação e que integra o capítulo 5 desta tese, constituindo o fundamento conceitual e crítico da ação formativa que se desenvolveria posteriormente.

Figura 8 – Percurso, ações e escolhas adotadas na investigação



Fonte: elaborada pelo autor (2025).

Conforme a Figura 8, a ação formativa envolveu sete encontros com quatorze docentes da rede pública estadual de Manaus, compondo o grupo focal da pesquisa. Ao final, realizei entrevistas com dez desses/as participantes, aprofundando as reflexões do processo. Conduzido por mim, pesquisador e professor amazonense, o percurso articula autoetnografia e Análise Textual Discursiva (ATD), entrelaçando experiência, prática docente e produção de conhecimento situado.

No quadro 2 apresento uma síntese desses encontros, com seus objetivos, metodologias e discussões, que, embora distintos, convergem para a construção de um olhar crítico sobre a prática docente em Manaus-AM.

Quadro 2 – Síntese dos encontros realizados durante a ação formativa.

Ordem	Temáticas e Objetivos	Descrição/Metodologia
1º Encontro	<i>Decolonialidade e Desenvolvimento Profissional Docente.</i> Apresentar a pesquisa e discutir os conceitos de decolonialidade e DPD, problematizando o sentido de ser docente na contemporaneidade.	Análise de imagens sobre desigualdades sociais e roda de conversa. Debateu-se a docência como espaço de resistência e o reconhecimento da experiência docente como parte constitutiva do DPD.
2º Encontro	<i>Racismo ambiental e desigualdades socioambientais no Amazonas.</i> Relacionar crise climática e desigualdades sociais, discutindo o conceito de racismo ambiental.	Exibição de vídeo e música local; exposição dialogada. Destacaram-se os impactos sobre povos indígenas e periféricos e a necessidade de uma educação científica crítica e emancipatória.
3º Encontro	<i>Educação para as relações étnico-raciais no contexto amazônico.</i> Refletir sobre a implementação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008.	Exposição teórica, vídeo e leitura compartilhada. Debateram-se a falta de representatividade negra, a importância de práticas antirracistas e a valorização de saberes plurais no ensino.
4º Encontro	<i>Decolonialidade, gênero e epistemologias indígenas (Izabel Munduruku).</i> Discutir o silenciamento das mulheres na ciência e valorizar saberes indígenas.	Palestra convidada, análise de tirinha e roda de conversa. Emergiram reflexões sobre corpo-território, empoderamento feminino indígena e crítica à ciência eurocêntrica.
5º Encontro	<i>Desafios docentes em contextos de desigualdades sociais.</i> Problematizar a distância entre prescrições curriculares e realidades locais.	Exibição de vídeo sobre ODS e análise de plano de aula. Debateram-se desigualdades socioeconômicas, insegurança alimentar, acesso à energia e críticas às avaliações externas.
6º Encontro	<i>Tensões entre currículos prescritos e realidade escolar.</i> Refletir sobre currículos oficiais, avaliações externas e valorização docente.	Exibição do vídeo <i>Apagão de professores no Brasil</i> e roda de conversa. Discutiram-se precarização do trabalho, violência escolar e perda de autonomia diante da BNCC.
7º Encontro	<i>Docência no Amazonas: desafios e barreiras de raça e gênero (Fernanda Quintino).</i> Discutir desigualdades estruturais e o papel de mulheres negras e indígenas na ciência e educação.	Palestra convidada e roda de conversa. Destacaram-se pobreza extrema, isolamento geográfico, relevância do PARFOR e valorização de perspectivas feministas e antirracistas.

Fonte: o autor (2025)

Ao longo dos sete encontros elencados no quadro 2, busquei construir, com o grupo, um espaço de escuta e diálogo, no qual diferentes dimensões da docência pudessem ser problematizadas à luz de questões sociais, culturais, ambientais e educacionais.

No quadro 3 apresento o perfil dos/as catorze docentes participantes, considerando formação inicial, titulação, gênero, tempo de docência, vínculo profissional e faixa etária. Para facilitar a leitura, foram utilizadas abreviações (G = Graduação; E = Especialização; M = Mestrado; D = Doutorado; F = Feminino; M = Masculino; Ef. = Efetivo; Temp. = Temporário). Quanto ao perfil racial, duas pessoas participantes se identificaram como brancas, dez como pardas e duas como negras.

Quadro 3 – Perfil do corpo docente participante da pesquisa

Codinome	Graduação	Ano de conclusão	Título	Gênero	Tempo docência (anos)	Vínculo	Faixa etária (anos)
Paula	Geografia	2018	E	F	5	Ef.	24 a 29
Pedro	Letras-Português	2008	G	M	16	Ef.	42 e 47
Joana	Química e Pedagogia	2007	E	F	31	Ef.	48 e 53
Bruno	Matemática	2016	M	M	9	Ef.	30 a 35
Laura	Pedagogia	2003	E	F	21	Ef.	48 e 53
José	Educação Física	2011	E	M	13	Ef.	54 e 59
Ândrio	Letras – Português	2010	E	M	12	Ef.	42 e 47
Alcilene	Geografia	2011	E	F	12	Ef.	54 e 59
Sarah	História	2014	E	F	9	Ef.	48 e 53
Helton	Matemática	2011	E	M	15	Ef.	36 e 41
Josias	Engenharia e Matemática	2003	E	M	5	Ef.	48 e 53
Lucas	Biologia	2017	M	M	4	Ef.	30 a 35
Maria	História	2014	E	F	8	Ef.	36 e 41
Roberto	História	2016	E	M	6	Temp.	24 a 29

Fonte: elaborado pelo autor (2025)

Conforme apresentado no quadro 3, a pesquisa contou com a participação de docentes com formações iniciais diversas, abrangendo as áreas de Ciências Humanas, Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Educação Física, o que evidencia a heterogeneidade do grupo. Inicialmente, a proposta previa a inscrição de professores/as das áreas de Ciências, em consonância com os objetivos centrais da investigação; contudo, diante da baixa adesão, o processo foi ampliado a todos/as os/as docentes da escola em exercício que manifestassem interesse voluntário em

participar. Essa ampliação metodológica permitiu incorporar diferentes perspectivas disciplinares e trajetórias profissionais, enriquecendo a compreensão sobre o DPD no contexto escolar. A diversidade de áreas, aliada à presença majoritária de professores/as experientes – com tempo médio de docência superior a dez anos – contribuiu para um diálogo inter e transdisciplinar, revelando práticas, concepções e desafios que ultrapassam os limites das formações específicas e expressam a complexidade da docência em contextos amazônicos.

4.2 CAMINHOS PERCORRIDOS: AÇÕES NECESSÁRIAS À IMPLEMENTAÇÃO DA AÇÃO FORMATIVA

Inicialmente busquei atender a todas as exigências burocráticas necessárias para dar início ao processo investigativo. Encaminhei a documentação à Secretaria de Estado de Educação e Desporto Escolar do Amazonas (SEDUC-AM), obtendo anuência em julho de 2023 (Anexo A). Em seguida, submeti o projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, recebendo aprovação mediante o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE nº 70810123.4.0000.0121) e parecer favorável nº 6.246.933, emitido em 17 de agosto de 2023 pelo Conselho de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Santa Catarina (Anexo B).

Com as autorizações em mãos, concentrei-me no planejamento, elaboração e implementação da ação formativa junto aos/às docentes. O campo de investigação foi uma escola da rede estadual de Manaus, pertencente à Coordenadoria Distrital de Educação 7 (CDE 7), situada na Zona Norte da cidade e responsável por 32 instituições de ensino, muitas delas localizadas em áreas periféricas. A escolha dessa coordenadoria deu-se em virtude da proximidade geográfica e à familiaridade com a região, uma vez que resido e atuo profissionalmente nesse território.

Minha previsão inicial era desenvolver a ação formativa em três escolas, selecionadas por sorteio entre aquelas que ofertavam Ensino Fundamental e Médio, buscando contemplar tanto instituições de tempo integral quanto regulares. Entretanto, as demandas cotidianas e a organização das escolas regulares inviabilizaram a proposta, o que levou à concentração das atividades em uma escola de tempo integral.

Essa definição mostrou-se estratégica, pois a instituição possibilitou que os encontros ocorressem durante a Hora de Trabalho Pedagógico (HTP), espaço coletivo reservado diariamente à categoria docente. Diferentemente das escolas regulares,

onde a HTP é fragmentada, a organização da escola de tempo integral favoreceu a participação de um número expressivo de professores/as. Assim, os encontros formativos tiveram início no segundo semestre de 2024, após diálogo e anuência da direção escolar, considerando que a autorização da SEDUC já havia sido concedida.

O processo foi iniciado com uma reunião com a diretora, na qual apresentei os objetivos e defini as datas dos encontros. Em seguida, houve uma reunião ampliada com os docentes, destinada à socialização das temáticas e ao convite à participação para além da área de Ciências, ampliando o alcance da ação. A inscrição ocorreu por meio de formulário eletrônico (Google Formulários), e a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE – Apêndice A) foi realizada no primeiro encontro.

Com esses encaminhamentos, estabeleci as condições institucionais e metodológicas necessárias para a realização da ação formativa, criando as bases que sustentaram o desenvolvimento do trabalho investigativo.

4.3 CONSTRUÇÃO DOS DADOS E RECURSOS UTILIZADOS

Na condução desta pesquisa, adotei uma abordagem metodológica que articulou diferentes estratégias de construção de dados, com o intuito de aprofundar a compreensão da realidade vivida pelos/as participantes. Busquei contemplar, simultaneamente, as dimensões coletivas e as subjetividades que atravessam a prática educativa, valendo-me de quatro instrumentos principais:

i) Formulário de inscrição: elaborado com o objetivo de obter informações sobre o perfil dos/as docentes (Apêndice B). O link do formulário eletrônico (Google Formulários) foi compartilhado via *WhatsApp*, recurso amplamente utilizado no cotidiano da escola e que facilitou a comunicação ágil com o grupo. Com o apoio da direção escolar, esse procedimento possibilitou, de forma simultânea, a inscrição na ação formativa e a coleta de dados como gênero, área de formação, titulação, tempo de atuação, faixa etária e situação funcional. Posteriormente, essas informações foram organizadas e analisadas para subsidiar a compreensão do contexto e orientar o planejamento pedagógico da ação.

ii) Grupo focal: realizado com catorze docentes, configurou-se como espaço privilegiado de diálogo. Conforme argumenta Dal'igna (2012), o grupo focal se destaca pela potência metodológica na produção de informações sobre temas específicos, uma vez que promove a interlocução entre os/as participantes e possibilita tanto a

emergência de consensos quanto a explicitação de dissensos. Diferentemente da entrevista individual, o grupo focal permitiu observar interações discursivas e construir um material empírico denso, dinâmico e situado.

iii) Gravações em áudio dos encontros: realizadas com o auxílio de *smartphones*, asseguraram a fidedignidade das discussões. Os registros foram transcritos integralmente e, em seguida, submetidos a análise, de modo a extrair sentidos e significados emergentes das trocas coletivas.

iv) Entrevistas semiestruturadas: foram realizadas com dez docentes que participaram integralmente da ação formativa (Apêndice C). Do total de participantes, quatro não puderam ser entrevistados/as em razão de limitações de tempo e indisponibilidade de agenda. Esse instrumento configurou-se como fundamental para aprofundar percepções, sentidos e experiências individuais, permitindo captar vozes e narrativas que dificilmente emergiriam apenas nas interações coletivas. Além disso, as entrevistas contribuíram para a triangulação dos dados e a validação das análises, fortalecendo a consistência metodológica e ampliando a compreensão crítica acerca do desenvolvimento profissional no contexto investigado.

Como ressaltam Lüdke e André (2012), em contextos educacionais, quando docentes refletem sobre temáticas diretamente vinculadas à sua prática, cria-se um ambiente propício à expressão autêntica. A flexibilidade da entrevista semiestruturada potencializou a escuta ativa e o aprofundamento das questões emergentes, construindo sentidos de forma colaborativa entre o pesquisador e os/as participantes. Todas as entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas para posterior análise.

A combinação desses instrumentos conferiu maior robustez à investigação, ao articular perspectivas individuais e coletivas da experiência docente, favorecendo uma compreensão ampla e sensível dos processos formativos vivenciados.

A dinâmica dos encontros foi organizada de modo a assegurar o diálogo horizontal e a valorização dos saberes docentes. As temáticas eram introduzidas por meio de slides e acompanhadas de diferentes recursos midiáticos – imagens, reportagens, vídeos, músicas – que funcionaram como disparadores de reflexão e problematização. Cada encontro teve duração média de 1h30min e buscou constituir um espaço de partilha, escuta e construção coletiva de sentidos.

Os recursos utilizados foram simples, mas essenciais: sala dos/as professores/as e uma sala de aula, projetor multimídia, computador, dois *smartphones* (para registros fotográficos e gravações de áudio) e uma caixa de som. A escolha

desses materiais esteve alinhada às condições concretas da escola e reafirmou o compromisso com uma prática formativa viável, acessível e significativa para o corpo docente envolvido.

4.4 INTERLOCUÇÕES ENTRE A AUTOETNOGRAFIA, A ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA E TEORIAS DECOLONIAIS NO PROCESSO DE ANÁLISE

Recorro à autoetnografia como forma de ampliar as possibilidades interpretativas da pesquisa qualitativa, assumindo um olhar intencionalmente não neutro sobre os eventos analisados. Trata-se de um método que posiciona o/a pesquisador/a como agente ativo/a, articulando vivências pessoais com os contextos sociais investigados (Méndez, 2013; Santos, 2017).

Neste estudo, a autoetnografia permitiu explorar criticamente as interações entre minha trajetória como professor da rede pública do Amazonas e os desafios docentes, situados em instituições atravessadas por desigualdades históricas e epistêmicas. Desse modo, ela não se reduz a um exercício autobiográfico, mas configura-se como recurso metodológico e político para compreender criticamente a formação e o DPD a partir de um ponto de vista situado, insurgente e coletivamente construído.

Segundo Santos (2017), a autoetnografia articula três dimensões: uma metodológica, que integra etnografia e análise crítica; uma cultural, voltada à interpretação de memórias e relações sociais; e uma de conteúdo, que combina narrativa autobiográfica e reflexão analítica. Nesse processo, a reflexividade é central, pois implica interrogar-se enquanto agente implicado/a no fenômeno estudado, produzindo uma escrita que conecta o individual ao coletivo, o subjetivo ao estrutural.

A construção dos dados, nesse modelo, mobiliza memórias pessoais, diários de campo, histórias de vida e entrevistas, sempre em relação dialógica com os/as participantes. A experiência do/a pesquisador/a é epistemologicamente legitimada, não como voz dominante, mas como uma entre outras, contribuindo para a construção de uma análise crítica, situada e plural (Miranda, 2022; Santos, 2017).

Em convergência com a perspectiva decolonial, a autoetnografia constitui-se como estratégia analítica que desafia paradigmas eurocentrados de produção científica. Ao valorizar saberes e narrativas historicamente marginalizadas, desvela relações de poder desiguais e fortalece discursos e práticas comprometidas com o enfrentamento de silenciamentos e com a promoção da justiça social (Miranda, 2022).

Essa dimensão mostra-se particularmente significativa no contexto amazônico, onde desigualdades estruturais atravessam cotidianamente a docência e a formação de professores/as.

Nesse percurso, a Análise Textual Discursiva (ATD), conforme Moraes e Galiazzi (2016), constituiu-se como um caminho interpretativo-construtivo capaz de articular os discursos do campo empírico aos referenciais teóricos da pesquisa. Organizada em unitarização, categorização e produção de metatextos, a ATD possibilitou a construção sistemática de sentidos sem reduzir os dados à descrição factual. Ao reconhecer a natureza discursiva e situada do conhecimento, mostrou-se pertinente para investigações que buscam ouvir professores/as e valorizar os sentidos produzidos em seus contextos de atuação.

O aporte teórico que sustenta a análise inclui autores/as como Ferdinand (2022), Krenak (2019a; 2019b; 2020), Maldonado-Torres (2020), Quijano (2005) Walsh (2007; 2008), Walsh, Oliveira e Candau (2018) entre outros/as, que denunciam os efeitos do colonialismo epistêmico e defendem a valorização de saberes insurgentes na construção de horizontes pluriepistêmicos. No campo da formação docente, as contribuições de Day (2002), Fiorentini e Crecci (2013), Imbernón (2011), Libâneo (2011), Marcelo (2009), Oliveira (2013) Tardif (2014), entre outros/as que fundamentam a concepção do DPD como processo contínuo, situado e influenciado por aspectos pessoais, sociais, culturais, políticos, econômicos.

A análise orientada pela ATD foi conduzida a partir de uma perspectiva crítica e decolonial, que concebe o conhecimento como construção social, histórica e situada. Assim, o movimento analítico partiu do reconhecimento de que as vozes docentes expressam sentidos atravessados por relações de poder, desigualdades estruturais e práticas de resistência que configuram o contexto amazônico.

No exame dos encontros formativos, foram definidos sete eixos analíticos *a priori*, formulados a partir dos objetivos da pesquisa e discutidos na ordem em que ocorreram, apresentados no Capítulo 6: (1) Decolonialidade e Desenvolvimento Profissional Docente; (2) Racismo ambiental e desigualdades socioambientais no Amazonas; (3) Educação para as relações étnico-raciais; (4) Decolonialidade, gênero e epistemologias indígenas; (5) Desafios docentes em contextos de desigualdades sociais; (6) Tensões entre currículos prescritos e realidade escolar; e (7) A docência no Amazonas e as barreiras de raça e gênero na produção do conhecimento.

No âmbito das entrevistas, no Capítulo 7 aprofundo as discussões por meio de análises autoetnográficas, das quais emergem proposições que inspiram um Desenvolvimento Profissional Docente decolonial (DPDD). Entre elas: (1) formação de professores/as antirracistas; (2) igualdade de gênero; (3) historicidade e consciência crítica; (4) questão ambiental como princípio educativo; (5) interculturalidade e valorização dos povos amazônicos; (6) valorização docente, autonomia e condições dignas de trabalho; (7) construção de cidadania decolonial; (8) educação crítica para as tecnologias da informação e comunicação, enfrentando o colonialismo digital. Ao final, são discutidas (9) as percepções objetivas e subjetivas sobre os efeitos da ação formativa, destacando deslocamentos, aprendizagens e inquietações que marcam esse percurso.

Como propõe a ATD, o processo analítico não se limita as categorias estabelecidas *a priori*. Ele se adensa à medida que os materiais empíricos são revisitados de modo recursivo, dialógico e interpretativo, permitindo que novas significações emergjam do entrecruzamento entre teoria e empiria (Moraes; Galianzi, 2016). Nesse movimento, os Capítulos 6 e 7 apresentam não apenas a discussão das categorias iniciais, mas também a emergência de categorias *a posteriori*, construídas na intersecção entre os significados expressos pelos/as participantes e o olhar analítico do/a pesquisador/a.

Tais categorias não constituem verdades fixas, mas construções provisórias e abertas que revelam zonas de sentido recorrentes e socialmente compartilhadas. Elas ampliam a compreensão das práticas docentes e dos processos formativos vividos, fortalecem o diálogo entre empiria e teoria e contribuem para a produção de conhecimentos situados, críticos e epistemologicamente comprometidos com a realidade amazônica.

Com base nessa perspectiva metodológica, torna-se necessário sintetizar os instrumentos analíticos mobilizados na pesquisa, explicitando seus objetivos e potenciais contribuições para a compreensão do fenômeno investigado. O quadro 4, a seguir apresenta essa articulação, evidenciando como a autoetnografia, a ATD e o aporte teórico crítico-decolonial se complementam na construção de uma análise situada, plural e epistemologicamente comprometida com a realidade amazônica.

Quadro 4 – Síntese dos instrumentos analíticos utilizados na pesquisa

Instrumento Analítico	Objetivos	Potencialidades para a pesquisa
Autoetnografia	Relacionar a trajetória pessoal do pesquisador com o contexto investigado, valorizando a reflexividade e a perspectiva situada.	Permite a articulação entre experiências individuais e coletivas; amplia as possibilidades interpretativas; legitima narrativas subalternizadas; afirma um olhar crítico e decolonial.
Análise Textual Discursiva (ATD)	Produzir sentidos a partir dos discursos dos/as participantes, articulando empiria e teoria por meio de unitarização, categorização e produção de metatextos.	Favorece a compreensão dos significados atribuídos pelos/as docentes; possibilita a construção de categorias emergentes; reconhece o caráter situado e social da produção de conhecimento.
Aporte teórico crítico-decolonial	Sustentar a análise a partir de referenciais que denunciam o colonialismo epistêmico e propõem horizontes pluriepistêmicos.	Fundamenta a valorização de saberes insurgentes; fortalece a análise crítica das práticas formativas; orienta a construção de um olhar comprometido com justiça social e transformação educativa.

Fonte: elaborado pelo autor (2025)

Desse modo, a convergência entre autoetnografia, ATD e aporte teórico crítico-decolonial sustenta uma perspectiva investigativa que ultrapassa a mera descrição dos dados, configurando-se como um exercício de escuta, interpretação e compromisso ético-político com os/as amazônidas e seus territórios. Essa articulação reafirma a pesquisa como prática emancipatória, capaz de produzir sentidos que dialogam com a realidade e resistem às lógicas coloniais do saber, do poder e do ser.

5 DECOLONIALIDADE E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: QUESTÕES (IM)PERTINENTES À EDUCAÇÃO CIENTÍFICA

Neste capítulo apresento um ensaio teórico, publicado na *Revista Educação em Questão*²¹, desenvolvido em coautoria com minha orientadora de doutorado, no qual buscamos estabelecer uma ponte teórica entre pressupostos decoloniais e o DPD. No artigo intitulado *Decolonialidade e desenvolvimento profissional docente: questões (im)pertinentes à educação científica*, defendemos que os/as docentes são agentes epistêmicos/as, capazes de construir conhecimento por meio da reflexão crítica sobre as suas práticas. Além disso, propomos caminhos para um DPD mais inclusivo e emancipatório, especialmente no ensino de Ciências, orientado por uma educação que valorize as especificidades culturais e sociais das pessoas envolvidas.

O ineditismo deste estudo teórico reside na construção de um campo de interlocução entre a crítica decolonial, amplamente debatida no contexto latino-americano, e os estudos sobre o DPD, historicamente ancorados em um paradigma técnico-racionalista. Esse paradigma sustenta a ideia de um saber correto, neutro e universal, passível de transmissão ao/à professor/a, que, uma vez adequadamente treinado/a, passa a aplicar métodos, técnicas e procedimentos considerados eficientes, independentemente das condições históricas, sociais e culturais que configuram o trabalho docente.

Ao tensionarmos tal paradigma, apontamos a presença estruturante da colonialidade nos currículos, nas práticas pedagógicas e nos modelos formativos dominantes. Apontamos ainda indicativos concretos dessas operações no cotidiano escolar e docente, por meio de quadros analíticos que tratam dessa questão. Dentre as principais contribuições do referido ensaio destacam-se:

- Estabelecimento de uma ponte teórica entre dois campos que raramente são discutidos de forma integrada: a decolonialidade e o DPD no campo das Ciências;
- Proposição de indicadores concretos da presença da colonialidade na prática educativa, apontando caminhos específicos para a construção de uma pedagogia decolonial contextualizada e crítica;

²¹ FRAZÃO, L. S.; SÁ, L. P. Decolonialidade e desenvolvimento profissional docente: questões (im)pertinentes à educação científica. **Revista Educação em Questão**, v. 61, n. 69, 2023.

- Apresentação do DPD não como mera capacitação pontual, mas como um processo formativo contínuo, coletivo e insurgente, com potencial de subverter a lógica tecnicista das formações tradicionais;
- Ênfase dada ao papel da profissão docente como campo de produção de conhecimento, protagonizado por pessoas detentoras de saberes teóricos, técnicos e pedagógicos, cuja atuação vai além da simples reprodução de prescrições curriculares e institucionais que frequentemente anulam a sua autonomia e apagam a sua agência.

5.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Os processos educativos se configuram, ou deveriam se configurar, em relevantes instrumentos para a transformação social, visando à construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Porém, ao longo dos tempos, a história da educação tem sido marcada por relações de poder e desigualdade, o que se reflete na maneira como o conhecimento é produzido, difundido e utilizado. Para compreender essas relações, é importante considerar a perspectiva decolonial, que questiona e desafia as narrativas hegemônicas e propõe novas formas de pensar e agir nos diversos contextos sociais, dentre eles, o educacional (Oliveira, 2016; Maldonado-Torres, 2020).

O conhecimento científico é um tipo de conhecimento que se tornou hegemônico no mundo, tendo sua legitimidade e validade fortemente baseadas, ao longo do tempo, em uma lógica de racionalidade técnico-instrumental. Assim, o projeto civilizatório da sociedade contemporânea, em todas as suas esferas, foi e é influenciado pela racionalidade técnico-científica, seja em termos de produção de conhecimentos, seja em termos da produção de artefatos tecnológicos. A finalidade desse projeto civilizatório – infelizmente para muitos e felizmente para poucos – está intrinsecamente voltada ao acúmulo de riquezas e de valorização do capital, de modo que a Ciência tem sido usada para fortalecer a lógica capitalista (Campos, 2013).

Nesse sentido, cabe salientar que é indiscutível a relevância do desenvolvimento promovido pelos conhecimentos científicos e tecnológicos que, dentre as suas inúmeras contribuições, destacam-se aquelas que possibilitaram o avanço na qualidade de vida da humanidade. No entanto, é fundamental também colocar em discussão como essa ideia de desenvolvimento impactou os contextos

históricos e socioculturais de muitas populações, quanto às suas formas de ser, pensar e viver em um universo plural.

No caso dos povos nativos da América Latina, a sobreposição abrupta da cultura europeia sobre as suas culturas influenciou drasticamente as suas formas de ser e de existir. No Brasil, em específico, a invasão dos europeus ao longo da história não trouxe apenas ideais de civilização e desenvolvimento, mas também a negação da humanidade dos habitantes das supostas terras “descobertas”, a expropriação, a exploração dos recursos naturais e a dizimação de muitas populações nativas.

Nessa perspectiva, as narrativas eurocêntricas têm sido alvo de muitos debates e questionamentos acerca da sua hegemonia, assim como da necessidade de se pensar sobre outras formas de ser e existir no mundo. Nesse sentido, é importante ressaltar as contribuições de estudiosos latino-americanos – conhecidos como intelectuais decoloniais – dentre os quais se destacam: Walter D. Mignolo, Ramón Grosfoguel, Nelson Maldonado-Torres, Catherine Walsh, dentre outras e outros. De modo geral, a essência dos questionamentos desses teóricos se refere à geopolítica do conhecimento fundamentado no pensamento europeu, cujas teorias, conhecimentos e paradigmas se desdobraram como verdades universais, que invisibilizaram e silenciaram sujeitos produtores de “outros” conhecimentos e histórias ao redor do mundo (Oliveira, 2016).

Ainda, segundo esses teóricos, a colonialidade é “[...] constitutiva da modernidade, e esta não pode ser entendida sem levar em conta os nexos com a herança colonial e as diferenças étnicas que o poder moderno/colonial produziu” (Oliveira, 2016, p. 37). Nessa perspectiva, Mignolo (2017 p. 2) argumenta que a modernidade se trata de uma narrativa, “[...] cujo ponto de origem foi a Europa, uma narrativa que constrói a civilização ocidental ao celebrar as suas conquistas enquanto esconde, ao mesmo tempo, o seu lado mais escuro, a colonialidade”. Assim, a modernidade e a colonialidade coexistiram dentro de uma lógica complexa de desumanização e violência, invasão de terras e tráfico exacerbado de africanos para serem escravizados na América e no Caribe, entre os séculos XVI e XVIII.

No Brasil, teorias decoloniais têm influenciado inúmeras pesquisas, principalmente na área de educação, ainda fortemente marcadas por muitas relações de poder e desigualdades. Tais pesquisas avançam em discussões que compreendem a educação como um instrumento de desenvolvimento e emancipação de sujeitos que, na atualidade, ainda sofrem os impactos da colonialidade.

Mota Neto (2016) discute que o termo decolonialidade está associado à compreensão de como a modernidade/colonialidade opera contra grupos sociais subalternizados (principalmente indígenas e negros) nas regiões colonizadas e neocolonizadas pelas metrópoles euro-norte-americanas. Ainda, segundo o autor, para além de compreender, é necessário questionar radicalmente a subalternização, buscando superar as diferentes formas de opressão, nas quais os seres humanos foram submetidos (e que ainda se refletem na atualidade), seja no próprio existir, seja nas relações sociais e econômicas, seja no pensamento ou na educação.

No que diz respeito ao ensino de Ciências, foco de interesse deste trabalho, é urgente problematizar o quanto o ensino nessa área tem naturalizado ou concebido, de forma acrítica, práticas e discursos hegemônicos, deixando de lado princípios fundamentais da educação, como o de promover a cidadania e o respeito à diversidade. Diante disso, buscamos discutir aspectos concernentes ao DPD, mediante uma perspectiva contra-hegemônica, aqui denominada decolonial.

Neste estudo, entende-se o DPD como um processo contínuo de formação e de aprendizagem que visa ampliar as competências e habilidades dos/as professores/as para que possam desempenhar sua função de maneira mais efetiva e crítica. Trata-se de um processo que inicia antes mesmo do ingresso em um curso de licenciatura e que se estende ao longo da vida profissional, ocorrendo em múltiplos espaços e momentos da vida, envolvendo aspectos pessoais, familiares, institucionais e socioculturais (Marcelo, 2009; Fiorentini; Crecci, 2013).

No que tange à abordagem decolonial no âmbito da formação docente, propomos reflexões sobre desigualdades e relações de poder que permeiam o contexto educacional, seja em termos do trabalho docente, seja na busca de novas formas de aprender e ensinar que contemplem as diversidades culturais e epistemológicas existentes no “chão da escola”. Dessa maneira, buscamos explorar relações entre o DPD e os pressupostos decoloniais, levantando discussões que avancem no entendimento de como um ensino pautado na perspectiva decolonial pode influenciar a formação e a prática de professores/as de Ciências e outras disciplinas da educação básica, bem como contribuir para a construção de uma educação mais justa e igualitária.

5.2 COLONIALISMO, (DE) COLONIALIDADE E EDUCAÇÃO

O colonialismo moderno, segundo Maldonado-Torres (2020), deve ser entendido como a formação histórica dos territórios coloniais, operada pelos impérios ocidentais na maior parte do mundo, a partir da narrativa de descoberta e conquistas de tais territórios pelos europeus. Por outro lado, a colonialidade

[...] representa, apesar do fim do colonialismo, um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, porém, ao invés de estar limitado a uma relação formal de poder entre os povos ou nações, refere-se à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça (Maldonado-Torres, 2007 apud Walsh; Oliveira; Candau, 2018, p. 4).

Assim, a colonialidade consiste em uma lógica global de desumanização (escravização, violência, dominação, extermínio, expropriação etc.) operada pelos colonizadores em tempos remotos, mas ainda evidenciada na atualidade por meio do preconceito de raça, de gênero e das formas socialmente construídas a respeito do poder, do ser e do saber (Maldonado-Torres, 2020). Dessa forma, pensar na perspectiva decolonial é ir contra toda essa lógica desumana que ainda está presente em vários âmbitos sociais, bem como ir contra os seus efeitos materiais, epistêmicos e simbólicos.

No entanto, pensar e agir numa perspectiva decolonial é ainda um desafio para muitos/as educadores/as. Maldonado-Torres (2020), no texto intitulado *Análítica da colonialidade e da decolonialidade*, argumenta sobre a ansiedade gerada em torno do debate acerca do colonialismo, da descolonização e de outros conceitos correlacionados. Para o autor, essa ansiedade se justifica pelo fato de tais conceitos questionarem a legitimidade de narrativas sobre o modo como os impérios ocidentais e os Estados-nação modernos naturalizaram a sobreposição, abrupta e violenta, da sua cultura aos povos colonizados. As narrativas do colonizador aludem a atos heroicos, à descoberta de territórios sem dono, à colonização como sinônimo de civilização e à escravização justificada como um meio para o “sub-humano” se tornar disciplinado.

Nessa lógica, conforme (Quijano, 2005) a dominação colonial permanece viva e seu operar continua tão violento quanto no passado, porém sob outras configurações. No passado, o colonialismo consistiu em um modo de dominação fundamentado na negação da essência humana e na degradação ontológica dos

seres por razões puramente etnorraciais. Assim, sujeitos vítimas dessa dominação violenta tiveram sua dignidade anulada, foram concebidos pelo colonizador como parte das terras “descobertas”, terras sem dono, objetificados, sendo explorados ao extremo, submetidos ao trabalho escravo e muitos exterminados (indígenas e africanos).

Por outro lado, no cenário contemporâneo, a dominação colonial persiste sob novas formas, revelando-se nas populações e corpos submetidos ao racismo, à xenofobia e à expulsão de seus territórios em nome de megaprojetos minerários, agroindustriais e da especulação imobiliária (Krenak, 2019b; Krenak 2020; Pinheiro, 2023). Manifesta-se também na violência policial e paramilitar, no tráfico de pessoas e de órgãos, nas práticas de trabalho escravo disfarçadas por eufemismos diplomáticos (Pinheiro, 2023) e na transformação de comunidades, outrora marcadas pela vitalidade dos rios e florestas, em espaços devastados pela degradação ambiental (Krenak, 2029b).

Percebe-se ainda que, muito embora temáticas como “democracia” e “direitos humanos” estejam sempre em pauta, há um grande contingente de pessoas que sofrem as influências negativas desse colonialismo moderno. Maldonado-Torres (2020) afirma que a colonialidade e a sua lógica universal de desumanização, apesar da suposta independência de territórios coloniais, ainda continua corporificada em muitas situações de dominação, exploração, expropriação e preconceitos contra povos que foram subalternizados e seus descendentes. Nem a natureza está isenta das influências da colonialidade. Recursos naturais e territórios habitados por povos ancestrais vivem sob constantes ameaças de expropriação e invasão, decorrentes de interesses econômicos e do descaso em relação à vida humana e ao meio ambiente.

No campo da Educação, Ferreira, Santana e Verástegui (2022, p. 51) tecem questionamentos acerca da forte influência da colonialidade nos processos educativos, tanto na Educação Básica (por meio dos currículos), quanto na Educação Superior que, muitas vezes, privilegia referenciais teóricos “[...] majoritariamente escritos por homens brancos europeus e da América Anglo-Saxônica, que possuem laços históricos, étnicos, linguísticos e culturais com o Reino Unido”. Ainda nessa direção, Oliveira (2016, p. 37) afirma que o contexto educacional ainda é marcado pela colonialidade e isso se materializa nos manuais de aprendizagem, “[...] nos critérios para elaboração de trabalhos acadêmicos, na cultura, no senso comum, na

autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos [...]”, dentre outros aspectos da vida moderna.

Nessa perspectiva, Carvalho (2020, p. 85) argumenta que a implementação das universidades brasileiras foi cercada por mitos racistas e xenófobos oriundos do “[...] imperialismo, colonialismo e a escravidão atlântica dos séculos anteriores [...], instalando assim a nossa elite branca e acadêmica como uma continuação ou entreposto tropical da elite acadêmica europeia”. Assim sendo, os efeitos da colonização extrapolaram a invasão territorial e envolveram de igual forma a “colonização mental”, tornando a academia brasileira um espaço inteiramente branco, que se identifica com as ideias dos seus pares europeus.

Em outras palavras, na implementação das universidades brasileiras não se teve como foco a constituição de um espaço democrático e emancipador. Ao invés disso, ao longo dos tempos, a universidade foi se constituindo em uma instituição exclusivista e elitista. Apesar das políticas públicas mais recentes, que tornaram possível o ingresso de indígenas, pretos e outros seguimentos da população brasileira no ensino superior, ainda há muito o que avançar para que essas populações, historicamente desfavorecidas, possam, de fato, ocupar diferentes espaços socialmente valorizados, dentre eles a universidade.

Da mesma forma, Walsh (2008) afirma que a escola e a universidade têm marcas profundas da colonialidade, que contribuem para a legitimação de conhecimentos hegemônicos, centrais em um projeto de colonialidade do saber, que invisibiliza outros saberes. Também operam nesse âmbito, processos de colonialidade do ser que inferiorizam a função social de professoras e professores, enfraquecendo suas identidades profissionais, reduzindo-as à competência técnica e pedagógica para “transmitir” saberes elaborados por indivíduos externos aos espaços profissionais.

Giraldo e Fernandes (2020) analisam como a colonialidade, enquanto estrutura histórica e política, incide sobre a docência ao obscurecer as funções sociais da profissão e os contextos em que se realiza o processo educativo, marcados pela imposição de epistemologias hegemônicas. Essa dinâmica contribui para a deslegitimação de outros saberes, inclusive aqueles produzidos no exercício do próprio trabalho docente, restringindo a autonomia profissional e os processos formativos e reforçando a subalternização do professorado.

Cabe ainda ressaltar que a sociedade brasileira e outras latino-americanas, constituídas por diferentes povos – com culturas e modos de viver e pensar singulares – ainda têm a sua educação pautada por uma lógica que desmerece as suas origens e enaltece a cultura do outro, buscando copiar ou reproduzir lógicas educacionais de países considerados desenvolvidos. Os processos educativos se curvam às demandas daqueles que detêm o poder econômico, como se esse fosse o fator decisivo para o avanço da educação, bem como para a resolução dos problemas sociais (Campos, 2013; Maldonado-Torres, 2020).

Nesse âmbito, seja no contexto da Educação Básica, seja na Educação Superior, é necessário compreender que os espaços institucionais/educacionais não podem constituir-se como propagadores da lógica da colonialidade. E, diante desse cenário, a perspectiva decolonial na educação não deve apenas ter o caráter de “denúncia” contra a hegemonia colonial, mas atuar também de modo propositivo (Oliveira, 2016). Desta forma:

Decolonizar, significaria então, no campo da educação, uma práxis baseada numa insurgência educativa propositiva – portanto não somente denunciativa – por isso o termo “DE” e não “DES” – onde o termo insurgir representa a criação e a construção de novas condições sociais, políticas e culturais e de pensamento. Em outros termos, a construção de uma noção e visão pedagógica que se projeta muito além dos processos de ensino e de transmissão de saber, uma pedagogia concebida como política cultural, envolvendo não apenas os espaços educativos formais, mas também as organizações dos movimentos sociais. DEcolonizar na educação é construir outras pedagogias além da hegemônica. DEScolonizar é apenas denunciar as amarras coloniais e não constituir outras formas de pensar e produzir conhecimento (Oliveira, 2016, p. 39).

Analogamente, Bernardino-Costa, Maldonado-Torres e Grosfoguel (2020, p. 16) destacam que “[...] constitui-se como uma necessidade urgente o diálogo e a afirmação de perspectivas do conhecimento e de povos que foram subalternizados dentro da modernidade colonial”.

Além disso, viver em mundo pluriépistêmico requer o questionamento sobre as epistemologias hegemônicas (eurocêtricas), bem como sobre as práticas educacionais que visam sufocar, ridicularizar ou invisibilizar a alteridade do outro, seja por quaisquer razões. Romper com discursos e narrativas que visam desmerecer, ou envergonhar, aqueles que sempre foram subalternizados, para que se mantenham na condição de dependência, é uma proposta que deve ecoar e concretizar-se em ações efetivas nos processos educacionais (Walsh; Oliveira; Candau, 2018).

Dessa forma, mais do que nunca se faz necessário incluir no contexto educacional ações que destaquem as inúmeras contribuições dos distintos povos (quilombolas, indígenas, ribeirinhos, extrativistas, dentre outros) para o desenvolvimento cultural e econômico da nação brasileira. É fundamental combater narrativas que abordam, acriticamente, o processo de escravização e colonização no Brasil como meras curiosidades históricas (Carvalho, 2020). Configura-se como uma obrigação de qualquer educadora e educador reparar os nefastos impactos da colonialidade sobre as populações afetadas pelas desigualdades sociais e pelas relações de poder que se evidenciam em traços de autoritarismo, racismo e misoginia, dentre outros.

Nesse sentido, Chassot (2018) tece uma crítica acerca de como a educação científica, especificamente a componente curricular Química do Ensino Médio, é útil para manter a dominação, por priorizar uma abordagem de conteúdos que se afasta de uma leitura mais crítica da realidade.

Pode-se afirmar, em nome da necessidade de se oferecer a todos uma adequada educação científica, que há uma universalidade nos conteúdos que são ensinados em qualquer país. Essa universalidade não ocorre apenas porque os conquistadores impuseram aos colonizados, além de sua religião e de sua cultura, a sua ciência ou a sua escola, mas também (e principalmente) porque os países emergentes buscam numa fantástica imitação, a ciência dos países ricos em detrimento dos saberes locais, até para, supostamente, validar a ascensão das minorias socialmente desprestigiadas, pensando que se “aprenderem” a ciência (exótica e esotérica) dos dominadores deixarão de ser dominados (Chassot, 2018, p. 57).

As argumentações de Chassot são coerentes com a compreensão de que a ciência e o seu ensino não podem ficar alheios à realidade sociocultural dos/as alunos/as, cujo processo educativo não deve consistir na mera transmissão de conhecimentos científicos prescritos nos currículos, muitas vezes desarticulados das necessidades e motivações daqueles/as estudantes. Assim sendo, compreende-se que o ensino das ciências na Educação Básica deve se configurar como uma oportunidade de desenvolvimento da pessoa, no sentido de lhe promover a mobilização de conhecimentos, uma postura crítica diante das questões sociais que denotam desigualdades e injustiças, preparando-a para desvencilhar-se das amarras da dominação, tornando-a suscetível a ser agente de transformação para uma sociedade mais justa e igualitária.

Diante disso, o que devemos esperar das professoras e professores? Caberá a esses/as profissionais se submeter a um trabalho pautado na racionalidade técnica,

voltado à implementação de currículos rígidos ou participar ativa e criticamente na construção de um modelo de educação mais alinhado aos pressupostos decoloniais? Qual o papel da educação científica no contexto de operação da colonialidade? Não se intenciona neste texto responder a essas indagações, mas fomentar reflexões relevantes para pensar a formação e a atuação docente num contexto de desigualdades sociais e operações da colonialidade. Assim, com base nos referenciais discutidos ao longo destas seções, elencamos alguns aspectos que remetem à colonialidade e que são comumente evidenciados no contexto educacional (quadro 5).

Quadro 5 – Indicativos da colonialidade no cenário educacional

Práticas que não combatem e/ou naturalizam preconceitos e/ou discriminação baseada em raça, origem, gênero, orientação sexual, deficiência, classe social, dentre outros aspectos da diversidade humana.
Currículos e práticas que valorizam excessivamente as narrativas hegemônicas (eurocêtricas), ignorando e/ou minimizando a contribuição de grupos historicamente subalternizados, desde a invasão das Américas.
Discursos que enaltecem a meritocracia acadêmica, porém não levam em consideração as desigualdades socioeconômicas, que priva muitos/as estudantes de ter acesso e se manter nos estudos, seja no contexto do Ensino Básico, seja no Ensino Superior.
Currículos que orientam as práticas pedagógicas para desenvolver habilidades e competências segundo as aspirações do mercado capitalista, em detrimento de uma formação humana crítica e para o exercício da cidadania plena.
Discursos que implicitamente e/ou explicitamente corresponsabilizam a atuação docente pelo sucesso ou fracasso dos/as estudantes no processo de ensino e aprendizagem, baseados em avaliações de padrões internacionais, sem levar em consideração a precariedade dos recursos materiais das escolas públicas e outros fatores que interferem no desempenho dos/as estudantes.
Subalternização da atividade docente à execução de prescrições curriculares verticalizadas, que não levam em consideração os saberes inerentes à profissão e os diferentes contextos educacionais.
Educação Básica e Superior elitista, que favorecem os detentores do poder econômico, majoritariamente brancos, que passam pelas melhores escolas, e se tornam maioria nas universidades, principalmente, em cursos que desde o período colonial conferem prestígio às elites (engenharias, medicina, direito).

Fonte: Frazão e Sá (2023).

É ainda importante ressaltar que muitos aspectos denotam a operação da colonialidade no âmbito do trabalho docente e dificultam a proposição de qualquer iniciativa pautada em pressupostos decoloniais. São aspectos relacionados às condições de trabalho de professoras e professores, especialmente da Educação Básica, que influenciam diretamente a qualidade do ensino oferecido aos estudantes que frequentam essas escolas. A seguir, são elencados alguns desses aspectos, baseados em referenciais (Imbernón, 2011; Libâneo, 2011; Campos, 2013; Tardif,

2014) que, apesar de não mencionarem literalmente o termo “colonialidade”, nos permitem estabelecer importantes relações. Dentre as quais se destacam:

- Remuneração desproporcional ao trabalho, sugerindo desvalorização e exploração do trabalho docente.
- Excesso de carga horária em virtude das baixas remunerações, acarretando o cumprimento de jornadas de trabalho dupla e/ou até tripla, o que pode levar à queda da qualidade de vida do/a profissional e afetar a qualidade do ensino.
- Redução ou falta de autonomia. A atividade docente se vê controlada por agentes externos, de modo que a criatividade e as habilidades pedagógicas do/a docente são limitadas por regulamentos/burocracias excessivos.
- Poucos ou falta de recursos. Em meio às muitas exigências e questões burocráticas, há professores/as que sequer dispõem de materiais adequados, tecnologia e apoio frente aos inúmeros desafios enfrentados cotidianamente.
- Falta de reconhecimento profissional. Apesar de ser socialmente estratégica, a profissão de docente não tem a valorização merecida e/ou adequada, podendo causar desmotivação, abandono do ofício e/ou falta de dedicação ao trabalho.

Essas discussões e apontamentos são fulcrais para compreender o processo de DPD numa dimensão que se contrapõe às conhecidas “formações” ou “capacitações”, normalmente oferecidas por meio de cursos e/ou oficinas. Essa percepção reducionista do processo formativo docente é, via de regra, idealizada e/ou produzida por atores alheios à realidade das salas de aula e que desconhecem muitos dos desafios enfrentados diariamente pela comunidade docente.

Nesse sentido, apresentamos no próximo tópico reflexões a respeito do desenvolvimento profissional de professoras e professores de ciências a partir de uma perspectiva decolonial e de forma mais alinhada às reais necessidades docentes e discentes, considerando a diversidade de saberes e culturas existentes no ambiente educacional.

5.3 DECOLONIALIDADE E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES/AS DE CIÊNCIAS: POSSÍVEIS RELAÇÕES

Diante de um panorama ainda tão permeado por desigualdades sociais, torna-se relevante refletir sobre como os processos formativos docentes têm se preocupado com a superação de práticas que contribuem para propagar a lógica da colonialidade. Assim, cabe a reflexão sobre a seguinte questão: Como pensar/implementar processos voltados ao DPD na perspectiva de promover uma educação emancipatória e não reprodutora de exclusão social em meio à diversidade de sujeitos, conhecimentos e culturas?

O termo DPD tem sido empregado na literatura educacional com a finalidade de delinear uma distinção entre este e a lógica tradicional e descontínua de formação docente. Tal lógica denota uma ação de “dar forma” ou “formar alguém”, visando produzir sujeitos capazes de atender aos anseios das instituições e da sociedade (Ponte, 1998).

No entanto, não podemos desconsiderar que a docência é uma atividade social que se desenvolve em espaços institucionais e socioculturais, devendo ser, portanto, pensada para atender às necessidades de sujeitos plurais. Logo, apresenta uma dimensão política, uma vez que, em tese, é função do corpo docente atender à execução das políticas públicas educacionais que regem o ensino no país. Além disso, no âmbito do seu trabalho, docentes se deparam diariamente com inúmeras situações que desvelam profundas desigualdades sociais, econômicas, dentre outras, que, de alguma forma, exigem e/ou influenciam posicionamentos políticos, com possibilidades de transformações sociais.

Nesse âmbito, Oliveira-Formosinho (2009) argumenta que o DPD consiste em um processo contínuo que envolve momentos formais ou informais, centrados no/a professor/a, ou em um grupo de professores/as em interação, que estão voltados ao avanço das práticas docentes, cuja finalidade é promover mudanças educativas favoráveis ao corpo de estudantes, às famílias e às comunidades.

Conforme destaca Ponte (1998), a lógica da formação tradicional docente – ainda predominante no cenário educacional – e as ações coerentes com o DPD são marcadas por várias contradições. Fica evidente que a primeira, muitas vezes, se apresenta desarticulada da realidade da sala de aula, enquanto os pressupostos do DPD consideram a complexidade do trabalho docente, que requer do/a profissional

de ensino uma constante reflexão sobre a própria prática, a busca por aprimoramento, o foco nas potencialidades e a articulação entre saberes teóricos inerentes ao ofício e a prática cotidiana, vivenciada no âmbito da instituição onde atua.

Nessa direção, Ponte (1998) sugere diversas ações que se configuram como potencialmente coerentes com a ideia de DPD. Assim, com base nas ideias deste autor, apresentamos no quadro 6 um paralelo entre a lógica tradicional de formação docente e ações coerentes com a concepção de DPD.

Quadro 6 - Paralelo entre a lógica tradicional de formação e o Desenvolvimento Profissional Docente, baseado em Ponte (1998)

Lógica tradicional de formação de professoras e professores	Desenvolvimento Profissional Docente
Fortemente associada à participação em cursos, oficinas, seminários etc.	Assume múltiplas formas: troca de experiências entre os pares, atividades de leitura e reflexão, dentre outras.
Assimilação de conhecimentos e informações transmitidas por um “formador” ou um especialista.	Cabe ao/a docente a tomada de decisões fundamentais sobre o que considera relevante para o seu desenvolvimento profissional.
Fragmentação por assuntos ou disciplinas.	O foco é no/a docente como um todo, considerando os aspectos cognitivos, afetivos e relacionais.
Foca nos aspectos que supostamente são necessários para uma formação “adequada”, suprimindo carências formativas.	Atenção e foco nas potencialidades do/a professor/a.
A formação se baseia na teoria e é, algumas vezes, exclusivamente teórica.	Procura-se valorizar a articulação entre teoria e prática.

Fonte: Frazão e Sá (2023).

Dessa forma, muitos aspectos devem ser considerados no tocante ao DPD – que não cabem em uma lista de atribuições sobre o que se deve “saber” e “saber fazer” – e que partem do entendimento da complexidade dessa atividade profissional, que exige reflexão e busca contínua por aperfeiçoamento, haja vista, a dinâmica da sala de aula e as demandas sociais que diariamente circundam o ambiente educacional, com pessoas diversas, conhecimentos e culturas. Assim, a atividade docente deve ser também entendida sob o aspecto político, que tem modificado a compreensão acerca do papel do/a educador/a e, conseqüentemente, dos processos formativos para a docência.

No Brasil, a partir da década de 1980, surgem novas configurações sobre a profissionalização da docência, com o entendimento de que o/a docente é uma pessoa que atua “[...] dentro da estrutura de poder da sociedade, na qual a identidade é concebida como uma construção social e cultural” (Cunha, 2013, p. 614). Essa

concepção vai ao encontro das ideias de Paulo Freire, quando argumenta que o/a docente é “[...] um ser em situação, um ser do trabalho e da transformação [...]” (Freire, 1992, p. 28). Dessa forma, faz-se necessário considerar que o DPD é um processo fortemente influenciado por diferentes aspectos, dentre eles: histórias de vida; políticas públicas e orientações curriculares para a formação e atuação; a própria atividade docente e os espaços em que ocorre (Marcelo, 2009; Fiorentini; Crecci, 2013).

Neste estudo, defendemos que um aspecto importante a ser considerado no DPD – tendo em vista os inúmeros desafios de ordem social que se impõem na prática docente (racismo, violência, pobreza, degradação ambiental, dentre outros) – é a criação de oportunidades de participação dos/as docentes em discussões que tenham como pauta a decolonialidade, porém numa abordagem que considere as vivências e desafios destes/as profissionais.

Nessa perspectiva, as práticas educacionais partiriam de reflexões críticas sobre concepções eurocêntricas e coloniais, naturalizadas no campo educacional, buscando-se o questionamento e a proposição de novas práticas e discursos emancipadores, contrários a qualquer tipo de opressão. Nessa direção, Imbernón (2011, p. 29) defende que a profissionalização docente somente terá sentido se for relacionada à emancipação de pessoas. O autor ainda afirma que um dos propósitos centrais “[...] da educação é ajudar a tornar as pessoas mais livres, menos dependentes do poder econômico, político e social”.

Da mesma forma, Libâneo (2011) argumenta que a qualidade da educação se configura em uma estratégia de superação das desigualdades sociais, porém, é necessário ir além das críticas ao modelo educacional vigente. É necessário compreender que existem abismos entre os ideais de cidadania, preconizados nos documentos oficiais, e os resultados da qualidade da educação atrelados a indicadores, oriundos de dados obtidos em um contexto extremamente desigual e marcado por ideais de competitividade, produtividade e eficiência. Além disso, o modelo econômico que traça os ideais de equidade pautado no acúmulo e/ou na distribuição de riquezas e direitos, por si só, já soa como excludente. Para o autor, o desafio é promover uma educação que contemple a todos/as e não somente a uma pequena parcela privilegiada.

Diante do exposto, Libâneo (2011) apresenta objetivos para o que compreende como uma Educação Básica de qualidade. Ainda que o autor não

mobilize pressupostos decoloniais, nem reivindique tal filiação epistemológica, é possível interpretar que algumas de suas proposições estabelecem zonas de convergência conceitual com debates decoloniais, estritamente no plano das ideias e para fins analíticos.

Nesse sentido, a aproximação aqui realizada não pretende atribuir ao autor uma perspectiva decolonial, mas evidenciar que determinados princípios por ele enunciados podem dialogar com a crítica à neutralidade do conhecimento e à função social da educação. Segundo Libâneo (2011), cabe ao/à docente:

Persistir no empenho de auxiliar os alunos a buscarem uma perspectiva crítica dos conteúdos, a se habituarem a apreender as realidades enfocadas nos conteúdos escolares de forma crítico-reflexiva (Libâneo, 2011, p. 37).

Atender a diversidade cultural e respeitar as diferenças no contexto da escola e das salas de aula (Libâneo, 2011, p. 42).

Investir na atualização científica, técnico cultural, como ingredientes do processo de formação continuada (Libâneo, 2011, p. 43).

Desenvolver comportamentos éticos e saber orientar os alunos em valores e atitudes em relação à vida, ao ambiente, às relações humanas, e a si próprios (Libâneo, 2011, p. 45).

Com base nessas relações, defendemos a ideia de que a articulação entre pressupostos da decolonialidade e do DPD podem contribuir com a elaboração de práticas educacionais mais integradoras, dentre elas: ações que enfatizem o reconhecimento e a valorização das diversas culturas; reflexões críticas sobre práticas coloniais e eurocêtricas; e ações diversas que contemplem a diversidade e a equidade no contexto educacional.

À luz dessas discussões, o Quadro 7 reúne os principais pontos de convergência entre pressupostos decoloniais e o DPD, com ênfase em conexões orientadas por ideais de emancipação, justiça social e equidade. O quadro também evidencia a necessidade de a Educação Científica problematizar a suposta neutralidade da Ciência, ressaltando a relevância de estratégias de ensino que tornem explícitas suas implicações sociais, políticas, culturais e ambientais.

Quadro 7 – Pontos convergentes entre pressupostos decoloniais e pressupostos do desenvolvimento profissional docente. Baseado em Maldonado-Torres (2020), Carvalho (2020), Oliveira (2016), Walsh, Oliveira, Candau (2018); Imbernón (2011), Libâneo (2011) e Campos (2013).

Perspectiva decolonial	Desenvolvimento profissional docente
Reconhecimento histórico e social de grupos que foram impactados e daqueles que ainda sofrem as influências da colonialidade no contexto atual.	Reconhecimento da importância do contexto local e da realidade, tendo em vista uma abordagem de ensino que contemple os aspectos socioculturais, históricos, econômicos dos/as alunos/as.
Conceber criticamente a hegemonia do conhecimento ocidental, insurgir-se contra as várias formas de opressão no contexto social e escolar advindos do pensamento eurocêntrico.	Proposição e implementação de abordagens de ensino baseadas em conhecimentos e práticas locais.
Reflexão crítica sobre a prática docente no contexto dos desafios de ensinar em meio à diversidade cultural e à pluralidade epistêmica.	Ênfase na reflexão crítica sobre a prática docente e sua relevância no contexto social.
Educação como estratégia relevante para promoção da emancipação, justiça social, cidadania e integração da diversidade.	Elaboração e desenvolvimento de estratégias que atendam às necessidades educacionais de grupos marginalizados, visando a integração da diversidade na sala de aula.
Promoção da autonomia/afirmação dos/as alunos/as.	Tornar os/as alunos/as autônomos/as, no sentido de terem participação ativa no processo de aprendizagem.

Fonte: Frazão e Sá (2023).

Todos os aspectos destacados no quadro 7 sinalizam para a importância de a educação científica estabelecer diálogos que desafiem a ideia de neutralidade da Ciência, por meio de estratégias de ensino que evidenciem as suas implicações na sociedade. Tais estratégias também devem incentivar os/as estudantes a se tornarem críticos/as e conscientes quanto ao seu papel no campo social, político e ambiental, bem como a torná-los/las capazes de questionarem narrativas dominantes (Linsingen, 2007). Esse questionamento sobre as narrativas dominantes se configura em uma possibilidade de desafiar e/ou se insurgir contra as estruturas de poder e dominação que permeiam a realidade de estudantes e docentes (Giraldo; Fernandes, 2020).

Professores/as de Ciências não podem estar alheios/as às especificidades socioculturais e/ou econômicas que se relacionam às histórias de vida dos/as estudantes e às suas próprias histórias. Com isso, almeja-se um ensino que priorize “[...] uma abordagem educacional contextualizada, socialmente referenciada e comprometida em termos curriculares” (Jacinski, Linsingen, Corrêa, 2019, p. 196). É

necessário considerar os inúmeros desafios enfrentados na sala de aula que extrapolam questões voltadas ao ensino e aprendizagem de conteúdos ou as competências e habilidades prescritas nos currículos, sendo necessário (re)estabelecer uma conexão entre Ciência e sociedade, explicitando sua natureza social, cultural, política e econômica (Linsingen, 2007).

Considerando todas as ideias e reflexões abordadas até aqui, apresentamos a seguir uma série de aspectos que entendemos serem coerentes com um DPD comprometido com a adoção de práticas decoloniais no âmbito do ensino de ciências. São eles:

- Fomentar práticas e discussões sobre a importância da diversidade e da representatividade na escola, assim como das contribuições das diferentes culturas e conhecimentos para o avanço da ciência e tecnologia.
- Conceber criticamente o eurocentrismo, uma vez que a educação científica e tecnológica tem sido historicamente dominada por ideias eurocêntricas, silenciando outras culturas e tradições científicas. Dessa forma, a perspectiva decolonial “abre as portas” para que outras tradições culturais e científicas tenham espaço e alteridade no contexto escolar.
- Valorizar os conhecimentos científicos e tecnológicos de outras culturas que foram fulcrais na constituição da nação brasileira, desde o momento da invasão de suas terras pelos europeus: a cultura indígena e, posteriormente, a cultura africana, cujos povos foram capturados violentamente de suas terras para o trabalho forçado nas colônias americanas, bem como outras tradições historicamente negligenciadas e excluídas na educação científica e tecnológica.
- Promover um ensino de Ciências que discuta criticamente as implicações sociais, políticas e éticas das descobertas e as inovações científicas, de modo que estudantes, docentes e comunidade tomem consciência dos diversos problemas da sociedade em que vivem, mas que tenham a oportunidade de pensar e/ou agir para garantir uma sociedade mais justa e igualitária por meio dos conhecimentos científicos e tecnológicos.
- Debater acerca da educação científica que pode auxiliar na resolução de problemas crônicos que afetam populações marginalizadas (negras, indígenas, mulheres, dentre outras): insegurança alimentar; escassez de água potável;

pouco ou nenhum acesso a serviços de saúde; falta de moradia digna; falta de saneamento básico; desemprego; invasão de terras dos povos indígenas; dentre outros.

- Reconhecer que, além das questões sociais, a ambiental configura-se como de extrema relevância, cabendo à educação científica e tecnológica estabelecer estratégias que visem à tomada de consciência, bem como à proposição de ações efetivas para a conservação do meio ambiente, essencial à saúde, à qualidade de vida e à sustentabilidade.
- Evidenciar as relações de poder existentes na implantação de políticas públicas educacionais que são verticalizadas e não atendem aos interesses dos/as alunos/as economicamente desfavorecidos/as, bem como subalternizam os saberes dos/as professores/as.
- Valorizar o trabalho do/da professor/a, considerando que a docência é revestida de caráter epistemológico e de constante ressignificação de práticas, não cabendo, portanto, a mera reprodução de conhecimentos e técnicas prescritas em currículos e documentos oficiais que orientam a prática educativa.

Consideramos que um DPD pautado na decolonialidade exige que o papel do/a docente de Ciências e de outras disciplinas da educação básica extrapole a mera execução de prescrições curriculares e institucionais. Dessa maneira, este/a profissional passa a ser compreendido/a como agente de transformação e (re)construtor/a de saberes, tanto daqueles inerentes à profissão quanto daqueles fulcrais à articulação entre conhecimentos científicos e questões socioculturais, políticas, econômicas e/ou ambientais. Esses aspectos são fundamentais quando almeja-se promover uma educação emancipatória, crítica e de qualidade para os/as estudantes.

5.4 ALGUNS APONTAMENTOS PERTINENTES

Neste capítulo buscamos estabelecer uma ponte teórica entre pressupostos da decolonialidade e do DPD, explorando pontos convergentes e suscetíveis à adoção de discursos e ações que apontam para uma educação científica e atuação docente que contemplem a pluralidade cultural e epistêmica, de vozes e perspectivas existentes no “chão da escola”.

Os referenciais teóricos adotados neste estudo fomentam discussões acerca do legado da colonialidade/modernidade, ainda impregnado nas instituições educacionais, apontando para um processo educativo e formativo contrário a qualquer forma de opressão. São levantadas discussões suscetíveis a uma prática pedagógica que contemple outras formas de pensar, de ser e estar no mundo, mediante uma postura crítica e contra-hegemônica. A contra-hegemonia, nesse âmbito, se refere a se opor a toda prática e discurso que visa se sobrepor/impôr, desmerecer, invisibilizar a alteridade do/a outro/a, em relação às suas formas de pensar e ser no universo plural que é a escola (Walsh; Oliveira; Candau, 2018).

No âmbito da formação docente, enfatizamos a necessidade de os/as professores/as de Ciências considerarem as dimensões políticas, econômicas e socioculturais, bem como de estabelecerem diálogos significativos, que considerem a alteridade de grupos historicamente excluídos para a construção de práticas educativas mais justas e emancipatórias.

Ressaltamos, ainda, que as comunidades docentes produzem e mobilizam uma epistemologia própria, incompatível com a concepção de que sejam meras executoras de currículos prescritos e orientações institucionais. Ainda que, na prática, esse reconhecimento nem sempre se efetive, esses coletivos ocupam – ou, ao menos, deveriam ocupar – lugar central na concepção e na implementação de processos formativos vinculados à profissão e às suas reais necessidades de desenvolvimento profissional.

Concluimos que a perspectiva decolonial constitui um aporte teórico relevante para o DPD, ao tensionar a valorização da docência, a pluralidade de saberes e a função social da produção científica. Em oposição à ciência hegemônica, sustentada por pretensões de neutralidade e universalidade, as abordagens decoloniais afirmam o caráter situado e histórico do conhecimento, expondo os limites de modelos formativos padronizados em contextos marcados por desigualdades históricas. Ao longo de sua trajetória, a ciência moderna não apenas produziu saberes, mas também operou como dispositivo de colonialidade do ser e do saber, ao hierarquizar pessoas, negar outras existências e silenciar epistemologias igualmente legítimas. Diante disso, impõe-se o reconhecimento e a afirmação de modos outros de existir, de conhecer e de educar historicamente subalternizados.

6 DA TEORIA À PRÁTICA: PRESSUPOSTOS DECOLONIAIS COMO BASE PARA A ELABORAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE AÇÕES FORMATIVAS CONTEXTUALIZADAS

Neste capítulo apresento os resultados da ação formativa implementada com docentes da educação básica em uma escola pública de Manaus-AM. Inicialmente analiso o perfil dos/as participantes considerando os aspectos concernentes a gênero, raça, faixa etária, formação, titulação acadêmica, tipo de vínculo empregatício e tempo de magistério. Em seguida discuto sobre as principais percepções do grupo que emergem a partir das temáticas abordadas nos sete encontros formativos. Fazendo tessituras entre a ATD e autoetnografia, cada temática dos encontros se configura com as categorias *a priori*, das quais surgem as categorias emergentes. A análise evidencia dilemas e tensões do cotidiano escolar e aponta caminhos para um desenvolvimento profissional situado, decolonial e comprometido com a justiça social.

6.1 PERFIL DOCENTE: GÊNERO, RAÇA, FAIXA ETÁRIA, FORMAÇÃO INICIAL, PÓS-GRADUAÇÃO E TEMPO DE DOCÊNCIA

A docência na Educação Básica brasileira é historicamente marcada por um predomínio feminino, revelando um campo profissional atravessado por relações de gênero e poder. Conforme o Censo Escolar de 2024 (Brasil, 2024a), das 2.367.777 pessoas que exercem a função docente, 1.867.670 são mulheres (78,9%) e apenas 500.107 são homens (21,1%). No estado do Amazonas e, particularmente, na cidade de Manaus, essa tendência se mantém e adquire contornos específicos. Segundo dados da Secretaria de Estado de Educação do Amazonas (SEDUC/AM), por meio do Departamento de Gestão de Pessoal, em setembro de 2025 a rede estadual contava com 23.449 docentes em exercício, sendo a expressiva maioria do gênero feminino.

Na Tabela 1 apresento o perfil sociodemográfico dos/as docentes da rede estadual do Amazonas, considerando as variáveis gênero e raça/cor, de modo a evidenciar como tais marcadores sociais estruturam a profissão e ajudam a compreender as condições em que se produz e se sustenta o trabalho docente no contexto amazônico.

Tabela 1 – Distribuição de docentes da rede estadual do Amazonas por gênero e raça/cor (2025)

Categoria	Total	Pardos (as)	Brancos (as)	Indígenas	Negros (as)	Amarelos (as)
Feminino	13.849	12.565	686	481	98	19
Masculino	9.600	8.467	342	670	103	18
Total geral	23.449	—	—	—	—	—

Fonte: Seduc Am (2025), elaborado pelo autor

A análise da Tabela 1 evidencia a expressiva predominância feminina (59%) no magistério estadual e a hegemonia de docentes que se autodeclaram pardos/as (cerca de 90%), seguida por uma presença significativa de professores/as indígenas. Essa configuração, longe de ser apenas um dado demográfico, remete às dinâmicas históricas e sociais que marcam o território amazonense.

A categoria “pardos/as”, majoritária nos registros, opera como um marcador amplo e impreciso, capaz de ocultar uma pluralidade de identidades étnico-raciais constituídas em contextos de intensa miscigenação entre povos indígenas, populações negras, ribeirinhas e migrantes de diferentes regiões do país. Nesse cenário, a autodeclaração como pardo/a não expressa apenas uma identidade racial, mas também estratégias simbólicas de pertencimento, proteção ou adequação a classificações socialmente menos estigmatizadas. Como efeito, essa categoria pode invisibilizar identidades indígenas não oficialmente reconhecidas, descendências negras diluídas pelo discurso da mestiçagem e pertencimentos territoriais específicos que escapam às classificações raciais hegemônicas.

Os dados supracitados dialogam com o perfil racial e de gênero dos/as docentes participantes da ação formativa discutida neste capítulo. Na referida ação participaram quatorze (14) pessoas, sendo oito (08) do gênero masculino e seis (06) do gênero feminino. Em termos raciais, dez (10) se autodeclararam pardas, duas (02) pretas e duas (02) brancas, configurando uma composição relativamente equilibrada em gênero, mas profundamente marcada pela diversidade étnico-racial – reflexo microestrutural das dinâmicas observadas na rede estadual de ensino em Manaus. Essa convergência entre os dados locais e regionais reforça a importância de compreender a docência como prática social situada, atravessada por condições históricas, culturais e identitárias específicas do contexto amazônico.

A maior presença masculina no Ensino Médio, ainda que pontual, pode ser interpretada como resultado de processos históricos e culturais que vinculam a docência nesse nível a atributos de autoridade, racionalidade e especialização

técnica. Em contraste, a predominância feminina na Educação Infantil e no Ensino Fundamental permanece naturalizada, sustentando a divisão sexual do trabalho e a hierarquização simbólica entre os níveis de ensino (Bruschini; Amado, 1988).

De modo geral, os dados evidenciam a predominância feminina nos espaços educacionais, revelando que o magistério, sobretudo na Educação Básica, permanece profundamente feminizado. Essa presença, contudo, não deve ser compreendida apenas em termos numéricos, mas também como expressão de resistências, saberes e práticas cotidianas que sustentam a educação pública, especialmente em contextos marcados por desigualdades estruturais.

Nesse sentido, a fala da professora Fernanda Quintino (convidada do 7º encontro) emerge como um contraponto relevante, ao destacar o papel central das mulheres na docência, sobretudo em regiões vulneráveis do Amazonas, onde acumulam múltiplas funções na escola e na comunidade, com destaque para os territórios ribeirinhos: De acordo com Fernanda: *“Essas mulheres são verdadeiras heroínas, que ensinam, trabalham, mesmo sem os recursos básicos e seguem invisibilizadas, sem reconhecimento pelo trabalho tão relevante que desempenham.”*

Assim, ao serem analisadas em conjunto, as estatísticas de gênero e raça e os relatos de experiência docente desvelam continuidades coloniais que ainda estruturam o campo educacional. A invisibilização do trabalho das professoras, majoritariamente pardas e pertencentes a grupos historicamente subalternizados – reflete um processo de naturalização da desigualdade e de desvalorização do cuidado como dimensão pedagógica.

No que tange à faixa etária dos/as participantes, observa-se uma distribuição concentrada em três grupos principais: entre 24 e 35 anos (n=4), entre 36 e 47 anos (n=4) e entre 48 e 59 anos (n=6). Essa heterogeneidade geracional revela a coexistência de diferentes trajetórias formativas e experiências profissionais, configurando um espaço de trocas e aprendizagens mútuas. Quando articulada ao tempo de docência, que variou entre cinco e mais de trinta anos, essa diversidade evidencia a presença simultânea de educadores/as com ampla experiência prática e de recém-ingressantes na carreira, compondo um campo fértil para a construção coletiva de saberes.

Conforme aponta Nunes e Ramos (2017), o encontro entre gerações docentes possibilita o fortalecimento de uma cultura profissional colaborativa, na qual o diálogo entre experiências consolidadas e novas perspectivas favorece a reconstrução crítica

das práticas pedagógicas e o desenvolvimento profissional contínuo. Nesse sentido, a pluralidade de tempos e trajetórias docentes constitui não apenas um indicador demográfico, mas um elemento formativo central para compreender os modos de ser e exercer a docência no contexto amazônico.

Quanto ao tipo de vínculo de trabalho, a grande maioria dos/as docentes possui vínculo efetivo (n=13), enquanto apenas um atuava, à época da ação formativa, em regime temporário (n=1). Tal predominância de vínculos estáveis pode indicar um comprometimento institucional mais duradouro com a escola, favorecendo o engajamento em processos de desenvolvimento profissional contínuo. No entanto, também evidencia o desafio de garantir condições formativas equitativas entre efetivos e temporários, dado que a rotatividade docente ainda constitui um problema estrutural em diferentes contextos amazônicos.

No que concerne à formação acadêmica, identificou-se um perfil inicial heterogêneo, com licenciaturas em Pedagogia, Geografia, Matemática, Letras, Educação Física, História, Biologia e Química. A maioria dos/as participantes possui cursos de especialização (n=11), enquanto apenas dois docentes (n=2) possuem titulação de mestrado, um (n=1) encontra-se cursando o mestrado, e nenhum possui ou está cursando o doutorado.

A distribuição do quadro docente aponta para um cenário em que a formação continuada se concentra, majoritariamente, em cursos *lato sensu*, com reduzida inserção na pós-graduação *stricto sensu*. Esses dados da escola dialogam com a realidade educacional de Manaus e, de modo mais amplo, refletem o cenário do estado do Amazonas. Conforme informações da Secretaria de Estado de Educação do Amazonas (SEDUC-AM), referentes a setembro de 2025, observa-se que a formação em nível de mestrado e doutorado ainda é pouco expressiva entre os/as professores/as da rede estadual.

Na Tabela 2 apresento a distribuição dos/as docentes da rede estadual de Manaus segundo sua formação acadêmica em nível de especialização, mestrado e doutorado, bem como o vínculo funcional, com o objetivo de analisar de que modo esses elementos se articulam às condições estruturais que marcam o exercício da docência no estado.

Tabela 2 – Titulação e vínculo funcional de docentes da SEDUC-AM em Manaus

Categoria	Quantidade	Percentual (%)
Total de docentes	9.974	100,0
Professores/as efetivos/as	8.843	88,7
Professores/as contratados/as (temporários/as)	1.131	11,3
Docentes com especialização (<i>lato sensu</i>)	4.280	42,9
Docentes com mestrado (<i>stricto sensu</i>)	1.190	11,9
Docentes com doutorado (<i>stricto sensu</i>)	194	1,9

Fonte: SEDUC-AM, dados de 2025 (elaboração própria).

Os dados apresentados na Tabela 2 evidenciam que, embora a maior parte do corpo docente da rede estadual de Manaus possua formação em nível de especialização (42,9%), persiste uma expressiva defasagem no acesso à pós-graduação *stricto sensu*, uma vez que apenas 11,9% dos/as professores/as possuem mestrado e 1,9% doutorado. Esse cenário revela que, apesar dos avanços na formação continuada, a consolidação de uma cultura de pesquisa e de reflexão crítica sobre a prática docente ainda encontra limites estruturais significativos.

Conforme Locatelli (2021), a qualificação em níveis mais elevados tem sido compreendida, em grande medida, como responsabilidade individual do/a professor/a, estando pouco articulada a políticas institucionais de formação continuada. Tal condição contribui para que o crescimento do número de mestres/as e doutores/as na educação básica ocorra de forma quase imperceptível quando comparado à expansão dos cursos de especialização, que se mostram mais acessíveis à realidade docente.

Nesse sentido, a pós-graduação *stricto sensu*, marcada por elevada exigência acadêmica, forte regulamentação e controle institucional, permanece distante dos/as professores/as da educação básica, sobretudo daqueles/as vinculados/as às redes estaduais e municipais. Não por acaso, os/as docentes com mestrado e doutorado concentram-se majoritariamente na rede federal de ensino e nas regiões Sul e Sudeste do país, evidenciando desigualdades estruturais no acesso à formação acadêmica avançada (Locatelli, 2021).

Importa destacar que os dados apresentados na Tabela 2 não informam a origem das titulações de mestrado e doutorado dos/as docentes. Em muitos casos, a qualificação ocorre por iniciativa dos/as próprios/as professores/as, que buscam conciliar a pós-graduação com suas atividades profissionais. No contexto amazônico, observa-se, inclusive, um movimento crescente de docentes que recorrem a programas de formação em países vizinhos, como Paraguai e Argentina, arcando com

elevados custos tanto para a realização dos cursos quanto para a validação dos diplomas²² no Brasil.

As motivações devem-se, sobretudo, pelo aumento na remuneração após a titulação, pela flexibilidade dos cursos modulares realizados durante as férias escolares, o que possibilita conciliar estudo e trabalho diante da ausência de licença remunerada para formação. Nesse quesito, a professora Alcilene expressa as dificuldades enfrentadas por muitos/as docentes da rede estadual:

“Eu tenho desejo de me qualificar, fazer um mestrado. Mas em que tempo? Como vou me preparar, estudar? Eu não trabalho somente por amor, eu preciso de dinheiro. E se a gente consegue ingressar no mestrado, não tem a liberação da licença remunerada! É difícil!” (Alcilene – 1º encontro).

A fala da professora parece sintetizar o dilema entre o desejo de qualificação e as barreiras estruturais que atravessam a profissão docente. Embora a legislação preveja o direito à licença remunerada para formação, entraves burocráticos e a fragilidade das políticas públicas tendem a dificultar sua efetivação, configurando uma realidade que não se restringe ao Amazonas, mas que pode refletir desafios mais amplos na implementação das políticas de valorização docente no país (Jacomini; Penna, 2016; Lima e Leite, 2024).

Nesse cenário, no contexto do estado do Amazonas, a busca por cursos de mestrado e doutorado pode estar menos associada a uma exigência institucional por elevados níveis de formação e mais vinculada às possibilidades de progressão na carreira, especialmente em razão dos incrementos remuneratórios previstos no Planos de Cargos, Carreiras e Remuneração (PCCR) estadual, que podem alcançar percentuais entre 50% e 55%. A centralidade conferida à titulação acadêmica, diante da ausência de outros mecanismos de valorização profissional de impacto semelhante, tende a orientar as escolhas formativas de muitos/as docentes da rede pública estadual.

Segundo Jacomini e Penna (2016) e Lima e Leite (2024), embora os PCCR's representem um avanço institucional, sua efetividade na valorização docente permanece condicionada à implementação pelas gestões públicas e a critérios justos de progressão, fazendo com que, para muitos/as professores/as, esse direito se

²² A Assembleia Legislativa do Estado do Amazonas realizou Audiência Pública para debater as dificuldades no reconhecimento de diplomas expedidos por instituições estrangeiras, destacando o caráter excessivamente burocrático, moroso e oneroso desse processo, cujo custo pode variar entre R\$ 15 mil e R\$ 30 mil. Disponível em: <https://www.aleam.gov.br/364316-2/>. Acesso em: 31 out. 2025.

mantenha formalmente reconhecido, mas materialmente limitado. Desse modo, a titulação em mestrado e doutorado tende a assumir centralidade no DPD, tanto por seu reconhecimento simbólico quanto por seus efeitos diretos na remuneração e na progressão na carreira, conforme previsto nos PCCR's.

À luz das análises apresentadas, torna-se pertinente considerar a ampliação dos critérios de valorização profissional para além da titulação acadêmica, incorporando, de modo mais efetivo, o tempo de serviço, a experiência acumulada, o desempenho e as contribuições produzidas no cotidiano escolar. A construção de mecanismos mais equitativos de reconhecimento pode contribuir para o enfrentamento das desigualdades que historicamente limitam o acesso à formação acadêmica avançada.

Nessa direção, (re)pensar o DPD a partir de uma perspectiva decolonial implica compreender as intersecções entre geração, trajetória profissional e condições de trabalho como dimensões formativas. O reconhecimento das trajetórias dos/as docentes manauaras, em suas permanências e reinvenções, pode constituir um passo relevante para a consolidação de uma educação pública mais justa e plural, na qual o desenvolvimento profissional se configure como direito e expressão de cidadania.

6.2 AÇÃO FORMATIVA EM CURSO – DA IDEALIZAÇÃO À REALIDADE

A seguir apresento a síntese dos sete encontros formativos, cujas temáticas foram concebidas como categorias *a priori* no processo analítico orientado pela Análise Textual Discursiva (ATD). Cada encontro constituiu um espaço de construção coletiva de saberes, articulando teoria e prática, e permitindo a emergência de compreensões mais amplas sobre a docência em perspectiva decolonial.

Assim, no primeiro encontro apresentei a proposta da pesquisa e estabeleci um diálogo inicial entre os conceitos de decolonialidade e DPD. Por meio da análise de imagens que retratavam desigualdades sociais, o grupo problematizou o sentido de ser professor/a na contemporaneidade, destacando a docência como experiência formativa e constitutiva do DPD, para além das formações institucionais.

O segundo encontro teve como foco o racismo ambiental, discutido a partir de marcos teóricos e legais. As falas docentes evidenciaram o impacto desigual da crise climática sobre povos indígenas, comunidades ribeirinhas e populações periféricas, além de apontarem caminhos para uma educação científica crítica e territorializada, comprometida com a justiça ambiental.

No terceiro encontro, a temática da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) ganhou centralidade, com ênfase nas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008. As discussões revelaram a ausência de representatividade negra e indígena nos currículos e materiais didáticos, reforçando a urgência de práticas pedagógicas antirracistas e interculturais, especialmente no ensino de Ciências.

O quarto encontro contou com a presença de Izabel Munduruku, que problematizou o lugar da mulher indígena na ciência e apresentou o conceito de corpo-território como expressão de resistência e saber ancestral. Sua fala provocou reflexões sobre a integração de epistemologias indígenas e femininas na educação, desafiando os limites da racionalidade moderna ocidental.

O quinto encontro abordou o ensino de Ciências para além do currículo prescrito, questionando o papel dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) diante das desigualdades estruturais amazônicas. A análise coletiva de um plano de aula sobre energia elétrica conduziu à reflexão sobre o sentido social da docência e os desafios de ensinar em contextos marcados pela exclusão e pela escassez de recursos.

No sexto encontro, discutimos as contradições entre currículos oficiais, avaliações externas e prática docente, com base em reportagens e vídeos sobre a precarização do magistério. As reflexões do grupo destacaram o enfraquecimento da autonomia docente e o avanço de políticas padronizadoras, reafirmando a necessidade de práticas pedagógicas críticas, emancipatórias e socialmente referenciadas.

Por fim, o sétimo encontro contou com a participação da professora Fernanda Pinto de Aragão Quintino, que abordou os desafios da educação amazônica e o papel das mulheres na ciência. A partir de sua pesquisa no interior do Amazonas, discutiu-se a invisibilização de mulheres negras e indígenas na produção científica e o papel do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) como política de formação docente em territórios isolados. As falas evidenciaram a urgência de práticas pedagógicas feministas, antirracistas e decoloniais que enfrentem as desigualdades regionais.

A partir das categorias *a priori* constituídas em cada encontro, emergiram as categorias *a posteriori*, construídas a partir das falas, experiências e interpretações dos/as participantes. Na sequência, apresento os resultados analíticos derivados desses momentos formativos, na ordem em que ocorreram.

6.2.1 Decolonialidade e Desenvolvimento Profissional Docente

Nesta primeira categoria são discutidas possíveis interlocuções entre decolonialidade e DPD. Iniciei a ação formativa utilizando imagens provocativas com o objetivo de estimular a participação ativa dos/as docentes, incentivando suas falas e perspectivas sobre as imagens mostradas.

A Figura 9 foi usada com o propósito de suscitar discussões sobre questões relacionadas às desigualdades sociais e à pobreza extrema. A referida figura destaca o contraste existente entre bairros nobres, que contam com infraestrutura adequada, e regiões periféricas, marcadas pela precariedade do saneamento básico.

Figura 9 – Desigualdades sociais em grandes centros urbanos



Fonte: <https://www.senadorhumberto.com.br/tag/ipea/>. Acesso em: 29 mai.2024

A Figura 10 também apresenta diferentes recortes que ilustram problemáticas sociais e ambientais. Em um deles, duas crianças indígenas, munidas de arco e flecha, protegem seus territórios de monstros gigantes e vorazes, com cifrões nos olhos, que deixam um rastro de destruição por onde passam, remetendo a uma visão mercantilista da natureza, concebida unicamente como fonte de lucro.

Figura 10 – Questões raciais, sociais, econômicas e ambientais



Fonte: <https://juniao.com.br/chargecartum/>. Acesso em: 29 mai.2024

Outro recorte da Figura 10 evidencia as desigualdades raciais na sociedade brasileira ao destacar uma perspectiva histórica que privilegia narrativas do colonizador europeu branco e marginaliza culturas indígenas, negras e de outros povos. O fragmento à direita aborda os impactos das mudanças climáticas e do desmatamento por meio de uma representação que remete à morte e aos efeitos do consumo excessivo de energia elétrica, sugerindo a relação entre degradação ambiental e hábitos de consumo na sociedade contemporânea.

A partir da análise destas imagens pelo grupo de docentes, questões de cunho sociocultural, histórico, econômico e/ou ambiental vieram à tona, resultando em categorias emergentes sobre as quais discuto a seguir.

Desigualdades em grandes centros urbanos e racismo ambiental

Sobre esta categoria emergente intitulada *Desigualdades em grandes centros urbanos e racismo ambiental*, cabe destacar que ainda que o racismo ambiental seja uma das categorias principais que constituem a análise apresentada neste capítulo da tese, esse aspecto inevitavelmente também aparece em outros eixos temáticos, como aqui, por exemplo. Isso também ocorre com outros aspectos da discussão e se justifica pela interrelação das temáticas abordadas.

Essa transversalidade não constitui uma sobreposição casual, mas evidencia a complexa tessitura interseccional que caracteriza os fenômenos sociais em

contextos marcados por desigualdades históricas e estruturais. A recorrência de determinadas categorias em diferentes partes da análise se justifica, portanto, pela inseparabilidade epistemológica das temáticas tratadas, cuja articulação reflete os entrelaçamentos sistêmicos entre opressões ambientais, sociais, raciais e educacionais.

A partir da observação da Figura 9, algumas ideias expressas pelos/as docentes merecem destaque e problematização. Suas falas revelam associações imediatas com espaços urbanos de Manaus, como expressam as referências ao *“lixão de Manaus”* (Pedro), à *“Ponta Negra”* (Ândrio) e à *“Ponta Negra”* (Sarah), bem como na comparação *“Parece a Ponta Negra de longe. Lembra a Ponta Negra”* (Pedro). Tais menções são acompanhadas por enunciados que evidenciam a leitura crítica da cena, como *“Professor, entra aí o tal do racismo ambiental”* (Sarah), *“Desigualdade, contrastes urbanos”* (Paula) e *“Contraste”* (Pedro).

A recorrência às imagens do lixão e da Ponta Negra pode ser compreendida como indicativa da percepção de profundas discrepâncias entre áreas socialmente valorizadas e territórios marcados pela precarização. A Ponta Negra, situada às margens do rio Negro, é amplamente reconhecida como área nobre e polo turístico, caracterizada por infraestrutura consolidada, segurança e intensa valorização imobiliária, com a presença de condomínios, hotéis e empreendimentos de alto padrão. Em contraste, as periferias urbanas são frequentemente associadas a condições precárias de infraestrutura, à presença de depósitos de resíduos a céu aberto e à exposição cotidiana de suas populações a diferentes formas de vulnerabilidade social e econômica.

Nesse contexto interpretativo, a menção ao racismo ambiental, trazida pela professora Sarah, sugere a compreensão de que os impactos socioambientais incidem de modo desigual sobre grupos historicamente marginalizados, articulando desigualdades urbanas, sociais e raciais no espaço da cidade.

Dentro desse escopo, discutir o racismo ambiental implica revisitar os processos violentos de colonização nas Américas, cujos impactos ambientais e sociais permanecem e se perpetuam até os dias atuais. Ferdinand (2022, p. 48) é incisivo ao afirmar que o habitat colonial, instaurado com a chegada dos invasores europeus, desestabilizou profundamente as formas originárias de habitar a terra: *“Assim, o habitar colonial apoiou-se num conjunto de ações que determinaram as fronteiras entre os que habitam e os que não habitam”*. Essa lógica refere-se a um

modelo de ocupação territorial que não apenas impôs limites geográficos, mas também redefiniu os parâmetros do que significa habitar, excluindo e inviabilizando todas as formas de existência que divergiam dos modos de ser e viver dos colonizadores.

Segundo Ferdinand (2022), o habitar colonial está ancorado em princípios, fundamentos e formas específicas. Em primeiro lugar, ele é *geográfico*, pois estabelece uma lógica colonial que se coloca como centro da terra, marginalizando e apagando todas as outras possibilidades de relação com o território. Em segundo, funda-se na *exploração intensiva da terra e da natureza*, cuja finalidade é eminentemente comercial, transformando-a em mera mercadoria a serviço do capital.

Por fim, destaca-se um terceiro princípio fundamental: o *altericídio*, entendido como “*a recusa da possibilidade de habitar a terra na presença de um outro, de uma pessoa que seja diferente de um ‘eu’ por sua aparência, pertencimento ou suas crenças*” (Ferdinand, 2022, p. 50).

Trata-se, portanto, de um processo que não apenas desumaniza, mas também nega a existência legítima de outros modos de vida, sustentado pela supremacia racial e econômica colonial. É nesse entrelaçamento que emerge a compreensão de que as desigualdades relacionadas ao uso e acesso ao solo, bem como os desequilíbrios ambientais, possuem raízes profundas na lógica da modernidade/colonialidade.

Em continuidade a essa discussão, Bullard *et al.* (2014) compreendem o racismo ambiental não como um fenômeno pontual, mas como um desdobramento sistêmico de processos históricos que organizam a distribuição desigual de recursos e oportunidades. Essa dinâmica, profundamente enraizada, articula desigualdades de classe às hierarquias raciais e às múltiplas vulnerabilidades impostas a grupos historicamente marginalizados. Nessa perspectiva, o racismo ambiental pode ser compreendido como expressão contemporânea de lógicas coloniais e capitalistas que seguem produzindo impactos desproporcionais sobre populações racializadas, empobrecidas e politicamente invisibilizadas.

A articulação entre desigualdades sociais e racismo ambiental mostra-se particularmente evidente quando se observam as condições de precarização vivenciadas por populações específicas no estado do Amazonas, tanto em áreas rurais quanto em periferias urbanas. Essas vulnerabilidades tendem a se entrelaçar à

localização geográfica da região, à pobreza estrutural, às limitações de participação política e às hierarquias raciais, que atravessam e intensificam tais desigualdades.

Ignorar esses fatores significa obscurecer as raízes históricas e estruturais das injustiças sociais e ambientais que persistem. Como destacam Bullard *et al.* (2014), essas dinâmicas não podem ser compreendidas isoladamente. Elas são expressão concreta de um sistema que marginaliza determinados grupos em função de raça, território e condição econômica, exigindo, portanto, uma leitura crítica que revele essas interconexões.

Resistência e exploração dos povos originários

A Figura 10, conforme ressaltam os/as docentes, evidencia a luta histórica dos povos indígenas contra a ganância, a exploração e a expropriação sistemática de seus territórios, frequentemente invadidos de forma abrupta por homens movidos pela ânsia de poder econômico. Sobre essa imagem, destacam-se as seguintes falas:

“Uma resistência, né? Uma luta. Uns meninos pequenos e muito maiores são os homens que aparecem com fome, mas não é uma fome literal, é uma fome de ganância, de poder”. (Paula)

“Resistência, resistência! Resistência dos povos” (Ândrio).

“Entra também o racismo ambiental, de certa forma? Porque vemos também o racismo étnico! Então eles são percebidos, né? Pois os povos originários são percebidos como não donos das terras.” (Paula)

“Ou seja, eles devoram tudo, né professor! Principalmente as árvores!” (Pedro)

“A ganância, a fome voraz, ao olhar os dentes vemos uma fome voraz. A imagem trata disso”. (Ândrio)

Conforme destaca Paula, a fome mencionada na imagem não deve ser entendida em seu sentido literal, mas como metáfora que remete a uma voracidade destrutiva, comumente associada ao acúmulo de poder e riquezas – traço característico da sociedade moderna capitalista, que enxerga nos bens naturais meros recursos a serem convertidos em lucro e consumo.

As percepções expressas pelos/as docentes dialogam diretamente com a crítica formulada por Krenak (2020), e também por Ferdinand (2022), ao apontarem para essa lógica mercadológica que reduz a natureza a uma simples fonte de exploração. Nessa lógica, pouco ou nenhum valor é atribuído à compreensão da natureza como aspecto vital, essencial para assegurar a existência e continuidade de

todas as formas de vida no planeta, à medida que se privilegia a manutenção de um modelo econômico baseado na supremacia do capital.

O racismo ambiental e étnico também se manifesta na fala de Paula, quando destaca que os povos originários são percebidos como “*não donos da terra*”. Essa percepção revela a permanência de uma lógica colonial que deslegitima a presença e os direitos dos povos indígenas sobre seus próprios territórios. Essa fala dialoga diretamente com a análise de Ferdinand (2022), que teoriza sobre os fundamentos do habitar colonial, marcados por uma violência extrema e sistemática. Nesse sentido, o autor elenca três pilares dessa lógica colonial:

a) O primeiro refere-se à apropriação das terras pelos europeus como algo legítimo, realizada mediante o uso de força e violência, ignorando por completo os modos de vida dos povos ameríndios, que concebiam a terra não como propriedade privada, mas como bem coletivo e espiritual.

b) O segundo diz respeito ao desbravamento colonial, quando o abate das árvores simboliza e viabiliza a implantação do projeto colonizador. Conforme destaca Ferdinand (2022): “*habitar é desbravar, habitar é abater a árvore. Somente a partir do momento que a árvore é abatida, o habitat colonial começa*” (p. 52). Sobre esse ponto, é importante esclarecer que ainda que os povos originários também realizassem a derrubada de árvores para fins agrícolas, há entre as duas situações uma distinção fundamental: as práticas indígenas estavam pautadas em uma relação de equilíbrio com a natureza, sem a lógica predatória e acumulativa do colonizador.

c) O terceiro pilar diz respeito ao massacre dos povos originários e a violência brutal infligida às mulheres ameríndias, sujeitadas a abusos e à escravização, como parte integrante da colonização.

As reflexões dos/as docentes convergem com a compreensão de que as estruturas coloniais não foram superadas, mas reconfiguradas, preservando, em novas formas, mecanismos de opressão e subalternização. Em diálogo com Ferdinand (2022), tais enunciações sugerem que as desigualdades raciais, étnicas e ambientais contemporâneas encontram raízes duradouras no passado colonial, atualizadas em discursos e práticas que seguem restringindo direitos e pertencimentos, especialmente dos povos originários.

Nesse sentido, as teorias decoloniais atuam como lentes críticas que desvelam a continuidade histórica das violências, convidando-nos a questionar e resistir às distintas formas de opressão que operam na atualidade.

Diferentes narrativas para uma mesma história

Ribeiro (2019) e Pinheiro (2023) observam que a história oficial brasileira apagou ou reduziu a contribuição dos povos indígenas e das populações negras/quilombolas à mera folclorização. Os/As autores/as argumentam que somente as lutas históricas e séculos de resistência possibilitaram que a Constituição Federal (CF) de 1988 reconhecesse essas populações como sujeitos plenos de direitos. Esse reconhecimento ocorreu de forma tardia, pois a abolição da escravização no Brasil, com a promulgação da Lei Áurea em 1888, não assegurou às pessoas negras ditas “libertas” condições reais de cidadania.

Ainda que a CF tenha reconhecido os direitos e as contribuições dos povos indígenas, quilombolas e africanos, tal reconhecimento, como observa Ribeiro (2019) e Pinheiro (2023), permanece distante de uma efetivação concreta. A permanência de um apagamento sistemático e historicamente estruturado evidencia que o reconhecimento jurídico, por si só, não rompe com as bases coloniais que seguem moldando o tecido social, educacional e político do país. Esse apagamento é também evidenciado por Ferdinand (2022, p. 80), cuja contundente declaração ecoa e provoca sentimentos de revolta e indignação:

“[...] Da mesma maneira que as florestas das Américas foram abatidas e queimadas sob os caldeirões de caldo de cana, essas madeiras de ébanos da África foram raptadas para alimentar o habitat colonial, fazendo do tráfico negreiro transatlântico um desmatamento humano na África [...]. Tal como o petróleo, o gás, o carvão, e a madeira, a modernidade também fraturou uma energia Negra.” (Ferdinand, 2022, p. 80).

Nessa fala, Ferdinand (2022) evidencia o caráter brutal da modernidade colonial, que não apenas devastou ecossistemas, mas também desumanizou e explorou corpos e culturas, tratando-os como recursos a serem extraídos, consumidos e descartados. Tais ações foram alicerçadas em concepções que privilegiam um padrão branco, ocidental e dominante, em detrimento das múltiplas formas de ser, viver e resistir de povos historicamente marginalizados. A seguir, destaco algumas falas que remetem a essa percepção crítica:

“Dominator e dominados”. (Pedro)

“A visão eurocentrista”. (Ândrio)

“A hegemonia branca, padrão”. (Paula)

“Vamos contar a história do Brasil, né, realmente. Contar essas duas versões”. (Ândrio)

“História contada pelos brasileiros”. (Pedro)

“A história contada por todos os povos: o índio, o branco, o preto, o mulato”. (Sarah).

“As pessoas mais conscientes da origem delas, mostrando por quem realmente a história foi construída”. (Paula)

Em suas falas, os/as docentes afirmam que a história do Brasil é tecida por múltiplas vozes: indígenas, negras, quilombolas e tantas outras que, embora tenham sido sistematicamente silenciadas, continuam resistindo e reafirmando suas existências. São vozes que desafiam a supremacia racial branca e as estruturas coloniais desde o momento em que a primeira caravela europeia aportou nos litorais brasileiros, carregando consigo não apenas mercadorias, mas também um projeto de dominação e de apagamento de povos nativos e de pessoas africanas.

Ao reconhecer essas vozes e insurgências percebo que os/as docentes apontam para a urgência de ressignificar os currículos escolares e promover práticas educativas que valorizem a pluralidade de saberes, fortalecendo o compromisso com uma educação antirracista, decolonial e socialmente justa.

Crise climática e interconexões

Nos últimos anos, a crise climática tem acentuado catástrofes em diversas partes do mundo, revelando não apenas uma emergência ambiental, mas também uma profunda crise social. Esse tema emergiu de forma significativa durante o encontro formativo com os/as docentes, especialmente a partir da análise da Figura 10, que retrata aspectos dessa problemática. A professora Paula, por exemplo, ao observar a imagem, destaca:

“Fala sobre a crise climática. É uma consequência daquilo que a gente acha que não atinge tanto a gente, mas que a crise climática, o aumento da temperatura, o desmatamento vai influenciar no consumo de energia. Porque se a gente tem mudança climática e desmatamento, em grande parte é consequência daqueles monstros ali (se referindo à imagem de homens vorazes por poder e destruidores da natureza).” (Paula)

Nessa fala, Paula reconhece que os efeitos da crise climática não são distantes ou abstratos. Ela compreende os fenômenos climáticos como eventos naturais, mas que são agravados de maneira direta por práticas humanas predatórias, motivadas por ganância e busca desenfreada por poder, como representado na imagem. Na sequência, outros/as docentes reforçam essa perspectiva.

“Tudo está interligado.” (Sarah)

“É isso, está tudo interligado.” (Ândrio)

“Interligado.” (Pedro)

“A imagem da morte já associa o descaso com a preservação da natureza. Estas questões estão todas concatenadas.” (Ândrio)

Na concepção desses/as professores/as a crise ambiental não pode ser compreendida de forma isolada, mas como um fenômeno que entrelaça múltiplos fatores, como econômicos, sociais, políticos, éticos, entre outros. Para eles/as, o desmatamento, o aumento da temperatura e o consumo excessivo de energia são expressões de um mesmo sistema que explora, degrada e exclui.

Essa leitura dialoga com as ideias de Ferdinand (2022), que em sua obra intitulada *Uma ecologia decolonial: pensar a partir do mundo caribenho*, faz uma crítica à forma como os impactos ambientais recaem desproporcionalmente sobre os/as mais vulneráveis. Nesse sentido, o autor propõe uma analogia da sociedade contemporânea a uma “Arca de Noé”, na qual o convés da justiça climática foi negado a pessoas pobres, pretas, indígenas e outros grupos marginalizados. Segundo Ferdinand:

“As destruições ambientais não atingem todo mundo da mesma maneira, tampouco apagam as destruições sociais e políticas já em curso. Uma dupla fratura persiste entre os que temem a tempestade ecológica no horizonte e aqueles a quem o convés da justiça foi negado muito antes das primeiras rajadas de vento” (Ferdinand, 2022, p. 22).

Essa “dupla fratura” mencionada por Ferdinand – a fratura ambiental e a fratura colonial – revela como a modernidade ocidental separou natureza e cultura, ser humano e meio ambiente, instaurando uma lógica vertical de dominação. De um lado, temos um modelo técnico, científico e econômico que exerce controle sobre a natureza e, por consequência, agrava a poluição, provoca a perda de biodiversidade e mudanças climáticas. Do outro, têm-se a hierarquização dos próprios seres humanos, classificados entre colonizadores e colonizados, ricos e pobres, brancos e não brancos.

Os/As docentes parecem reconhecer nas imagens analisadas e no contexto social em que vivem, a continuidade de um sistema colonial e capitalista que destrói o meio ambiente, ao mesmo tempo que precariza vidas humanas consideradas descartáveis. Ao interpretar criticamente as imagens também demonstram ter consciência de que tais fenômenos fazem parte de uma engrenagem maior, em que

as desigualdades sociais, raciais e ambientais não são desvios, mas fundamentos estruturantes do modelo de “desenvolvimento” vigente.

Ser professor ou professora no contexto contemporâneo

Após a análise das imagens, os/as participantes foram instigados/as a refletirem sobre a seguinte questão: *Para você, o que significa ser professor ou professora no contexto contemporâneo?* A referida questão teve como objetivo estimular a atribuição de sentidos concernentes à docência na atualidade, articulando as percepções dos/as docentes à problemática anteriormente discutida. A partir das suas falas, é possível perceber que a docência na atualidade é atravessada por desafios estruturais, políticos, sociais, dentre tantos outros que impactam negativamente a prática pedagógica e a qualidade da educação. Sobre essa questão, surgiram as seguintes expressões:

“É um desafio! É uma árdua missão”. (Pedro)

“É um desafio diário”. (Sarah)

“É matar um leão, dois leões, três leões por dia”! (Laura)

“[...] a pior coisa de ser professor nesse contexto contemporâneo é ensinar quem não quer aprender”. (Alcilene)

Conforme pontuam Pedro, Sarah, Laura e Alcilene, a docência na atualidade é marcada por desafios diários. A expressão usada por Laura, *“É matar um leão, dois leões, três leões por dia”*, é uma metáfora que significa enfrentar desafios constantes e crescentes cotidianamente. Ao dizer isso, Laura transmite a ideia de que a docência exige um esforço diário intenso e que os problemas não apenas persistem, mas se multiplicam, tornando a rotina escolar extremamente desgastante. A referida expressão reforça ainda o sentimento de sobrecarga decorrente dos desafios contínuos que se impõem à profissão docente, dentre eles: falta de estrutura, desvalorização da carreira, desmotivação dos/as estudantes, dentre outras questões que marcam o contexto educacional. Tais desafios evidenciam a complexidade da profissão e nos fazem questionar: até que ponto é possível suportar os desafios impostos pelo contexto educacional?

Na concepção da professora Alcilene, um dos grandes desafios da docência é lidar com uma geração de estudantes que, segundo ela, demonstra pouco interesse em aprender. Ainda que não tenha detalhado as causas, percebe-se que o contexto

atual, marcado pelo excesso de informações e por intensas transformações sociais, impõe à prática educativa a necessidade de constante reinvenção, reconstrução de sentidos e ressignificação do papel docente diante das gerações que já não se engajam nos métodos tradicionais de ensino.

Outra questão apontada por Alcilene se refere a desvalorização proposital da classe docente:

“A desvalorização da profissão, isso, né? É proposital, porque tem aquela questão, saber é poder”. (Alcilene)

A denúncia de Alcilene sobre a desvalorização docente pode ser compreendida à luz da colonialidade do poder e do saber descritas por Quijano (2005). O eurocentrismo, consolidado como paradigma hegemônico, instaurou uma hierarquia que subalternizou populações indígenas, negras e mestiças, perpetuando privilégios das elites colonizadoras, especialmente na educação. Essa lógica persiste na escola pública por meio da precarização do trabalho docente e da negação de saberes plurais (Ferdinand, 2022; Quijano, 2005), revelando a continuidade de um projeto histórico que desumaniza as classes populares e restringe o potencial emancipador da educação.

Nessa direção, compreende-se que o ensino pode operar tanto como instrumento de emancipação quanto de dominação, conforme as políticas e os interesses que orientam a sua implementação. A fala da professora evidencia que a precarização da educação não é um fenômeno isolado, mas parte de um processo estrutural de desvalorização e centralização do ensino, vinculado às dinâmicas da economia global e à hegemonia dos países centrais (Ferreira Júnior, 2010; Verger; Normand, 2015; Saraiva; Souza, 2020).

Ândrio também destaca o fato de professores/as precisarem custear materiais para ministrar boas aulas, mesmo com salários baixos:

“Uma escola em tempo integral que não tem, por exemplo, um laboratório de informática [...] Se o professor quiser ministrar uma boa aula, e a escola não oferece condições, o professor retira do seu bolso, do seu salário que já não é tão grande.” (Ândrio)

A fala de Ândrio remete à precarização da docência e à falta de investimento na educação pública, evidenciando como a ausência de infraestrutura adequada nas escolas força professores/as a assumirem responsabilidades financeiras que deveriam ser do Estado. Além disso, é uma reflexão que aponta para um cenário de

desvalorização da profissão. Esse contexto também reflete um processo de responsabilização individual, em que docentes precisam se sacrificar para minimizar as dificuldades enfrentadas no chão da escola. Ândrio pontua ainda:

“Particpei de algumas formações sobre os itinerários amazônicos e os formadores são pessoas de fora, enquanto a rede tem muitos profissionais competentes para realizar este tipo de formação [...] A formação foi elaborada por pessoas de uma universidade do Paraná e outra do Ceará, enquanto a região Norte possui a UFAM (Universidade Federal do Amazonas) e UEA (Universidade do Estado do Amazonas). E o quê que acontece? Não é uma contradição, isso? Busca-se parcerias com universidades de fora da região, que talvez não conheçam as realidades locais com mais afinco, de igual modo como uma pessoa que vive aqui”. (Ândrio)

A crítica de Ândrio sobre a formação docente ser conduzida por instituições externas reforça a ideia de um modelo educacional que desconsidera os saberes locais. Essa abordagem centralizadora ignora as especificidades regionais e contribui para uma formação alheia à realidade vivida por docentes e estudantes da região. Na mesma direção, Sarah, Josias, Ândrio e Alcilene também se manifestam:

“[...] eles nem ouvem a gente, eles só impõem, eles só falam e fazem o que eles querem”. (Sarah)

“[...] é algo imposto”. (Josias)

“[...] até as formações estão sendo online já, para evitar nos ouvir”. (Ândrio)

“[...] traz as plataformas para a gente logar e a gente nem tem tempo para acessar”. (Alcilene)

As falas de Sarah, Josias, Ândrio e Alcilene expressam uma crítica a um modelo de formação docente que opera de maneira verticalizada, desconsiderando experiências e vozes daqueles/as que estão na linha de frente do processo educativo. A percepção generalizada de imposição, ausência de diálogo e invisibilidade das demandas concretas do cotidiano escolar aponta para uma lógica de gestão tecnocrática, em que decisões são tomadas de forma unilateral e impostas à classe docente sem consulta prévia. A crítica à formação *online* como estratégia de exclusão do processo decisório, aliada à denúncia da sobrecarga imposta pelas formações “em serviço”, reforça a sensação de distanciamento entre os/as gestores/as e as pessoas que vivenciam, na prática, os desafios da docência em contextos marcados por tantos desafios.

Nesse cenário, a plataformização da educação configura-se como mais um aspecto que remete à precarização, à medida que intensifica a dependência de recursos tecnológicos sem assegurar as mínimas condições estruturais para seu uso

efetivo. A imposição do uso de plataformas digitais, especialmente após a reforma do Ensino Médio, escancara a desigualdade no acesso à infraestrutura e evidencia uma política educacional que transfere responsabilidades aos/às docentes, sem garantir os meios necessários para uma prática pedagógica justa e equitativa.

Como apontam Barbosa e Alves (2023), esse processo acentua a exclusão digital e fragiliza ainda mais a atuação docente, gerando um abismo entre as propostas institucionais e a realidade concreta das escolas, sobretudo daquelas situadas em regiões periféricas e vulneráveis.

Dessa forma, as críticas às formações continuadas, frequentemente promovidas em formato *online* e com conteúdos distantes do contexto escolar, revelam não apenas sua ineficácia prática, mas também seu papel na manutenção de uma lógica de subalternização dos/as professores/as.

As vozes docentes evidenciam um processo sistemático de desvalorização profissional, que ignora os saberes docentes e impõe um modelo de desenvolvimento profissional descolado da realidade. Nesse contexto, torna-se urgente (re)pensar o DPD a partir de uma perspectiva dialógica, situada e decolonial, que reconheça os/as professores/as como agentes epistêmicos/as e protagonistas de sua própria formação, capazes de construir, coletivamente, alternativas para enfrentar os desafios do “chão da escola” com autonomia, criticidade e justiça social.

Pedro e Sarah comentam ainda sobre os inúmeros papéis assumidos pelos/as docentes no contexto escolar:

“Hoje, nós temos que ser pai, mãe, advogado, assistente social, psicólogo, conselheiro tutelar [...] e ainda ser professor. Isso pesa muito sobre nós.” (Pedro)

“Além de ensinar o que o pai tem que ensinar, tem que dar amor, tem que acolher. Porque está chegando os meninos já com a deficiência e aí você tem que se adaptar. Nós não fomos e nem somos preparados para isso”. (Sarah)

As reflexões de Pedro e Sarah sugerem que a docência tem sido atravessada por demandas que extrapolam os âmbitos científico e pedagógico, incorporando responsabilidades de natureza assistencial, emocional e social. A ausência de equipes multidisciplinares, como psicólogos/as, assistentes sociais e orientadores/as, tende a deslocar para o/a professor/a a corresponsabilidade por situações complexas que excedem sua formação e atribuições institucionais. Esse acúmulo de funções, associado à insuficiência de suporte formativo e institucional, pode contribuir para

processos de exaustão profissional e para o comprometimento das condições de trabalho e da qualidade educacional.

Outro ponto relevante pode ser observado nas falas de Ândrio, Alcilene e Laura, que desvelam os desafios complexos da educação pública contemporânea: a tensão entre a escola e as rápidas transformações tecnológicas e comportamentais que moldam o perfil dos/as estudantes do século XXI. As percepções dos/as docentes apontam para um descompasso entre o ritmo acelerado com que as juventudes se apropriam das tecnologias digitais e a lentidão das instituições escolares em acompanhar tais mudanças. Como alerta Ândrio,

“A escola pública não está conseguindo acompanhar as mudanças tecnológicas. Se a gente não correr com o tempo, vamos ficar para trás [...] os alunos estão muito mais tecnológicos do que nós. Eles aprendem rápido, enquanto nós estamos tentando alcançar esse ritmo.” (Ândrio)

Essa percepção do professor acende o sinal de urgência para a reinvenção da prática educativa, sob pena de a escola tornar-se obsoleta diante da nova ecologia informacional que molda o modo como os/as jovens acessam, interpretam e produzem conhecimento. Alcilene e Laura, problematizam ainda dimensões complementares desse fenômeno: a concorrência desigual entre os estímulos digitais e as práticas pedagógicas tradicionais, e o consequente esvaziamento de sentido do aprender.

“Existem outros atrativos para eles, na mão deles, que são mais interessantes que aprender, que prestar atenção ao que o professor está falando” (Alcilene)

“Eles (estudantes) parecem que não têm objetivo, não têm foco, não têm direção, parece que não sabem para onde ir. Eles estão bitolados no celular” (Laura)

Essas falas evidenciam a dificuldade crescente de manter o engajamento discente em tempos de hiperconectividade. As professoras revelam um cenário em que as telas, dotadas de apelos visuais, imediatismo e interatividade, competem de forma desigual com as mediações humanas que sustentam o processo educativo. Essas inquietações encontram ressonância em Libâneo (2011), ao enfatizar que uma das exigências contemporâneas da docência é reconhecer e integrar criticamente o impacto das tecnologias da informação e comunicação na prática pedagógica.

No entanto, nas escolas públicas periféricas de Manaus, a desigualdade de acesso à infraestrutura tecnológica aprofunda o abismo entre intenção e prática. A precariedade dos equipamentos, a instabilidade da internet e a ausência de formação continuada em tecnologia educacional configuram barreiras estruturais que reforçam

assimetrias históricas entre a escola pública e a privada. Esse cenário evidencia a persistência do racismo estrutural e ambiental que, sob o pretexto da distância geográfica ou da escassez de recursos, legitima a negligência estatal e perpetua a subalternização das populações amazônicas, sobretudo em áreas mais marcadas pela pobreza.

A ausência de políticas públicas efetivas para o uso pedagógico das tecnologias faz ainda com que os dispositivos digitais – sobretudo aparelhos celulares, mais acessíveis às camadas populares – se convertam em instrumentos de entretenimento e dispersão, em vez de ferramentas de aprendizagem. E ainda que normativas recentes, como a Lei nº 15.100/2025, busquem regulamentar o uso de aparelhos eletrônicos nas escolas (Brasil, 2025), seus efeitos permanecem incertos e, em muitos casos, restritivos, quando o necessário seria promover uma cultura de letramento digital crítico, e não apenas de controle ou proibição.

Ao ouvir os/as professores/as, compreendo que a problemática vai além da mera desatenção estudantil: trata-se de um efeito direto da colonialidade dos dados (Coudry; Mejías, 2019; Kwet, 2021; Mendonça, 2024), que captura subjetividades e governa modos de existência. A sedução das telas e a lógica algorítmica instauram novas formas de dominação simbólica e cognitiva, transformando jovens em consumidores/as de informação instantânea, mas empobrecidos/as em reflexão e pensamento crítico.

Como discute Avelino (2021), as grandes corporações tecnológicas monopolizam o ecossistema digital, transformando a experiência humana em mercadoria e instaurando um regime de dependência sensorial e mental. A esse poder silencioso somam-se os usos inadequados das tecnologias, que amplificam discursos de ódio, racismo, xenofobia, misoginia e outras formas de intolerância. Tais fenômenos são retroalimentados por algoritmos que lucram com o conflito e a polarização, reproduzindo sob novas roupagens violências e afetando de modo mais perverso as juventudes periféricas, negras e indígenas (Mendonça, 2024).

Assim, o desafio docente não se reduz a competir com as telas, mas a desvelar os mecanismos de poder que as sustentam e formar pessoas capazes de navegar criticamente nesses espaços. A escola, diante desse contexto, deve assumir um papel ético e político, promovendo empatia, diálogo e pensamento crítico como antídotos à desinformação e ao ódio digital. Não se trata, porém, de adotar uma postura tecnofóbica. Reconheço os benefícios das tecnologias e seu potencial de

amplificar vozes historicamente silenciadas. Todavia, é urgente problematizar seus efeitos nocivos, que, quando não mediados criticamente, tendem a ampliar desigualdades e fragilizar os vínculos humanos. Por isso, reafirmo que o DPD precisa incorporar uma leitura crítica da tecnologia, para que a escola pública continue sendo espaço de resistência e reexistência – onde a inovação sirva à emancipação, e não à dominação.

Ainda sobre a verticalização dos processos formativos, Josias e Alcilene fazem as seguintes reflexões:

“O professor é um profissional competente e qualificado, mas é tratado como alguém que apenas executa ordens de cima para baixo.” (Josias)

“Dizem que o professor tem autonomia, mas, na realidade, seguimos ordens impostas que nem sempre fazem sentido no nosso contexto.” (Alcilene)

As falas de Josias e Alcilene trazem à tona um problema recorrente no sistema educacional: a contradição entre a qualificação docente e a falta de autonomia no exercício da profissão. Apesar de serem profissionais capacitados/as, professores/as frequentemente são vistos/as como meros/as executores/as de decisões alheias, sem voz ativa na formulação das diretrizes que orientam as suas práticas.

Josias denuncia a forma hierárquica e impositiva com que professores/as são tratados/as, enquanto Alcilene questiona a suposta autonomia docente. A professora critica um modelo que não se adéqua, muitas vezes, à realidade da escola pública amazonense, nem atende às especificidades do público estudantil atendido.

A situação trazida por Josias e Alcilene evidencia um problema mais amplo que se refere à centralização das decisões educacionais por agentes externos à escola, sem a devida consideração da experiência e conhecimento dos/as professores/as sobre a realidade do seu ambiente de trabalho. Essa falta de diálogo resulta em ações pouco eficazes, que não levam em conta as complexidades do dia a dia escolar, marcados por tantas especificidades e contradições.

Entre os efeitos dessa desconexão, destacam-se: implementação de formações continuadas em formato *online*, sem qualquer diálogo prévio com os/as educadores/as; ênfase desproporcional em avaliações externas, desprovida de suporte técnico-pedagógico adequado; carência de recursos pedagógicos (laboratório de informática, laboratório de ciências, papel, tinta, impressora, entre outros); carência de recursos humanos, como a ausência de profissionais da pedagogia e psicologia em unidades com múltiplas modalidades de ensino; superlotação de salas de aula;

falta de profissionais de apoio para o acompanhamento de estudantes com deficiência; sobrecarga docente, muitas vezes decorrente de duplas, ou até triplas, jornadas de trabalho em diferentes escolas. Soma-se a isso a exigência de formação continuada “em serviço” que, contraditoriamente, não contempla tempo institucionalizado para que os/as docentes possam se qualificar de forma significativa. Sobre essa questão, Imbernón (2011, p.43) defende que:

É preciso desenvolver novas práticas alternativas baseadas na verdadeira autonomia e colegialidade como mecanismos de participação democrática da profissão que permitam vislumbrar novas formas de entender a profissão, revelar o currículo oculto das estruturas educativas e descobrir outras maneiras de ver a profissão docente, o conhecimento profissional necessário, a escola e a sua organização educativa (Imbernón, 2011, p.43).

As falas dos/as docentes dialogam com Imbernón (2011) e apontam à urgência de revisar os modelos de gestão educacional, com destaque para o reconhecimento da expertise profissional e a ampliação dos espaços de envolvimento nas decisões pedagógicas. Esses aspectos são fundamentais para consolidar práticas educativas mais democráticas, conectadas aos contextos comunitários e ao fortalecimento do DPD e da autonomia docente.

Considerando que a desigualdade social é marcante no contexto educacional amazônico, questionei ao grupo como poderíamos falar de educação sem considerar essa realidade. Diante dessa provocação, Pedro e Josias comentam:

“Principalmente aqui na nossa escola” (Pedro)

“Principalmente aqui no Santa Etelvina” (Josias).

No contexto da escola em questão, as falas dos professores Pedro e Josias remetem a compreensão de que a maioria dos/as estudantes provém de famílias de baixa renda e residem em um território marcado por precariedade urbana, ausência de saneamento adequado, igarapés poluídos, escassez de espaços de lazer, cultura e esporte, bem como a fragilidade na oferta de serviços públicos.

O cenário apresentado reforça a importância e o papel estratégico da escola e dos/as docentes como agentes centrais da formação humana, com vistas à construção de uma sociedade mais justa, democrática e humanizada. Nessa perspectiva, a atividade docente pode ser compreendida a partir de seu caráter investigativo, não como analogia direta ao trabalho do/a cientista sob os moldes

eurocêntricos, mas como reconhecimento de um modo próprio de produzir conhecimento *no* e *sobre* o fazer pedagógico.

O ensino envolve a elaboração intencional de ações, a mobilização de metodologias, a interpretação crítica dos conteúdos, a observação dos processos educativos e a avaliação contínua das aprendizagens, configurando um modo reflexivo e sistemático de produção de saberes profissionais (Becker, 2010). O reconhecimento, a sistematização e a divulgação desses saberes situam a docência como um campo legítimo de produção de conhecimento, fortalecem o protagonismo profissional e sustentam o empoderamento docente como dimensão constitutiva da prática pedagógica.

Em contextos educacionais marcados por desigualdades estruturais, como os vivenciados na Amazônia, o empoderamento docente é compreendido como um processo político-pedagógico orientado ao enfrentamento da precarização, da autonomia restrita e da subalternização da docência. Ele se expressa no fortalecimento do protagonismo dos/as professores/as, entendido como a capacidade de ler criticamente a realidade, intervir sobre ela e compreender-se como agente da própria prática pedagógica.

A partir das discussões apresentadas no primeiro encontro da ação formativa, parece possível compreender o DPD como um processo construído nas articulações entre saberes, territórios, condições dignas de trabalho e possibilidades de intervenção pedagógica, sem descartar a influência de outros elementos que também possam se relacionar a esse processo.

O encontro permitiu interpretar que a valorização da docência envolve múltiplas dimensões, incluindo o reconhecimento do protagonismo profissional dos/as professores/as como agentes epistêmicos na produção e mediação do conhecimento. Esse protagonismo não se associa à responsabilização individual pelos resultados do ensino e da aprendizagem, mas a condições mais amplas, relacionadas a políticas de valorização da carreira, condições dignas de trabalho e remuneração, bem como à infraestrutura e à organização das instituições escolares. Diante das desigualdades estruturais que atravessam os contextos educativos, tal compreensão aponta para o DPD como um processo coletivo, historicamente condicionado e sustentado por suportes políticos e institucionais.

6.2.2 Racismo Ambiental

No segundo encontro com o grupo, organizei as etapas priorizando recursos audiovisuais e a criação de um espaço dialógico. Como ponto de partida, apresentei imagens provocativas, manchetes de jornais e uma música local, abordando questões sociais, raciais, climáticas e ambientais. Esses materiais estimularam reflexões sobre as disparidades entre áreas urbanas nobres e periferias marginalizadas de Manaus, bem como os impactos ambientais sofridos por comunidades indígenas, ribeirinhas e urbanas.

No encontro anterior, os/as docentes já haviam identificado o racismo ambiental como realidade cotidiana nos contextos amazônicos. No segundo encontro, essa discussão se aprofundou e consolidou-se como categoria analítica central. Essa escolha reafirma a importância do tema no processo formativo, evidenciando que o racismo ambiental não é externo à escola, mas uma estrutura que atravessa os espaços educacionais e exige reflexão sobre as práticas docentes.

O encontro iniciou com a apresentação de uma música emblemática da cultura amazonense, *Lamento de raça*, composta por Emerson Maia e interpretada por David Assayag, toada do Boi Bumbá Garantido do ano 1996, cuja letra está publicada no canal “Atração Divulga” no *YouTube* (David [...], 2023):

O índio chorou
O branco chorou
Todo mundo está chorando
A Amazônia está queimando
Ai, ai, que dor
Ai, ai, que horror

O meu pé de sapopema
Minha infância virou lenha
Ai, ai, que dor
Ai, ai, que horror

Lá se vai a saracura correndo dessa quentura
E não vai mais voltar
Lá se vai onça-pintada fugindo dessa queimada
E não vai mais voltar
Lá se vai a macacada junto com a passarada
Para nunca mais voltar
Para nunca mais, nunca mais voltar

Virou deserto o meu torrão
Meu rio secou, pra onde vou?
Eu vou convidar a minha tribo pra brincar no Garantido
Para o mundo declarar
Nada de queimada ou derrubada

A vida agora é respeitada, todo mundo vai cantar
 Vamos brincar de boi, tá Garantido
 Matar a mata não é permitido
 Vamos brincar de boi, tá Garantido
 Matar a mata não é permitido

Vamos brincar de boi, tá Garantido
 Matar a mata não é permitido
 Vamos brincar de boi, tá Garantido
 Matar a mata não é permitido

A letra, carregada de poesia e crítica social, dialoga diretamente com o cenário atual de queimadas, fumaça tóxica e estiagem severa que assolam o estado do Amazonas, causando a morte de milhares de peixes, botos e outras espécies da biodiversidade local. A canção evidencia o sofrimento e a exclusão das populações indígenas e tradicionais, denunciando sua luta constante contra a exploração e o apagamento histórico. Essa abordagem musical serviu como potente recurso para ampliar a sensibilização sobre o racismo ambiental e aprofundar a discussão sobre os direitos dessas populações.

Além da música, conduzi uma explicação sobre o conceito de racismo ambiental, acompanhada da exibição de um vídeo didático que ilustra o tema com exemplos concretos. O vídeo intitulado *Entenda o racismo ambiental, a discriminação que atinge as populações periféricas e minorias* está disponível no canal da TV Cultura no YouTube (Entenda [...], 2022).

De acordo com Herculano (2008) e Pacheco (2008), o racismo ambiental está associado a políticas e práticas que prejudicam comunidades e indivíduos com base em sua cor ou origem étnica, independentemente de intenção explícita. Trata-se de uma forma de discriminação que impacta populações periféricas e minorias étnicas por meio da degradação ambiental, aprofundando vulnerabilidades sociais e econômicas. Essa desigualdade é perpetuada por estruturas institucionais civis, militares, governamentais, jurídicas e econômicas, consolidando um ciclo de injustiça socioambiental. No Brasil, essa dinâmica remonta ao período colonial, quando terras indígenas foram expropriadas e recursos naturais explorados de maneira predatória.

Atualmente, essa herança persiste sob a forma de neocolonialismo, comprometendo os direitos e a dignidade das populações mais vulneráveis. Essa forma de discriminação impacta, principalmente, populações racializadas como as negras, as indígenas e comunidades em situação de vulnerabilidade socioeconômica, refletindo-se na distribuição desigual da terra, das condições de moradia e do acesso à infraestrutura básica (Bullard *et al.*, 2014; Herculano, 2008; Pacheco, 2008).

A abordagem do tema junto ao grupo de docentes evidenciou que se trata de um termo pouco conhecido, embora reconheçam muitas de suas manifestações na cidade de Manaus. Sarah, por exemplo, comenta que seu primeiro contato com o tema se deu ao preparar aulas para a disciplina eletiva “Povos da Amazônia”, em 2024. Segundo ela:

“Quando fui pesquisar sobre racismo, me deparei com o racismo ambiental. Vi exemplos como o de Fortaleza, onde a área central tem segurança, investimentos e infraestrutura, enquanto bairros periféricos carecem de asfalto e água encanada. Como uma capital voltada para o turismo não garante dignidade para seus moradores?” (Sarah)

A fala de Sarah evidencia como o racismo ambiental se manifesta na organização das cidades, em que o desenvolvimento urbano privilegia determinados territórios em detrimento de outros. O contraste entre a área central de Fortaleza, bem equipada e voltada para o turismo, e os bairros periféricos, desprovidos de infraestrutura básica, revela um modelo de planejamento excludente, que prioriza interesses econômicos em vez do bem-estar das populações menos favorecidas.

Esse acesso desigual aos espaços urbanos não é um fenômeno isolado, mas um padrão recorrente em diversas capitais brasileiras, incluindo Manaus, onde bairros historicamente marginalizados enfrentam condições precárias de saneamento, transporte e moradia. A pergunta final de Sarah reforça uma crítica essencial: o direito à cidade deve ser garantido para todas as pessoas, e não apenas àquelas incluídas na lógica mercadológica do turismo e do capital.

No âmbito amazonense, o racismo ambiental se manifesta escancarando desigualdades sociais, ambientais e políticas. Nesse sentido, uma das questões levantadas pelo grupo de docentes se relaciona aos efeitos da crise climática e socioambiental enfrentados pelas populações ribeirinhas nos últimos dois anos (2023 e 2024). Sobre essa questão, Pedro denuncia:

“Teve gente que precisou cavar buracos para encontrar água. [...] E, infelizmente, mesmo com toda a gravidade, nada foi feito.” (Pedro)

A fala de Pedro evidencia a desigualdade na forma como os impactos da crise climática são sentidos por diferentes grupos sociais, atingindo com maior gravidade as populações mais vulneráveis. A seca extrema no Amazonas em 2023 e 2024, por exemplo, revelou essa disparidade, quando comunidades ribeirinhas foram privadas do acesso à água potável, enquanto medidas emergenciais eram insuficientes ou mesmo inexistentes. Nessa direção, Pedro lança ainda outro questionamento:

“Está tendo enchente no sul do país. É uma questão ambiental. Mas, e aqui, na nossa Amazônia?” (Pedro)

Essa indagação de Pedro reflete a contradição existente no fato de uma região rica em recursos hídricos, como o estado do Amazonas, não propiciar às populações ribeirinhas um direito básico, que é o acesso à água potável. Paralelamente, o Rio Grande do Sul, no mesmo período, enfrentava enchentes devastadoras, que certamente impactaram de modo mais significativo a parcela da população mais vulnerável. No entanto, esse desastre recebeu ampla cobertura midiática e assistência emergencial, enquanto as comunidades isoladas do Amazonas pouco apareceram no noticiário e tiveram apoio limitado.

A diferença no tratamento governamental destinado a duas regiões distintas do país, ambas afetadas por graves catástrofes ambientais e climáticas, reflete como o Norte é ainda negligenciado nas pautas políticas, se comparado a outras regiões brasileiras. A região Sul, por sua força econômica e peso político, recebeu amplo apoio para amenizar os impactos dos desastres, ainda que de forma emergencial e pontual. Enquanto isso, na região Norte, as ações adotadas foram essencialmente paliativas, proporcionando apenas alívio momentâneo às populações afetadas, sem soluções de longo prazo.

Todo esse cenário mostra como medidas efetivas para enfrentar os impactos ambientais permanecem distantes, o que me leva a refletir sobre os diversos fatores que contribuem para essa negligência. Entre eles, destaco o negacionismo científico em relação ao aquecimento global – que minimiza a gravidade das mudanças climáticas – e interesses econômicos que sobrepõem o lucro à urgência climática.

Essa realidade escancara a ausência de políticas públicas eficazes para a mitigação de desastres ambientais e reforça a vulnerabilidade contínua das populações tradicionais, historicamente invisibilizadas e desassistidas pelo Estado (Ferdinand, 2022; Rosa, Fleury, 2024).

Além da seca, a poluição do ar é outro problema recorrente em Manaus. Sobre isso, o professor Ândrio destaca:

“Desde o ano passado, Manaus sofre com uma onda de fumaça. A poluição do ar tem piorado a cada dia e, muitas vezes, nem entendemos todo o contexto dessa situação.” (Ândrio)

A fala de Ândrio aponta para os impactos severos do desmatamento, das queimadas, da poluição do ar causada pela fumaça e partículas em suspensão,

fatores que somados comprometem expressivamente a saúde e a educação, sobretudo nas comunidades periféricas. No contexto educacional, a fumaça e o calor excessivo comprometem a salubridade dos ambientes escolares, reduzindo a concentração e o desempenho dos/as estudantes.

Em muitas escolas de áreas vulneráveis, a precariedade da infraestrutura – marcada por ventilação e refrigeração insuficientes – agrava os efeitos dessas condições, intensificando o desconforto térmico e os impactos da poluição atmosférica. Essa realidade, recorrente em Manaus nos últimos anos, evidencia a urgência de políticas públicas integradas que assegurem a saúde da população e a continuidade do ensino diante das crises ambientais.

Outra manifestação de racismo ambiental em Manaus se expressa na urbanização excludente. Sobre isso, a professora Sarah comenta:

“A gente vai lá na Ponta Negra. Tudo bonitinho. Turismo. [...] Está certo isso?” (Sarah)

Essa fala é uma crítica à forma como o Estado prioriza o desenvolvimento de certas áreas urbanas em detrimento de outras, deixando comunidades periféricas sem acesso a saneamento, pavimentação, dentre outros serviços básicos. Por outro lado, a Ponta Negra, área nobre e turística da cidade de Manaus, apresenta infraestrutura adequada e as pessoas que ali residem, ou se hospedam, não vivenciam os mesmos problemas enfrentados pela maioria da população manauara.

Outras formas de manifestação do racismo ambiental se referem à exclusão política das populações tradicionais nos espaços de decisão. Nesse sentido, o racismo ambiental não se limita à degradação dos territórios, mas também à exclusão dessas populações dos espaços decisórios. Nesse sentido, destaco duas frases retiradas do vídeo exibido aos/às docentes: *“O racismo ambiental não é só uma ação humana isolada, mas um reflexo da política de Estado. [...] “A não participação dessas pessoas impactadas nos espaços de decisão também é racismo ambiental.”* (Entenda [...], 2022).

As falas supracitas destacam uma dimensão estrutural do racismo ambiental, apontando-o não apenas como resultado de ações individuais, mas como reflexo das políticas de Estado. A degradação ambiental e suas consequências desiguais sobre grupos vulneráveis não ocorrem por acaso; derivam diretamente de decisões políticas, econômicas e institucionais que, historicamente, privilegiam certos setores em detrimento de outros (Ferdinand, 2022; Rosa, Fleury, 2024).

No Brasil, esse padrão é evidente na priorização de grandes projetos de infraestrutura, como hidrelétricas, mineração e agronegócio, em territórios indígenas, quilombolas e ribeirinhos, frequentemente sem consulta prévia ou consideração dos efeitos socioambientais sobre essas comunidades. Soma-se a isso a carência de políticas eficazes de saneamento, habitação e gestão ambiental em áreas periféricas, evidenciando a negligência estatal e perpetuando desigualdades socioambientais (Herculano, 2008; Pacheco, 2008).

Ao reconhecer o racismo ambiental como reflexo das políticas de Estado, as falas destes/as profissionais desafiam a narrativa de que esses problemas resultam apenas de desastres naturais ou falhas individuais. São questões que exigem uma reflexão crítica sobre o papel do poder público na manutenção dessas injustiças e a necessidade de políticas que promovam reparação histórica, equidade no acesso aos recursos naturais e justiça socioambiental para as populações mais afetadas.

Outra manifestação do racismo ambiental é querer forçar os povos indígenas e as comunidades tradicionais a adotarem o estilo de vida moderno/capitalista. Nesse sentido, um dos aspectos centrais do racismo ambiental na Amazônia é o choque entre a cosmovisão indígena e a lógica capitalista de exploração dos recursos naturais. As falas a seguir apontam nessa direção:

“O ribeirão tira apenas o necessário para sobreviver. A cultura indígena também preza essa harmonia com a natureza, sem acumular.” (Sarah)

“Essa lógica não combina com o capitalismo, que acumula riquezas sem se importar com a degradação.” (Paula)

“O garimpo ilegal destrói a mata e contamina os peixes. E quem depende disso para viver?” (Pedro)

As falas de Pedro mostram um embate central entre a cosmovisão indígena e ribeirinha, baseada na sustentabilidade e no equilíbrio com a natureza, e a lógica capitalista, que prioriza a acumulação de riquezas e a exploração irrestrita dos recursos naturais. Pessoas indígenas e ribeirinhas adotam modelos de subsistência baseados no equilíbrio com o meio ambiente. Enquanto os povos tradicionais retiram da terra apenas o necessário para sua sobrevivência, respeitando os ciclos ambientais, o modelo econômico dominante impulsiona práticas predatórias, como o garimpo ilegal e a mineração, que resultam em degradação ambiental e impactos sociais irreversíveis (Ferdinand, 2022; Krenak, 2020).

A contaminação dos rios pelo mercúrio usado na extração de ouro é um exemplo dessa exploração desenfreada, afetando diretamente a segurança alimentar

das comunidades que dependem da pesca. O questionamento de Pedro expõe a contradição de um modelo em que aqueles/as que menos contribuem para a destruição ambiental são os que mais sofrem suas consequências. Essa situação reforça o racismo ambiental, já que são as populações indígenas e ribeirinhas, historicamente marginalizadas, que enfrentam os efeitos mais severos da degradação. Essas falas evidenciam que a crise ambiental não é apenas um problema ecológico, mas também um reflexo de desigualdades estruturais que beneficiam a poucos em detrimento da penúria da maioria.

As discussões com o grupo de docentes apontam o impacto direto e negativo do racismo ambiental no cotidiano amazônico, reforçando a urgência de sua abordagem no contexto educacional. No centro desse debate estiveram os contrastes urbanos entre bairros nobres e periféricos, ocupações irregulares sem infraestrutura adequada, desmatamento e queimadas, mudanças climáticas globais e suas consequências, como secas severas, poluição, enchentes e ondas de calor extremo. Todas essas questões podem constituir pauta de discussões em contextos formativos, com vistas a uma educação emancipatória e orientada pela justiça social, sugerindo caminhos possíveis para reflexão e ação.

Ao vincular o racismo ambiental às práticas pedagógicas, este momento formativo incentivou a promoção de uma educação crítica e contextualizada, voltada à compreensão das múltiplas facetas dos desafios ambientais e sociais enfrentados em Manaus e no estado do Amazonas. A abordagem reforçou a importância de uma formação docente comprometida com a justiça socioambiental e a valorização das diversidades regionais, promovendo reflexões profundas sobre desigualdades socioambientais e climáticas e consolidando a necessidade de práticas pedagógicas sensíveis às realidades locais.

6.2.3 Educação para as relações étnico-raciais no contexto do Amazonas

A abordagem do racismo estrutural e de suas múltiplas expressões históricas, sociais e institucionais constitui um eixo fundamental na formação de professores/as comprometidos/as com uma educação antirracista (Pinheiro, 2023). Com base nessa compreensão, o terceiro encontro teve como foco a problematização do silenciamento histórico e da exclusão sistemática das narrativas negras e indígenas dos currículos escolares. A discussão buscou, ainda, evidenciar resistências e tensões que emergem

na efetivação de práticas pedagógicas verdadeiramente inclusivas e equitativas, desafiando o projeto monocultural ainda dominante nas escolas brasileiras.

Seguindo a mesma abordagem dos encontros anteriores, integrei exposições teóricas, vídeos, imagens e dados estatísticos para instigar a participação dos/as docentes nas discussões. O tema central foi “Educação para as relações étnico-raciais”. Desse modo, para iniciar o debate, foi trazido um recorte do filme *La Amistad*, um drama histórico norte-americano de 1997, dirigido por Steven Spielberg e roteirizado por David Franzoni. O longa, baseado em uma história real, retrata a luta de africanos escravizados por sua liberdade a bordo do navio *La Amistad*, em 1839. As cenas escolhidas mostravam o tráfico de pessoas africanas e a desumanização vivida durante a travessia do oceano, com destino à escravização nas Américas.

O objetivo do vídeo foi catalisar reflexões sobre a desumanização dos povos africanos e sobre como práticas racistas sustentaram, e ainda perpetuam, estruturas de desigualdade, especialmente no Brasil. Após a exibição, abri um espaço de diálogo para que os/as participantes compartilhassem suas percepções e reflexões sobre o tema.

A exibição do recorte do filme *La Amistad* suscitou discussões profundas sobre a desumanização das populações escravizadas e a permanência desse legado em nossa sociedade. As falas dos/as professores/as evidenciam a necessidade de revisitar criticamente o passado colonial para compreender as estruturas de opressão que ainda se fazem presentes. Pedro, por exemplo, enfatiza a brutalidade inerente à prática da escravização ao dizer:

“É um ser humano tratando o outro ser humano como uma mercadoria.” (Pedro)

Essa observação remete à redução de uma pessoa à condição de objeto de troca, negando-lhe qualquer reconhecimento de humanidade e agência. A professora Sarah amplia essa análise ao questionar as narrativas hegemônicas que versam sobre a chegada dos europeus ao continente americano:

“Quando a gente fala sobre essa parte da vinda dos africanos para cá, aí a gente vai contar a história. [...] Quando o europeu chega aqui, ele chega com a intenção de ajudar? Não. Eles vieram realmente para explorar.” (Sarah)

“Teoricamente, 350 e poucos anos de escravidão. E acabou essa escravidão? Não. E o preconceito? Até hoje!” (Sarah)

A reflexão de Sarah diz respeito ao discurso civilizatório que, durante séculos, vem justificando a exploração colonial como marco do progresso e modernização. A professora também problematiza a ideia de que a abolição da escravização representou o fim da opressão racial. Essa reflexão traz à tona o conceito de racismo estrutural, demonstrando como as desigualdades racializadas não apenas persistem, mas se renovam e se adaptam às novas formas de organização social.

A escravização desumanizou pessoas africanas e indígenas, bem como instituiu um sistema de marginalização cujos efeitos ainda são sentidos em diversas esferas sociais. No ambiente educacional, essa herança colonial se manifesta na invisibilização das contribuições das populações negras e indígenas nos currículos escolares, na ausência de referências positivas sobre essas culturas e na perpetuação de estereótipos que naturalizam desigualdades históricas (Pinheiro, 2023).

Outras discussões movidas por intermédio do vídeo evidenciam uma análise crítica sobre a abolição da escravização no Brasil e os impactos estruturais desse processo que reverberam até os dias atuais. Ao questionarem a narrativa tradicional da Lei Áurea como gesto de benevolência da elite portuguesa, os/as docentes expõem as verdadeiras motivações político-econômicas que culminaram nesse fato histórico.

“A abolição foi um ato? Não, foi uma pressão política.” (Pedro)

A perspectiva de Pedro desmistifica a ideia de que o fim da escravização foi uma conquista natural ou uma boa ação dos colonizadores, colocando em evidência os interesses econômicos da Europa, que precisava de um mercado consumidor para seus produtos industrializados. A escravização, como sistema de mão de obra gratuita, tornava inviável esse modelo de mercado, justificando a pressão externa para sua extinção. Sobre essa questão convém citar que:

“Além das considerações de ordem moral, a Grã-Bretanha tinha fortes razões econômicas para adotar tal política. Privados os plantadores de açúcar das Antilhas Britânicas do seu suprimento regular de mão de obra barata, era importante que os seus rivais, principalmente os de Cuba e do Brasil, que já gozavam de muitas outras vantagens sobre eles, ficassem colocados no mesmo pé, pelo menos nesse ponto. E, se o continente africano ia ser transformado num mercado para produtos manufaturados e numa grande fonte de matérias-primas (além de ser civilizado e cristianizado), como muitos, na Grã-Bretanha, esperavam, era essencial que se fizessem todos os esforços para precipitar a total destruição do tráfico.” (Bethell, 2002, p. 14).

Conforme Bethell (2002), a suposta “humanização” do sistema foi, na verdade, uma reconfiguração da lógica colonial, que substituiu a escravidão direta por

novas formas de exploração econômica e simbólica, perpetuando o projeto de dominação eurocêntrica sob outras roupagens. A professora Sarah complementa ainda essa visão ao destacar a ausência de políticas de inclusão dos/as ditos/as libertos/as na sociedade brasileira:

“Liberta todo mundo, todo mundo livre. Agora eu vou viver de quê? Não tenho dinheiro, não tenho casa, não tenho terreno. [...] A lei de terras. Todo branco pode comprar. Negro não pode! Ainda tem mais um detalhe. Depois que a gente foi liberto, não tinha direito à propriedade.” (Sarah)

Seu questionamento traduz a situação de milhões de pessoas negras libertas que, sem acesso à terra, à moradia e a trabalho digno, foram relegadas à marginalização social (Pinheiro, 2023). A referência à Lei de Terras²³ de 1850 evidencia como o sistema foi estruturado para impedir o acesso da população negra à propriedade, perpetuando desigualdades históricas. Paula reforça essa ideia ao relacionar a abolição à Revolução Industrial e à introdução do trabalho assalariado, conforme também apontado por Bethell (2002).

“E aí, chegando a esse ponto, a gente aboliu. E aí, como é que foi essa abolição? Porque até hoje a gente tem consequências desse processo. Eu sempre falo, quando estou explicando sobre a Revolução Industrial, porque desde o movimento de trazer os vários escravizados para cá, se dá pela diferença das formas de trabalho, como o indígena, que até hoje, tem uma relação muito próxima com o meio ambiente, com a terra, é uma questão de subsistência. A ideia de acumular, vem da visão do processo de capitalismo, da ideia da Europa. E aí, justamente, a abolição está relacionada à industrialização na Inglaterra. A Inglaterra é um grande parceiro econômico de Portugal, do Brasil. E aí, pressionou o Brasil a abolir. Por quê? Porque escravo não ganha salário. E agora ele precisa comercializar e vender os produtos industrializados.” (Paula)

A substituição da mão de obra escravizada pela imigração europeia foi um mecanismo de exclusão da população negra, justificando-se em um discurso racista de que os imigrantes eram mais adequados ao trabalho livre. Desse modo, nunca houve uma política de reparação aos povos escravizados e seus descendentes por parte da elite escravocrata (Pinheiro, 2023). Sobre isso algumas reflexões são apresentadas na fala da professora Paula.

²³ A Lei de Terras de 1850 (Lei nº 601) instituiu a compra e venda como única forma legal de acesso à terra, substituindo o sistema de sesmarias. Embora apresentada como medida de ordenamento e incentivo à imigração, excluiu ex-escravizados, povos indígenas e comunidades tradicionais, consolidando a concentração fundiária e perpetuando desigualdades que expressam a colonialidade do espaço no Brasil. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/especiais/arquivo-s/ha-170-anos-lei-de-terras-desprezou-camponeses-e-oficializou-apoio-do-brasil-aos-latifundios>. Acesso em: 25 out. 2025.

“E, quando liberta, não utiliza a mão de obra escrava. É o processo de engrandecimento do Brasil. Se a gente for observar a região Sudeste e Sul, é toda oriunda de imigrantes italianos, alemães, espanhóis. Porque você liberta, então, mas quem é que vem trabalhar? Quem é que é acostumado a trabalhar? O assalariado vindo da Europa. Sendo que o antigo escravo também sabia, mas é uma questão de preconceito racial. E aí ficou as mazelas. A gente vai ter as consequências, até hoje, quando a gente fala em alguma política de liberdade, de reafirmar, de minimizar o desamparo, porque desde 1880 a gente não tem nada que [...] que tenha recuperado, reparado, essa ‘libertação’.” (Paula)

A ausência de uma política pública efetiva para a inserção da população negra no contexto socioeconômico brasileiro reforça a necessidade de uma educação que valorize a história e cultura afro-brasileira. Nesse sentido, a Lei 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino da história da África e da cultura afro-brasileira, busca corrigir essa lacuna e promover uma consciência crítica sobre o racismo estrutural e histórico no país, mas que ainda encontra muitas resistências oriundas de uma educação fortemente estruturada no pensamento colonial (Pinheiro, 2023).

A fala dos/as professores/as chama a atenção sobre como a história da abolição deve ser contada de forma crítica, destacando-se as violações de direitos das pessoas ditas “libertas” e a permanência das desigualdades sociais. A análise crítica da Lei Áurea permite compreender como a estrutura social brasileira se manteve excludente, negando o acesso à terra, educação e trabalho digno às populações negras, indígenas e pobres.

Em outro momento fiz uma apresentação de modo expositivo sobre os fundamentos legais da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), destacando as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que tornam obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena. A partir dessa introdução, incluí exposições teóricas, análises de dados estatísticos, fomentando o diálogo no grupo. Também trouxe imagens provocativas que aludiam à ausência ou baixa representatividade de pessoas negras e indígenas em profissões socialmente valorizadas, como a magistratura e a medicina, bem como a marginalização dessas identidades nos materiais didáticos e em outros setores sociais.

Também apresentei dados estatísticos que apontam disparidades no acesso ao mercado de trabalho, renda e educação entre pessoas brancas, pretas, pardas e indígenas. Dados da Síntese de Indicadores Sociais do IBGE (2020) revelam a persistência de desigualdades étnico-raciais no Brasil, particularmente nos âmbitos do trabalho, renda e moradia. Em 2019, por exemplo, a taxa de desocupação laboral foi de 9,3%, para pessoas brancas, e 13,6% para pessoas pretas ou pardas. Entre as

peças ocupadas, o percentual de pretas ou pardas em ocupações informais chegou a 47,4%, enquanto entre as brancas foi de 34,5%.

Os dados também mostram que a população ocupada de cor ou raça branca ganhava em média 73,4% mais do que a preta ou parda. Em valores, isso significa uma renda mensal de trabalho de R\$ 2.884 frente a R\$ 1.663. O rendimento-hora de pessoas brancas com nível superior era de R\$ 33,90, enquanto pretas e pardas com o mesmo nível de instrução ganhavam R\$ 23,50 por hora trabalhada. Entre as pessoas abaixo das linhas de pobreza, 70% eram de cor preta ou parda. A pobreza afetou mais as mulheres pretas ou pardas: 39,8% das extremamente pobres e 38,1% das pobres. E 45,2 milhões de pessoas residiam em 14,2 milhões de domicílios com algum tipo de inadequação. Desta população, 13,5 milhões eram de cor ou raça branca e 31,3 milhões pretas ou pardas (Brasil, 2020).

Diante desse cenário, as discussões levantadas são coerentes com o entendimento de que a educação deve ocupar um lugar estratégico na problematização das desigualdades estruturais que atravessam a sociedade brasileira. Nesse sentido, a inserção das questões étnico-raciais no cotidiano escolar e nos processos de formação docente tende a assumir um papel central ao promover debates, tensionar hierarquias historicamente naturalizadas e abrir possibilidades para a construção de relações sociais mais justas e equitativas.

Sob essa perspectiva, as escolas podem se constituir não apenas como espaços de circulação de conhecimentos, mas também como territórios de reflexão crítica e de produção de sentidos emancipatórios. Isso implica reconhecer que a formação docente pode ser continuamente ressignificada, de modo a oferecer aportes teóricos e metodológicos que sustentem abordagens integradas, críticas e contextualizadas da história e da cultura afro-brasileira e indígena. As resistências à efetivação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, conforme assinala Pinheiro (2023), evidenciam que a consolidação de uma educação antirracista ainda enfrenta entraves ideológicos e estruturais profundamente enraizados nas instituições educacionais.

Ao refletir sobre a sub-representação ou a ausência de referências positivas de pessoas negras e indígenas em materiais didáticos e em espaços de decisão, torna-se possível compreender como esses grupos seguem sendo simbolicamente marginalizados.

Como argumenta Ribeiro (2019), a recorrente associação dessas presenças a estereótipos ou seu completo apagamento contribui para a manutenção de

desigualdades históricas no campo educacional e em outros espaços socialmente valorizados. A limitada presença de personagens negras e indígenas em posições de protagonismo nas narrativas históricas pode, assim, reforçar um imaginário social que naturaliza a exclusão e enfraquece o reconhecimento da diversidade étnico-racial como dimensão constitutiva da sociedade brasileira.

Ao discutir sobre essa invisibilização, a professora Sarah compartilhou a sua tentativa de desconstruir essa lógica colonial em suas aulas. Ela ressaltou a importância de reivindicar a memória e o protagonismo de figuras históricas que resistiram à escravização e à colonização, como Zumbi dos Palmares, no plano nacional, e Ajuricaba, no contexto manauara. Segundo a professora, essas narrativas são essenciais para reconstruir referências de luta, identidade e emancipação nos currículos escolares e na formação de uma cidadania crítica.

“Eu estou ainda trabalhando [...] essa parte indígena, e o último assunto que a gente trabalhou é sobre o protagonismo. O que foi esse protagonismo africano e indígena? [...] Eu coloquei dois personagens. [...] Eu coloquei o Zumbi. Quem foi o Zumbi? O Zumbi dos Palmares. E quem foi o indígena Ajuricaba?” (Sarah)

Em narrativas elaboradas a partir da perspectiva dos colonizadores, povos negros e indígenas são representados como passivos diante da opressão, como se, na condição de “sub-humanos”, precisassem ser civilizados pela “boa alma” do europeu colonizador. São narrativas que buscam disciplinar a sua suposta selvageria e justificar a violência da colonização (Ferdinand, 2022; Maldonado-Torres, 2020). Na história oficial, os colonizadores e bandeirantes são frequentemente retratados como heróis e desbravadores, enquanto personagens históricos não europeus são silenciados ou reduzidos a meras curiosidades históricas (Pinheiro, 2023).

Ajuricaba, mencionado por Sarah, foi um cacique dos Manaós (povos da região onde hoje se localiza Manaus) que desafiou a colonização portuguesa no século XVIII. Em um período marcado pelo “descimento” – prática de captura e escravização de indígenas –, ele organizou um forte movimento de resistência, unindo diversas nações indígenas contra os invasores. Sua liderança foi potente e símbolo de resistência na Guerra dos Manaós, quando se impôs com seus aliados de forma implacável contra a dominação portuguesa. Após capturado recusou-se a ser escravizado e, acorrentado, atirou-se no Rio Negro, optando pela morte em vez da submissão (Valladares, 2020).

Zumbi dos Palmares simboliza a luta da população negra contra a escravidão e a opressão colonial. Como líder do Quilombo dos Palmares, localizado na Capitania de Pernambuco, organizou uma comunidade autônoma, onde milhares de pessoas negras fugidas encontraram refúgio e resistiram às investidas violentas dos colonizadores. Seu assassinato, em 1695, não apagou sua história, que segue como referência na luta antirracista e na valorização da cultura afro-brasileira (Marin, 2002).

No contexto amazônico, a educação antirracista assume uma dimensão ainda mais urgente. Manaus, por exemplo, está localizada em uma região marcada pela presença histórica dos povos originários, cujas lutas e resistências são pouco abordadas no currículo escolar. A invisibilização de líderes como Ajuricaba impede que estudantes amazonenses e indígenas reconheçam sua própria história e fortalece a perpetuação do racismo estrutural que ainda molda as relações sociais no Estado.

Dessa forma, trazer essas narrativas para o espaço escolar é um ato político e pedagógico de resistência. Quando um/a professor/a decide ensinar sobre Ajuricaba e Zumbi, ele/a está rompendo com um sistema que insiste em apagar essas histórias. Está permitindo que os/as estudantes se reconheçam nessas histórias e compreendam que a resistência dos povos negros e indígenas não é um capítulo isolado do passado, mas uma luta contínua que reverbera no presente.

Diante do exposto torna-se urgente repensar como os processos de formação docente podem contribuir para a devida abordagem das relações étnico-raciais no âmbito escolar, numa perspectiva decolonial. Para isso, torna-se essencial questionar quais vozes têm sido silenciadas e quais histórias têm sido contadas, por meio de uma educação que não apenas reconheça, mas valorize a diversidade e as resistências que moldaram a história do Brasil.

6.2.4 Gênero, epistemologias indígenas e decolonialidade

No quarto encontro, busquei fomentar discussões sobre gênero e decolonialidade, evidenciando processos de invisibilização e estereotipação que historicamente marginalizam mulheres, sobretudo negras e indígenas, na ciência, na educação e em outros campos sociais.

No contexto educacional amazônico, marcado pela diversidade étnico-cultural e por trajetórias persistentes de exclusão, torna-se pertinente refletir sobre os modos pelos quais as relações de gênero e as epistemologias indígenas atravessam a

produção do conhecimento e as práticas docentes. O encontro foi organizado a partir da análise de tirinhas e da participação de uma liderança indígena e cientista, estratégia que favoreceu leituras críticas e contextualizadas.

A presença da doutoranda indígena Izabel Munduruku²⁴ conferiu maior densidade ao debate, na medida em que sua trajetória acadêmica e experiência possibilitaram uma fala profundamente articulada ao tema, evidenciando os múltiplos desafios enfrentados pelos povos indígenas no espaço universitário.

Nesse contexto, as tirinhas atuaram como dispositivos mediadores das reflexões, articulando-se às discussões propostas por Munduruku e contribuindo para a problematização dos processos de invisibilização e subalternização de gênero, bem como das corporalidades dissidentes dos padrões heterocisnormativos.

A tirinha apresentada na Figura 11 evidencia a naturalização da subalternização do gênero feminino por meio de representações sociais aparentemente cotidianas, que ocultam relações desiguais de poder. Ao recorrer ao humor e à simplicidade visual, a imagem revela como estereótipos de gênero são reproduzidos e legitimados de forma sutil, contribuindo para a manutenção de hierarquias que desvalorizam o papel das mulheres.

Figura 11 – Subalternização naturalizada do gênero feminino



Fonte: Disponível em: <https://materiaprimaufg.wixsite.com/materiaprima/single-post/2016/10/08/valoriza%C3%A7%C3%A3o-e-visibilidade-das-mulheres-na-ci%C3%A2ncia>. Acesso em: 05 mai.2024.

Essa representação favorece a problematização crítica dos modos pelos quais as desigualdades de gênero se inscrevem no imaginário social e atravessam as

²⁴ É uma liderança indígena da etnia Munduruku, coordenadora do Movimento dos Estudantes Indígenas do Amazonas (Meiam), integrante do Coletivo de Juventude Munduruku do Amazonas e doutoranda em História pela Universidade Federal do Amazonas (Ufam), atuando na defesa dos direitos indígenas, na valorização dos saberes originários e na luta contra os processos de apagamento histórico na região.

práticas educativas, constituindo-se como um recurso relevante para a reflexão em contextos formativos.

Nessa mesma direção, a discussão se amplia para o campo das representações sociais, no qual a figura do cientista é frequentemente associada ao gênero masculino, o que reforça estereótipos e contribui para a invisibilização das mulheres como produtoras de conhecimento científico (Diniz; Rezende, 2017; Reis; Galvão, 2006; Silva; Santos; Rôças, 2016).

Esse imaginário dominante, que associa a atividade científica sobretudo a homens brancos, tende a obscurecer as contribuições femininas, naturalizando sua ausência nos espaços de reconhecimento e validação do saber. Tal processo evidencia formas persistentes de discriminação de gênero, que operam tanto no campo científico quanto em outros âmbitos sociais, sustentando desigualdades historicamente construídas (Diniz; Rezende, 2017; Reis; Galvão, 2006; Silva; Santos; Rôças, 2016).

Nesse contexto, a tirinha apresentada na Figura 12 foi empregada com o propósito de fomentar a discussão sobre as contribuições das mulheres na ciência. Ela me pareceu potente para problematizar representações limitantes/limitadoras que contribuem para uma percepção equivocada de que a ciência, e outras áreas do conhecimento, seriam espaços predominantemente masculinos.

Figura 12 – A Ciência é masculina?



Fonte: Disponível em: <https://artedafisicapibid.blogspot.com/2020/11/tirinhas-para-o-ensino-de-fisica.html>, Acesso em: 05 mai.2024

As discussões que sucederam à exibição da charge trouxeram elementos da intersecção entre gênero e raça, enfatizando os desafios enfrentados por mulheres negras e indígenas na ciência, na educação e em outras esferas sociais. A partir da perspectiva decolonial, compreendi que o apagamento das contribuições dessas mulheres reflete o colonialismo epistemológico, que privilegia formas de conhecimento eurocentradas, negando a legitimidade de epistemologias indígenas e afrodescendentes.

Kilomba (2008) e Saffioti (1987) discutem que a discriminação direcionada às mulheres opera de modo interseccional, articulando gênero e raça como eixos estruturantes das desigualdades sociais. A subalternização de mulheres, especialmente negras e indígenas, é analisada como efeito histórico da articulação entre patriarcado, racismo e capitalismo, sistemas que se reforçam mutuamente.

O patriarcado é compreendido como uma estrutura de dominação masculina que organiza hierarquias sociais e naturaliza a exploração do trabalho e dos corpos femininos. Nessa configuração, as mulheres são frequentemente reduzidas a papéis voltados à satisfação dos desejos masculinos, à reprodução e à força de trabalho, em um cenário que se perpetua com novas gerações de mulheres submetidas às mesmas condições. Assim, diferentemente dos homens, que gozam de privilégios dentro dessa estrutura, as mulheres, enquanto grupo social, vivenciam a opressão não apenas em termos de subordinação, mas também pela exigência de serviços sexuais e reprodutivos destinados a seus opressores (Ferdinand, 2022; Santos; Ribeiro; Moreira-Primo, 2024; Saffioti, 1987).

Ferdinand (2022, p.246) é categórico ao afirmar que “As mulheres, particularmente as racializadas, têm uma experiência muito mais intensa e perigosa por se tornarem presas das sociedades pós-coloniais, racistas e patriarcais.” O autor argumenta ainda que o racismo é responsável por todo tipo de violência e animalização dessas mulheres, pois elas “[...] sofrem o peso conjugado das diferentes formas raciais e patriarcais de animalização, tanto no âmbito das violências físicas quanto das violências cotidianas e estruturais”.

Em grande parte das sociedades, relações de gênero são marcadas por desigualdades. Essas disparidades se manifestam nas leis, nas políticas públicas e nas práticas sociais, além de influenciar identidades, crenças e comportamentos individuais. As assimetrias de gênero tendem a intensificar ainda outras formas de

desigualdade e discriminação, como aquelas baseadas em classe social, raça, etnia, orientação sexual e religião (Santos; Ribeiro; Moreira-Primo, 2024; Saffioti, 1987).

As marcas do passado colonial permanecem operantes por meio da colonialidade, entendida como uma lógica de poder que sustenta desigualdades de gênero, raça e outras formas de hierarquização social, continuamente reforçadas por sistemas educacionais e institucionais que reproduzem narrativas excludentes (Maldonado-Torres, 2020; Quijano, 2005). Nesse contexto, a sub-representação de mulheres negras e indígenas nos espaços científicos e acadêmicos não decorre apenas da escassez de oportunidades, mas expressa os efeitos históricos de um sistema que as marginalizou de forma estrutural. A superação dessas assimetrias demanda, portanto, uma revisão crítica das epistemologias dominantes e um compromisso efetivo com a valorização de saberes historicamente silenciados (Pinheiro, 2023).

Além de problematizar essa invisibilização, neste encontro foram apresentadas mulheres influentes na atualidade que romperam barreiras e se tornaram referências em suas áreas. Foram apresentados exemplos como Jaqueline Goes de Jesus, cientista brasileira que liderou o sequenciamento do genoma do vírus da COVID-19; Sônia Guajajara, ministra de estado, referência internacional na luta pelos direitos indígenas e questões ambientais; Marina Silva, ambientalista premiada por sua atuação em defesa da Amazônia; e Myrian Krexu, primeira cirurgiã cardiovascular indígena do Brasil. Essas trajetórias foram debatidas como símbolos de resistência e transformação, ilustrando como as mulheres, mesmo em contextos adversos, têm ampliado os horizontes da ciência, da educação e outros campos de atuação.

A participação de Izabel Munduruku reforçou a necessidade de ressignificar os espaços acadêmicos como territórios de resistência e reconhecimento de saberes historicamente marginalizados pela colonialidade. Ao questionar o mito da neutralidade científica, a autora afirma: *“Uma ciência que é supostamente neutra, né? Não existe ciência neutra. Não existe ciência objetiva e que separa tudo, né? O pensamento indígena mostra que tudo está integrado. O universo, a nossa vida”* reforçando a interconexão entre saberes e territórios.

A fala de Izabel Munduruku provocou reflexões decoloniais ao evidenciar que, nas cosmologias indígenas, o gênero se constitui como dimensão integrada ao corpo-território e à organização social, em contraste com o modelo binário e hierárquico

ocidental. No pensamento indígena, gênero não é um elemento isolado da identidade, mas sim uma dimensão integrada ao corpo-território e à organização social dos povos. Como ela afirma: “[...] o conceito de gênero na nossa vida não tem esse binarismo masculino e feminino. Ao invés disso, você vê a todos como um todo, como um território ou dimensão só”.

Essa compreensão rompe com a imposição de categorias fixas de gênero e identidade, historicamente impostas pelo colonialismo. Para os povos indígenas, a identidade de gênero não se estrutura em oposições rígidas entre masculino e feminino, mas em uma interação fluida, que se insere na relação coletiva e territorial. A distinção entre homens e mulheres não se vincula à subordinação, mas a funções e papéis que emergem da organização comunitária. Nesse sentido, Munduruku enfatiza

“[...] que a concepção do gênero não é de emancipação, não é de ter visibilidade, mas é de ter direito ao seu território. A manutenção da sua cultura, e isso jamais vai se desvincular do local, da terra, do ambiente. [...] Enquanto sujeitos indígenas, a gente fala aqui pela manutenção do território, pela qualidade de vida do território, do peixe, da água. Então, essa questão que atravessa homens e mulheres indígenas, elas criam culturas nessa concepção de gênero do ocidente. Que, inclusive, geram uma certa discordância, inclusive, entre mulheres indígenas e mulheres feministas brancas”. (Munduruku)

Essa visão permite compreender por que determinadas pautas feministas ocidentais, como a defesa da autonomia individual sobre o corpo, nem sempre encontram ressonância entre mulheres indígenas. No pensamento comunitário indígena, o corpo não é visto como uma propriedade estritamente pessoal, mas como parte de uma teia de interdependências que incluem a ancestralidade, o território e a coletividade. Nessa lógica, a noção de corpo-território transcende um conceito teórico e assume um caráter político, epistemológico e territorial, reivindicando para as mulheres indígenas um lugar de protagonismo tanto dentro quanto fora de seus territórios ancestrais (Santos; Ferreira, 2022).

Dessa forma, as mulheres indígenas não apenas constroem suas trajetórias, mas também atuam como guardiãs de saberes ancestrais e protagonistas de formas de existência que desafiam as normativas ocidentais sobre gênero e territorialidade. Essa visão é reforçada por Esperanza Tubac (*apud* Burity; Quirino, 2019) ao discutir o feminismo comunitário, que surgiu na Bolívia, na década de 1990, como resposta às mulheres indígenas que não se viam representadas nas correntes feministas ocidentais. Esse feminismo propõe uma articulação entre identidade feminina,

cosmovisão indígena, relação com a natureza, sistemas de cura, vida comunitária e território, compreendendo-os como dimensões interdependentes e fundamentais para a construção de um pensamento verdadeiramente decolonial.

O pensamento ocidental, frequentemente pautado por um sistema patriarcal que marginaliza mulheres e corpos dissidentes, se contrapõe à visão indígena, segundo a qual a identidade se constrói a partir das interações com o território, os saberes tradicionais e os vínculos comunitários. O conceito de “corpo-território”, defendido por Munduruku, reforça essa ideia ao afirmar que a existência da pessoa está intrinsecamente ligada ao espaço físico e cultural onde ela está inserida. Segundo ela: *“Essa lógica do corpo-território pra gente compreender as relações entre homens e mulheres indígenas é muito importante porque ela não visa uma separação”*.

Assim, o pertencimento e a identidade de gênero são construídos a partir da relação com o coletivo e não de forma individualizada. Munduruku reforça essa diferença ao apontar que: *“[...] a nossa visão ocidental é muito individualista. [...] no pensamento indígena isso não existe. O mundo é de todos, a terra é bem de todos”*.

O conceito de “corpo-território”, defendido por Munduruku, expressa essa interdependência entre os corpos e os espaços físico-culturais que os envolvem. Enquanto a lógica ocidental enfatiza a separação entre corpo e meio, promovendo a ideia de autonomia individual, a visão indígena compreende o ser humano como parte de uma rede de relações interligadas.

Assim, a territorialização não é apenas um domínio espacial, mas um processo que se manifesta também no corpo e na vivência comunitária. Como destacam Barboza, Duarte e Xamen (2019), *“a territorialização indígena se constitui como um processo corporal onde corpos e fluidos femininos contagiam, direcionam e regulam a interação indígena com e entre o território e seus constituintes”* (p. 507). Essa perspectiva evidencia que o corpo feminino, longe de ser apenas um ente biológico, é também um elemento estruturante das dinâmicas territoriais indígenas.

A proposta decolonial expande esse debate ao questionar as estruturas de pensamento ocidentais e valorizar epistemologias que emergem das práticas culturais indígenas. Nesse contexto, o feminismo comunitário, como proposto por Dorronsoro (2013), ressignifica a luta por direitos ao integrar corpo, território e comunidade em uma perspectiva indissociável.

Essa concepção dialoga com as reflexões de Cabnal (2015), que destaca os corpos femininos como territórios de resistência e continuidade cultural, elementos fundamentais na organização social dos povos indígenas. Assim, as mulheres indígenas, ao se identificarem como feministas comunitárias, não apenas reivindicam autonomia e reconhecimento, mas também fortalecem uma proposta emancipatória enraizada em seus próprios saberes e vivências.

Munduruku também denuncia a invisibilidade dos corpos e o silenciamento dos conhecimentos indígenas no campo da ciência, apontando que o paradigma eurocêntrico perpetuou uma hierarquia que exclui os saberes tradicionais das epistemologias acadêmicas. Ela questiona essa exclusão ao afirmar: *“A gente tem dito que as parteiras, os nossos pajés, os nossos xamãs, eles são pessoas responsáveis pela nossa vida.”* Essa afirmação aponta para o caráter integral, espiritual e comunitário do cuidado à saúde nos povos indígenas – concepção que transcende a fragmentação biomédica moderna. São pessoas que detêm saberes complexos sobre plantas medicinais, processos de cura, equilíbrio ambiental e espiritual, construídos ao longo de séculos de observação e experimentação coletiva²⁵.

A reflexão trazida por Izabel Munduruku também nos leva a questionar o papel da universidade e das instituições de ensino na perpetuação da colonialidade do saber. A cientista denuncia: *“Você não pode escrever na primeira pessoa, porque existe uma norma. Você não pode utilizar métodos de pessoas indígenas, porque isso não é reconhecido pela academia.”* Essas normas revelam uma estrutura epistêmica excludente, que rejeita abordagens baseadas na experiência e oralidade dos povos indígenas. Se a inserção de estudantes indígenas nos espaços acadêmicos não for acompanhada de uma reformulação curricular que valorize suas epistemologias, corre-se o risco de transformar estes espaços em mais uma ferramenta de colonização. Sobre essa questão Munduruku comenta:

[...] a nossa educação está fundamentada no pensamento ocidental.” (Munduruku)

“A gente passa por um processo de apagamento muito grande. A própria universidade não reconhece os cientistas indígenas. Mesmo na Amazônia, com

²⁵ As contribuições dos povos indígenas revelam que a ciência moderna resulta de processos coletivos e situados de observação empírica. O uso medicinal do salgueiro (entre muitas outras espécies), a domesticação de espécies vegetais, o domínio climático e o desenvolvimento de instrumentos como seringas rudimentares evidenciam epistemologias próprias e rigorosas. Muitas “descobertas” ocidentais apenas reconhecem saberes milenares produzidos fora do eixo eurocêntrico, desafiando hierarquias coloniais do saber. Baseado em: <https://www.bbc.com/portuguese/articles/cy9ejp8j0qno>. Acesso em: 25 out. 2025.

tantas universidades, a nossa ciência ainda é tratada como inferior. É como se só o que vem do Sudeste ou de fora do Brasil tivesse valor acadêmico.” (Munduruku)

Esse apagamento demonstra que, para além da presença física de indígenas na academia, é necessário romper com a lógica de subalternização e inferiorização dos conhecimentos indígenas. Munduruku aponta como a universidade precisa ser um espaço de resistência e não de reprodução da colonialidade:

“Nos nossos territórios, desenvolvemos tecnologias milenares, manejamos os rios, os solos, as florestas. E mesmo assim, nos dizem que isso não é ciência. A universidade precisa entender que o maior laboratório do mundo são os nossos territórios.” (Munduruku)

Dessa forma, é fundamental que a presença indígena na universidade seja acompanhada de um compromisso com a produção de conhecimentos que respeitem as lógicas indígenas e rompa com a dicotomia entre “ciência” e “conhecimento tradicional”. Conforme Munduruku defende, a ciência não deve ser vista como um conceito homogêneo e neutro, mas como um campo de disputas e possibilidades para a pluralidade de saberes. Apesar de a inserção de pessoas indígenas nas universidades representar avanços, isso por si só não garante a ruptura com essas estruturas excludentes. A universidade é um espaço que, ao mesmo tempo que pode ser local de resistência e fortalecimento da identidade indígena, também pode reproduzir violências estruturais, especialmente contra mulheres e pessoas LGBTQIA+ indígenas. Nesse sentido ela alerta:

“A juventude indígena é a que mais comete suicídio. E quando você olha quem são esses jovens, você vê que são indígenas, LGBTQIA+, que saíram dos seus territórios e foram para espaços que não os reconhecem. [...] essa juventude não está conseguindo mais ter expectativas de vida ou de esperança que correspondam às suas vivências no território. E aí a gente fala sobre invasão territorial, a gente fala sobre insegurança territorial, a gente fala sobre a violência de gênero e sexual. Porque as pessoas indígenas LGBTs que saem dos seus territórios, elas são altamente violadas e violentadas, mais na universidade. A gente tem casos de estupro, a gente tem casos de questões linguísticas, a gente tem diversos casos que retratam o assédio, que retratam como o corpo indígena, jovem, que não corresponde à heteronormatividade do ocidente, ele é altamente violado e violentado, sobretudo no espaço acadêmico.” (Munduruku)

Essas colocações de Munduruku dialogam com o estudo de Araújo *et al.* (2020), cujos resultados apontam que o suicídio entre populações indígenas no Brasil entre 2000 e 2020 revelam taxas significativamente mais altas em comparação com a população geral, especialmente entre jovens de 10 a 24 anos. Os estados do Amazonas e Mato Grosso do Sul são os mais afetados, refletindo contextos de

marginalização histórica e social. Nesse rol, possivelmente está a incidência de jovens LGBTQI+ indígenas, que enfrentam discriminação e racismo estrutural, inclusive nos espaços universitários.

Esse cenário de invisibilização acadêmica é aprofundado pelo que Aurora (2018) discute em seu artigo, quando aponta que, apesar da implementação de políticas afirmativas e do crescimento da presença indígena nas universidades, ainda há uma ausência significativa de informações institucionais sobre esses/as estudantes. Ela argumenta que esse apagamento se configura como uma prática de racismo institucional, pois a falta de dados concretos dificulta a formulação de políticas efetivas para garantir a permanência e o sucesso acadêmico das pessoas indígenas.

As discussões levantadas por Munduruku ressoam diretamente com a formação e o DPD, especialmente dentro do contexto da educação básica em Manaus. A realização da ação de extensão, aqui discutida, com professores/as locais evidencia a necessidade de práticas pedagógicas comprometidas com a valorização dos saberes indígenas e com a superação das estruturas coloniais ainda presentes no currículo escolar. Esse momento foi crucial para compreendermos ainda sobre o desafio de muitas pessoas indígenas, que não se resume a apenas permanecer na universidade e/ou na escola básica, mas sobreviver a um sistema que frequentemente nega, invisibiliza e violenta as suas existências e os seus corpos.

A cidade de Manaus, com sua diversidade cultural e forte presença indígena, exige que profissionais da docência estejam preparados/as para compreender e integrar perspectivas decoloniais no ensino. Munduruku nos lembra que *“a escola é um espaço de disputa, onde ou fortalecemos nossa identidade ou reforçamos a lógica colonial.”* Esse chamado reforça a necessidade de os/as professores/as repensarem suas práticas, realmente permitindo que suas epistemologias orientem novas formas de ensinar e aprender.

O DPD, nesse contexto, deve ser pautado em uma educação crítica e reflexiva, que reconheça os conhecimentos indígenas como fundamentais para a construção de uma ciência plural e integrada às realidades locais. As universidades e programas de formação docente precisam garantir espaços de diálogo intercultural, nos quais professores/as possam aprender com as comunidades indígenas e construir coletivamente práticas educativas mais justas e representativas. Munduruku reforça ainda que, na concepção indígena, ter formação acadêmica é também empoderar as comunidades, enfatizando a ideia de corpo-território:

“Então, são muitos aspectos que nos condicionam a sempre ter essa consciência de quem nós somos, de onde nós viemos. Porque eu não posso chegar na universidade, conseguir me formar e me utilizar daquela formação, daquele título, daquela identidade de poder, e não instrumentalizar como algo que pode transformar a minha comunidade. Então, a gente está sempre fazendo esse processo de várias retomadas. [...] Porque a gente não tem um fim. Nós somos sujeitos cíclicos. A gente sempre fala: com os povos indígenas, existe início, meio e início. Então, eu começo um processo, desenvolvo e volto para a minha comunidade, para iniciar outro. E assim a gente vai fortalecendo essa lógica de pertencimento.” (Munduruku)

Portanto, a luta por uma educação menos excludente e mais dialógica não pode ser dissociada da luta dos povos indígenas pelo reconhecimento de seus saberes e territórios. O papel do/a professor/a, nesse sentido, é crucial para romper com a colonialidade do ensino e contribuir para a construção de uma sociedade em que a diversidade epistêmica seja vista como valor essencial para o desenvolvimento humano e social. É necessário ir além das políticas de inclusão e desenvolver estratégias que promovam a visibilidade acadêmica das pessoas indígenas, garantindo que suas formas de conhecimento sejam respeitadas e integradas de maneira legítima e não apenas simbólica.

Cabe destacar que, diferentemente dos encontros anteriores, a participação dos/as docentes neste momento formativo foi mais contida, marcada por muita atenção às falas da convidada indígena, Izabel Munduruku. Essa postura pode ser atribuída à presença da referida pesquisadora, cuja participação provocou deslocamentos epistemológicos significativos no grupo. Sua fala, permeada por vivências e saberes ancestrais, trouxe à tona uma percepção que desafia os paradigmas ocidentais hegemônicos, principalmente no que diz respeito às relações de gênero, território, ciência e educação.

Izabel apresentou uma perspectiva indígena que não se estrutura a partir da lógica binária de gênero, mas sim da coletividade, do pertencimento e da responsabilidade compartilhada com o território. Ao articular ciência e educação como dimensões indissociáveis da luta por autodeterminação e soberania territorial, a pesquisadora ampliou o horizonte de compreensão dos/as docentes, que ao final do encontro expressaram profundo reconhecimento e gratidão pelas contribuições recebidas. Muitos/as afirmaram nunca ter tido contato com tais concepções, o que revela a persistente invisibilização dos saberes indígenas nos espaços formativos e escolares.

Esse momento configurou-se, portanto, como uma inflexão na formação, tensionando as fronteiras do conhecimento e desestabilizando normatividades

coloniais. A participação de Izabel Munduruku reafirmou a potência de uma formação docente comprometida com a pluralidade epistemológica, com a justiça ambiental e com a construção de uma educação verdadeiramente decolonial, ancorada nos saberes dos povos originários, nas experiências das periferias e na resistência dos corpos-territórios historicamente subalternizados.

6.2.5 Desafios docentes em cenário de desigualdades sociais

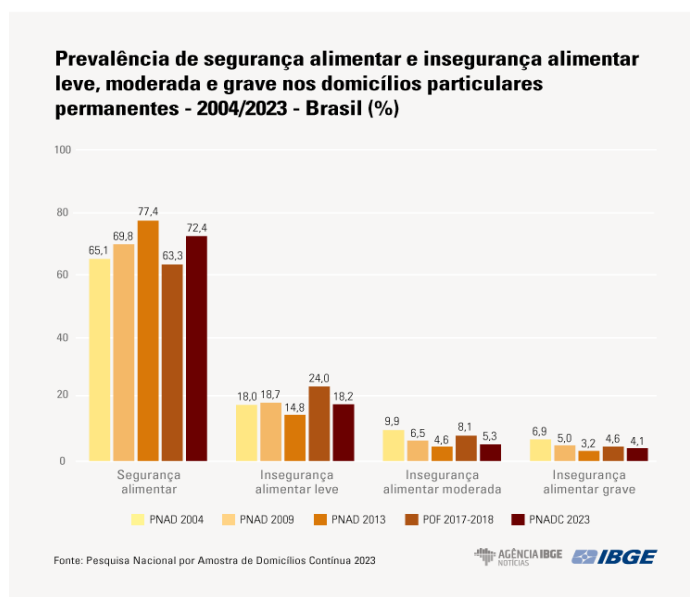
Em meio aos desafios e tensões que atravessam a profissão docente, busco refletir continuamente sobre como as práticas pedagógicas podem dialogar com as realidades sociais e culturais dos contextos em que atuamos. No quinto encontro, discutimos os múltiplos desafios vivenciados cotidianamente por docentes e estudantes da escola pública. Diante de um cenário marcado por desigualdades históricas, insegurança alimentar, precariedade estrutural e invisibilização das condições locais, reconheço a urgência de repensar o DPD sob uma perspectiva decolonial que subverta lógicas hegemônicas e ressignifique o fazer pedagógico em sua dimensão humana.

Iniciei o encontro com uma breve apresentação teórica discutindo possíveis articulações entre a decolonialidade e o DPD, ressaltando a importância de práticas pedagógicas que sejam socialmente engajadas e críticas. Em seguida, apresentei um vídeo sobre os dezessete Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), disponível no canal da TV da Universidade Federal de Minas Gerais no YouTube (Conheça [...], 2017). O conteúdo provocou reflexões críticas ao revelar que as metas globais refletem interesses hegemônicos de nações centrais, impondo modelos eurocentrados às políticas de países “em desenvolvimento”. Tal compreensão convoca a docência a uma postura emancipatória, capaz de tensionar as bases coloniais dessas agendas e afirmar perspectivas enraizadas nos saberes e resistências do Sul Global.

Nesse sentido, Krenak (2019; 2020) denuncia que o *des-envolvimento* proposto por essa agenda hegemônica parte de uma visão eurocentrada que exclui vidas, culturas e modos de existir que não se alinham ao seu referencial de humanidade. De modo convergente, Kerexu e Julião (2023) criticam o discurso do desenvolvimento sustentável, cuja retórica oculta um modelo econômico predatório que exaure a Terra, tratada como fonte inesgotável de recursos naturais, e ignora que, para os povos indígenas, ela é uma extensão viva de seus próprios corpos.

Além disso, trouxe para o debate dados de 2023, extraídos da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD-Contínua), conduzida pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Dentre esses dados, destaquei aqueles que abordam a insegurança alimentar (Figura 13), recentemente divulgados pela Agência IBGE Notícias (Brasil, 2024b).

Figura 13 – Dados sobre insegurança alimentar no Brasil (2004-2023)



Fonte: Agência IBGE Notícias, 2024, Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/39838-seguranca-alimentar-nos-domicilios-brasileiros-volta-a-crescer-em-2023>. Acesso: 4.abr.2024

Os dados da Figura 13 apontam para a prevalência da insegurança alimentar nos últimos vinte anos no Brasil. Dentre os destaques sobre a insegurança alimentar, a PNAD-Contínua revela importantes disparidades relacionadas a região, gênero, questões raciais e renda, evidenciando desigualdades estruturais existentes no Brasil:

As regiões Norte (60,3%) e Nordeste (61,2%) tinham as menores proporções de domicílios em segurança alimentar, enquanto Centro-Oeste (75,7%), Sudeste (77,0%) e Sul (83,4%) tinham os maiores percentuais.

Em 48,3% dos domicílios do país, a pessoa responsável era do sexo masculino, e em 51,7%, a pessoa responsável era mulher. No entanto, entre os domicílios com insegurança alimentar, 59,4% eram chefiados por mulheres e 40,6%, por homens, uma diferença de 18,8 p.p.

Em 42,0% dos domicílios do país, a pessoa responsável era branca, em 12,0% era preta e em 44,7% era parda. Entre os domicílios com insegurança alimentar, 29,0% dos responsáveis eram brancos, 15,2% eram pretos e 54,5% eram pardos.

Em metade (50,9%) dos domicílios com insegurança alimentar moderada ou grave, o rendimento domiciliar per capita era inferior a meio salário-mínimo (Brasil, 2024b, s.p.).

A análise desses dados buscou suscitar reflexões sobre a necessidade de integrar as dimensões sociais à compreensão das condições educacionais, especialmente em contextos em que tais desigualdades impactam diretamente/negativamente a vida escolar. A insegurança alimentar, por exemplo, é uma realidade persistente nas escolas das periferias de Manaus e, conforme mostram os dados, a região Norte figura entre as mais afetadas do país, evidenciando o entrelaçamento entre desigualdade social e direito à educação.

Apresentei ainda ao grupo os resultados do Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica Ideb)²⁶, destacando que, em 2023 (Figura 14), o Ensino Médio em Manaus alcançou 3,8 pontos, abaixo da média nacional (4,3), e distante do parâmetro de qualidade (6,0). Esses dados evidenciam o abismo entre os referenciais hegemônicos de desempenho e as condições concretas de escolarização na região.

Figura 14 – Índice de desenvolvimento da Educação Básica - Manaus



Fonte: Inep (2025), Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados>. Acesso em 21.jan.2025

Os dados estatísticos e educacionais discutidos revelam um cenário de profundas contradições entre as exigências curriculares e as condições concretas de vida de estudantes e docentes. Nesse contexto, a docência se vê desafiada a

²⁶ O parâmetro de avaliação do Ideb combina o rendimento escolar (fluxo) e o desempenho dos/as estudantes nas avaliações do Saeb, produzindo um indicador sintético de 0 a 10 que orienta políticas e metas educacionais no país. A nota de referência 6,0, estabelecida como meta nacional, reflete um ideal comparativo com sistemas educacionais de países desenvolvidos, embora desconsidere as desigualdades históricas, regionais e socioculturais que atravessam a educação brasileira — o que exige uma leitura crítica sobre o uso do índice como parâmetro universal de qualidade. Fonte: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb>. Acesso em 25.out.2025

reinventar práticas que resistam à lógica meritocrática e tecnicista, afirmando uma educação comprometida com a dignidade, a justiça social e o reconhecimento das condições humanas e territoriais que atravessam o processo educativo.

Desde os primeiros momentos do encontro, a insegurança alimentar foi tematizada como uma questão central e recorrente que atravessa o cotidiano escolar. Sobre essa questão comentei que, de acordo com dados do IBGE (Brasil, 2024b), as regiões Norte e Nordeste são as mais afetadas pela insegurança alimentar:

“Há situações em que muitos estudantes estão em insegurança alimentar, principalmente nas periferias da cidade. A situação é grave. A gente está falando de pessoas que se alimentam um dia e não sabem se vão se alimentar no outro, né?”. (Pesquisador).

Essa colocação buscou colocar em evidência o caráter estrutural e persistente do problema em muitas escolas de Manaus, significativamente agravado com a pandemia da COVID-19. Sobre isso, a professora Maria reforça:

“Muitos dos alunos das periferias, justamente por isso, vão à escola, justamente pensando que lá elas vão ter uma alimentação, de tempo integral, por exemplo. Ela vai ter o café, ela vai ter o almoço e ela vai ter a merenda.” (Maria)

A insegurança alimentar é um problema estrutural e, conforme destaca Maria, é na escola que muitas crianças, adolescentes e jovens têm a possibilidade de ter uma ou mais refeições. No entanto, ainda que a escola seja uma das alternativas alimentares para o corpo discente, é importante discutir sobre a qualidade dessa alimentação oferecida nos espaços educacionais. A respeito disso, Maria, Ândrio e Alcilene comentam sobre uma reportagem de um noticiário *online*²⁷, que denuncia a precariedade da alimentação escolar oferecida em instituições da educação básica:

“Pois é. Suco com bolacha. Você acha que isso é o suficiente? Claro que não. Principalmente para uma criança em desenvolvimento.” (Maria)

“A gente observa que está ainda muito defasada a questão de uma merenda escolar de qualidade. Principalmente para os pequenos, que estão naquela fase de desenvolvimento, e para os grandes também”. (Ândrio)

²⁷ Conforme reportagem do Radar Amazônico, entre fevereiro de 2023 e maio de 2024 a Prefeitura de Manaus recebeu mais de R\$ 37,7 milhões por meio do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), mas continua oferecendo às escolas municipais apenas “bolacha e suco”, em flagrante descumprimento da lei n.º 11.947/09, que exige alimentação saudável, variada e com, no mínimo, 30 % dos recursos destinados à agricultura familiar. Disponível em: <https://radaramazonico.com.br/prefeitura-de-manaus-oferece-bolacha-e-suco-para-escolas-mesmo-com-mais-de-r-37-milhoes-em-repasses-do-governo-federal-para-merenda-escolar/>. Acesso em: 05 jul.2024

“Quando eu morava em um município da Calha do Rio Juruá, a merenda escolar, a bolacha chegava toda bolorenta. Quando a merenda chegava ainda era imprópria para o consumo.” (Alcilene).

As falas dos/as docentes evidenciam que a insegurança alimentar não é um episódio isolado, mas condição reiterada que impacta diretamente o desempenho escolar e o bem-estar de estudantes amazonenses. Como aponta Maria: *“A questão da insegurança alimentar, [...] afeta bastante a questão da educação.”* A escola, muitas vezes, torna-se o único espaço onde as famílias confiam que seus filhos/as terão acesso garantido à alimentação, ainda que essa alimentação seja insuficiente e precária em termos nutricionais.

As colocações a seguir evidenciam que nesse contexto de complexidades/precariedades do chão da escola, o corpo docente, muitas vezes, busca amenizar a situação, com aquele famoso “jeitinho”. A referida expressão se refere à autogestão dos problemas pelos/as profissionais da escola que, frente ao abandono estrutural, acabam arcando com custos que não são de sua responsabilidade. Sobre isso, Ândrio destaca:

“A gente entende, né, que é um caminho, de certa forma, que é um jogo de cintura. Não é algo que vem da Secretaria, pois eles não sabem que nós fazemos isso. Mas nós que estamos aqui na ponta sentimos tudo isso e não tem como ficarmos indiferentes. Creio que muitas escolas fazem isso!”. (Ândrio)

“A nossa escola, por exemplo, a gente compra verduras para a alimentação escolar, as vendas que a gente faz aqui é para isso. Uma forma de melhorar a alimentação que recebemos. Por exemplo, recebemos carne moída, frango, mas não recebemos os condimentos, as verduras e a gente acaba fazendo isso para garantir uma alimentação de melhor qualidade para nossos alunos. A gente tem que comprar cebola, alho, entre outras coisas. As couves e outras verduras chegam daquele jeito, algumas em bom estado, outras não dá para aproveitar.” (Ândrio)

O “jeitinho” se revela como um mecanismo informal de resistência e cuidado, mas também evidencia o abandono por parte das políticas públicas. Na concepção de Ândrio é necessária uma fiscalização mais efetiva nesse âmbito da alimentação escolar e Roberto sinaliza para a necessidade de se compreender melhor a logística de produção e transporte dos alimentos que chegam à escola.

“Eu penso que deveria ter um acompanhamento mais pertinente, mais adequado, deveria pelo menos ter essa fiscalização”. (Ândrio)

“Às vezes, a gente pensa apenas no problema que está acontecendo ali na escola, mas, às vezes, é um pouquinho mais lá atrás. A questão do plantio, da colheita, os fatores externos, ambientais, geográficos também, porque para chegar uma coisa que é produzida lá em, sei lá, um município, para chegar até aqui em Manaus, na escola aqui, é complicado, a logística, o transporte, um monte de N situações”. (Roberto)

A fala de Roberto evidencia que o problema da alimentação nas escolas atravessa toda uma cadeia produtiva, sendo permeada por dimensões econômicas, logísticas e políticas. Roberto pontua ainda que o pagamento em dia aos pequenos produtores e a efetividade das políticas públicas incidem diretamente na qualidade da alimentação oferecida nas escolas:

“A política pública é pagar o que deve lá para o pessoal que está plantando, colhendo peixe, que estão trabalhando também. E isso tem a ver com a questão do contexto educacional.” (Roberto)

As falas do professor revelam que a eficácia – ou a ausência dela – nas políticas públicas incide diretamente sobre o cotidiano escolar. Quando essas políticas não são executadas de forma eficiente, acabam transferindo às escolas e aos/as docentes responsabilidades que extrapolam suas funções e deveriam ser asseguradas pelos órgãos responsáveis. A prática do “jeitinho”, nesse contexto, expressa não apenas a atitude e o compromisso ético dos/as educadores/as diante das carências estruturais, mas também expõe os limites de políticas que, ao não garantir o direito à alimentação e à educação de qualidade, acabam por naturalizar a precariedade e fragilizar a função social da escola.

Outra crítica apresentada no encontro foi direcionada às avaliações em larga escala: Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB); Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas (SADEAM). Essas avaliações se pautam em parâmetros que desconsideram as especificidades amazônicas e reforçam lógicas coloniais. Sobre esse ponto, levantei o seguinte questionamento:

“Como utilizar os parâmetros dessas avaliações, tendo em vista comparar rendimentos, proficiência de estudantes de escolas elitizadas, de escolas de países de primeiro mundo (...), com estudantes de escolas que não têm estrutura mínima, muitos/as desses alunos em situação de vulnerabilidade social e extrema pobreza? E às vezes, querem (co)responsabilizar o/a professor/a sobre a melhoria da educação, justamente baseado nesses indicadores de padrões internacionais e hegemônicos” (Pesquisador)

Com essa reflexão tive a intenção de mostrar o descompasso entre a realidade socioeconômica dos/as estudantes e os modelos avaliativos que, inspirados em países ditos desenvolvidos, ignoram desigualdades estruturais, insegurança alimentar, precariedade de infraestrutura e desigualdades regionais. Os resultados dessas avaliações, utilizados muitas vezes como indicadores exclusivos de qualidade

educacional, acabam servindo como instrumento de culpabilização docente e desresponsabilização do Estado. Reforço esse ponto argumentando ainda que:

“O corpo docente não é o único responsável pela qualidade da educação, principalmente nesse contexto de precariedade estrutural. Qual a lógica de comparar nossos índices educacionais com padrões internacionais, sem considerar as particularidades amazonenses, a logística, a geografia extensa, a escassez de recursos pedagógicos e estruturais? E, além disso, a insegurança alimentar.”. (Pesquisador)

Diante desse quadro, é evidente que não cabe somente ao corpo docente a responsabilidade pelo rendimento escolar e qualidade educacional. Há uma cadeia complexa de fatores – fome, desigualdade socioeconômica, ausência de políticas públicas efetivas etc. – que não podem ser desconsiderados nesta análise.

Outro ponto recorrente nas discussões diz respeito à condição de subalternidade vivenciada pelos/as professores/as no espaço escolar. Essa questão emergiu a partir de uma problematização que propus: *“Será que o/a professor/a não está cumprindo o seu papel, ou está inserido/a em uma estrutura que o/a coloca em posição de subalternidade?”* Essa provocação levou o professor Ândrio a refletir criticamente sobre como, em diferentes níveis, tanto docentes quanto discentes são silenciados/as e, muitas vezes, responsabilizados/as por problemas que extrapolam o âmbito da escola:

“[...] a Secretaria, muitas vezes, não conhece os problemas que estão acontecendo aqui na base e essa situação de inibir as reivindicações dos estudantes por melhorias na alimentação escolar, nas salas de aulas que não tem refrigeração adequada e outras situações, é contraditório. Como essas situações podem chegar até as instâncias superiores se não é permitido os estudantes reclamarem, serem críticos? Nesse sentido, muitos de nós, digo, enquanto professor somos culpados, é contraditório, né? Nós estamos errando e nós somos culpados em parte por isso também. Como eu posso mudar esse cenário se eu estou concordando com as situações respondendo pesquisas e questionários da Secretaria como se tudo estivesse perfeitamente bem? De certa forma estou coadunando com a situação. Às vezes quando os alunos respondem com sinceridade isso é visto de forma negativa. E isso se aplica também ao corpo docente.” (Ândrio).

A fala de Ândrio denuncia a estrutura hierárquica que, ao punir a crítica e exigir conformidade, silencia docentes e discentes. Ao reconhecer-se como parte de uma engrenagem que reproduz a subordinação, o professor evidencia a contradição de um modelo que cobra comprometimento, mas nega voz a quem vivencia as fragilidades da escola. O professor comenta ainda que as reivindicações e críticas são, muitas vezes, interpretadas como afrontas às instâncias superiores, produzindo um ambiente marcado pelo medo e pelo silenciamento.

“[...] eu entendo os colegas que ficam ou preferem ficar calados. Então, eu preferiria ficar calado diante dessa situação, mas não dá pra passar, com indiferença. Se o colega se impõe, ele passa uma imagem negativa, que é que ele é do contra... Então, eu acredito que não podemos ficar indiferentes a essas questões. Eu acho que também não é diferente em outras escolas. Na verdade, eu acho que é uma aculturação que é corriqueira em muitas escolas nossas. Então, eu penso que quando se faz uma pesquisa, quando se faz um questionário em termos de Secretaria, eu creio que é para pensar em melhorias.” (Ândrio).

A fala de Ândrio evidencia a tensão entre o medo e a necessidade de posicionamento crítico no espaço escolar. Sua reflexão denuncia um processo de aculturação institucional que transforma o silêncio em estratégia de sobrevivência, enquanto a crítica é estigmatizada como insubordinação. Nesse cenário, a conformidade é cultivada e a transformação, adiada, revelando o quanto a docência é atravessada por mecanismos sutis de controle e dominação. A professora Alcilene complementa que essa hierarquização mantém os/as docentes em posição inferiorizada, uma estratégia de natureza colonial para manter a ordem vigente:

“Perfeitamente. A gente fica sempre naquela condição de inferioridade, né? O poder... a hierarquia, quem tem o poder e quem está em condição de inferioridade tem de suportar tudo isso.” (Alcilene)

A análise da fala da professora indica que relações hierárquicas de poder estruturam processos recorrentes de subalternização no exercício docente. Essa interpretação evidencia a necessidade de problematizar tais arranjos e de fortalecer espaços institucionais de escuta, considerando as aspirações e expectativas que atravessam a atuação docente. O enfrentamento dessas dinâmicas demanda posicionamentos políticos voltados à transformação das condições que organizam o cotidiano escolar, nos quais o reconhecimento da docência como prática formativa e transformadora assume centralidade na resignificação do papel social da escola.

A segunda parte do encontro foi dedicada a reflexões sobre a naturalização das desigualdades estruturais nos espaços educativos, especialmente em escolas públicas situadas em regiões periféricas. Com o intuito de escutar os/as docentes sobre essa problemática, propus uma atividade centrada em um caso hipotético, apresentado em uma folha que simulava o planejamento de uma aula de Ciências com o tema “Energia Elétrica”. No cenário proposto, a professora realiza um levantamento inicial com os/as estudantes, buscando mapear suas experiências e selecionar falas para subsidiar seu plano de ensino.

O quadro 8 apresenta esse recorte do planejamento, ambientado em um contexto escolar fortemente marcado por vulnerabilidades socioambientais: ocupações irregulares, ausência de saneamento básico e acesso intermitente à rede elétrica. Ainda que a docente tenha adotado estratégias coerentes com as chamadas boas práticas – como escutar os/as estudantes e acolher seus saberes prévios – seu planejamento permaneceu atrelado à lógica prescritiva do currículo oficial, sem problematizar as contradições vividas cotidianamente pela comunidade escolar.

Quadro 8 – Plano hipotético de uma professora da educação básica

ESTRUTURA DA PROGRAMAÇÃO/PLANO DE ENSINO DA PROFESSORA	
Exemplo de programação	
Contexto Educacional: após fazer a pesquisa qualitativa com estudantes de uma turma, a educadora seleciona falas para organizar seus planos de ensino. Para o ensino de Ciências a fala abaixo foi escolhida:	
Fala de um aluno do 6º ano: “Professora, eu não fiz a lição porque a gente tá sem luz lá em casa. Meu pai fez um “gato” na casa do vizinho, mas a luz ficou fraquinha e depois apagou tudo, aí o vizinho mandou tirar. Ele (o vizinho) também fez “gato” e a luz é boa. Por que todo mundo não pode ter luz boa?”	
PROPOSTA DA PROGRAMÁTICA DA EDUCADORA	
Conteúdos programáticos selecionados	
▪ Energia elétrica ▪ Origem da energia elétrica; ▪ Maquete de uma hidrelétrica explicando o seu funcionamento; ▪ Distribuição de energia elétrica para grandes centros; ▪ Utilização da energia elétrica pelas pessoas; ▪ Formas alternativas de se obter energia elétrica.	
Atividades pedagógicas sugeridas	
▪ Descrição das transformações que ocorrem e uma usina hidrelétrica; ▪ O que é energia elétrica? Para que utilizamos? ▪ Distribuição de energia no campo e na cidade; ▪ Leitura e pesquisa sobre Balbina, histórico, capacidade, regiões atendidas; ▪ Como a energia chega a sua casa?	

Fonte: Adaptado de Antônio Fernando Gouveia da Silva, s/a, p.27-28, Disponível em: <https://ecec.paginas.ufsc.br/files/2015/01/Atividade-Gouveia001.pdf>

Sobre essa situação hipotética, as contribuições dos/as docentes mostram o quanto a fragmentação entre os saberes escolares e as vivências concretas dos/as estudantes pode reforçar processos de silenciamento e naturalização da desigualdade. De acordo com a professora Paula:

“Faltou articular a questão científica com a questão social, a falta de urbanização”
(Paula)

A fala de Paula aponta para a necessidade de práticas pedagógicas que transcendam a mera transmissão de conteúdos e se comprometam com a leitura crítica do território e de suas contradições. A fala de Alcilene aprofunda essa análise

ao destacar o quanto a precariedade é, muitas vezes, percebida como algo natural pelos/as estudantes:

“A maioria deles, às vezes, não tem esse senso crítico, que eles estão vivendo em um ambiente que, às vezes, não tem saneamento básico, não tem iluminação. Para eles é normal.” (Alcilene)

Essas reflexões são fundamentais para compreendermos que a precariedade material não se limita à ausência de recursos, mas se inscreve também no plano simbólico e subjetivo, produzindo a normalização da exclusão. A ausência de um currículo que problematize as condições estruturais em que muitos/as estudantes vivem, compromete a função social da escola e enfraquece o papel da ciência como instrumento de compreensão e transformação da realidade. O ensino de Ciências, nesse contexto, quando desconectado das questões socioambientais locais, torna-se um saber despolitizado e pouco significativo.

Nesse cenário, o papel do/a docente deve ultrapassar a função de executor/a de prescrições curriculares, assumindo uma postura crítica e engajada. Como afirma Ândrio, *“A gente precisa aguçar neles esse espírito crítico”* – ou seja, promover espaços de reflexão capazes de desconstruir a aceitação passiva das desigualdades e fomentar a construção de novas formas de perceber e intervir no mundo.

Paula e Ândrio apontam que a ausência dessa problematização perpetua a naturalização da desigualdade, já que muitos/as estudantes sequer percebem como a falta de acesso a direitos básicos é resultado de processos históricos e políticos, que deixam à margem grupos historicamente excluídos das decisões e processos coletivos. Essa discussão ecoa a necessidade de um currículo crítico e contextualizado, que dialogue com as experiências discentes e questione as estruturas de poder.

As discussões deste encontro mostram que os desafios enfrentados por docentes em contextos de desigualdades sociais são estruturais, persistentes e interligados: fome, falta de estrutura, currículo conteudista, avaliações injustas, ausência de políticas públicas eficazes, silenciamento e precariedade. Como destaca a professora Maria, se faz necessária uma perspectiva crítica frente a essas situações:

“Problematizar, mostrar a realidade e despertar a criticidade, pois muitos já naturalizaram a falta de acesso a direitos básicos. E está tudo bem”. (Maria)

Embora a reflexão de Maria se direcione ao corpo discente, ela também interpela o corpo docente, evidenciando como a naturalização das desigualdades

atinge toda a comunidade escolar e reforça a urgência de uma educação comprometida com a conscientização e a transformação social.

Diante do exposto, compreendo que o DPD deve romper com lógicas coloniais que individualizam responsabilidades, obscurecem desigualdades e naturalizam a precarização, sustentando-se em referenciais hegemônicos de educação e sociedade alinhados aos interesses de organismos internacionais controlados por potências econômicas.

Nessa direção, a perspectiva decolonial constitui um referencial teórico e ético potente para ressignificar a formação docente, promovendo uma educação humanizada, crítica e comprometida com a transformação social, enraizada nas realidades amazônicas e nos desafios das populações historicamente vulnerabilizadas.

As reflexões desse encontro mostram como a escola pública na periferia de Manaus está imersa em um emaranhado de desigualdades sociais, econômicas e ambientais. E diante desse cenário, não se pode pensar um DPD que desconsidere essas realidades, dialogue com elas e instrumentalize professores/as manauaras/amazonenses para atuarem de forma crítica e consciente sobre as estruturas de poder que moldam a educação e a vida em sociedade.

6.2.6 Currículos prescritos e a complexidade do chão escola

No sexto encontro iniciei a discussão com o tema *“Os desafios da docência frente às prescrições curriculares e às demandas do cotidiano escolar”*, buscando fomentar uma reflexão crítica sobre como as atuais políticas e diretrizes educacionais, frequentemente orientadas por padrões internacionais e indicadores de desempenho, incidem sobre o fazer docente em contextos locais. Problematizei o fato de que tais prescrições hegemônicas desconsideram as condições socioeconômicas e culturais dos/as estudantes, as limitações estruturais das escolas e a necessária valorização e autonomia docente. Propus, então, refletirmos coletivamente sobre como essas políticas tendem a subalternizar nossos saberes e práticas, transferindo à docência a responsabilidade exclusiva pelos êxitos ou fracassos da educação (Saraiva; Souza, 2020; Verger; Normand, 2015).

Para aprofundar a reflexão, apresentei dados e referências que evidenciam a crise na formação docente e os efeitos dessa realidade sobre a educação pública. Um

dos materiais utilizados foi o vídeo “*Apagão de professores*”, do canal *YouTube* Pesquisa FAPESP (Apagão [...], 2024), que discute o *déficit* de profissionais da educação e seus impactos sobre a qualidade do ensino. Também apresentei trechos da reportagem de Mariana Serafini (2024), intitulada “*A maioria dos estudantes de licenciatura desiste da carreira docente antes da formatura*”, a fim de problematizar o elevado índice de evasão nas licenciaturas e as dificuldades enfrentadas nos primeiros anos de docência.

Outro aspecto discutido foi o aumento dos casos de violência contra professores/as, à luz do artigo de Plassa, Paschoalino e Bernardelli (2021). Embora no contexto escolar investigado não houvesse registros de violência física, reconhecemos que esse fenômeno tem se intensificado em diferentes redes de ensino no país, revelando um cenário de desproteção e vulnerabilidade docente.

As análises evidenciaram que políticas educacionais hegemônicas, orientadas pela lógica da eficiência e do mercado, esvaziam o sentido formativo e emancipador da educação, convertendo-a em instrumento de controle e padronização. No contexto das periferias urbanas, tais políticas intensificam a desvalorização docente, a precariedade estrutural e a subordinação a prescrições curriculares que perpetuam racionalidades colonial-capitalistas. A seguir, apresento contradições e desafios que emergem das vozes dos/as docentes nesse cenário.

Desvalorização e subalternização da profissão docente

As falas das professoras Alcilene e Sarah denunciam, com lucidez, a desvalorização estrutural e histórica da docência no Brasil, marcada por continuidades coloniais que atravessam diferentes regimes políticos:

“[...] o sistema de ensino que nunca foi pensado para valorizar o professor em governo nenhum. Nunca. Em qual governo o professor foi realmente valorizado? Nem na monarquia, nem na ditadura, nem na redemocratização. A gente tem que lutar para ter uma data base, que é a lei.” (Alcilene)

“Lá no papelzinho diz que você tem todo esse direito, mas a lei está ali, mas não é cumprida. Você tem que lutar para ter esse direito.” (Sarah)

Essas falas evidenciam que a desvalorização docente constitui um fenômeno estrutural, historicamente reproduzido pelas formas de organização do Estado e pela lógica colonial que hierarquiza saberes, profissões e pessoas por questões sociais, raciais, de gênero, entre outras.

Desde o período colonial, quando a educação era privilégio das elites e servia aos interesses dos colonizadores, observa-se a consolidação de um modelo excludente que marginaliza grupos populares e subalternizados. Apesar dos avanços decorrentes de lutas sociais e da ampliação do direito à educação, a inserção das camadas populares no sistema escolar não rompeu com a lógica elitista subjacente. Ao contrário, essa inclusão ocorreu sob condições de precarização, nas quais os mecanismos de subalternização da docência se perpetuam e se reinventam, mantendo o/a professor/a em posição de vulnerabilidade e desvalorização simbólica e material (Ferreira Júnior, 2010).

As colocações de Alcilene e Sarah encontram ressonância na análise de Frazão e Sá (2024), que discutem como as representações sociais da docência, veiculadas em um vídeo humorístico no *YouTube*, reforçam estereótipos de precarização, desvalorização e feminização da profissão. Por meio do riso, esses conteúdos reproduzem relações de poder hegemônicas e coloniais que contribuem para a naturalização da docência como vocação feminina, mal remunerada e socialmente desvalorizada. Nesse sentido, a professora Alcilene comenta:

“Eu tenho que trabalhar por uma educação de qualidade. Mas eu acabo somatizando muita coisa ruim dentro da escola, principalmente em termos da desvalorização docente. Eu não trabalho somente por amor à educação. Eu também trabalho por dinheiro [...]. Eu me sinto assim, como se fosse extremamente violentada na minha dignidade, no meu fazer pedagógico, eu me sinto assim, sabe? Eu gasto boa parte do meu salário com material para fazer um trabalho melhor.” (Alcilene)

A fala da professora Alcilene revela com profundidade o impacto subjetivo e estrutural da desvalorização docente, expressando uma experiência de violência simbólica que atinge a sua dignidade e o sentido do seu fazer pedagógico.

Ao afirmar que *“não trabalha somente por amor à educação”*, Alcilene rompe com a retórica romantizada da docência, frequentemente usada para justificar baixos salários e condições precárias. Essa desvalorização reflete a colonialidade do saber e do ser (Quijano, 2005), que reduz o/a profissional da docência a executor/a de políticas centralizadas e descontextualizadas, subordinando o conhecimento escolar a demandas externas e tecnocráticas. Nessa lógica, impõe-se ao/à docente a corresponsabilidade por resultados, mesmo que não sejam garantidas as condições necessárias para alcançá-los.

Esse cenário evidencia que a precarização simbólica e material do trabalho docente se ancora em uma racionalidade neoliberal que redefine a atuação do/a

professor/a a partir de critérios de eficiência, meritocracia e responsabilização individual, deslocando a centralidade das dimensões coletiva, ética e política da docência (Oliveira, 2013). Tal racionalidade reduz o DPD a um processo técnico-instrumental, esvaziando seu caráter formativo e emancipador.

Nessa direção, Oliveira (2013) argumenta que a valorização do magistério constitui dimensão estruturante do DPD, articulando de forma indissociável remuneração, carreira, condições de trabalho e formação inicial e continuada. Desse modo, repensar o DPD, inspirado em uma perspectiva decolonial, implica tensionar racionalidades que desumanizam o trabalho docente e abrir possibilidades para a construção de outras formas de pensar, viver e exercer a docência, reafirmando seu caráter ético, político e transformador.

Precariedade estrutural da escola pública e falta de recursos

Compreendo que a precariedade estrutural das escolas não é uma falha pontual, mas consequência do racismo ambiental e da lógica colonial que marginaliza territórios periféricos e as pessoas que ali vivem. As condições materiais da escola são denunciadas pela professora Alcilene, quando diz:

“Eu preciso de coisas palpáveis, como papel para imprimir prova de aluno, por exemplo. Eu tenho que comprar o papel para imprimir a prova de aluno.” (Alcilene)

A fala da professora Alcilene, ao apontar a necessidade de custear materiais básicos para a realização de atividades avaliativas, revela de forma concreta as condições que atravessam o cotidiano do trabalho docente.

Essa experiência dialoga diretamente com a compreensão de Day (2002), segundo o qual, o DPD somente pode ser efetivo quando considera o contexto real do exercício da docência. Desse modo, compreendo que é urgente reivindicar a implementação de políticas públicas que garantam uma infraestrutura digna para ensinar e aprender, pois tal aspecto se associa tanto à valorização docente, quanto à promoção de igualdade de oportunidades aos grupos mais vulneráveis.

Exigências curriculares contraditórias e avaliações em larga escala

A imposição de currículos tecnicistas também é evidenciada por Alcilene, quando critica a finalidade que, muitas vezes, predomina na educação contemporânea e que consiste em cumprir o que o currículo determina, sendo este fortemente

vinculado a avaliações em larga escala e à obtenção de indicadores de qualidade educacional.

“Já perdemos a autonomia faz tempo [...] Ficamos restritos àquilo que o ENEM vai cobrar.” (Alcilene)

Nesse contexto, a professora faz referência ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), cuja finalidade envolve tanto a produção de indicadores de qualidade do Ensino Médio quanto a seleção para o ingresso no Ensino Superior. A partir dessa menção, é possível problematizar o caráter competitivo desse exame, especialmente quando se considera a profunda desigualdade entre estudantes oriundos de escolas públicas precarizadas e aqueles provenientes de instituições elitizadas.

Tal assimetria suscita questionamentos sobre as condições reais de acesso ao Ensino Superior e sobre quais grupos tendem a se aproximar dos parâmetros definidos pelos indicadores educacionais. Essa problemática dialoga com as análises de Lessard e Tardif (2014), que apontam a padronização avaliativa e a intensificação da competição educacional como tendências globais fortemente vinculadas às dinâmicas da economia mundial.

Outro ponto trazido por Alcilene refere-se ao Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB):

“Aí o menino não rende nada, a culpa recai sobre o professor. Aí tem SAEB, a responsabilidade é do professor!” (Alcilene)

Essa fala explicita a sobrecarga e a responsabilização individualizada do/a docente diante de um sistema que ignora desigualdades estruturais que atravessam o cotidiano escolar. Tais exigências curriculares e avaliativas desconsideram os desafios regionais – geográficos, socioeconômicos e infraestruturais – que condicionam o fazer pedagógico, invisibilizando o contexto amazônico e as especificidades das escolas públicas periféricas.

Essas reflexões dialogam com Rodrigues, Pereira e Mohr (2020), que apontam como os documentos oficiais orientadores dos currículos da Educação Básica, a exemplo da BNCC (Brasil, 2017; 2018), priorizam o desenvolvimento de competências e habilidades quantificáveis, relegando a formação humana a um plano secundário. Nesse mesmo sentido, Lessard e Tardif (2014) destacam que as políticas educacionais centradas em currículos por competências e em avaliações de larga

escala instauram uma cultura de eficiência e controle, que transforma o trabalho docente em prática burocrática e tecnicista.

Assim, o processo educativo é reduzido à mensuração de resultados, subordinando-se à lógica de mercado e de produtividade, o que esvazia o potencial emancipatório da educação e reforça a colonialidade que perpassa as políticas formativas e avaliativas.

Formações docentes impostas e desconectadas da realidade

As críticas às formações docentes desconectadas da realidade escolar emergem de forma contundente nas falas de Alcilene:

“[...] cursos oferecidos pela Secretaria de Educação [...] são formações que não servem para nada. Não me ajuda em nada no chão da sala de aula.” (Alcilene)

Essa percepção revela o distanciamento entre as políticas formativas e as demandas concretas da prática pedagógica, evidenciando a persistência de modelos prescritivos e descontextualizados. Tal imposição reflete o modelo de educação bancária criticado por Freire (2005), que desconsidera os saberes docentes e reforça uma lógica colonial de formação, na qual o/a professor/a é tratado/a como receptor/a de conteúdos, e não como profissional epistêmico/a de sua prática.

Nesse sentido, Ruiz (2022) aponta que a BNC-Formação Continuada (Brasil, 2020) reitera uma lógica verticalizada e neoliberal de formação, centrada nas pedagogias do “aprender a aprender”. Tal enfoque, longe de ser neutro, alinha-se à racionalidade capitalista e reforça práticas educativas que mantêm as desigualdades estruturais, ao privilegiar competências e resultados em detrimento de uma formação crítica e socialmente situada.

Para Day (2001, p.15), “o sentido do desenvolvimento profissional dos professores depende das suas vidas pessoais e profissionais e das políticas e contextos escolares nos quais realizam a sua atividade docente.” O autor destaca que o DPD não se restringe a um processo técnico de aperfeiçoamento, mas constitui um movimento contínuo e relacional, atravessado por dimensões éticas, políticas e sociais que integram a identidade e o fazer docente.

Assim, o DPD deve ser entendido como um processo coletivo, articulado entre o compromisso do/a professor/a, as políticas educacionais e as condições institucionais das escolas, de modo a promover a valorização docente, assegurar condições dignas de trabalho e fortalecer o caráter emancipatório da educação. Um

DPD comprometido com a decolonialidade, portanto, deve emergir das experiências e necessidades concretas do cotidiano escolar, reconhecendo a autonomia docente e a diversidade dos contextos educativos.

Falta de apoio institucional para formação continuada em Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado)

A ausência de incentivo à formação continuada é um obstáculo mencionado pela professora Alcilene: “*Se eu quiser aumentar meu salário, preciso ingressar no mestrado. Mas, em que tempo?*”. Sem apoio institucional – licenças, incentivos financeiros e melhores condições de trabalho –, o acesso à pós-graduação torna-se inviável, perpetuando uma colonialidade institucional que limita o avanço acadêmico de professores/as amazonenses.

A pós-graduação constitui um elemento significativo para o DPD, tanto no que diz respeito à produção de conhecimento sobre a docência e os processos de ensino e aprendizagem, quanto no plano da valorização profissional e realização pessoal. No contexto dos sistemas educacionais brasileiros, a formação em nível de pós-graduação é frequentemente incorporada aos PCCR's, sendo reconhecida como um dos critérios para progressão funcional e melhoria salarial, ainda que essa incorporação, em termos remuneratórios, dependa da vontade política da gestão pública de estados e municípios (Jacomini; Penna, 2016; Lima; Leite, 2024).

Para muitos/as educadores/as, sobretudo em final de carreira, a pós-graduação representa uma das poucas possibilidades concretas de reconhecimento profissional e de progressão salarial diante da fragilidade das políticas de valorização docente.

Contudo, o acesso a esse nível formativo permanece atravessado por barreiras institucionais, financeiras e formativas, revelando a permanência de uma lógica excludente no campo educacional. A ausência de políticas efetivas que assegurem o afastamento remunerado para estudos, aliada às exigências da pós-graduação *stricto sensu* e às jornadas intensificadas de trabalho e responsabilidades familiares, compromete tanto o ingresso quanto a permanência dos/as docentes nesses cursos.

Nesse cenário, embora a pós-graduação se apresente como uma via possível para fomentar o DPD, ela ainda se configura como um percurso restrito, o que

evidencia a necessidade de ações e políticas públicas que ampliem, de forma concreta, as condições de acesso, permanência e valorização da docência.

Para Oliveira (2013), a valorização docente constitui dimensão central do desenvolvimento profissional, articulando remuneração, carreira, condições de trabalho e formação. Nessa direção, Marcelo (2009) e Imbernón (2011) situam o DPD como um processo contínuo, condicionado por fatores estruturais e profissionais que atravessam a trajetória docente. Nesse contexto, a busca por mestrado e doutorado frequentemente se vincula menos a um projeto de qualificação acadêmica e mais à expectativa de aumentos reais na remuneração, uma vez que outros critérios de valorização, como o tempo de serviço, tendem a repercutir de forma mínima nos vencimentos.

Repensar o DPD em perspectiva decolonial implica reconhecer que a pós-graduação, ainda marcada por dinâmicas elitistas no contexto brasileiro, não pode constituir o único eixo de valorização docente. Embora a formação *stricto sensu* possa integrar projetos emancipatórios de fortalecimento profissional e transformação social, a centralidade exclusiva desse percurso tende a reproduzir desigualdades de acesso e permanência.

Nesse sentido, ampliar os critérios de valorização remuneratória, incorporando outros elementos para além da titulação acadêmica, torna-se fundamental diante dessa realidade. Somente quando a formação for compreendida como direito, e articulada a políticas mais amplas de reconhecimento do trabalho docente, será possível tensionar lógicas coloniais que sustentam a precarização e reafirmar a docência em seu sentido político, crítico e transformador.

6.2.7 A docência no Amazonas, os desafios e as barreiras de gênero e de raça na produção do conhecimento

No último encontro tive o privilégio de contar com a participação da professora e pesquisadora Fernanda Pinto de Aragão Quintino²⁸, cuja presença proporcionou reflexões profundas e discussões fecundas sobre a invisibilidade das mulheres na

²⁸ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Amazonas (PPGE/UFAM), onde realiza pesquisa pós-doutoral na linha *Educação, Estado e Sociedade na Amazônia*, investigando a formação de professores/as no âmbito do PARFOR e seus desdobramentos nos últimos quinze anos no estado. Servidora pública do quadro permanente da SEDUC-AM, atua como subcoordenadora do Fórum Permanente de Apoio à Formação Docente do Estado do Amazonas (FEPAD/AM). Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/7123068740517454>. Acesso em 30 out. 2025.

ciência e as desigualdades estruturais enfrentadas na educação amazonense, especialmente no que tange à formação docente. Sua trajetória acadêmica, sua atuação como docente na rede estadual do Amazonas e sua perspectiva, enquanto mãe e mulher negra, enriqueceram significativamente o debate, trazendo contribuições valiosas para compreensão dos desafios impostos à docência na região. As discussões foram organizadas em torno de dois eixos centrais: os desafios amazônicos na educação básica e a invisibilidade de mulheres na ciência.

Realidade docente no Amazonas, com foco na zona rural

Nesse momento refletimos sobre os desafios estruturais que impactam a educação básica no Amazonas, destacando os efeitos do isolamento geográfico e da precariedade da infraestrutura no acesso à formação docente e no desenvolvimento profissional, especialmente nas áreas rurais. Nessa perspectiva, a professora Fernanda Quintino apresentou um recorte de sua pesquisa de doutorado sobre o Plano Nacional de Formação de Professores/as da Educação Básica (PARFOR) no município de Itamarati-AM, evidenciando a importância dessa política pública para a qualificação docente em contextos periféricos. Seu estudo trouxe dados alarmantes de professores/as que enfrentam não apenas a escassez de recursos didáticos, mas também a carência de condições básicas de sobrevivência, além da constante desvalorização profissional e das dificuldades no acesso à formação continuada (Quintino, 2023; Quintino; Mourão; Quintino, 2024).

As discussões baseadas em seus estudos apontam que a inserção na carreira docente em regiões do interior do estado do Amazonas, frequentemente, não resulta de uma escolha profissional planejada, mas da ausência de alternativas de formação em outras áreas e da escassez de oportunidades laborais que garantam segurança alimentar e econômica. Nesse contexto, a docência se configura como uma das poucas vias de subsistência, mesmo diante da precarização estrutural e profissional que caracteriza o ensino público nessas localidades (Quintino, 2023).

Essa realidade evidencia que o ingresso na docência no interior do estado do Amazonas pode ser compreendido como estratégia de sobrevivência, e não como escolha profissional deliberada. Tal fenômeno é conceituado por ela como parte de uma “geografia da fome na docência”, em que o exercício do magistério está intrinsecamente associado à luta cotidiana por condições mínimas de dignidade.

Os dados apresentados pela pesquisadora destacam ainda a precariedade estrutural das escolas no interior do Amazonas, caracterizada por atrasos salariais recorrentes, baixos salários, salas multisseriadas, infraestrutura deficiente e isolamento geográfico, que se configuram como fatores que agravam os desafios enfrentados pelos/as docentes (Quintino, 2023; Quintino; Mourão; Quintino, 2024).

Essas condições evidenciam um cenário de vulnerabilidade educacional que transcende a esfera individual e se inscreve em uma problemática socioeconômica e política mais ampla, exigindo ações concretas para a valorização e permanência dos/as professores/as nesses territórios.

Desafios de valorização e condições de trabalho

A desvalorização da docência configura-se como elemento central para a evasão na carreira, refletindo um cenário de precarização estrutural que compromete a permanência e o compromisso dos/as profissionais da educação. A combinação entre baixos salários e condições laborais inadequadas não apenas desestimula aqueles/as que ingressam na profissão, mas também favorece a incorporação de pessoas sem a devida formação pedagógica. Diante da escassez e da insegurança alimentar muitas pessoas se submetem a encarar a docência em regiões rurais distantes dos centros urbanos em condições precárias, perpetuando um ciclo de vulnerabilidade no ensino público em muitas regiões do estado do Amazonas (Quintino, 2023; Quintino; Mourão; Quintino, 2024).

Nesse contexto, se sobressai a realidade das mulheres amazônicas, protagonistas na manutenção da educação em comunidades ribeirinhas, muitas vezes sob condições adversas. Sobre esse aspecto, Fernanda destaca:

“As mulheres professoras nas comunidades ribeirinhas enfrentam uma tripla jornada: cuidar da casa, da escola e da comunidade. Elas são peças-chave na educação dessas regiões, mas permanecem invisíveis para as políticas públicas e pouco reconhecidas em sua importância.” (Fernanda)

Estas educadoras não apenas enfrentam desafios logísticos impostos pela geografia da região, mas também são submetidas a barreiras estruturais e discriminações de gênero que restringem suas possibilidades de ascensão profissional. Assim, ao desempenharem um papel essencial na difusão do conhecimento, elas carregam consigo o peso da desigualdade sistêmica, evidenciando a necessidade urgente de políticas que valorizem e protejam o trabalho docente em territórios historicamente marginalizados.

O silenciamento feminino na Ciência e a luta por reconhecimento

Em sua exposição, a professora Fernanda destaca que “*as mulheres, especialmente as negras, enfrentam barreiras históricas e estruturais que limitam sua visibilidade e reconhecimento no campo científico*”. Essa perspectiva encontra respaldo em Kilomba (2008), que discute a “dupla marginalização” vivenciada por mulheres negras, resultante da intersecção entre o estigma de gênero e o estigma racial, perpetuando desigualdades históricas e contemporâneas em diversas esferas sociais.

A exclusão das mulheres negras de espaços de produção científica reforça a necessidade de iniciativas que ampliem sua participação e reconhecimento. No entanto, romper com desigualdades estruturais requer o fortalecimento de políticas e práticas institucionais que promovam a equidade.

Segundo Fernanda, “*o racismo estrutural e as desigualdades de gênero ainda limitam o acesso de mulheres negras a posições de destaque na ciência e na educação*”. Essa reflexão dialoga com Ferdinand (2022) e Kilomba (2008), cujas obras apontam que a ausência sistêmica de representatividade negra nos espaços de prestígio social é intensificada por marcadores sociais de gênero e de raça.

Outro aspecto abordado pela professora Fernanda foi a relação entre maternidade e carreira acadêmica. Ela pontua que o movimento *Parent in Science* tem evidenciado como a maternidade é frequentemente percebida como um obstáculo à produtividade científica, impactando negativamente a progressão na carreira de mulheres pesquisadoras. Segundo ela, esse debate é essencial para impulsionar mudanças estruturais que garantam condições equitativas de permanência na ciência, sem que haja a necessidade de escolhas excludentes entre a carreira e a vida familiar.

O *Parent in Science* surgiu na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) em 2017 como resposta aos desafios enfrentados por mulheres acadêmicas que vivenciam a maternidade. Atualmente, o grupo é composto por cientistas mães e pais de todo o Brasil, promovendo conscientização sobre os impactos da maternidade na trajetória acadêmica e incentivando a promoção de medidas afirmativas que garantam a permanência das mães na ciência (Müller, 2020). A página oficial do movimento (<https://www.parentinscience.com/>) destaca suas principais iniciativas no cenário científico brasileiro:

Desde nossa criação, apresentamos dezenas de seminários e palestras em diferentes cidades, levando para todo o Brasil a discussão sobre maternidade

e carreira. Fomos pioneiras no levantamento de dados para avaliar, profundamente, as consequências da chegada dos filhos na carreira científica de mulheres e homens, em diferentes etapas da vida acadêmica. Realizamos um levantamento extensivo sobre os impactos da pandemia de COVID-19 na vida de cientistas aqui no Brasil. Nossas ações levaram a mudanças concretas no cenário científico brasileiro, trazendo a maternidade para o centro da discussão. Hoje, diferentes editais de financiamento consideram os períodos de licença-maternidade na análise de currículos! Um tremendo avanço, graças à mobilização do nosso grupo e seus apoiadores! (PIS, 2025, s.p.)

A discussão também enfatizou a valorização do trabalho do professor-pesquisador e da professora-pesquisadora, especialmente na educação básica em regiões periféricas e rurais. Nesse sentido, Fernanda comenta que:

“A gente faz pesquisa dentro da escola, mas parece que isso não tem valor. O que produzimos aqui não é considerado conhecimento legítimo, porque não está nos grandes centros, nas universidades.” (Fernanda)

Apesar da relevância fundamental desse trabalho para a formação científica e cidadã, muitas pesquisas acadêmicas negligenciam essas contribuições, perpetuando um modelo excludente de produção do conhecimento. A seguinte fala da pesquisadora reforça essas percepções:

“Ser professor-pesquisador na educação básica é um desafio imenso, porque além de dar aula, temos que provar o tempo todo que nossa experiência tem valor acadêmico e social [...] A pesquisa feita na escola, por professores e professoras, deveria ser reconhecida como fundamental para a construção de um ensino mais conectado com a realidade dos nossos alunos.” (Fernanda)

Outra discussão trazida pela professora se insere no âmbito de uma educação antirracista e que reconheça as contribuições femininas nesse nicho profissional. Segundo ela, a luta feminista e antirracista é essencial para desconstruir estruturas de opressão e promover espaços de reconhecimento e visibilidade.

“Ser mulher e professora já é um desafio, mas ser uma mulher negra na educação é enfrentar diariamente olhares que questionam nossa competência. [...] A luta feminista e antirracista precisa estar na escola, porque se a gente não falar sobre isso, quem vai falar? O currículo não dá conta dessas discussões, então a gente tem que trazer na nossa prática”. (Fernanda)

A fala de Fernanda evidencia a interseccionalidade das opressões vivenciadas por mulheres negras na educação, espaço que deveria ser emancipador, mas que muitas vezes reforça desigualdades estruturais. Ao afirmar que ser uma mulher negra na educação é enfrentar olhares que questionam sua competência, ela destaca o racismo estrutural presente nas relações escolares, quando a autoridade intelectual e pedagógica das mulheres negras é sistematicamente deslegitimada.

Esse fenômeno não é isolado, mas parte de uma lógica histórica de subalternização que ainda persiste, exigindo a construção de práticas educativas que valorizem e legitimem a presença dessas profissionais, reconhecendo-as como agentes fundamentais na construção de uma escola mais equitativa.

Além disso, a crítica à ausência de uma abordagem feminista e antirracista no currículo escolar reflete a necessidade de uma educação comprometida com a justiça social. Ao afirmar que *“se a gente não falar sobre isso, quem vai falar?”*, Fernanda denuncia o silenciamento dessas pautas e a resistência institucional em incluí-las como parte estruturante do ensino. Esse posicionamento reforça a importância de uma prática pedagógica que vá além da mera transmissão de conteúdos, incorporando um olhar crítico sobre as desigualdades raciais e de gênero que atravessam a experiência escolar. Segundo ela:

“Muitas meninas negras não se enxergam nos espaços de poder porque desde cedo são ensinadas a não ocupar, a se calar. E na escola, a gente tem que mostrar que elas podem, que elas têm voz”. (Fernanda)

Nesse sentido, a escola não pode ser apenas reprodutora de normas sociais hegemônicas, mas deve ser um espaço de resistência e reconfiguração das relações de poder, onde meninas negras possam se enxergar como protagonistas e potentes politicamente.

Por fim, a professora Fernanda tece comentários sobre a naturalização dos estereótipos raciais na escola e revela como o racismo se manifesta nas sutilezas do cotidiano, moldando expectativas e limitando possibilidades. A construção da indisciplina como traço inerente aos meninos negros, por exemplo, reflete um imaginário racista que não apenas marginaliza esses estudantes, mas também os coloca em trajetórias escolares marcadas pela exclusão. Assim, o feminismo defendido por Fernanda, que reconhece as especificidades das opressões vividas por mulheres negras, é essencial para repensar a escola como espaço de ruptura com essas lógicas discriminatórias.

“O racismo está presente nas pequenas coisas, nos estereótipos sobre os alunos, na forma como se espera que meninos negros sejam sempre indisciplinados. Se a gente não problematiza isso, acaba reproduzindo.” (Fernanda)

“O feminismo que eu defendo é aquele que entende que as mulheres não vivem as mesmas opressões. Ser uma mulher branca é diferente de ser uma mulher negra, e isso precisa ser reconhecido na escola e na sociedade”. (Fernanda)

Somente a partir do reconhecimento dessas desigualdades e da promoção de uma pedagogia antirracista e interseccional será possível transformar a escola em um ambiente genuinamente democrático e emancipador.

A participação da professora Fernanda Quintino foi muito relevante para fomentar reflexões pertinentes à formação e ao DPD. No contexto amazônico, especialmente nas regiões do interior, os desafios da docência vão além da sala de aula, relacionando-se diretamente com condições precárias de trabalho, insegurança alimentar, desvalorização profissional e desigualdades estruturais de gênero e raça. Enfrentar essas questões de maneira coletiva e estruturada é essencial para a construção de uma educação mais equitativa e democrática.

Assim, a formação docente e a implementação de políticas públicas efetivas são caminhos fundamentais para transformar essa realidade e garantir a ampla participação das mulheres na produção do conhecimento científico, bem como garantir a valorização e o reconhecimento na atividade docente e demais esferas sociais.

Assim como ocorreu no encontro com a pesquisadora indígena Izabel Munduruku, a participação da professora Fernanda Quintino também foi marcada por uma postura distinta do grupo de docentes: houve pouca intervenção direta nas discussões, o que pareceu decorrer, novamente, de um profundo respeito pela trajetória, lugar de fala e experiência de vida da convidada. O grupo optou majoritariamente por ouvi-la com atenção, reconhecendo nela não apenas a pesquisadora, mas também uma professora, mãe e mulher negra trazendo contribuições fundamentais à reflexão sobre práticas educativas, desigualdades e possibilidades de resistência no contexto amazônico.

7 PROPOSIÇÕES DOCENTES E AUTOETNOGRÁFICAS DE UM GRUPO DE PROFESSORES/AS MANAUARAS COM VISTAS A UM DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE DECOLONIAL

Com base nas reflexões emergentes das entrevistas realizadas após a ação formativa, apresento, neste capítulo, proposições de um DPD inspirado em pressupostos decoloniais, assim como percepções objetivas e subjetivas dos/as docentes participantes. O *corpus* analítico é composto pelas falas docentes e pela minha autoetnografia, enquanto pesquisador e formador no contexto amazônico. Ao longo das seções, desenvolvo proposições específicas, articulando aportes teóricos, interpretações das falas e os sentidos produzidos no processo formativo e nas entrevistas.

7.1 FORMAR PROFESSORES/AS ANTIRRACISTAS: POR UMA EDUCAÇÃO COMPROMETIDA COM AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Nesta seção analiso falas que evidenciam a preocupação dos/as docentes com o racismo estrutural e suas implicações no cotidiano escolar. A discussão articula ideias de autoras como Walsh, Oliveira e Candau (2018), que defendem a necessidade de uma pedagogia decolonial, e Pinheiro (2023), que aborda sobre a importância de uma formação antirracista que ultrapasse o caráter normativo das leis, promovendo o reconhecimento de identidades e histórias afro-indígenas. A autoetnografia é mobilizada como estratégia epistemológica e política para refletir sobre experiências de discriminação, resistência e reexistência vividas nas escolas da Amazônia, conectando o vivido ao interpretado e o pessoal ao coletivo.

Sobre a legislação que preconiza a educação para as relações étnico raciais, Maria apresenta reflexões sobre o seu compromisso diante dessas normativas:

“A história dos povos indígenas e negros foi apagada por muito tempo no Brasil, desde a época da colonização. Isso não aconteceu só nos livros de história, mas também dentro das escolas. [...] As Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 são resultado dessa luta. Elas me fazem pensar que, como professora, eu tenho uma responsabilidade muito grande: trazer para a sala de aula a riqueza da cultura afro-brasileira e indígena de forma verdadeira, respeitosa, e que valorize as suas lutas, seus conhecimentos e modo de vida.” (Maria)

A fala de Maria dialoga com Pinheiro (2023) sobre *Como ser um educador antirracista*, quando a autora defende que a educação para as relações étnico-raciais deve transcender a dimensão legalista e converter-se em prática de reconhecimento

e valorização das identidades historicamente marginalizadas. A negação das contribuições negras e indígenas à construção do país constitui um dos pilares do racismo estrutural, e enfrentá-lo exige uma formação docente que descolonize o currículo e legitime as epistemologias silenciadas. O professor Ândrio também reforça a importância de incorporar esse debate na prática pedagógica cotidiana:

“De alguma forma, esse curso trouxe essa reflexão pra que no nosso planejamento, no nosso fazer, a gente seja sensível a essas leis, não por causa das leis, mas porque é algo mesmo que precisa ser debatido. [...] A gente sabe que a lei existe, mas nem todo mundo conhece o real potencial dessas leis [...] principalmente pela questão do preconceito. Quando você tenta fazer algo relacionado a isso no contexto escolar, às vezes é interpretado de outra forma. Então, é delicado, é complicado, ao mesmo tempo que é necessário.” (Ândrio)

A fala de Ândrio mostra uma contradição recorrente nas escolas: a distância entre o marco legal e o cotidiano pedagógico. Essa lacuna expressa o que Walsh, Oliveira e Candau (2018) denominam de perspectiva monocultural e monorracial do currículo, e que consiste na naturalização de hierarquias raciais e epistemológicas que perpetuam o eurocentrismo. Promover um DPD decolonial implica, portanto, formar professores/as capazes de questionar o currículo, suas ausências e silenciamentos, a partir de uma consciência racial e histórica crítica.

A narrativa de Maria também aponta para o apagamento da história local e a urgência de uma educação situada, que rompa com a lógica universalista dos conteúdos escolares:

“O currículo dá ênfase à história geral, e muitos dos nossos alunos não conhecem a nossa história. [...] Nós vemos nos livros a história sendo contada sempre pela ótica do europeu, colonizador. O caminho é dar à história da Amazônia um lugar de destaque, como uma disciplina específica e obrigatória no currículo.” (Maria)

Essa proposição docente se aproxima do que Walsh, Oliveira e Candau (2018) denominam de *pedagogia decolonial*, cujo propósito é denunciar colonialidades e propor novos modos de ser, saber e viver, reconhecendo o valor epistêmico das experiências locais e de narrativas históricas plurais. Ao reivindicar um currículo que contemple as histórias e lutas dos povos amazônicos, Maria propõe uma prática curricular insurgente orientada pela justiça cognitiva e pela valorização de memórias coletivas.

Reconheço que esse debate atravessa profundamente minha própria trajetória, enquanto amazonense, docente e pesquisador. Como educador amazônico, fui formado em currículos que quase não mencionavam as contribuições

afro-indígenas à ciência, à cultura e à vida social. Reencontrar essas vozes nas falas dos/as professores/as é, de certo modo, reencontrar a mim mesmo como sujeito decolonial em construção – um processo de cura epistemológica que desestabiliza o silêncio e configura a ancestralidade como princípio educativo. Essa dimensão autoetnográfica não é apenas uma reflexão individual, mas uma tomada de posição política: reconhecer a educação como território de disputa e de reexistência.

Nas escolas do Amazonas, especialmente entre docentes de origem indígena, ribeirinha e negra, percebo o desejo de se construir uma pedagogia do reconhecimento, que enfrente o racismo ainda negado em nosso território. Muitos/as educadores/as, por desconhecimento ou resistência, ainda afirmam que “*não há racismo na Amazônia*”, ignorando desigualdades estruturais que se expressam no acesso (ou falta dele) à educação, à saúde e ao próprio reconhecimento identitário. Assim, formar professores/as antirracistas é também romper com o pacto do silêncio que sustenta o mito da democracia racial e, simultaneamente, afirmar o direito à diferença como fundamento ético da docência.

Considero que é importante ressaltar que, em termos institucionais, após vinte e um anos da promulgação da Lei nº 10.639/2003, a Secretaria de Estado de Educação do Amazonas ofertou, no segundo semestre de 2024, o curso *Bases para uma Educação Antirracista*²⁹, voltado à formação de docentes da rede pública. Ainda que tardia, a iniciativa representa um avanço necessário e oportuno, sobretudo porque reconhece a urgência de uma formação crítica e continuada. O curso – ofertado na modalidade EAD pelo Centro de Formação Profissional Padre José Anchieta (CEPAN-SEDUC-AM), com carga horária de 40 horas e a participação de 248 educadores/as – teve como objetivo fortalecer práticas pedagógicas voltadas à equidade educacional, promovendo reflexões sobre a aplicabilidade das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, bem como sobre a educação quilombola e indígena.

Essa ação formativa, embora institucionalmente relevante, mostra também os limites estruturais das políticas públicas de formação docente, ainda marcadas por abordagens pontuais, tecnicistas e descoladas das realidades locais. Nesse sentido, reconheço que a proposta constitui um passo importante, mas insuficiente diante da complexidade histórica e epistêmica que envolve o enfrentamento do racismo estrutural e ambiental no Amazonas/Amazônia. Trata-se, portanto, de compreender a

²⁹ Dados fornecidos pela Gerência de Formação- Gefor -SEDUC-AM

formação docente como um ato político, que ultrapassa a dimensão normativa da legislação e se concretiza nas práticas cotidianas, na escuta sensível e no compromisso ético com a diversidade.

7.2 FORMAÇÃO PARA A IGUALDADE DE GÊNERO: ENFRENTANDO DESIGUALDADES E AMPLIANDO HORIZONTES

As falas analisadas revelam um movimento coletivo de desestabilização de paradigmas que sustentam desigualdades de gênero (que interseccionam com raça e sexualidade). A partir dessas vozes, compreende-se a escola como um território simbólico no qual as relações de poder são constantemente (re)negociadas, disputadas e ressignificadas. As unidades de sentido emergentes das narrativas docentes indicam que o DPD deve incorporar a formação para a igualdade de gênero como eixo ético e político.

No campo das representações sociais, persiste a associação entre ciência e masculinidade branca, apontada por Diniz e Rezende (2017), Reis e Galvão (2006) e Silva, Santos e Rôças (2016). Interpreto essa tendência como uma herança direta da colonialidade do saber, que hierarquiza epistemologias e corpos. Essa vinculação produz efeitos concretos de exclusão e invisibilização das mulheres, sobretudo das racializadas, como denunciam Kilomba (2008) e Saffioti (1987). Trata-se de uma dupla discriminação – de gênero e de raça – que denuncia uma hierarquia epistêmica e social ainda fundante do imaginário científico e escolar. Sobre isso, Lucas relata:

“Eu sempre aproveito esse meu papel de professor para mostrar essas questões. Porque eu vejo muitas... Eu vejo muitas mulheres, principalmente as meninas das salas que eu dou aula, que elas não têm uma perspectiva do que elas podem fazer, ou a perspectiva delas é a perspectiva cultural de que a mulher tem que ser a dona de casa. E aí eu sempre falo que não, ela sempre tem a possibilidade de ser o que ela quiser. Inclusive, uma das minhas alunas [...] quer ir para essa área de biologia, quer ser cientista. Eu falei que ela pode, ela... Claro, eu também mostrei a realidade, que é realmente muito difícil. E eu vi essa realidade com os meus próprios olhos, porque eu fiz mestrado no INPA³⁰, e eu vi com meus próprios olhos que lá é realmente difícil a mulher chegar a um cargo bom, a um cargo alto. E isso porque eu fui orientado por uma mulher. [...] ela mesma me falou que realmente é uma coisa muito difícil. [...] Mas eu mostro às alunas que elas podem ser o que quiserem.” (Lucas)

A fala de Lucas expressa uma prática pedagógica comprometida com o enfrentamento das desigualdades de gênero e com a desnaturalização dos papéis socialmente atribuídos às mulheres. Ao afirmar que suas alunas “*não têm uma*

³⁰ Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia

perspectiva do que elas podem fazer”, o docente revela a força das estruturas patriarcais e culturais que restringem o horizonte de possibilidades femininas, reproduzindo a ideia de que a mulher deve se limitar ao espaço doméstico. Sua postura docente, contudo, rompe com essa lógica ao afirmar que *“ela sempre tem a possibilidade de ser o que ela quiser”*, gesto que, ainda que singelo, assume caráter profundamente político e emancipatório.

Ao relatar que foi orientado por uma mulher durante o mestrado, a qual lhe confidenciou as dificuldades enfrentadas pelas mulheres para ascender a cargos de prestígio científico, Lucas evidencia ainda como as relações de poder se manifestam também nos espaços acadêmicos, estruturando uma divisão hierárquica do trabalho intelectual. Essa observação encontra respaldo na literatura, que demonstra que o campo científico é historicamente marcado por relações de poder que privilegiam corpos masculinos e brancos (Diniz; Rezende, 2017; Silva, Santos e Rôças, 2016).

A professora Maria, por sua vez, revela como o enfrentamento das desigualdades de gênero também se materializa em práticas linguísticas e simbólicas do cotidiano:

“Quando chegamos em uma sala, em uma reunião ou escola mesmo, dizemos, bom dia, senhores! Bom dia a todos! boa tarde etc. Nos referimos, nos cumprimentamos considerando a perspectiva masculina, como se nesses espaços estivessem apenas homens. E ali tem mulheres. Isso tem me marcado muito e estou buscando incluir isso no meu dia a dia. Por exemplo quando eu entrava na sala de aula, às vezes tendo a maioria meninas, uns dois três meninos e eu dizia: Boa tarde meninos! Hoje eu chego e digo boa tarde meninas e meninos! Sabe? São coisas pequenas, mas que tem um significado muito grande, por exemplo, lá em casa nós somos onze, minha mãe teve onze filhas e nós nunca tivemos a presença de uma figura masculina, ela que sempre foi a responsável por nós e mesmo, tendo ela como referência, a nossa fala ainda é sempre se referindo a tudo no masculino, é algo cultural, é como se estivesse impregnado em nossa mente.” (Maria)

A reflexão de Maria evidencia que a linguagem constitui um campo de disputa simbólica e de resistência. As práticas linguísticas têm o potencial de tensionar a colonialidade e instaurar novos modos de ver, dizer e sentir. O gesto da docente, ainda que simples, configura uma micropolítica do cotidiano escolar que desestabiliza a universalização do masculino e torna visíveis outras existências que, embora sempre presentes, foram historicamente silenciadas.

As narrativas de Maria e Lucas materializam dois movimentos que se entrelaçam de forma potente: a democratização dos espaços de saber e a resignificação do discurso. Ambas as práticas expressam um compromisso ético-

político que converge para a construção de uma pedagogia engajada, capaz de tensionar e desestabilizar estruturas que naturalizam o hegemônico sem submetê-lo à crítica. Trata-se de uma pedagogia que se insurge contra silenciamentos impostos pela colonialidade e pelo patriarcado, abrindo brechas para novas formas de enunciação e reconhecimento no espaço escolar (Walsh; Oliveira; Candau, 2018).

Desse modo, torna-se imprescindível que os processos educativos problematizem o patriarcado como um sistema histórico de dominação que regula corpos, afetos e territórios, perpetuando desigualdades materiais e epistemológicas (Ferdinand, 2022; Santos; Ribeiro; Moreira-Primo, 2024). Patriarcado esse que se atualiza nas práticas cotidianas e nas instituições que sustentam a modernidade colonial. Essa estrutura de poder reverbera nas instituições escolares, como aponta Ândrio, ao falar da dificuldade de abordar temas como gênero, sexualidade e diversidade na sala de aula:

“Eu espero ter mais formações assim, para que a gente possa conhecer mais esses temas, não só relacionados à cultura indígena, né, à cultura afro, como também outros grupos minoritários, por exemplo, [...] do grupo GLBTQIA+, questão de gênero, que é um tema também muito, muito, como é que eu posso dizer, complexo de se entender, e a questão da sexualidade também, né, porque quando a gente fala em sexualidade, muitas pessoas, assim, também já levam para outro contexto e não compreendem o próprio contexto da sexualidade abrangente em suas múltiplas trajetórias [...], então, são temas que eu acho essenciais de se trazer para a reflexão [...] sexualidade, gênero, né, um tema muito delicado de se abordar e a gente precisa muito de informação voltada para esses temas aí, né, dos grupos vulneráveis, do grupo minoritário, para que a gente possa ter uma mente aberta e, ao mesmo tempo, reflexiva e inovadora, de se abordar com os nossos próprios alunos.” (Ândrio)

Ao defender formações que abordem cultura indígena e afro-brasileira, gênero, sexualidade e diversidade, Ândrio propõe a construção de uma pedagogia outra, que interpreto como sendo decolonial (Walsh; Oliveira; Candau, 2018). Essa perspectiva reconhece que currículos e práticas pedagógicas ainda reproduzem regimes coloniais de moralidade e exclusão, exigindo que a formação docente enfrente o silenciamento imposto pela colonialidade do ser, do poder e do saber.

Segundo Santos e Ferreira (2022) e Esperanza Tubac (apud Burity; Quirino, 2019), as concepções de gênero, corpo e território diferem entre perspectivas ocidentais e indígenas. O conceito de corpo-território, central nos feminismos comunitários latino-americanos, amplia a discussão ao mostrar que o enfrentamento das desigualdades de gênero está intrinsecamente ligado às lutas por terra, ancestralidade e pertencimento. Essa leitura adquire especial relevância no contexto

amazônico, onde corpo, território e natureza se entrelaçam como dimensões da existência e da identidade. Assim, educar no Amazonas/na Amazônia, e formar docentes nesse território, implica educar desde e com o território, reconhecendo-o como espaço de saber e resistência. Nesse sentido, Paula e Sarah reforçam a dimensão afetiva e coletiva desse processo formativo:

“É importante naturalizar a igualdade de gênero” (Paula)

“[...] fico feliz de ver várias escritoras negras contando suas histórias” (Sarah).

Suas falas expressam o caráter político e pedagógico da representatividade e da pluralidade epistemológica, indicando que práticas docentes que valorizam autoras negras e indígenas produzem deslocamentos significativos nas subjetividades e nas pedagogias, bem como se configuram como referenciais positivos para docentes e discentes.

Seguindo meu percurso autoetnográfico, reconheço que essas narrativas também me atravessam como pesquisador e educador amazônico. Ouvir essas vozes é igualmente revisitar minha própria formação, marcada por estruturas patriarcais e raciais que necessitam ser continuamente desconstruídas. Nesse sentido, a escola se configura como espaço privilegiado para o enfrentamento de desigualdades e para a promoção de práticas emancipadoras, tanto na formação docente quanto nas práticas pedagógicas junto aos/às estudantes.

O diálogo entre as vozes docentes, os referenciais teóricos e a minha experiência como pesquisador permite compreender a formação para a igualdade de gênero como um processo simultâneo de libertação e de humanização. Essa compreensão desloca o DPD para além da técnica e da normatividade, situando-o como um movimento ético, político e afetivo voltado ao enfrentamento das violências/colonialidades que ainda atravessam o cotidiano escolar.

No contexto amazônico, esse gesto assume contornos ainda mais urgentes: formar docentes para a igualdade de gênero é formar pessoas capazes de (re)existir criticamente em um território historicamente marcado pela exclusão, pela subalternização e pelo silenciamento.

7.3 HISTORICIDADE E CONSCIÊNCIA CRÍTICA: COMPREENDER O PRESENTE À LUZ DO PASSADO

Revisitar a história colonial, como expressam as docentes, constitui um gesto de enfrentamento à hegemonia epistêmica ainda enraizada na escola, cuja racionalidade permanece orientada por um paradigma monocultural, monorracial e eurocentrado. Tal gesto representa um exercício de reconstrução da memória e de insurgência epistêmica, que tensiona narrativas hegemônicas e reabre caminhos para a emergência de vozes e epistemologias historicamente silenciadas (Pinheiro, 2023; Walsh, Oliveira e Candau, 2018).

As falas docentes evidenciam a compreensão de que o passado não pode ser tratado como um tempo encerrado, mas como presença ativa que estrutura o presente, sustentando imaginários, práticas e modos de pensar que naturalizam desigualdades e hierarquias. Sarah expressa essa consciência ao afirmar:

“[...] se a gente pensar aqui, essa história contada, ela era da visão do colonizador, né? Por uma longa data aí, foi pelo colonizador. [...] A conquista, né? A conquista. Eu lembro do Ailton Krenak, que eu gosto muito dele, né? Porque ele fala essa parte aí. E, quando chegaram aqui, eles nunca perguntaram se você gostava, se você queria. [...] Violentemente, né? Sim, violentamente. Ou você vai ou você morre. [...] Então, hoje, a gente já vê uma história diferenciada, hoje, de quem foi colonizado. Ele contando a história dele, coisa que a gente não tinha no passado. A gente só sabia que Pedro Álvares Cabral chegou aqui [...]” (Sarah)

A fala de Sarah evidencia um processo de conscientização histórica e epistêmica que ultrapassa o simples ato de recordar. Seu relato traduz um movimento de descolonização da memória, na medida em que desloca o olhar da história contada “pela visão do colonizador” para a narrativa de quem foi colonizado. Ao rememorar a violência da conquista – “eles nunca perguntaram se você gostava, se você queria [...] violentamente [...] ou você vai ou você morre” –, a docente mobiliza um saber situado, forjado na escuta sensível das memórias coletivas e na consciência de que o conhecimento escolar não é neutro, mas atravessado por relações de poder.

Essa rememoração é corroborada por Krenak (2020), para quem a colonização não constitui um evento concluído, mas uma ferida histórica ainda aberta, que segue organizando formas de vida, modos de conhecer e estruturas de poder contemporâneas.

No contexto formativo, reconhecer essa continuidade colonial torna-se condição ética e epistemológica para a construção de um DPD comprometido com a justiça cognitiva e com a reconstrução plural do conhecimento. Essa tarefa adquire

especial relevância nas áreas das Ciências, frequentemente mobilizadas como instrumentos de dominação e apagamento de saberes locais e ancestrais, apesar de sua suposta neutralidade (Cassiani; Selles; Ostermann, 2022). Maria amplia essa perspectiva ao problematizar a hegemonia eurocêntrica das narrativas científicas e históricas:

“[...] o berço da humanidade foi na África. Foi lá que tudo começou, mas essa história foi completamente apagada. Apagaram isso para construir uma visão eurocêntrica de tudo, sabe? Desde a ciência, a história, até a cultura.” (Maria)

Sua reflexão convoca a revisitar criticamente a própria epistemologia da ciência, estruturada sob um paradigma eurocêntrico que exclui e silencia outras matrizes de conhecimento. Maria também questiona a representação branca de Jesus, figura central da fé cristã, instrumentalizada durante o período colonial como dispositivo de dominação e apagamento cultural:

“O que sempre nos ensinaram é que o mundo ‘civilizado’ veio da Europa, e aí, com isso, acabou desvalorizando tudo o que os povos africanos e indígenas fizeram e ainda fazem. Até Jesus pintaram de olhos azuis, cabelos loiros, branco, mas será que na região onde ele nasceu e viveu as pessoas eram brancas como é pintado nesses quadros?” (Maria)

Ao tensionar o imaginário racista que sustentou a invenção do “homem universal” da modernidade, Maria evidencia que compreender esse processo histórico é condição para entender o “*contexto da escravidão e do genocídio indígena*”:

“Porque quando os alunos entendem isso, eles começam a enxergar o mundo de uma forma diferente, passam a entender qual o contexto da escravidão, do genocídio de muitos povos indígenas no período colonial que foi o racismo. Todo esse imaginário de inferioridade de pessoas indígenas e negras é fundado nesse período e seus reflexos existem até hoje por meio do racismo e isso precisa ser combatido sempre”. (Maria)

Sua fala ressoa com as análises de Pinheiro (2023), que demonstra como o eurocentrismo deslocou a origem da humanidade e das ciências para a Europa, sustentando a negação das contribuições africanas e indígenas como fundamento do epistemicídio promovido pela ciência colonial. A autora também ressalta que a religião cristã, especialmente o catolicismo, exerceu papel central nesse processo, legitimando a colonização, a escravização e o apagamento cultural de povos nativos por meio da imposição de uma fé e de uma moral europeias, convertendo a violência em missão “civilizatória”.

Do ponto de vista local, Paula defende que cada docente, independentemente de sua área de atuação, deve incorporar em suas práticas pedagógicas as dimensões políticas, históricas e ambientais que envolvem a ocupação da Amazônia. Para ela, os desafios que configuram o presente possuem raízes profundas em processos históricos de exploração e precisam ser problematizados no espaço escolar como forma de conscientização crítica. Segundo ela:

“[...] os professores que vão trabalhar cada um na sua área, explicando politicamente, historicamente, a ocupação da Amazônia, falando, por exemplo, do avanço da fronteira agrícola, fala da atmosfera, [...] da queimada [...] para o aluno se conscientizar, de fato, do problema que a gente está vivendo.” (Paula)

Essa reflexão articula-se ao pensamento de Quijano (2005) e Ferdinand (2022), ao evidenciarem que as desigualdades ambientais e sociais que atravessam territórios colonizados – como a Amazônia – são expressões persistentes da colonialidade do poder, isto é, da continuidade das estruturas de dominação econômica, epistêmica e racial instauradas no período colonial. Sob essa ótica, compreender o território amazônico implica reconhecer que sua ocupação histórica foi marcada pela imposição de uma racionalidade extrativista, centrada na exploração dos recursos naturais e na negação das cosmologias e saberes dos povos originários.

O pensamento de Ferdinand (2022, p.48) aprofunda essa análise ao conceituar o *habitar colonial* como processo de despossessão material e simbólica, que não apenas delimitou fronteiras geográficas, mas também redefiniu o próprio sentido de habitar. Para o autor, “o *habitar colonial* apoiou-se num conjunto de ações que determinaram as fronteiras entre os que habitam e os que não habitam”. Assim, a chegada dos invasores europeus instaurou uma nova ordem territorial que transformou a terra em mercadoria e o ambiente em objeto de exploração. O *habitar colonial* se sustenta, portanto, em três dimensões fundamentais: é geográfico, por centralizar o olhar europeu e marginalizar todas as outras formas de relação com o território; é econômico, pois subordina a natureza à lógica do lucro; e é epistêmico, ao desqualificar modos de conhecimento e existências não ocidentais.

Nessa direção, o posicionamento de Paula instiga uma reflexão crítica sobre os fundamentos históricos da ocupação amazônica, sustentada pela naturalização da exploração, tanto dos chamados recursos naturais quanto das populações que habitam esses territórios e que, de forma recorrente, são invisibilizadas. Sua fala evidencia a urgência de práticas educativas orientadas pela conscientização crítica e

pela responsabilidade coletiva. Ao afirmar que *“essas práticas podem ser integradas não com ações individuais, mas conjuntas”*, reforça ainda a importância de um movimento formativo pautado na solidariedade, na partilha de saberes e na reconstrução coletiva de sentidos, em oposição à fragmentação e ao individualismo que marcam as lógicas coloniais de formação.

Ao refletir sobre as colocações das professoras Sarah, Maria e Paula, compreendo que o DPD em perspectiva decolonial configura-se como uma prática solidária, coletiva e insurgente, orientada por um compromisso ético e político com o território em que as escolas estão inseridas, neste caso, a Amazônia amazonense e seus povos.

Nesse sentido, compreendo que o ensino das Ciências e dos demais componentes curriculares da Educação Básica não podem permanecer “de costas para o passado colonial” (Cassiani; Selles; Ostermann, 2022), uma vez que foi nesse passado que se erigiram hierarquias entre corpos, saberes e culturas. O genocídio e o epistemicídio de povos indígenas desde a invasão dos territórios americanos, a escravização de pessoas africanas, o racismo científico e as práticas eugenistas constituem expressões históricas de um mesmo projeto de dominação, cujo fundamento é o racismo.

Diante disso, revisitar criticamente o passado colonial é mais do que um exercício de memória: é um ato político e pedagógico de resistência, que reafirma, nas palavras de Candau e Sacavino (2013), o compromisso ético de educar “para o nunca mais”. Nunca mais genocídio, nunca mais escravização, nunca mais racismo científico, nunca mais eugenia – jamais a negação da humanidade de povos não europeus que, apesar de séculos de violências, seguem afirmando suas existências, saberes e territórios.

7.4 A QUESTÃO AMBIENTAL COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO

A região amazônica é mais do que uma paisagem, é uma matriz epistemológica e um princípio educativo. Nesse sentido, as reflexões docentes apontam para a compreensão de que a referida região não pode ser reduzida a um cenário natural, mas compreendida como território de (re)existência, onde se entrelaçam modos de vida, saberes e relações que constituem a própria docência.

Nesta seção, a discussão se volta às falas que articulam educação e cuidado ambiental, em diálogo com Krenak (2019a; 2019b; 2020), para quem o

reencantamento do mundo e o *bem viver* dependem do reconhecimento da Terra como um ser vivo. Sob essa perspectiva, o DPD decolonial é compreendido como prática formativa que incorpora a ecologia dos saberes e o respeito à vida em todas as suas formas, em consonância com a pedagogia decolonial defendida por Walsh, Oliveira e Candau (2018).

Ressalto que a compreensão ambiental que emerge das narrativas docentes contrasta fortemente com o modelo eurocentrado de educação ambiental, cuja racionalidade se ancora em uma visão utilitarista da natureza e em um ideal de cidadania moldado por paradigmas coloniais (Rodrigues, 2022). Tal racionalidade, historicamente imposta, dissocia o ser humano do ambiente e converte a natureza em recurso, negando modos de vida que, na Amazônia, sustentam uma relação de reciprocidade com a Terra.

Desse modo, nas entrevistas, as falas docentes apontam para a ideia de que o território amazônico – em suas múltiplas particularidades – deve se configurar como eixo central da educação. Ele ensina, interpela e convoca à responsabilidade coletiva. A floresta, os rios e as comunidades não são apenas temas de estudo, mas dimensões vivas da prática pedagógica, compondo uma pedagogia territorializada que desloca o foco da universalização para o pertencimento. As narrativas mostram, contudo, que esse território se encontra ameaçado pela intensificação da crise climática e socioambiental nos últimos anos (2023 e 2024).

Nessa direção, Josias traz colocações profundamente vinculadas à realidade local, que não podem ser omitidas dos processos educativos, exigindo do professorado que o DPD incorpore a dimensão ambiental como princípio transversal, independentemente da área de atuação. Ele destaca a gravidade da crise que atravessa o estado do Amazonas, afetando de modo mais severo as populações pobres e tradicionais:

“Os ribeirinhos que moram aí, às margens dos rios. Porque eles dependem dos rios para sua sobrevivência. Para se locomover, para tirar seu sustento, etc.” (Josias).

Josias evidencia que a crise afeta a todas as pessoas, mas principalmente os povos ribeirinhos e as populações em situação de vulnerabilidade, diante da escassez de água potável, das dificuldades de locomoção e do aumento do custo de vida, cujos fatores restringem o acesso à alimentação e aos insumos essenciais à subsistência humana.

“Isso tudo tem se agravado com essa questão climática [...] Os rios se acabando, a nossa alimentação, o nosso custo de vida tende cada vez mais a aumentar. Então, essa preocupação climática é mundial. [...]” (Josias)

Na fala de Josias, a crise não é tratada como fenômeno distante, mas como realidade concreta que impacta diretamente o cotidiano amazonense e, por extensão, o próprio processo educativo. Suas palavras remetem à profunda interdependência entre vida, território e educação, indicando que a crise climática e socioambiental deve ser compreendida como questão pedagógica e formativa.

Compreendo que a docência amazonense, nesse contexto, assume a tarefa ética e política de problematizar o colapso ambiental/climático e suas implicações sociais, reafirmando o compromisso com a vida e com o território como fundamentos de um DPD decolonial, especialmente porque os/as próprios/as docentes também compõem o território e são afetados/as por suas transformações.

Essa compreensão encontra ressonância em Krenak (2019b), quando afirma que *“meu avô está em coma”*, fazendo alusão ao Rio Doce, curso d’água vital de seu território, devastado pelos rejeitos da mineração após o rompimento da barragem de Mariana (MG), em 2015. O desastre, considerado o maior da história do Brasil e o mais grave do mundo em barragens de rejeitos, resultou na morte de pessoas, na destruição de comunidades tradicionais e na contaminação profunda de ecossistemas locais.

Tal colocação não deve ser compreendida de forma metafórica, mas em seu sentido literal, pois carrega simultaneamente uma denúncia e um chamado: revela o adoecimento da Terra e a urgência de repensar nossa relação com ela. Assim como defende Krenak (2019b), é preciso buscar caminhos que permitam curar o rio, a floresta e, conseqüentemente, a nós mesmos – corpos e existências intrinsecamente entrelaçados. A ação predatória, sustentada pela lógica do lucro e da exploração, tem agravado as mudanças climáticas e comprometido o futuro da vida.

Diante desse cenário, impõe-se à educação amazonense a tarefa ética e política de adiar a morte do mundo, promovendo uma pedagogia do cuidado, do pertencimento e do bem viver. Ândrio amplia essa compreensão ao articular a dimensão cultural da educação ambiental:

“Eu penso isso com os nossos alunos, eles precisam disso, a gente precisa disso. Levantar essa bandeira das questões ambientais, envolvendo, até mesmo, partindo do princípio daquilo que é nosso. Ou seja, aqui a gente tem tantas coisas a se abordar, nós temos, por exemplo, músicas, nós temos poemas de autores amazonenses que ressaltam essa questão ambiental, nós temos livros de

historiadores que ressaltam também essa questão ambiental. Então, a gente precisa abordar ela nas suas múltiplas facetas [...] através dessa interdisciplinaridade, multidisciplinaridade, acredito que seja mais fácil de a gente compreender melhor aquilo que nos rodeia, principalmente quando se trata de questões ambientais.” (Ândrio)

A fala de Ândrio traduz uma concepção de educação que reconhece o território como texto pedagógico, um espaço de produção de conhecimento que se constrói na relação entre cultura, ciência e natureza. Essa perspectiva desafia a fragmentação moderna do saber e propõe um currículo integrado, capaz de articular arte, história e ciência em um movimento de reencantamento do mundo, em consonância com a proposta de *bem viver* de Krenak (2019a; 2019b; 2020) e com a pedagogia decolonial de Walsh, Oliveira e Candau (2018), ambas ancoradas na ética do cuidado e na reciprocidade entre os seres.

Paula acrescenta um olhar urbano à discussão, conectando a vida nas cidades amazônicas às transformações ambientais, especificamente em Manaus:

“A questão regional, cultural, ambiental, como você falou, sobre temas atuais como as queimadas, todo dia tem uma novidade aí no céu de Manaus e tem motivo por isso, se a gente quiser saber o porquê e saber explicar sobre isso.” (Paula)

Sua fala evidencia que a crise ambiental não é uma realidade distante das florestas, mas uma experiência cotidiana que permeia o ato de ensinar. O céu encoberto pela fumaça, o calor extremo e a escassez de água tornam-se elementos pedagógicos, capazes de suscitar uma pedagogia da conscientização e do pertencimento. Laura, por sua vez, insere a questão ambiental no campo da afetividade e da formação das novas gerações, ao lamentar o apagamento de práticas escolares que cultivavam o cuidado com o meio ambiente:

“Comemorava o Dia da Árvore, comemorava o dia do meio ambiente, era um movimento que hoje eu não vejo. [...] As nossas crianças ainda, elas são a salvação. [...] É uma ação que tem que começar cedo, né? Essa questão ambiental.” (Laura)

As reflexões de Laura remetem a um modo de educar pautado no respeito e na continuidade da vida, reconhecendo a Terra como organismo vivo, e não como mero recurso a ser explorado. Sua narrativa confere à infância o papel de guardiã do futuro e reafirma a docência como mediadora dos vínculos entre casa, escola e comunidade – prática que, mais do que transmitir conteúdos, ensina a cuidar. Essa concepção dialoga com a filosofia do encantamento de Krenak (2019b), que propõe um enfrentamento à lógica utilitarista e materialista da modernidade, matriz de parte da crise ambiental e social contemporânea, e convoca à reativação da percepção de

que a Terra é um ser vivo, habitado por presenças com as quais compartilhamos existência, como o rio Watu, o “avô” do povo Krenak. No contexto amazonense/manauara, essa compreensão se estende ao rio Negro, ao rio Solimões e às florestas, que também são portadores de vida, memória e ensinamento, compondo o tecido vital que sustenta nossas existências.

Em outra fala, Josias reforça a materialidade da crise climática e seus impactos diretos sobre a escola:

“Nós fomos muito afetados com a seca esse ano. [...] A seca afetou, na verdade, como um todo. E, mais especificamente, nas escolas, nós fomos muito afetados devido a essa situação. Fumaça... Muitos alunos acabaram adquirindo certas doenças respiratórias. Então, isso dificultou muito a presença dos alunos, também, em sala de aula.” (Josias)

“Nós sabemos que hoje o mundo já se preocupa, o mundo como um todo já se preocupa com a questão climática. [...] Depois de quatro anos pra cá, nós temos, a cada ano, sofrido com a seca. E essa seca, ela tem se agravado cada vez mais. Gente, sem água não tem vida. A vida tá pra água, assim como a água tá pra vida. Se acabar a água, acaba a vida.” (Josias)

Essas narrativas, tecidas pela experiência, compõem uma epistemologia territorial da docência, uma forma de pensar e agir que reconhece o ambiente como princípio educativo. O DPD, nessa concepção, não se define pela acumulação de técnicas ou metodologias, mas pela capacidade de sentir, escutar e habitar o mundo com responsabilidade.

No entrelaçamento entre a autoetnografia e as vozes docentes, reconheço que o território também me forma: o rio, a mata, o calor, as distâncias e as ausências moldam uma docência que se reinventa entre a precariedade e a esperança. As falas docentes evocam memórias de meus familiares, que, diante das secas extremas, enfrentaram a escassez de alimentos e de água potável. São vítimas da invisibilização estatal e da negação de direitos básicos, como educação e saúde, mas que, em sua relação com a terra, seguem existindo e resistindo.

Parafraseando Krenak (2019b), os povos originários têm resistido há mais de quinhentos anos, mas resta saber se a sociedade moderna resistirá ao colapso iminente que ela própria tem alimentado. Assim, compreendo que ensinar em Manaus e no Amazonas é mais que ofício: é um gesto ético de resistência e compromisso com a vida. É fazer da escola um espaço de reencantamento do mundo, reafirmando, com Krenak (2019b), o bem viver como horizonte existencial e, com Walsh, Oliveira e

Candau (2018), a urgência de uma pedagogia decolonial capaz de repensar as relações entre humanidade, natureza e conhecimento.

7.5 INTERCULTURALIDADE E VALORIZAÇÃO DOS POVOS AMAZÔNICOS: RECONHECER E APRENDER COM O TERRITÓRIO

As falas analisadas nesta seção evidenciam o reconhecimento das especificidades culturais, linguísticas e epistemológicas do Amazonas/Amazônia como dimensão essencial da formação docente. Compreendo a interculturalidade não como um simples contato entre culturas, mas como um projeto político, epistêmico e existencial que desafia a colonialidade do saber e propõe um diálogo horizontal entre mundos. Conforme afirma Walsh (2008, p. 140):

“A interculturalidade, por sua vez, ainda não existe. É algo a ser construído. Vai muito além do respeito, da tolerância e do reconhecimento da diversidade; aponta e incentiva, antes, um processo e um projeto social e político voltado para a construção de sociedades, relações e condições de vida novas e distintas. Refiro-me aqui não apenas às condições econômicas, mas também àquelas relacionadas à cosmologia da vida em geral, incluindo os conhecimentos e saberes, a memória ancestral e a relação com a Mãe Terra e com a espiritualidade, entre outras” (Walsh, 2008, p. 140, tradução do autor).

Essa concepção de interculturalidade como processo em construção ressoa profundamente no Amazonas, território historicamente atravessado por práticas de subalternização e silenciamento de saberes.

A autoetnografia, neste contexto, permite entrelaçar minha trajetória pessoal – marcada por origens ribeirinhas e experiências enquanto professor formador pelo PARFOR – com os enunciados docentes aqui analisados. Entre 2023 e 2025, em licenciaturas de Ciências Biológicas e Matemática da Universidade do Estado do Amazonas, aprendi com professores/as e estudantes de comunidades rurais e indígenas que ensinar na Amazônia é reaprender a ver, ouvir e respeitar o território como organismo vivo e produtor de conhecimento.

O diálogo de saberes, como eixo formador, constitui um caminho de descolonização da formação docente e de reconstrução da docência como prática de mediação entre mundos. As vozes dos/as professores/as revelam a relevância dessa perspectiva e o quanto o território pode e deve ser o ponto de partida para uma educação situada, crítica e enraizada na vida amazônica. Nelas, a escola deixa de ser espaço de imposição de verdades para tornar-se território de escuta e partilha, onde

saberes tradicionais, cosmologias locais e conhecimento científico se entrelaçam em um movimento de coaprendizagem e justiça cognitiva.

Nessa direção, Lucas explicita a relevância pedagógica dessa conexão entre saberes:

“Bem, eu acho isso muito importante [...] querendo ou não, o conhecimento anterior, ele faz parte da educação. Então, mostrar algo que eles já sabem ajuda nessa conexão, né? Na facilitação do conhecimento. Então, apresentar coisas que eles já conhecem, que é algo local, melhora bastante o conhecimento deles. Ah, pelo menos a atenção deles àquelas aulas, né? Pelo menos eu vejo que isso acontece bastante. A gente pode falar um pouco das plantas aqui da região, né? O caso de falar de frutas, né? Por exemplo, eu falo de frutas com eles, e nessa questão da botânica, e é até interessante porque as frutas que eles mais falam são aquelas frutas que não são daqui da região, porque são as mais consumidas, porque são as mais vendidas, maçã, uva, pera. E essas frutas não são da região. Por exemplo, o rambutã, abio, o maracujá-do-mato, o cacau que são locais, muitos não conhecem. Bacuri, né? Bacuri. Camu-camu [...]” (Lucas)

A fala de Lucas evidencia um processo de colonialidade cultural e epistêmica materializado na alimentação e no repertório simbólico dos/as estudantes. Ao observar que o alunado conhece mais as frutas “importadas” do que os frutos nativos da Amazônia, o docente revela a presença de uma lógica de mercado e de consumo global que impõe determinados padrões culturais e alimentares em detrimento dos saberes e produtos locais. Essa imposição, conforme Quijano (2005), é um dos efeitos mais persistentes da colonialidade do poder, que naturaliza hierarquias culturais e econômicas entre o “centro” e a “periferia”, convertendo diversidade em mercadoria e subalternizando práticas locais.

Nesse contexto, o desconhecimento sobre as frutas amazônicas pelos/as estudantes expressa o apagamento de uma epistemologia territorial, em que o que é produzido e vivido no território amazônico perde valor simbólico diante daquilo que é legitimado pelo mercado global. Catherine Walsh (2007; 2008) amplia essa análise ao propor a interculturalidade crítica como alternativa à homogeneização cultural imposta pelo capitalismo global. Para Walsh, o desafio está em reconstruir o diálogo entre saberes a partir da memória ancestral e da relação com a Mãe Terra, reconhecendo que o alimento, o cultivo e o território são também expressões de conhecimento.

Nessa perspectiva, quando um professor propõe trabalhar com as frutas regionais – bacuri, camu-camu, maracujá-do-mato, cacau – ele não apenas valoriza a biodiversidade amazônica, mas realiza um ato pedagógico e político de reexistência, ao reinscrever o território como fonte legítima de saber. Desse modo, rompe-se com

a colonialidade do currículo, frequentemente reprodutora de conteúdos descontextualizados e exógenos à realidade amazônica. Nesse sentido, Josias apresenta argumentos que expressam a consciência de que a diversidade cultural amazônica não é um apêndice curricular, mas o próprio contexto formativo.

“Bem, nós poderíamos trabalhar mais essa questão da diversidade cultural, onde nós estamos mergulhados aqui, nós do Amazonas, especificamente.” (Josias)

“E nós aqui do Amazonas, que temos essa diversidade cultural rica em todos os aspectos [...] vamos voltar pra escola, explorar cada vez mais esse conhecimento, pra que os nossos alunos valorizem esse cenário. Passam a aprender e tenham cada vez mais conhecimento para com a cultura, para com a culinária, para com o cuidado com a preservação ambiental, para com o nosso bem-estar como um todo. [...] Porque o amazonense tem que ter na raiz do seu sangue, da sua cultura.” (Josias)

As falas de Josias mostram uma consciência territorial e cultural que ultrapassa o reconhecimento superficial da diversidade. Ele reivindica a diversidade amazônica como eixo estruturante da formação docente e do currículo escolar. Ao afirmar que *“nós estamos mergulhados”* nessa diversidade, o professor situa o processo educativo dentro de uma cosmologia de pertencimento, onde o território não é apenas cenário, mas sujeito e espaço de produção de sentidos, memórias e saberes. Essa concepção rompe com a lógica da colonialidade do saber (Quijano, 2005), que historicamente destituiu as culturas locais de sua legitimidade epistêmica, impondo modelos universais de conhecimento derivados da modernidade ocidental.

A referência de Josias à *“raiz do sangue”* e à *“cultura”* remete à dimensão ancestral e afetiva do conhecimento, evocando uma forma de conhecer outra, pautada em práticas pedagógicas e culturais que resistam à homogeneização, possibilitando modos outros de ser e de saber (Walsh, 2008; Walsh, Oliveira, Candau, 2018). Além disso, o reconhecimento da cultura como fundamento do bem-estar coletivo, mencionado por Josias, aponta para uma visão integral de educação. Perspectiva que ressoa com as ideias de Krenak (2019b), para quem *“adiar o fim do mundo”* significa reatar os laços de pertencimento entre humanos e natureza, rompendo com o modelo civilizatório que separa a vida em compartimentos utilitários. Josias está, portanto, reivindicando uma educação do pertencimento, em que o DPD se constitui a partir da escuta do território e da valorização das identidades plurais que nele coexistem. Ândrio amplia esse horizonte ao articular arte, cultura popular e consciência crítica:

“Ah, aqui nós temos, por exemplo [...] nossa música local, então, nossas toadas, dos bois Bumbás de Parintins representam muito o reflexo dessas questões aí de identidade, de pertencimento, dessa questão de gênero. Então, assim, a gente

observa que os bois, eles são, assim, essenciais nessa condição de oferecer, digamos assim, toadas de grande reflexão, de grande compreensão, pra que a gente possa trazer para os nossos alunos de forma reflexiva, pra que eles possam entender que, realmente, dentro de uma análise de uma toada, há muitas questões a se relatar, né, na questão ambiental, na questão do preconceito, na questão da diversidade, na questão indígena. Vários temas transversais são temas de interesse dentro da própria toada, e até mesmo, como você disse, essa questão da relação de pertencimento, né? Eu lembro que aquela música, Lamento de Raça, nossa, aquela música ali retrata tudo, né, dá pra pensar muitas coisas, além da parte ambiental, e outras questões também que eu vejo. Por exemplo, nossos poetas locais, nós temos aqui um exemplo, alguns autores que ressaltam muito bem essa questão também dos problemas ambientais, como o próprio Thiago de Mello [...] e o Márcio Souza, também. Obras relacionadas a questões ambientais, principalmente quando retratando a questão ali da nossa fronteira, Madeira-Mamoré [...]. São estratégias que são de suma importância, que dá pra fazermos uma adaptação e trabalhar no nosso quadro pedagógico, nas nossas atividades.” (Ândrio)

A fala de Ândrio revela uma concepção estético-pedagógica da docência, em que a arte, a música e a literatura são compreendidas como linguagens de resistência e mediação cultural. Ao reconhecer nas toadas dos bois-bumbás de Parintins um “*reflexo de questões de identidade, pertencimento, gênero e diversidade*”, o professor resgata o caráter político da cultura popular como lugar de produção de conhecimento e de crítica social. Essa perspectiva tensiona a colonialidade do saber (Quijano, 2005), ao deslocar o centro epistemológico da modernidade ocidental para as margens amazônicas, onde o canto, o ritmo e a oralidade funcionam como veículos de pensamento e de memória coletiva.

O gesto pedagógico de Ândrio – analisar toadas como “Lamento de Raça” ou obras de autores amazônicos como Thiago de Mello³¹ e Márcio Souza – materializa o que Walsh (2007; 2008) denomina de interculturalidade crítica, isto é, um espaço de encontro conflitivo, criativo e político entre diferentes racionalidades. Nesse encontro, a arte não é mero recurso didático, mas um dispositivo de reexistência, que reativa narrativas silenciadas, questiona hierarquias epistêmicas e promove o reconhecimento de vozes subalternizadas. Ao inserir essas expressões culturais no currículo, Ândrio rompe com a fragmentação disciplinar e reinscreve a escola no território, reconhecendo que a educação amazônica precisa dialogar com as formas de vida, arte e luta que emergem de seu chão.

³¹ Thiago de Mello (1926–2022), poeta amazonense nascido em Barreirinha, viveu o exílio no Chile durante a ditadura militar brasileira. Nesse contexto, escreveu *Os Estatutos do Homem* (1964), poema-manifesto que proclama a liberdade, a justiça e a esperança como direitos inalienáveis, em explícita resistência aos atos autoritários e à supressão das liberdades impostas pelo regime. Disponível em: https://www.ebiografia.com/thiago_de_mello/. Acesso em: 08.nov.2025

Sarah, por sua vez, desloca o debate para as desigualdades territoriais e o racismo ambiental:

“A gente nunca se preocupou se os ribeirinhos têm as mesmas possibilidades que a gente e os negros [...] Sinceramente, eu fiquei bem impactada porque eu nunca... Eu vou falar como professora, eu nunca tinha me colocado aí para falar sobre esse assunto. Então, para mim, foi uma novidade. E, a partir daí, eu comecei a fazer mais pesquisas sobre essa população. [...] A gente nunca fala, né? Passava batido, não sabendo o que era esse racismo ambiental, como isso impacta nessas comunidades [...]. Quando eu coloquei o que era o racismo ambiental, eles imaginavam que era de uma folha, de uma planta, de uma floresta. [...] Depois, a gente começou a conversar. ‘Ah, a professora não vai falar de floresta, não?’ Eu falei, não, vai falar de pessoas.” (Sarah)

A fala de Sarah expressa um processo de conscientização e deslocamento epistêmico que caracteriza uma docência decolonial. Ao reposicionar as populações ribeirinhas e negras como agentes de conhecimento, ela problematiza o racismo ambiental, questiona assimetrias produzidas pela colonialidade e reconhece o território como espaço de disputa e reexistência. Assim interpreto sua fala, ainda que ela não utilize explicitamente os termos *decolonialidade* e *colonialidade*. Ândrio retoma essa perspectiva ao enfatizar o pertencimento e o autoconhecimento como fundamentos da formação docente:

“Nossos alunos precisam conhecer mais da nossa realidade, do nosso contexto local, da nossa cultura. Como eu disse, é uma cultura diversificada, conhecer mais da nossa formação, principalmente no que tange ao povo indígena, ao povo quilombola [...] faz com que o aluno reflita sua própria realidade, sua realidade local, sua realidade regional, e passe realmente a entender essa questão de pertencimento dentro da sua própria cultura. Poxa, eu sou amazônida, eu sou amazonense, mas aqui o que a nossa região oferece? Será que só tem aqui, digamos, a floresta, a fauna e a flora? Não, vai muito além disso, né?” (Ândrio)

Essa afirmação tensiona a lógica de um DPD subordinado ao paradigma hegemônico de docência, ainda orientado pelas racionalidades do capital. Ensinar e aprender na Amazônia exige deslocar esse olhar, reconhecendo o território como matriz de humanidade, conhecimento e identidade. Como nos lembra Krenak (2019b), “adiar o fim do mundo” é um gesto de resistência à homogeneização da vida e de afirmação dos múltiplos modos de existir que persistem e florescem nas margens.

Compreendo que essas vozes precisam não apenas ser ouvidas, mas sobretudo respeitadas e integradas às ações educativas e às políticas públicas de formação docente. Cresci entre rios e florestas, ouvindo histórias contadas por minha avó paterna, de origem indígena, repletas de saberes que me ensinavam a escutar o tempo e a natureza. Mais tarde percebi como esses saberes foram sistematicamente

deslegitimados pelos currículos coloniais e, muitas vezes, ridicularizados – a ponto de eu mesmo sentir vergonha de minhas origens. Hoje reconheço que ensinar na Amazônia constitui um compromisso político e ético de valorização das vidas que habitam às margens das florestas e dos rios e que tecem modos singulares de existência, respeito e proteção à vida.

Assim, as narrativas dos/as professores/as não se limitam a dados empíricos, mas se configuram como expressões de uma memória coletiva de resistência e de produção de sentidos sobre o mundo. Nessa perspectiva, o território emerge como espaço pedagógico e a interculturalidade se afirma como horizonte ético, político e existencial de um DPD alicerçado na perspectiva decolonial, por meio de um processo que reconhece a pluralidade epistêmica e a legitimidade dos saberes que brotam dos diversos lugares do Amazonas/da Amazônia.

7.6 VALORIZAÇÃO DOCENTE, AUTONOMIA E CONDIÇÕES DIGNAS DE TRABALHO

Compreendo que não há DPD possível sem o envolvimento efetivo daqueles e daquelas que detêm a experiência vivida e a legitimidade epistêmica para falar sobre a docência. Somente quem habita o chão da escola e a conhece, em corpo, afeto e pensamento, compreende as urgências formativas e os limites impostos pelas condições objetivas e subjetivas de valorização. Pensar o DPD é, inevitavelmente, falar de dignidade, de tempo e de condições reais de existência. É falar de humanidade e de corpos que ensinam e aprendem, de pessoas que resistem e sonham, de educadores e educadoras que sustentam cotidianamente o sentido público, ético e político da educação.

Reafirmo, assim, a concepção que venho defendendo ao longo desta tese: um DPD decolonial reconhece que formação e vida não se separam. Trata-se de uma prática que exige bem-estar e saúde, valorização profissional e salarial, e o reconhecimento político e epistemológico do magistério como um trabalho intelectual e socialmente indispensável à manutenção da vida coletiva.

Em diálogo com Walsh (2008), quando afirma que a interculturalidade está em permanente construção, compreendo que um DPD ancorado na decolonialidade também se configura como um processo inacabado, dinâmico e insurgente. É um exercício cotidiano de reexistência que demanda ações concretas capazes de transcender o modismo acadêmico e a superficialidade discursiva em torno do “ser

decolonial”. Mais que um conceito teórico, trata-se de uma postura ética e de um modo de vida, ou seja, uma escolha por habitar o mundo de forma mais justa, solidária e respeitosa com as diversas formas de ser, pensar e existir. Não há receitas prontas: há caminhos que se abrem a partir das experiências, das vozes e das lutas que se erguem do chão da escola. Todos esses caminhos, porém, convergem para um mesmo horizonte: o da dignidade humana; o do respeito à nossa casa comum, a Terra; e o do compromisso com a preservação das condições que tornam possível a vida em todas as suas formas.

Considerando a valorização profissional, a autonomia e as condições dignas de trabalho como dimensões fundamentais do DPD, chamo a atenção para as desigualdades estruturais que atravessam a docência brasileira, profundamente marcadas pela precarização das condições de trabalho e pela desvalorização simbólica e material da profissão (Jacomini; Penna, 2016; Lima e Leite, 2024).

No contexto amazônico, especialmente em Manaus e no interior do Amazonas, tais desigualdades assumem contornos ainda mais profundos e persistentes. O isolamento geográfico e histórico, frequentemente mobilizado como justificativa técnica, opera também como discurso que dissimula o racismo ambiental e estrutural que incide sobre as populações amazônicas, majoritariamente miscigenadas e de origem indígena, e que reverbera na invisibilização e na subalternização do trabalho docente na região.

Todavia, não busco aqui reforçar a narrativa do sofrimento docente nem evocar sentimentos de comiseração. O propósito é outro: evidenciar a potência ética, política e existencial que é ser professor/a no estado do Amazonas. Desse modo, não intenciono apelar à solidariedade, mas convocar à ruptura com a naturalização da precarização – condição que precisa ser enfrentada como forma de emancipação e de empoderamento profissional. Ser professor/a é exercer uma função essencial nas sociedades contemporâneas, ainda que estas, imersas em um estado de colonialidade persistente, frequentemente desconheçam ou neguem a força transformadora dessa profissão.

Nesse cenário, muitos/as docentes parecem ter se acostumado à negação de seus direitos, que, embora assegurados nas legislações, raramente se materializam no cotidiano das escolas e nas suas trajetórias profissionais. Compreendo que não podemos normalizar esse quadro, repetindo discursos conformistas como “sempre foi assim” ou “nada vai mudar”. Uma perspectiva decolonial recusa essa resignação: ela

tensiona, rompe e desestrutura os alicerces da colonialidade, escavando o que foi soterrado pela lógica da dominação.

Nesse sentido, as vozes docentes emergem como enunciados de resistência e de proposição, não apenas clamando por reconhecimento, mas delineando caminhos concretos de valorização e de efetivação de suas demandas. Não se trata de aceitar a subalternização, mas de sustentar a docência como prática viva, em movimento, buscando cura e reinvenção, tal como o “Rio Doce” de Ailton Krenak: ferido, mas ainda capaz de renascer (Krenak, 2019b). Assim, mais do que elencar desafios, busco aqui apontar possibilidades, soluções tecidas a partir das falas e das experiências de professores/as que, apesar dos pesares, continuam fazendo da escola um território de esperança e reexistência.

Ancorada em Oliveira (2013), essa discussão compreende o DPD como um processo ético, político e coletivo, que rompe com a lógica técnico-instrumental. Nessa perspectiva, a valorização docente constitui dimensão central e se articula à remuneração justa, à carreira digna, às condições adequadas de trabalho e a uma formação que reconheça os/as docentes como agentes de saberes e de transformação social. Nesse sentido, Ândrio apresenta as seguintes reflexões:

“Olha, eu penso que ainda deixa desejar essa questão da formação de professores. O trabalho docente, quer queira, quer não, ainda sofre com algumas consequências, seja pela falta de condições, pela infraestrutura, pela falta de investimento, pela falta de valorização que a gente observa e se depara no contexto escolar.” (Ândrio)

“São muitas escolas aí que não oferecem, digamos assim, condições necessárias, muito embora a infraestrutura também não seja pré-requisito primordial para que aconteça uma educação de qualidade, mas isso influencia muito. [...] A falta de valorização, de formação, de incentivo [...] são situações assim que a gente se depara, que ainda estamos em um parâmetro que a gente precisa avançar. [...] A desvalorização dos professores a começar pelo salário, então são várias implicações.” (Ândrio)

As falas de Ândrio evidenciam a precariedade estrutural que atravessa o trabalho docente e a necessidade de uma política de valorização que vá além da retórica. Ao reivindicar melhores condições, ele indica que a infraestrutura escolar e a valorização simbólica são dimensões interdependentes do DPD.

No que diz respeito à valorização salarial e sobrecarga de trabalho, Lucas e Paula argumentam:

“É aquilo que eu sempre falo, não é que o professor não receba ruim, mas ele não recebe o que ele trabalha. Ele recebe pouco para as funções, porque não é só dar aula. [...] Então, também essa questão de valorização em termos financeiros. É muita

coisa. É aquilo que eu falei, como não tem infraestrutura, às vezes a gente tem que tirar do nosso próprio bolso, que já é pouco, para poder fazer isso.” (Lucas)

“A gente vai à questão salarial e justa para a carga horária, né? Talvez se a pessoa recebesse um salário bem melhor ou uma carga horária menor, ele conseguiria ter toda aquela questão de tempo e disponibilidade, né? [...] Acho que o professor está muito sobrecarregado. Então, a gente precisa, talvez, dessa distribuição melhor de carga horária para o professor se formar.” (Paula)

“A gente não pode imaginar que nós somos robôs e tem que estar em sala de aula cinco tempos na manhã. É desumano a relação com a pessoa, fisicamente, mentalmente. A gente precisa, para uma qualidade, assim, melhor para o professor, que ele tenha um tempo de preparo, de estudo, que não se desgaste tanto ao longo do dia.” (Paula)

A dimensão econômica trazida nessas falas assume centralidade ética e política. Lucas e Paula sinaliza que a insuficiência salarial é também forma de desvalorização simbólica, pois o trabalho docente segue sendo tratado como vocação e não como profissão. Essas falas também deslocam o debate para o campo da ética do cuidado, propondo uma reorganização do trabalho docente que respeite o corpo, o tempo e a saúde.

As falas que seguem denunciam ainda a distância entre a legislação e a prática, apontando para a colonialidade institucional do saber que ainda predomina nos espaços escolares. Lucas destaca também a situação do não reconhecimento dos títulos acadêmicos como forma de deslegitimação do saber docente. São reflexões que mostram como a pós-graduação é ainda entendida como privilégio, e não direito.

“Em termos de valorização profissional, por exemplo, liberação pra fazer um mestrado, que não tem esse apoio. [...] O número de vagas é reduzido. São pouquíssimas vagas. E aqueles que conseguem furar esse bloqueio, ele tem a oportunidade de sair, de se afastar e continuar recebendo.” (Alcilene)

“Quando eu terminei o mestrado, eu entrei para a Seduc. Eu passei no concurso e fui chamado. [...] Outro problema, que é fazer justamente essa dupla carga horária. Inclusive, a falta também de conhecimento do meu título, porque até agora não estou recebendo como mestre. [...] Seria algo assim de realmente o servidor ingressar e automaticamente ser encaminhado. Beleza, três anos de estado probatório, tranquilo, mas terminou os três anos, vai começar. Faz jus àquilo que está na legislação.” (Lucas)

Também parece consenso entre vários/as docentes que a verticalização das formações continuadas torna esse processo inócuo. As falas a seguir reafirmam a necessidade de uma formação dialógica e horizontal, pautada na autonomia e na coautoria docente. A participação ativa é princípio pedagógico e político do DPD.

[...] As formações não são interessantes, parece que é feita de qualquer jeito, e por pessoas que não conhecem a realidade da gente. Frequentemente tem formações que trazem pessoas de fora e temos muitas pessoas competentes daqui da nossa rede que podem abordar e trazer algo interessante para nós.” (Maria)

“Às vezes é muito imposto e aquilo que é imposto, a meu ver, não é muito bom. [...] Às vezes falam que a gente tem autonomia democrática, mas muitas situações já vêm impostas para nós, vindo de uma secretaria. [...] Uma autonomia que a gente não tem autonomia, é um currículo, às vezes, já pré-estabelecido, fechado. Falta ainda diálogo de outros setores para que a gente possa avançar.” (Ândrio)

“Eu vejo como desvalorização de não perceber, por exemplo, que aqui nós temos profissionais capacitados para isso. [...] Nós temos duas universidades de excelência — a UEA e a UFAM — com profissionais que poderiam ministrar formações para professores e outros setores.” (Ândrio)

“As que eu tive oportunidade, na verdade, não foram formações, né? Foram apenas... seminários, apresentações. [...] Tu só ouves. Não tem oportunidade de falar. Esse formato contribui pouco, ou não contribui. Assim como numa sala de aula, a contribuição é melhor quando tanto o professor quanto o aluno participam.” (Lucas)

Maria aponta ainda para a sobrecarga de trabalho e reivindica a redução do número de estudantes por turma. Segundo ela, turmas superlotadas inviabilizam o acompanhamento individualizado, dificultam a personalização do ensino e fragilizam os vínculos pedagógicos, comprometendo, assim, a qualidade das aprendizagens e o sentido coletivo do processo educativo.

“Precisa melhorar, a gente precisa ter tempo para planejar aulas, se preparar para dar uma boa aula, mas muitos como eu que trabalham 60h enfrentam esse desafio [...]. (Maria)

“[...] uma mudança essencial seria a redução no número de alunos por turma. Turmas menores, com 15 a 20 estudantes, fariam toda a diferença. Com menos alunos, seria possível atender melhor às demandas educacionais de cada um, dar mais atenção às dificuldades individuais e realmente trabalhar de forma mais personalizada. Hoje, as turmas superlotadas dificultam muito esse processo. [...] Quando o número de alunos é menor, conseguimos criar um ambiente mais acolhedor e produtivo, onde todos se sintam parte do processo e tenham mais chances de participação. (Maria)

A partir das reflexões supracitadas elenquei uma série de proposições docentes que emergem das experiências destes/as profissionais (quadro 9). Em diálogo com Oliveira (2013) e Tomelin e Rausch (2025) busquei evidenciar proposições estruturantes que reafirmam o DPD como um processo ético, político e coletivo, enraizado nas condições concretas da docência, nesse caso, em específico: a manauara/amazonense/amazônica. Tais proposições configuram não apenas reivindicações legítimas, mas também horizontes de transformação que desafiam

formas de colonialidade ainda presentes nas políticas educacionais e nas práticas institucionais.

Quadro 9 — Proposições docentes sobre valorização, autonomia e condições dignas de trabalho em Manaus.

Proposições	Descrição
Valorização integral da carreira docente	Remuneração justa, infraestrutura adequada e reconhecimento simbólico e social do trabalho educativo.
Autonomia e coautoria pedagógica	Participação efetiva nas decisões curriculares, formativas e organizacionais.
Formação continuada situada e dialógica	Ações formativas orientadas por metodologias participativas, pela escuta sensível e pelo reconhecimento dos saberes locais.
Políticas de saúde e bem-estar docente	Reconhecimento do corpo, do tempo e da subjetividade como dimensões constitutivas da formação e da prática educativa.
Redução do número de estudantes por turma	Política pedagógica essencial para o acompanhamento individualizado, a personalização do ensino e o fortalecimento dos vínculos pedagógicos.
Reconhecimento legal e automático dos títulos acadêmicos	Progressão funcional efetiva e não burocrática. Valorização dos percursos formativos.
Descolonização da pós-graduação	Ampliação do acesso, permanência e legitimidade das epistemologias e territorialidades amazônicas nos espaços de produção de conhecimento.
Gestão democrática e descentralizada da formação	Estabelecimento de parcerias entre escolas, universidades locais e comunidades, fortalecendo a autoria coletiva e o poder de decisão das instituições escolares.

Fonte: elaborado pelo autor (2025).

Essas proposições configuram um projeto coletivo de reexistência e dignificação do magistério manauara, que ultrapassa o caráter prescritivo de políticas formativas e se configura como movimento político-pedagógico de emancipação. O corpo de professore/as reafirma que o DPD não se reduz a cursos, planos ou certificações, mas que se constitui no chão da escola, na partilha de saberes, na ética do cuidado e na luta por condições reais de existência.

Valorizar integralmente a carreira docente é romper com a naturalização da precarização e afirmar o trabalho educativo como prática intelectual, criadora e socialmente indispensável. Garantir autonomia e coautoria pedagógica é reconhecer o direito de cada educador/a de participar da construção dos currículos e das políticas que orientam o seu fazer. Propor formações continuadas situadas e dialógicas é

insurgir-se contra a lógica colonial que impõe modelos externos e deslegitima os saberes produzidos nos territórios.

Ao reivindicar políticas de saúde e bem-estar, as vozes docentes recordam que ensinar é também um gesto de cuidado com o corpo, com o tempo e com a vida. Reduzir o número de estudantes por turma é afirmar uma pedagogia humanizadora, que reconhece a singularidade de cada pessoa e possibilita vínculos pedagógicos mais justos e solidários. O reconhecimento dos títulos acadêmicos e a descolonização da pós-graduação ampliam o horizonte da justiça cognitiva, restituindo aos docentes manauaras/amazônicos o direito de produzir, validar e circular conhecimentos a partir de seus próprios territórios. Por sua vez, a gestão democrática e descentralizada da formação reafirma a escola como espaço de criação coletiva, e não de mera execução de políticas impostas.

Essas proposições, tecidas na palavra e na experiência de quem vive a docência em suas contradições, resistências e esperanças, delineiam o que se pode compreender como um DPD decolonial enraizado na dignidade, um projeto que não se esgota no discurso, mas se concretiza em práticas de cuidado, reconhecimento e emancipação. Ele desafia a lógica da colonialidade que transforma o professorado em executor de demandas alheias e convoca à reconstrução ética e política da profissão docente a partir do território, da escuta e da vida.

Assim, o DPD em perspectiva decolonial, como defendo nesta tese, não constitui um ponto de chegada, mas um processo de constante resignificação e construção, continuamente alimentado pelas vozes e pelos gestos de quem insiste em ensinar, apesar dos desafios. É um caminho de retorno à terra, à escola e às pessoas, onde a docência se refaz em comunhão, e o ato de educar recupera o seu sentido originário de esperança e transformação.

7.7 CONSTRUÇÃO DE UMA CIDADANIA DECOLONIAL: REEXISTIR E REINVENTAR O SER PROFESSOR/A

Historicamente, a noção moderna de cidadania foi erigida sob paradigmas eurocentrados que se sustentam nos ideais de racionalidade, individualismo, universalidade e neutralidade, fundamentos herdados da matriz colonial da modernidade ocidental (Rodrigues, 2022). Essa concepção, centrada na figura do “homem civilizado”, instituiu um modelo de humanidade que excluiu epistemologias,

modos de vida e práticas sociais não conformes ao padrão europeu, legitimando a subalternização e a desumanização de povos e culturas colonizados.

Conforme analisa Quijano (2005), o universalismo moderno, ao pretender-se neutro e universal, consolidou uma cidadania excludente e hierarquizada, restrita àqueles que se enquadravam nos marcos da racionalidade ocidental e da colonialidade do poder. Assim, a cidadania moderna, ao abstrair o sujeito e negar as diferenças, desconsidera os contextos históricos, territoriais e culturais que compõem a pluralidade humana.

Pensar uma cidadania decolonial implica desobedecer epistemologicamente a essa herança, abrindo espaço para outros modos de ser, viver e existir – modos plurais de cidadania enraizados em histórias, memórias e territorialidades diversas, como as que emergem no contexto amazônico.

A Amazônia, com sua multiplicidade de povos, línguas e cosmovisões, desafia os marcos hegemônicos da modernidade ao evidenciar que há muitos mundos coexistindo em um mesmo território, mundos indígenas, afrodescendentes, ribeirinhos, urbanos e rurais que constroem formas próprias de convivência, trabalho e espiritualidade. Nesse sentido, as vozes docentes destacam que, apesar dessa diversidade, a Amazônia ainda é lida a partir de estereótipos e ausências. Maria, por exemplo, desmistifica um imaginário popular que reduz a região à floresta e à ausência de civilização:

“Aqui na nossa região as pessoas ainda pensam que só existe floresta, água e indígenas. A visão é muito estereotipada, acham que aqui não tem ‘desenvolvimento’ [...]. A gente percebe que a maioria dos alunos não se reconhece como de origem indígena. [...] Eu, por exemplo, tenho origem negra e indígena [...]” (Maria)

Sua fala traduz a tensão entre a riqueza identitária local e o silenciamento imposto pela lógica colonial, que define o “desenvolvido” a partir de parâmetros externos. Como aponta Daou (2000), a história da Amazônia foi sistematicamente narrada por olhares de fora, apagando suas vozes e desqualificando seus saberes. Sarah também questiona essa negação de pertencimento, convocando à reapropriação da identidade amazônica:

“A gente tem que ter essa percepção de pertencimento, isso aqui é nosso. Se eu moro aqui e a minha família não é de fora, teoricamente a gente é de alguma etnia que a gente está aí perdido.” (Sarah)

Essas falas expõem o desafio de reconstruir identidades fragmentadas pela colonialidade. Reconheço que essa luta por pertencimento é cotidiana e pode ser

estabelecida por meio de ações e gestos, como: pronunciar nomes, valorizar sotaques, recontar histórias e ressignificar a docência como espaço de enunciação de si e do outro. Como docente amazônico, percebo que ensinar aqui é também um ato de resistência simbólica, um exercício contínuo de um fazer pedagógico outro (Walsh, 2018), reinventando o ser professor/a a partir da terra e das memórias que nos constituem. Paula amplia essa reflexão ao denunciar a distância existente entre os materiais didáticos e a realidade regional:

“[...] o maior desafio é conseguir um material adaptado ao contexto amazônico [...] a gente tem muita riqueza de conteúdo, muita história regional, local, [...] e é difícil ter material acessível e preparado para passar para os alunos.” (Paula)

Sua crítica evidencia o epistemicídio (Ballestrin, 2013) ainda presente nas práticas formativas e curriculares, que continuam a marginalizar os saberes locais e a impor epistemologias externas. As formações docentes, frequentemente produzidas em centros distantes da Amazônia, pouco dialogam com as condições concretas das escolas e das comunidades. A própria Paula reforça ainda que:

“Essas formações geralmente não são muito específicas para a nossa região [...]. Elas vêm de um olhar que não se preocupa com a realidade que a gente está vivendo [...]. A gente precisa discutir isso de forma conjunta, não dá para chegar com a resposta pronta.” (Paula)

Esse apelo à construção coletiva de conhecimento ecoa a pedagogia freireana, que compreende a formação como prática dialógica, histórica e emancipatória (Freire, 2005). Reconheço esse chamado como um convite à horizontalidade formativa, em que o/a pesquisador/a, o/a formador/a aprende com os/as docentes e com o território, legitimando as experiências como fontes legítimas de saber. Nessa perspectiva, Roberto e Ândrio introduzem uma dimensão política e identitária ao denunciar o silenciamento das nossas origens:

“A nossa região não é valorizada [...]. Quando eu falo sociedade, eu me incluo por ser professor, pelos meus alunos que não conseguem se identificar, como sendo daqui da região, como sendo indígenas.” (Roberto)

“Porque a primeira coisa que o aluno, quando eu digo assim, você é indígena, [...] já faz é olhar torto.” (Roberto)

“Muitos alunos às vezes têm vergonha da sua própria origem [...]. Aí eu vou desconstruindo aos poucos isso em sala de aula em forma de debates.” (Ândrio)

Essa negação identitária, como observa Carvalho (2020), é uma das expressões mais profundas da colonialidade mental, que impede o reconhecimento

de si e alimenta o desejo de ser outro. A internalização do racismo e da inferiorização cultural é um mecanismo poderoso de dominação simbólica, que se perpetua por meio das mídias, das representações e dos currículos. Nesse sentido, Roberto acrescenta ainda que os/as estudantes:

“Recebem muita influência de mídias, de músicas, de filmes [...] e isso acaba constituindo a própria identidade desses alunos. [...] Não gostam dos costumes, não gostam das danças, não gostam da cultura [...] acabam valorizando de outras regiões.” (Roberto)

Da escuta dessas vozes emerge a urgência de uma educação voltada ao reconhecimento, na qual os/as amazônidas possam se ver representados/as e valorizados/as. Tais movimentos se configuram em práticas pedagógicas que não apenas resistem, mas criam outras formas de vida e pensamento, centradas na dignidade e na afirmação das diferenças, em diálogo com a pedagogia decolonial proposta por Walsh, Oliveira e Candau (2018).

Na Amazônia, a luta pela cidadania se articula indissociavelmente à defesa do território, dos rios e das florestas, dimensões constitutivas da vida e da identidade coletiva. Nesse contexto, torna-se imprescindível afirmar um modelo de cidadania que rompa com os referenciais eurocêntricos que historicamente desumanizaram povos e subalternizaram culturas, estruturando o próprio sentido de cidadania segundo lógicas racistas, elitistas e excludentes.

As falas analisadas apontam para uma compreensão ampliada da docência, concebida também como prática de tensionamento do modelo de cidadania forjado pela colonialidade, historicamente responsável por negar a humanidade de povos indígenas e populações negras ao lhes impor ideais civilizatórios excludentes. Embora, no ordenamento jurídico brasileiro, a cidadania seja formalmente reconhecida a pessoas brasileiras natas ou naturalizadas, titulares de direitos políticos e deveres, tais parâmetros coloniais seguem operando como dispositivos de distinção e hierarquização social, definindo, na prática, quem pode ou não ser reconhecido/a como cidadão ou cidadã em sua plenitude.

Configura-se, assim, uma pedagogia do pertencimento e da dignidade, na qual o reconhecimento das histórias, dos saberes e das territorialidades amazônicas funda uma cidadania insurgente e socialmente referenciada, afirmada a partir da Amazônia, de suas águas, memórias e vozes.

7.8 EDUCAÇÃO CRÍTICA PARA AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO: ENFRENTANDO O COLONIALISMO DIGITAL

Em meio à aceleração dos avanços científicos e tecnológicos, como as plataformas digitais, as redes sociais e a inteligência artificial, emergem novas formas de poder e dominação ancoradas em fluxos informacionais que reconfiguram os modos de aprender, consumir e se relacionar. Sob a promessa de conectividade e inovação, intensificam-se discursos de ódio, desinformação, racismo, misoginia e xenofobia, evidenciando um ambiente digital que, longe de ser neutro, reproduz desigualdades e hierarquias historicamente constituídas (Souza, 2021; Mendonça, 2024).

Nesse contexto, o virtual ultrapassa a condição de ferramenta e passa a operar como extensão dos corpos, incidindo diretamente sobre as formas de sociabilidade, subjetividade e produção do conhecimento. O impacto dessas transformações na escola e processos educativos é inegável.

As novas gerações, imersas na cultura da hiperconectividade, vivenciam processos de aprendizagem mediados por dispositivos móveis que reconfiguram o interesse, a atenção e o modo de interagir com o conhecimento (Peron, 2025). Impõe-se, assim, a necessidade de um DPD decolonial que não se limite à incorporação técnica de recursos digitais, mas que assuma o compromisso com a formação de professorados críticos, éticos e capazes de enfrentar as novas configurações do colonialismo digital.

De acordo com Kwet (2021), o colonialismo digital consiste no “uso da tecnologia digital para a dominação política, econômica e social de outra nação ou território”. Couldry e Mejías (2019) complementam que esse processo desloca o controle colonial do território físico para o informacional, transformando experiências humanas em dados exploráveis. Reforçam ainda que o domínio das infraestruturas digitais pelas corporações do Vale do Silício estabelece uma dependência estrutural global, por meio de Big Techs (Google, Meta, Amazon, Apple e Microsoft) que operam como potências coloniais contemporâneas, explorando não mais corpos e terras, mas mentes, desejos e interações. Assim, o corpo colonizado cede lugar ao corpo digital, e o território físico é substituído pelo território informacional, ambos subordinados à racionalidade extrativista do capitalismo global.

Nesse contexto, Lisita, Rosa e Lipovetsky (2012) afirmam que as escolas reproduzem o modelo de sociedade vigente, o que exige repensar práticas educativas, currículos e processos formativos à luz das transformações tecnológicas contemporâneas. Atualmente, esse modelo é orientado pela lógica algorítmica, pela vigilância de dados e pela crescente dependência das plataformas digitais (Kwet, 2021; Couldry; Mejías, 2019), cujas dimensões que, se ignoradas, comprometem a formação crítica e emancipatória no espaço escolar.

O DPD, nessa perspectiva, deve ser compreendido como um processo ético-político voltado à autonomia cognitiva, à justiça digital e à emancipação epistemológica, em oposição à colonização dos dados digitais. É necessário que os processos formativos docentes sejam espaços de crítica e de resistência, capazes de desvelar as relações de poder que estruturam o mundo digital e de propor práticas que humanizem o uso das tecnologias na escola manauara/amazônica.

As vozes docentes que sustentam esta pesquisa expressam fortemente essa ambivalência entre potencial e opressão. As tecnologias da informação e comunicação, embora reconhecidas como ferramentas de inovação pedagógica, também se apresentam como instrumentos de exclusão e dependência.

“A gente precisa entrar em consenso em relação a qual será o rumo de educação implementado nessas tecnologias [...]. A gente fala de ter tecnologia, mas não tem internet.” (Paula)

“Estamos diante de uma escola em tempo integral que não tem laboratório de informática [...], isso é uma triste realidade.” (Ândrio)

Essas falas denunciam a contradição entre o discurso global de modernização e as condições concretas das escolas amazônicas. Enquanto o mundo celebra a era digital, professores/as e estudantes enfrentam cotidianamente a desigualdade tecnológica e a ausência de políticas públicas que garantam infraestrutura e formação adequada. Trata-se, portanto, de um colonialismo que se manifesta tanto na escassez quanto na imposição de modelos tecnológicos exógenos.

Bruno e Laura trazem à tona uma dimensão igualmente preocupante: a disputa pela atenção e subjetividade dos estudantes no contexto da hiperconexão.

“Os jogos são pensados com toda uma equipe [...], e o menino começa a se viciar. Isso me preocupa.” (Bruno)

“A gente está disputando a atenção na sala de aula com o celular.” (Laura)

Essas falas traduzem o que Couldry e Mejías (2019) denominam de colonialidade algorítmica, isto é, o controle invisível que as plataformas exercem ao prever e direcionar comportamentos por meio da vigilância e da coleta massiva de dados. Quando a escola não problematiza criticamente essas dinâmicas, corre o risco de reproduzir a lógica de consumo e alienação digital.

Os dispositivos móveis, associados a jogos e redes sociais, tornam-se instrumentos sofisticados de captura das subjetividades, verdadeiras iscas digitais que seduzem e controlam, convertendo atenção em mercadoria. Paradoxalmente, mesmo em territórios de precariedade extrema, o fluxo de dados funciona com eficácia, revelando o caráter político e econômico dessa estrutura global que transforma a desigualdade em mercado. Por trás da aparente neutralidade da conectividade, opera um projeto de poder que transcende fronteiras éticas e morais. A crítica docente, portanto, não se reduz à carência de infraestrutura, mas se expande para a necessidade de compreender as tecnologias como campo de disputa política e epistemológica.

Inspirado nas proposições de Mendonça (2024), compreendo que enfrentar o colonialismo digital exige o desenvolvimento de práticas formativas que articulem consciência crítica, ética e justiça social. Dentre os princípios que emergem dessa perspectiva, destacam-se:

- Consciência sobre os dados: promover a alfabetização digital crítica, garantindo que professores e estudantes compreendam como seus dados são coletados, tratados e explorados;
- Transparência algorítmica: desmistificar os algoritmos e problematizar como eles influenciam escolhas, percepções e comportamentos;
- Educação crítica e decolonial: construir narrativas próprias, questionar discursos hegemônicos e desenvolver autonomia frente às estruturas de poder digitais;
- Formação continuada docente: fomentar processos formativos que abordem as dimensões éticas, culturais e políticas da tecnologia, promovendo a decolonialidade digital no cotidiano escolar.

Desse modo, compreendo que decolonizar o digital é romper com o “desenvolvimento do des” – aquele que desliga, desumaniza e desenraíza as pessoas de seus territórios, saberes e modos de vida. Um DPD decolonial, no contexto

manauara/amazônico, deve afirmar o direito de existir, criar e resistir no espaço digital. Trata-se de uma pedagogia da reexistência, que reivindica o uso crítico e emancipatório das tecnologias como meio de libertação, e não como mais uma forma de colonização.

7.9 PERCEPÇÕES OBJETIVAS E SUBJETIVAS ACERCA DAS CONTRIBUIÇÕES DA AÇÃO FORMATIVA PARA OS/AS DOCENTES PARTICIPANTES

As narrativas docentes reunidas nesta última seção constituem um tecido diverso e denso de significados, que expressa, simultaneamente, dimensões subjetivas e objetivas emergentes da ação formativa que desenvolvi com o grupo, orientada por referências teóricas decoloniais com vistas a fomentar um DPD decolonial.

As falas aqui discutidas mostram não apenas o impacto cognitivo da formação, mas, sobretudo, a emergência de uma consciência ética, política e epistemológica que reposiciona o lugar do saber, da docência e de Manaus/Amazonas/Amazônia na produção de conhecimento. O DPD com inspiração decolonial que se delineia a partir dessas vozes constitui-se como movimento de reexistência e processo em constante ressignificação de sentidos e práticas que articula criticidade, pertencimento e transformação.

Não pretendo, aqui, realizar uma análise exaustiva, mas evidenciar como a ação formativa contribuiu de forma significativa – em dimensões tanto subjetivas quanto objetivas – para o corpo docente participante. Essa experiência também me mobilizou profundamente, fortalecendo em mim a convicção de que exercer a docência é um ato político e emancipador. Continuo acreditando, e reafirmando por meio dessa pesquisa, que estamos exercendo uma profissão de extrema relevância nos nossos territórios amazonenses/amazônicos.

A fala de Ândrio evidencia o processo de ressignificação identitária que atravessa a formação docente quando mediada pela decolonialidade:

“Então, essa abordagem decolonial, decolonial, fez com que eu entendesse até um pouco da minha trajetória, da minha disciplina [...] numa forma de desconstruir novos valores, novas concepções e passar a entender com essa nova visão, assim, esse novo repensar na educação. Trouxe aí novas dimensões para que eu possa entender temas que eu achava, que eu pensava, dentro dessa perspectiva. E hoje eu já passo a entender de uma outra forma [...]. Então, hoje eu já passo a adotar uma outra postura dentro dessa postura pedagógica. Esse novo repensar aí dentro da decolonialidade que eu achei muito interessante, isso vai servir como base para eu repensar outros temas, sejam eles sociais, sejam eles contemporâneos e, também,

essa questão do racismo ambiental que para mim foi inovador. Foi muito inovador trazer essa questão aí e fazer essa inter-relação com a nossa própria regionalidade, por exemplo.”

A narrativa de Ândrio explicita a potência transformadora da formação, que atua simultaneamente na desconstrução de paradigmas eurocentrados e na reconstrução de uma consciência territorial e ambiental. Esse exercício reflexivo, ancorado na decolonialidade, faz emergir um educador que se reconhece como sujeito histórico e amazônico, inserido em um processo contínuo de autotransformação e reposicionamento político-pedagógico.

De modo semelhante, Lucas destaca como a ação formativa provocou uma inflexão epistemológica em sua prática disciplinar:

“Eu tenho que admitir que eu tive que implementar nas minhas aulas, porque eu não tinha prestado atenção sobre essa questão da regionalização. Principalmente para a minha disciplina, que é a biologia. Então, querendo ou não, animais, a gente acaba citando animais de outras regiões, plantas também. Então, a questão da genética que eu trabalho. Então, tudo isso realmente me abriu os olhos quando eu participei desse curso.” (Lucas)

Essa fala evidencia um deslocamento de olhar, que vai da dependência de referenciais externos à valorização das realidades locais, um gesto político de reinscrever a Amazônia como território produtor de conhecimento, em contraposição à colonialidade curricular. Paula amplia esse horizonte ao propor que a formação docente se realize de modo colaborativo e situado:

“Gostei muito e acho que isso deveria ser algo que seja implementado nas escolas, momentos assim de reunião, de formação em conjunto naquela escola, com as pessoas ali, de criar estratégias, de talvez ali, naquele tempo [...] a gente trazer um termo novo, um conceito novo, atualizar e todo mundo trabalhar em conjunto, estudar juntos, a gente precisa talvez ter esse momento de estudo em conjunto.” (Paula)

A proposta de Paula convoca a coletividade e a horizontalidade como fundamentos de um DPD decolonial, pautado na dialogicidade, no estudo compartilhado e na reconstrução coletiva do saber. Maria, por sua vez, insere a discussão na longa duração da colonialidade, articulando-a à crise ambiental e ao papel dos povos originários:

“Eu vejo que é muito importante falar sobre isso, principalmente porque a história mostra que o colonizador europeu nunca teve preocupação com a questão ambiental. Eles vieram para explorar, iam derrubando árvores, explorando os minerais, isso foi destruindo o ambiente. Hoje não é diferente, o ser humano destrói a natureza para construir ruas, casas, condomínios, prédios e tudo mais. E como fica questão ambiental? Nesse ponto a gente vê que os povos indígenas são guardiões da natureza. Eles sempre tiveram essa relação de zelo, de preservação, pois

entendem que a natureza, as florestas e os rios são sua casa. Daí eles tiram tudo que precisam para viver, não buscam acumular riquezas, e esse modo de vida não é compreendido por esse mundo.” (Maria)

Aqui, a dimensão ética e ecológica da decolonialidade se entrelaça à concepção de uma pedagogia outra, compreendida como decolonial (Walsh; Oliveira, Candau, 2018), revelando que a formação docente crítica deve integrar o cuidado ambiental como princípio educativo e epistemológico. Josias amplia essa compreensão ao defender a continuidade dos debates e a inserção das temáticas amazônicas no cotidiano escolar:

“Olha, a minha expectativa é de que nós possamos continuar, sim, debatendo temas como esse que foram abordados durante esses encontros, em que você trouxe com muita propriedade esse estudo aí com os professores. E nós devemos mais do que nunca continuar essa temática, tratando do meio ambiente, tratando do clima como um todo, tratando dessa questão amazônica, porque é o que compõe a nossa região. Tratando dessa questão da inclusão, do negro, do indígena, da valorização, de que todos são capazes.” (Josias)

A fala de Josias expressa uma consciência ampliada de pertencimento territorial e um compromisso ético com a diversidade, pilares de uma docência emancipadora. Por outro lado, Bruno, ao avaliar a proposta formativa, reforça críticas à adoção de políticas de formação fragmentadas e descontextualizadas, já discutidas anteriormente. A percepção de Bruno explicita uma tensão entre o modelo tecnicista e gerencialista de formação e a necessidade de processos profundos, contextualizados e dialógicos, cujos fundamentos se configuram indispensáveis ao DPD.

“[...] se a gente pegar as formações que hoje são propostas pela secretaria, elas são formações que têm muitas lacunas, né. Diferente da tua proposta, que teve um roteiro, você mostrou, teve domínio de conteúdo, clareza. Esse tipo de formação, ela é uma formação que ela é pensada, requer tempo, é investir mesmo tempo, e aí seria muito bom, né. Aliás, eu penso que dessa tua proposta, daria pra gerar um curso de especialização.” (Bruno)

Alcilene, ao refletir sobre o racismo ambiental, reconhece a potência disruptiva da formação na ampliação de seu repertório conceitual e político. É uma fala que demonstra como a formação crítica nomeia injustiças históricas, transformando o reconhecimento da exclusão em gesto de consciência política e pedagógica.

“Eu achei interessante. Porque pra mim, na minha visão, o racismo ambiental é uma coisa que sempre existiu e que hoje está sendo tratado como racismo ambiental. Sempre existiram os pobres, os excluídos, os esquecidos, [...] que estão à margem da sociedade, morando em lugares onde dá. Embaixo da ponte, na beira dos igarapés, ou nos lugares mais longínquos, desassistido pelo poder público. Hoje está

sendo tratado como racismo ambiental. [...] Então, pra mim, isso foi novidade. Sobre a ação formativa, ah, eu acho ótimo. Eu gostaria de ter mais oportunidade. Agora, eu participei de duas oficinas, lá também de doutorandos, em outros momentos, e achei muito interessante.” (Alcilene)

Roberto resgata a ação de acolhimento como dimensão constitutiva da docência humanizadora.

“A gente tem falado numa palavrinha muito importante que é o acolhimento. E o acolhimento, as diferenças, e quando eu falo das diferenças é também envolver o negro, o indígena, pessoas das mais variadas comunidades. Eu acho que nós temos esses momentos que agreguem, que ensinem que nós devemos acolher e entender... Eu acho que isso é uma coisa que melhora bastante a sociedade. Ser mais compreensivo e ensinar isso para os nossos alunos através de práticas e atitudes. Mais uma vez, não fica somente uma teoria. Levar para ações. [...] antes de você ir para a prática, você precisa ter passado pela teoria. Então, por isso que eu falo que esses momentos de conversas são extremamente fundamentais.” (Roberto)

Essa concepção de acolhimento, trazida por Roberto, ultrapassa o campo afetivo, e se afirma como ato político de reconhecimento da diferença e de valorização da pluralidade humana como base pedagógica, aspectos também desejáveis em um DPD decolonial.

Por fim, Laura e Sarah enfatizam a urgência de se abordar temáticas étnico-raciais e ambientais no contexto escolar amazonense, porém de forma contínua, evitando assim abordagens pontuais e descontinuadas.

“[...] o meio ambiente em si, as datas, o ano todo. É algo contínuo, não só esporádico. Essa questão do racial também precisa, nossos alunos não têm esse reconhecimento, essa valorização, até por falta de informação. Então, o que eles veem lá? A mulher padrão, bonita, o homem padrão, bonito, tem que ser daquele jeito. E ele? Ele se coloca como feio. Hoje nós lidamos muito com alunos com baixa estima, se achando feios. [...] eu digo: jovem você é bonito [...] ter a pele como a tua é bonito, ter o cabelo como o seu. Você é assim, você é especial, você é diferente, você é bonito. Então, essas temáticas, elas precisam ser colocadas ainda.” (Laura)

“Educação para relações étnico-raciais [...] A questão ambiental. A questão ambiental, né? Tem sido aí um problema global e que a gente está sentindo todo esse problema. [...] O clima mudou completamente. [...] Um dia que você tá com o sol escaldante, no outro dia é fumaça [...] E o cheiro forte. Cara, tá difícil.” (Sarah)

As falas de Laura e Sarah apontam para a necessária incorporação, no processo educativo, das temáticas relacionadas à educação para as relações étnico-raciais e aos impactos da crise climática e socioambiental. Ao trazerem à tona os atravessamentos socioambientais que marcam o cotidiano amazônico, essas colocações suscitam reflexões sobre uma prática pedagógica politicamente comprometida com os desafios ecológicos e sociais da região. A fala de Laura

sintetiza ainda a necessidade de uma formação docente antirracista e afirmativa, capaz de reconfigurar imaginários e práticas escolares, combatendo o racismo estético e promovendo o reconhecimento da beleza e da dignidade de cada pessoa.

As percepções dos/as docentes acerca da ação formativa permitem compreender que esta produziu deslocamentos epistemológicos, gerando contribuições objetivas e subjetivas para a prática pedagógica e para o DPD. Tais percepções indicam que o processo formativo não se restringiu à assimilação de novos conteúdos, mas configurou-se como uma experiência transformadora, capaz de reconfigurar subjetividades e ampliar as possibilidades ético-políticas da educação manauara/amazonense/amazônica.

Nessa perspectiva, introduzo neste ponto da análise o constructo que denomino de Desenvolvimento Profissional Docente Decolonial (DPDD), cujos fundamentos se estruturam em quatro eixos indissociáveis: *envolvimento; movimento; resistência e coletividade*. Esses eixos orientam e densificam o processo formativo, conferindo-lhe sentido político e coerência interna, ao mesmo tempo em que desestabilizam leituras lineares, individualizantes e tecnicistas do DPD.

A partir dessa compreensão, o ato de nomear assume densidade epistemológica e política, na medida em que o DPDD tensiona o “des” que nega, apaga e exclui modos de vida situados fora da norma eurocentrada. O acréscimo do “D” ao final de decolonial opera como marca simbólica de insurgência, sinalizando a reinvenção dos sentidos da docência, o reconhecimento de saberes subalternizados e a reexistência de epistemologias historicamente silenciadas pela colonialidade.

Com base nessa reconstrução conceitual, o DPDD se organiza a partir de quatro eixos estruturantes: movimento; envolvimento; resistência e coletividade, compreendidos como princípios orientadores do próprio constructo. Esses princípios expressam dimensões ético-políticas e pedagógicas da docência e articulam, de forma integrada: perspectivas antirracistas; de igualdade de gênero; de valorização docente em suas múltiplas dimensões; de interculturalidade; de cidadania decolonial e digital; de compromisso ambiental e de reconhecimento do passado colonial. Tal articulação confere unidade, densidade analítica e coerência teórica ao constructo, conforme sistematizado no Quadro 10.

Quadro 10 – Princípios de um Desenvolvimento Profissional Docente com inspiração Decolonial (DPDD)

Eixos estruturantes do DPDD	Descrição
Envolvimento	Refere-se ao compromisso ético-político do professorado com os territórios, as pessoas e os saberes historicamente marginalizados, rompendo com posturas de neutralidade, distanciamento e tecnicismo. Afirma a docência como prática implicada, situada e socialmente referenciada.
Movimento	Indica o caráter processual, inacabado e não linear do DPD, marcado por deslocamentos, tensões, rupturas e reconfigurações permanentes diante das contradições da prática educativa e das disputas epistemológicas que atravessam a escola.
Resistência	Constitui-se como dimensão estruturante frente às múltiplas formas de colonialidade que incidem sobre a escola, o currículo e o trabalho docente, afirmando a docência como prática de enfrentamento às desigualdades e às epistemologias hegemônicas.
Coletividade	Reafirma o DPDD como construção compartilhada, ancorada em redes de apoio, diálogo e pertencimento, nas quais o desenvolvimento profissional se realiza como ação situada, relacional e socialmente construída.
Princípios ético-pedagógicos do DPDD	Descrição
É antirracista	Enfrenta as estruturas de exclusão e desigualdade historicamente naturalizadas pela colonialidade do poder, do saber e do ser, reconhecendo o racismo como elemento estruturante das relações sociais e educacionais.
Defende a igualdade de gênero	Reconhece e valoriza as múltiplas identidades, corporalidades e experiências historicamente silenciadas pela lógica patriarcal e eurocêntrica, problematizando as hierarquizações e desigualdades de gênero presentes nos espaços sociais e nas práticas formativas.
Dialoga com a interculturalidade	Reconhece a pluralidade de saberes, epistemologias e cosmocepções que coexistem nos territórios, promovendo o diálogo crítico entre diferentes racionalidades e formas de produzir conhecimento.
Valoriza o/a docente em todas as dimensões	Valoriza o/a professor/a nos âmbitos profissional e pessoal, envolvendo cuidados com a saúde física e mental, respeito, dignidade, remuneração compatível com a importância social da docência e condições adequadas de trabalho.
Forma para a cidadania decolonial	Compreende que os referenciais modernos de cidadania e civilização são eurocentrados e excludentes, exigindo rupturas epistemológicas e a promoção de uma formação crítica, inclusive no que se refere ao uso das tecnologias digitais como dispositivos de poder e subjetivação.
Concebe a questão ambiental como princípio pedagógico	Reafirma o compromisso ético com o território e com a sustentabilidade da vida em todas as suas dimensões, compreendendo a educação ambiental como dimensão constitutiva da prática docente.
Não desconsidera o passado colonial	Reconhece as feridas históricas, os silenciamentos e os processos de reexistência que ainda atravessam a escola e a sociedade, afirmando a memória como dimensão política da formação docente.

Fonte: elaborado pelo autor (2025).

Para concluir, retomo os elementos centrais desta tese, abordados no Quadro 10 e sistematizados na Figura 15, que deslocam o DPD de abordagens individualizantes e técnico-instrumentais, reafirmando-o como um processo histórico,

ético e político, inseparável das condições materiais, simbólicas e territoriais da docência.

Figura 15 – Princípios de um DPD com inspiração decolonial



Fonte: elaborado pelo autor com base nos encontros e nas entrevistas (2025).

A Figura 15 sintetiza, de forma provisória e aberta, os princípios que orientam o DPDD. No centro, o DPDD configura-se como núcleo articulador, sustentado por quatro eixos estruturantes – envolvimento, movimento, resistência e coletividade – organizados de modo circular e não hierárquico. Esses eixos conferem densidade ético-política ao desenvolvimento profissional e tensionam abordagens individualizantes e tecnicistas da formação. Articulados a esse núcleo, os princípios ético-pedagógicos como antirracismo, igualdade de gênero, interculturalidade, valorização docente, cidadania decolonial e digital, compromisso ambiental e reconhecimento do passado colonial emergem como desdobramentos desses eixos, nos quais ganham sentido e materialidade.

A apresentação desse constructo não se encerra em si, mas delineia um horizonte epistêmico em construção, continuamente reatualizado nas práticas formativas, nas vozes docentes e nas realidades amazônicas. O DPDD configura-se como um movimento político e coletivo, comprometido com os territórios, com a pluralidade de saberes e com o enfrentamento das colonialidades que atravessam a escola e o trabalho docente, projetando outras formas de ser, de saber e de exercer a docência.

8 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Esta tese nasceu de um compromisso ético, político e territorial, fundamentado na compreensão de que a escola pública em Manaus constitui um espaço atravessado por tensões estruturais que incidem diretamente sobre a formação e o exercício da docência, por se tratar de um território historicamente marcado por desigualdades e pela persistência da colonialidade do poder, do saber e do ser.

Ao articular a perspectiva decolonial ao DPD, busquei produzir uma reflexão que ultrapassasse os enquadramentos técnicos, pedagógicos e científicos instituídos por paradigmas hegemônicos. Como desfecho desse movimento analítico e das produções de sentido por ele engendradas, sustento, nesta tese, a ressignificação da docência como território de emancipação e de produção situada de conhecimentos, enraizada nos contextos amazônicos, particularmente no território manauara, com suas materialidades, memórias e disputas.

A investigação foi orientada por duas questões centrais: (1) Que diálogos emergem da intersecção entre princípios da decolonialidade e a ideia de des(envolvimento) profissional docente? e (2) De que maneira um percurso formativo inspirado em pressupostos decoloniais pode fomentar um (des)envolvimento profissional crítico e comprometido com práticas pedagógicas emancipadoras na educação básica em Manaus? O objetivo geral consistiu em investigar como esses princípios decoloniais se articulam para impulsionar novos modos de compreender, praticar e reivindicar o DPD em contextos amazônicos.

Para tanto, esse propósito foi desdobrado em quatro objetivos específicos, que abarcam a fundamentação teórica, a implementação de uma ação formativa com docentes manauaras, a escuta de suas percepções, a análise da ação formativa desenvolvida e análise de seus efeitos, articulando vozes, experiências e diálogos com minha própria trajetória como professor da rede estadual, por meio da autoetnografia.

A ação formativa foi estruturada em sete encontros, organizados em torno de temáticas relevantes para a educação em contextos amazônicos, entre as quais se destacam o racismo ambiental, as relações étnico-raciais, as questões de gênero, as epistemologias indígenas, os desafios da docência em territórios marcados pela desigualdade, as tensões curriculares e as barreiras estruturais de raça e gênero.

No campo teórico, a pesquisa estabelece uma contribuição inédita ao construir uma interlocução entre DPD e decolonialidade no âmbito da Educação Científica e Tecnológica, área que raramente articula essas dimensões. Esse movimento permitiu evidenciar indicadores da colonialidade presentes na prática educativa, defender o DPD como processo contínuo, coletivo e politicamente implicado, e compreender a docência como campo intelectual e político, em oposição a leituras tecnicistas que reduzem os/as professores/as à execução de prescrições.

A principal contribuição desta tese para o campo da Educação e da Educação Científica e Tecnológica é o constructo teórico Desenvolvimento Profissional Docente Decolonial (DPDD), elaborado no interior da pesquisa a partir de uma crítica às concepções hegemônicas de desenvolvimento, historicamente associadas ao progresso linear, à racionalidade econômica e à modernização eurocentrada, responsáveis por hierarquizar povos, culturas e saberes. O referido constructo emerge das discussões realizadas nos encontros formativos e das narrativas docentes produzidas nas entrevistas, nas quais se explicitam desafios estruturais da educação manauara, como a precarização do trabalho docente, as tensões com currículos prescritos, as desigualdades sociais e as violências epistêmicas dirigidas a saberes locais.

Longe de assumirem caráter prescritivo, essas vozes sustentam a formulação de princípios ético-políticos que fundamentam uma concepção de desenvolvimento profissional inspirada em pressupostos decoloniais. Nesse sentido, o DPDD configura-se como um constructo teórico-metodológico alternativo aos modelos individualizantes e tecnicistas de formação docente, estruturado a partir de quatro eixos indissociáveis: *envolvimento, movimento, resistência e coletividade*. Esses eixos conferem unidade, densidade analítica e coerência teórica ao constructo, ao articular dimensões ético-políticas e pedagógicas comprometidas com a igualdade de gênero, perspectivas antirracistas e interculturais, a valorização docente, a cidadania decolonial e digital, o compromisso ambiental e o reconhecimento crítico do passado colonial, reafirmando a docência como prática situada, histórica e politicamente implicada.

De modo geral, compreendo que esta pesquisa oferece três contribuições estruturantes para a formação e para o DPD. Elas expressam a densidade ética, política e epistemológica do estudo ao evidenciar, simultaneamente, o lugar do território, a centralidade dos saberes locais e a necessidade de políticas formativas

contextualizadas. Nesse sentido, destacam-se: (1) Fortalece uma abordagem crítica e situada da formação docente em Manaus, incorporando território, desigualdade e colonialidade como dimensões analíticas centrais; (2) Estimula práticas pedagógicas comprometidas com equidade, diversidade e saberes locais, deslocando o foco de prescrições uniformizantes para epistemologias plurais e (3) Propõe caminhos teórico-metodológicos para políticas públicas contextualizadas, capazes de promover um DPD contínuo, emancipador e socialmente engajado.

Soma-se a isso a contribuição para a compreensão da história da educação no Amazonas, ao evidenciar como processos coloniais sustentam desigualdades educacionais e como a pesquisa nos territórios amazônicos pode deslocar agendas, epistemologias e modos de investigação.

Reconheço os limites desta investigação, especialmente por sua incidência empírica em um único contexto escolar e pelo tempo restrito destinado à ação formativa. A rotina docente, marcada por múltiplas demandas e elevada carga de trabalho, impõe limites à participação contínua em processos formativos mais densos. Ainda assim, os achados oferecem subsídios relevantes para ampliar o debate sobre as relações entre decolonialidade, educação científica e DPD em diferentes realidades do país.

Concluo esta tese no contexto da realização da *COP 30 em Belém*³² (PA), quando as vozes dos povos amazônicos voltam a ocupar o espaço público global. A questão que atravessa esta pesquisa não diz respeito apenas à escuta dessas vozes, mas ao que se faz com elas: se serão incorporadas como princípio de vida, dignidade e justiça ou se serão reduzidas a enunciados que legitimam a continuidade de um modelo excludente, circunscrito a discursos e documentos arquivados sem compromisso com a transformação da realidade.

A crítica de Krenak (2020) ao desenvolvimento como projeto que rompe a relação entre humanidade e Terra tensiona esse cenário ao denunciar uma racionalidade que transforma a vida em recurso. Ao deslocar desenvolvimento para envolvimento, esta pesquisa afirma um horizonte coletivo ancorado no cuidado, na

³² A COP (“Conferência das Partes”) é o principal foro político-ambiental global, criado no âmbito da Convenção-Quadro das Nações Unidas sobre Mudança do Clima (UNFCCC) na Rio-92. Reúne anualmente governos e atores internacionais para pactuar metas e responsabilidades frente à crise climática, reconhecendo o clima como bem comum planetário e suas perturbações como resultado de modelos de produção e consumo intensificadores de gases de efeito estufa.

responsabilidade com a vida e na construção de modos de existência que não se sustentam na negação do outro.

Como pesquisador e professor da rede estadual do Amazonas, mobilizei a minha trajetória como recurso epistemológico legítimo. A autoetnografia permitiu articular dimensões individuais e coletivas, conferindo densidade à análise e reafirmando meu compromisso com a justiça social e educacional. Ressalto que esta tese foi construída com recursos próprios, fruto do meu trabalho docente, e forjada na insistência, na resistência e na teimosia. É dessa experiência que emerge sua força política.

Por fim, reafirmo que o DPDD não é um ponto de chegada nem de partida é algo em constante construção que se fundamenta em: envolvimento, movimento, resistência e coletividade. É gesto insurgente, horizonte ético e compromisso coletivo de reinvenção permanente da docência em Manaus/Amazonas/Amazônia.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Tenner Inauhiny; OLIVEIRA, Jubrael Mesquita. Arquivos documentais e experiências missionárias na Amazônia: um estudo de caso sobre a atuação dos Espiritanos em Tefé nas primeiras décadas do século XX. **Canoa do Tempo**. [S.l.], v. 10, nº 2, p. 22–39, 2019. DOI: <https://doi.org/10.38047/rct.d2.pp22.39>. Acesso em 05.out.2024.
- ACOSTA, Alberto, **O “Bem Viver” - Uma oportunidade para imaginar outros mundos**. Tradução de Tadeu Breda. São Paulo: Autonomia Literária. Ed. Elefante, 264 páginas. 2016
- AMARO, Rogério Roque. Desenvolvimento ou Pós-Desenvolvimento? Desenvolvimento e... Noflay! **Caderno de Estudos Africanos**. Dossiê Temático, Lisboa, v. 34, p. 75-111, jan./dez., 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.4000/cea.2335>. Acesso em: 12 ago. 2025.
- APAGÃO de professores no Brasil. [S.l.:s.n.], 2024. 1 vídeo (7 min 55 s). Publicado pelo canal Pesquisa FAPESP. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Yp5zElefBfI>. Acesso em: 21 jun. 2024.
- ARAÚJO, Emanuelle Silva. Desenvolvimento urbano local: o caso da Zona Franca de Manaus. **Urbe: Revista Brasileira de Gestão Urbana**, Curitiba, v. 1, n. 1, p. 33-42, 2009. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/Urbe/article/view/4255>. Acesso em: 11.jul.2025.
- ARAÚJO, Jacyra Azevedo Paiva de *et al.* Suicídio entre povos indígenas no Brasil de 2000 a 2020: um estudo descritivo. **The Lancet Regional Health – Américas**, v. 26, p. 100591, 2020. Disponível em: <https://www.thelancet.com/action/showPdf?pii=S2667-193X%2823%2900165-5>. Acesso em: 25 mar.2025.
- AURORA, Braulina. Estudantes indígenas: a invisibilidade nas instituições de ensino e nos dados estatísticos. **Revista de Estudos em Relações Interétnicas | Interethnica**, [S. l.], v. 21, n. 3, p. 3–7, 2018. DOI: 10.26512/interethnica.v21i3.21197. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/interethnica/article/view/21197>. Acesso em: 25 mar. 2025.
- AVELINO, Rodolfo. Colonialismo digital: dimensões da colonialidade nas grandes plataformas. In: SILVEIRA, Sérgio Amadeu da; SOUZA, Joyce; CASSINO, João Francisco (org.). **Colonialismo de dados: como opera a trincheira algorítmica na guerra neoliberal**. São Paulo: Autonomia Literária, 2021. p. 69-86
- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**. Brasília, n.11, p. 89 -117, 2013. Doi: <https://doi.org/10.1590/S0103-33522013000200004>
- BARBOSA, Renata Peres; ALVES, Natália. A Reforma do Ensino Médio e a platformização da educação: expansão da privatização e padronização dos

processos pedagógicos. **e-Curriculum**, São Paulo, v. 21, e61619, 2023. DOI: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2023v21e61619>.

BARBOZA, Myrian Sá Leitão; DUARTE, Larissa Ye'padiho [Tukano]; XAMEN [Waiwai], Jaime. "Corpoterritorialização" Katukina: Lampejos etnográficos sob as perspectivas femininas indígenas. *Amazonica: Revista de Antropologia*, Belém, v. 11, n. 2, p. 503-547, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/amazonica/article/view/7365/5853>. Acesso em: 25.mar.2025

BECHI, Diego; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto. A privatização exógena e os avanços do capitalismo acadêmico no Brasil e na Argentina. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 40, p. e40036, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-469840036>

BECKER, Fernando. Ensino e pesquisa: qual a relação? In: BECKER, Fernando; MARQUES, Tânia B. I. (Orgs). **Ser professor é ser pesquisador**. Porto Alegre: Mediação, 2010.p.11-20.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGUÉL, Ramón. Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico. In: BERNARDINO-COSTA; Joaze, MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGUÉL, Ramón (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

BETHELL, Leslie. **A abolição do comércio brasileiro de escravos**. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2002. Tradução de Luís A. P. Souto Maior. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/1063/621762.pdf?sequence=4&isAllowed=y>. Acesso e. 04.abr.2025

BETHENCOURT, Francisco. **Racismos: das Cruzadas ao século XX**. Tradução de Luís Oliveira Santos. 1.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018

BOARINI, Maria Lúcia; YAMAMOTO, Oswaldo H. **Higienismo e eugenia: discursos que não envelhecem**. *Psicologia Revista*, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 59-72, 2004. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1hA9M7ez6L1TwjNnAK3W6S6NWtyzCb4OB/view>. Acesso em: 23 set.2025.

BOXER, Charles. **O Império Ultramarino Português**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Fundamental**. Brasília:MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília:MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Instituto brasileiro de geografia e Estatística (IBGE). **Cidades: Manaus.** Rio de Janeiro: IBGE, 2025. Disponível em:
<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/am/manaus/panorama>. Acesso em: 03 out. 2025.

BRASIL. Instituto brasileiro de geografia e Estatística (IBGE). **Censo Demográfico 2022: Favelas e Comunidades Urbanas.** Disponível em:
<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/41797-censo-2022-brasil-tinha-16-4-milhoes-de-pessoas-morando-em-favelas-e-comunidades-urbanas>. Acesso em: 06 out. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Novo painel de Estatísticas Censo Escolar da Educação Básica. Estatísticas do Censo Escolar**, 2024a. Disponível em:
<https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjojN2ViNDJNDEtMTM0OC00ZmFhLWlyZWYtZjI1YjU0NzQzMtJhliwidCI6IjI2ZjczODk3LWM4YWMtNGIxZS05NzhmLWVhNGMwNzc0MzRiZiJ9>. Acesso em: 19 de abril de 2025.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Segurança alimentar nos domicílios brasileiros volta a crescer em 2023. Editoria: **Estatísticas Sociais**. Agência IBGE Notícias, 2024b. Disponível em:
<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/39838-seguranca-alimentar-nos-domicilios-brasileiros-volta-a-crescer-em-2023>. Acesso em: 20 jun. 2024.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Trabalho, renda e moradia: desigualdades entre brancos e pretos ou pardos persistem no país.** Agência de Notícias IBGE, 2020. Disponível em:
<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/29433-trabalho-renda-e-moradia-desigualdades-entre-brancos-e-pretos-ou-pardos-persistem-no-pais>. Acesso em: 24 mai.2024

BRASIL. **Lei nº 15.100, de 13 de janeiro de 2025.** Estabelece restrições ao uso de celulares em ambientes escolares, com foco em promover um ambiente mais propício ao aprendizado. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2025/Lei/L15100.htm. Acesso em: 22 abr. 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 1 de 27 de outubro de 2020.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília, 2020. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=164841-rcp001-20&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em 06.02.2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, 2019. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13

5951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192≥. Acesso em 10.fev.2023

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394/1996 para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394/1996 para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. Desenvolvimento, progresso e crescimento econômico. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, São Paulo, n. 93, p. 33–60, 2014, DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-64452014000300003>, Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ln/a/Qn76SFwhyHVMmJJBjRBX7ny/?format=html&lang=pt>. Acesso em 20 out.2025.

BRUSCHINI, Maria Cristina Aranha; AMADO, Tina. Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 64, p. 4-13, 1988. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0100-15741988000100001&script=sci_abstract. Acesso em: 21 abr. 2024

BULLARD, Robert Doyle *et al.* Vivendo na linha de frente da luta ambiental: lições das comunidades mais vulneráveis dos Estados Unidos. **Revista de Educação, Ciências e Matemática**, v. 3, n. 3, 2014. Disponível em: <https://publicacoes.unigranrio.edu.br/recm/article/view/2546>. Acesso em: 20.nov.2024.

BURITY, Valéria; QUIRINO, Flávia. **Feminismo comunitário: a importância da organização das mulheres indígenas e as conquistas e desafios desde a abordagem feminista**. 2019. Disponível em: <https://fianbrasil.org.br/feminismo-comunitario-a-importancia-da-organizacao-das-mulheres-indigenas-e-as-conquistas-e-desafios-desde-a-abordagem-feminista/>. Acesso em: 25 mar. 2025.

CABNAL, Lorena. Without being consulted: the commodification of our body-land territory. In: CARVAJAL, Laura María *et al.* (Ed.). **Women defending the territory: experiences of participation in Latin America**. Bogotá: Fundación Cultural de Artes Gráficas, 2015. p. 41-56

CAMPOS, Casemiro de Medeiros. **Saberes docentes e autonomia dos professores**. 6.ed. Petrópolis: Vozes Limitada, 2013.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Revista Currículo sem Fronteiras**, [S.l.], v. 11, n. 2, pp. 240-255, 2011. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/candau.pdf>. Acesso em: 22.mai.2024

CANDAU, Vera Maria Ferrão; SACAVINO, Susana Beatriz. Educação em direitos humanos e formação de educadores. **Educação. Porto Alegre**, Porto Alegre, v.

36, n. 01, p. 59-66, 2013. Disponível em:
http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-25822013000100009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 17 ago. 2025.

CARVALHO, José Jorge de. Encontro de Saberes e descolonização: para uma refundação étnica, racial e epistêmica das universidades brasileiras. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, p. 79-106, 2020.

CASSIANI, Suzani; SELLES, Sandra Lucia Escovedo; OSTERMANN, Fernanda. Negacionismo científico e crítica à Ciência: interrogações decoloniais. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 28, p. e22000, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/1516-731320220000>. Acesso em: 15 ago.2025.

CHASSOT, Attico. **Para que(m) é útil o ensino?** 4. ed. Ijuí: Unijuí, 2018.

CONHEÇA os 17 objetivos de desenvolvimento sustentável. [S. l.: s. n.], 2017. 1 vídeo (4 min 26 s). Publicado pelo canal TV da Universidade Federal de Minas Gerais. Disponível em: Conheça os 17 objetivos de desenvolvimento sustentável. Acesso em: 21 jun. 2024.

COSTA, Mariana Baldoíno da. **Identidades em “A paixão de Ajuricaba”, de Márcio Souza**. 2012. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura na Amazônia. UFAM, Manaus. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/2296>. Acesso em 20.jul.2025.

COULDRY, Nick; MEJIAS, Ulises A. **The Costs of Connection: How Data Are Colonizing Human Life and Appropriating It for Capitalism**. Redwood City CA: Standford University Press, 2020.

CRESWELL, John Ward. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010. Tradução Magda Lopes.

CUNHA, Maria Isabel da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 609-626, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022013005000014>. Acesso: 22. nov. 2022.

DAL'IGNA, Maria Claudia Regina. Grupo focal na pesquisa em educação: passo a passo teórico-metodológico. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. (org.). **Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza, 2012. p. 195-218.

DAOU, Ana Maria. Instrumentos e sinais de civilização: origem, formação e consagração da elite amazonense. **História, Ciências, Saúde - Manguinhos**, [S.l.], v. 6 (Suplemento), p. 867– 888. 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-59702000000500006>. Acesso em 11jul.2025

DAVID Assayag - Lamento De Raça - Amazônia Pede Socorro (Vídeo Oficial). [S. l.: s. n.], 2023. 1 vídeo (3 min 44 s). **Publicado pelo canal Atração Divulga**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=DUqoQak3xJk> . Acesso em: 21 jun. 2024.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. 1.ed. Porto: Porto Editora, 2001. Tradução: Maria Assunção Flores.

DE GRANDE, Paula Baracat; VALSECHI, Marília Curado.; VIANNA, Carolina Assis Dias. Desafios éticos e metodológicos em pesquisas sobre letramento do professor: provocações em busca de novos caminhos. **Íkala – Revista de Language y Cultura**, Medellin, v. 24, n. 2, 2019, p.331-342.

DOI: <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n02a08>. Acesso em: 22 jul.2025

DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna. "Introduction: The discipline and practice of qualitative research." In: Denzin, Norman; Lincoln, Yvonna (orgs.). **Handbook of qualitative research**, Thousand Oaks: Sage, 2000, p.1-28.

DINIZ, Francisco José Lopes de Sousa. **Crescimento e desenvolvimento económico: modelos e agentes do processo**. 1. ed. Lisboa: Edições Sílabo, 2006.

DINIZ, Natália de Paiva; REZENDE, Mikael Frank. Percepções sobre a natureza da Ciência e sobre o cientista: uma revisão nas atas do ENPEC. In: **Atas do XI Encontro de Pesquisa em Educação em Ciências (XI ENPEC)**, Florianópolis, 2017. Disponível em: <https://www.abrapec.com/enpec/xi-enpec/anais/resumos/R0111-1.pdf>. Acesso em: 05 maio. 2024

DORRONSORO, Begoña. El territorio cuerpo-tierra como espacio-tempo de resistências y luchas en las mujeres indígenas y originarias. In: **IV Colóquio Internacional de Doutorandos/as do CES Coimbra C: Dialogar com os tempos e os lugares do(s) mundo (s)**, 2013, Coimbra. Anais [...]. Coimbra: CES, 2013. Disponível em: https://cabodostrabalhos.ces.uc.pt/n10/documentos/11.3.1_Begona_Dorronsoro.pdf. Acesso em 25.mar.2025

ENTENDA o racismo ambiental, a discriminação que atinge as populações periféricas e minorias. [S. l.: s. n.], 2022. 1 vídeo (4 min). **Publicado pelo canal TV Cultura**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4--45ya8Ckas>. Acesso em: 21 jun. 2024.

FAUSTINO, Gustavo Augusto Assis; *et. al.* Professores/as per(formando) gênero: corporeidades, hormônios e a educação em ciências/química. **Química Nova**, v. 47, n. 5, p. e-20240006, 2024. DOI: 10.21577/0100-4042.20240006. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.21577/0100-4042.20240006>. Acesso em: 28 out. 2025.

FERDINAND, Malcom. **Uma ecologia decolonial: pensar a partir do mundo caribenho**. São Paulo: Editora Ubu, 2022.

FERREIRA JÚNIOR, Amarílio. **A história da educação brasileira: da colônia ao século XX**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

FERREIRA, Maria de Fátima de Andrade; SANTANA, José Valdir Jesus de; VERÁSTEGUI, Rosa de Lourdes Aguilar. Decolonialidade e educação para as relações étnico-raciais: um olhar sobre o racismo e a branquitude na escola. **ODEERE**, Vitória da Conquista, v. 7, n. 2, p. 50-70, 2022. Disponível em: 10.22481/odeere.v7i2.11086. Acesso em: 26 jan. 2023.

FERREIRA, Mariselma. **Caracterização do látex e da borracha natural de seringais de Presidente Prudente/ SP**. Tese (Mestrado em Físico-Química) - Universidade de São Paulo, São Carlos, 1999. Disponível em: <https://www.alice.cnptia.embrapa.br/alice/handle/doc/1021241>. Acesso em: 29.jul.2025.

FIORENTINI, Dario; CRECCI, Vanessa. Desenvolvimento profissional docente: um termo guarda-chuva ou um novo sentido à formação?. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 5, n. 8, p. 11–23, 2013. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/74>. Acesso em: 21 nov. 2022.

FRANZINELLI, Elena. Características morfológicas da confluência dos rios Negro e Solimões (Amazonas, Brasil). **Revista Brasileira de Geociências**, v. 41, n. 4, p. 587–596, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbgeo/a/DvfLtHBbWgQLPFxYhsvW98R/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 05 out.2025.

FRAZÃO, Lucenir da Silva. **Habilidades científicas na formação inicial de professor de ciências: contribuições de atividades experimentais investigativas**. 2020. 158 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2020. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/7866>. Acesso em: 28 jul.2025.

FRAZÃO, Lucenir da Silva; SÁ, Luciana Passos. Decolonialidade e desenvolvimento profissional docente: questões (im) pertinentes à educação científica. **Revista Educação em Questão**. Natal, v. 61, n. 69, 2023. DOI: <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2023v61n69id32431>. Acesso em: 21.mar.2025

FRAZÃO, Lucenir da Silva; SÁ, Luciana Passos. Estereótipos sobre a docência em conteúdos humorísticos: relações com a colonialidade. **Horizontes**, Itatiba, v. 42, n. 1, p. e023151-e023151, 2024. DOI: <https://doi.org/10.24933/horizontes.v42i1.1858>. Acesso em: 21.mar. 2025.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação**. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005

GIRALDO, Victor; FERNANDES, Filipe Santos. Caravelas à vista: giros decoloniais e caminhos de resistência na formação de professoras e professores que ensinam matemática. **Perspectivas da Educação Matemática**, Campo Grande, v. 12, n. 30, p. 467-501, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.46312/pem.v12i30.9620>. Acesso em: 22. nov. 2022.

GROSFOGUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais** [online], 80, 2008, p.115-147, 2012, DOI: <https://doi.org/10.4000/rccs.697>.

HERCULANO, Selene. O clamor por justiça ambiental e contra o racismo ambiental. **Revista de Gestão Integrada em Saúde do Trabalho e Meio Ambiente**, v. 3, n. 1, p. 1-20, 2008. Disponível em: <https://www3.sp.senac.br/hotsites/blogs/InterfacEHS/wp-content/uploads/2013/07/art-2-2008-6.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2025

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. Cortez editora. 9. ed: São Paulo, 2011.

JACINSKI, Edson; LINSINGEN, Irlan Von; CORRÊA, Raquel Folmer. Cidadania sociotécnica, tecnologia social e educação CTS. In: CASSIANI, Suzani; LINSINGEN, Irlan Von (org.). **Resistir, (re) existir e (re) inventar e educação científica e tecnológica**. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, p. 194-207, 2019.

JACOMINI, Márcia Aparecida.; PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira. Carreira docente e valorização do magistério: condições de trabalho e desenvolvimento profissional. **Pro-Posições**, Campinas, v. 27, n. 2 (80), p. 177–202, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2015-0022> . Acesso em 22 abr. 2025

KEREXU, Juliana; JULIÃO, Cristiane. **Emergência climática: povos indígenas chamam para a cura da Terra!** Organização de Kassiane Schwingel. Porto Alegre: Fundação Luterana de Diaconia, Conselho de Missão entre Povos Indígenas, 2023. 32 p. Disponível em: <https://www.luterano.org.br/wp-content/uploads/2024/04/Comin-2024-digital.pdf>. Acesso em: 15 out.2025.

KILOMBA, Grada. **Plantation memories: episodes of everyday racism**. Berlim: Unrast, 2008.

KRENAK, Ailton. Entrevista. In: KADIWÉU, I.; COHN, S.(org.). **Tembetá: conversas com pensadores indígenas**. Rio de Janeiro: Azouge Editorial, 2019a. p. 11-51.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019b.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

KWET, Michael. A ameaça nada sutil do Colonialismo Digital. **Outras Palavras**, São Paulo, 15 mar. 2021. Disponível em: <https://outraspalavras.net/tecnologiaemdisputa/a-ameaca-nada-sutil--do-colonialismo-digital/>. Acesso em: 28 out. 2025.

LANDER, Edgardo. A ciência neoliberal. In: CECENÁ, Ana Esther. (org.). **Os desafios da emancipação em um contexto militarizado**. São Paulo: Expressão Popular, 2008. p. 41-87.

LESSARD, Claude; TARDIF, Maurice. As transformações atuais do ensino: três cenários possíveis na evolução da profissão de professor? In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. 6.ed. Petrópolis: Vozes, 2014, p.255-277.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora? novas exigências educacionais e profissão docente**. 13.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIMA, Nísia Trindade; HOCHMAN, Gilberto. Condenado pela raça, absolvido pela medicina: o Brasil descoberto pelo Movimento Sanitarista da Primeira República. In: MAIO, Marcos Chor; SANTOS, Ricardo Ventura (Orgs). **Raça, Ciência e Sociedade** [online]. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1996. p. 23-40. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/djnty/epub/maio9788575415177.epub>.

LIMA, Tamara de; LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. Políticas de valorização do magistério no Brasil: sonho prometido e negado? **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 19, e22825, 2024. DOI: <https://doi.org/10.5212/praxeduc.v.19.22825.088>. Acesso em: 22 abr. 2025

LINSINGEN, Irlan Von. Perspectiva educacional CTS: aspectos de um campo em consolidação na América Latina. **Ciência & Ensino**, Piracicaba, v. 1, n. especial, p. 1-19, 2007. Disponível em: <https://wiki.sj.ifsc.edu.br/images/2/23/Irlan.pdf>. Acesso em: 14. fev. 2023.

LOCATELLI, Cleomar. A pós-graduação para os professores da educação básica: um estudo a partir dos planos estaduais de educação. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, p. 1-21, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.70684>

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 2012. 99 p. (Temas básicos de educação e ensino.)

MAIA, Emerson. **Lamento de raça**. 1997. Toada de Boi Garantido.

MAIA, Fernando Joaquim Ferreira; FARIAS, Mayara Helenna Veríssimo de. Colonialidade do poder: a formação do eurocentrismo como padrão de poder mundial por meio da colonização da América. **Interações (Campo Grande)**, v. 21, n. 3, p. 577–596, 2020. DOI: <https://doi.org/10.20435/inter.v21i3.2300>. Acesso 22 jul. 2025

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze, MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (Org.) **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020, p. 27-53.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Revista de Ciências da Educação**, Sevilha, n. 8, p. 7-22, 2009. Disponível em: <https://idus.us.es/handle/11441/29247>. Acesso em: 15. out. 2022

MARIN, Richard. Zumbi dos Palmares: um novo Tiradentes. **Clío: Séria História do Nordeste**, v. 20, p. 242, 2002.

MATOS, Geisimara Soares. O Amazonas de Luto: o rito fúnebre e a consagração de Eduardo Gonçalves Ribeiro. **Epígrafe**, São Paulo, v. 3, n. 3, p. 57–79, 2016. Disponível em: <https://revistas.usp.br/epigrafe/article/view/110902..> Acesso em: 15 jul. 2025.

MAXWELL, Kenneth. **O marquês de Pombal**. São Paulo. Paz e Terra, 1996.

MENDES, Lidiane Álvares. **Na esteira da loucura: Colônia de Alienados Eduardo Ribeiro-Manaós/AM (1894-1930)**. Pimenta Cultural, 2021.

MÉNDEZ, Mariza. Autoetnografia como método de pesquisa: vantagens, limitações e críticas. **Colomb. Appl. Linguist. J.**, Bogotá, v. 15, n. 2, p. 279-287, dez. 2013. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-46412013000200010&lng=en&nrm=iso. acesso em 28 jan. 2025.

MENDONÇA, Helena Andrade. **Colonialismo e decolonialidade digital na Educação**. São Paulo: Timo, 2024. In: PUGLIA, Daniel; HARKOT DE LA TAILLE, Elizabeth; ILARI, Mayumi Denise S. (org.). (Coleção Teses PPGELLI, USP). Disponível em: https://ingles.fflch.usp.br/sites/ingles.fflch.usp.br/files/inline-files/colonialismo_0.pdf. Acesso em: 15 ago. 2025.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: O lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 32, n. 94, p. 329-402, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.17666/329402/2017>. Acesso em: 1º. fev. 2023.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 3. ed. Ijuí:Unijuí, 2016

MOTA NETO, João Colares da. **Por uma pedagogia decolonial na América Latina**: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda. Curitiba: Editora CRV, 2016.

MÜLLER, Beatriz Cristine. Parent in Science: Discutindo a parentalidade no meio acadêmico. **Salão de Extensão (21.: 2020: Porto Alegre, RS). Caderno de resumos. Porto Alegre: UFRGS/PROEXT, 2020.**, 2020. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/228873/Resumo_43940.pdf?sequence=1. Acesso em: 01.abr.2025.

NUNES, Iran de Maria Leitão; RAMOS, Maria Natália Pereira. Intergeracionalidade e docência: algumas reflexões. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 23, nº especial, p. 57–66, 2017. DOI: <https://doi.org/10.18764/2178-2229.v.23n.especial/p57-66>. Acesso em: 20 abr 2025.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A profissão docente no contexto da Nova Gestão Pública no Brasil. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; CARVALHO, Luis Miguel; LEVASSEUR, Louis; MIN, Liu; NORMAND, Romuald (Orgs.). **Políticas Educacionais e a reestruturação da profissão do educador- perspectivas globais e comparativas**. Petrópolis: Editora Vozes, 2019, p. 271-300

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas de formação e a crise da profissionalização docente: por onde passa a valorização? **Educação em Questão**, Natal, v. 46, n. 32, p. 51-74, 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/5639/563959981004.pdf>. Acesso em: 25 out.2025

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. O que é uma educação decolonial. **Revista Nuevamérica**, Buenos Aires, n. 149, p. 35-39, 2016. Disponível em: <http://www.novamerica.org.br/ong/wp-content/uploads/2019/07/0149.pdf>. Acesso em: 10. fev. 2023.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Desenvolvimento profissional dos professores. In: FORMOSINHO, Júlia. (coord.). **Formação de professores**: aprendizagem profissional e ação docente. Porto: Porto Editora, 2009.

PACHECO, Tânia. Inequality, environmental injustice, and racism in Brazil: beyond the question of colour. **Development in Practice**, v. 18, n. 6, p. 713-725, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1080/09614520802386355>

PERON, Lucélia. **Desenvolvimento profissional docente em tempos de metamorfose do mundo e da escola: contribuições de uma comunidade colaborativa**. 2025. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, Florianópolis, 2025. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/268893>. Acesso em: 29 out. 2025.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, Selma Garrido. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta, 2023

PLASSA, Wander; PASCHOALINO, Pietro André Telatin; BERNARDELLI, Luan Vinicius. Violência contra professores nas escolas brasileiras: determinantes e consequências. **Nova Economia**, [S.l.], v. 31, n. 01, p. 247-271, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/0103-6351/5798> Acesso: 07.jul.2024

PONTE, João Pedro da. **Da formação ao desenvolvimento profissional**. Lisboa: Actas do ProfMat98, 1998.

PRODÓSSIMO, Verônica. Polímero de interesse industrial: um estudo sobre a borracha. **Scientia Naturalis**, Rio Branco, v. 3, n. 2, p. 852-881, 2021. Disponível em: <http://revistas.ufac.br/revista/index.php/SciNat>. Acesso em: 29 jul. 2025.

QUIJANO, Aníbal. “Colonialidad y modernidad / racionalidad”. **Peru Indígena**, v. 13, n. 29, p. 11-20, 1992. Disponível em: <https://www.lavaca.org/wp-content/uploads/2016/04/quijano.pdf>. Acesso em: 28 out. 2025.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo (Org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, p. 107-126, 2005.

QUINTINO, Fernanda Pinto de Aragão. **Políticas públicas de formação de professores: o PARFOR e as mudanças objetivas e subjetivas na vida dos trabalhadores docentes em Itamarati-AM**. 2023. 223 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus (AM), 2023. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/9416>. Acesso em: 01.nov.2024

QUINTINO, Fernanda Pinto de Aragão; MOURÃO, Arminda Rachel Botelho; QUINTINO, Rosimario de Aragão. O Parfor e o trabalho docente nas zonas rurais do interior do Amazonas. **Interfaces da Educação**, [S. l.], v. 15, n. 42, p. 429–449, 2024. DOI: 10.61389/inter.v15i42.6580. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/6580>. Acesso em: 1 abr. 2025.

REIS, Pedro; GALVÃO, Cecília. O diagnóstico de concepções sobre os cientistas através da análise e discussão de histórias de ficção científica redigidas pelos alunos. **Revista Eletrônica de Enseñanza de las Ciencias**. Ourense, v.5, nº 2, p. 213-234, 2006. http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen05/ART1_Vol5_N2.pdf. Acesso em: 05 maio.2024

RIBEIRO, David William Aparecido. Quilombolas e indígenas, agentes históricos e sujeitos de direitos: políticas culturais, produção do conhecimento e cidadania no Brasil contemporâneo (1988-2018). In: **ANAIS DA ANPUH 2019**. Disponível em: https://www.snh2019.anpuh.org/resources/anais/8/1563858561_ARQUIVO_SNH2019_DavidRibeiro.pdf. Acesso em: 11 out. 2024.

RODRIGUES, Larissa Zancan; PEREIRA, Beatriz; MOHR, Adriana. O Documento “Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica” (BNCFP): Dez Razões para Temer e Contestar a BNCFP. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, [S. l.], v. 20, n. u, p. 1–39, 2020. DOI: <https://doi.org/10.28976/1984-2686rbpec2020u139>

RODRIGUES, Victor Augusto Bianchetti. **Formação Cidadã Decolonial Crítica: uma proposta socialmente referenciada para a Educação Científica e Tecnológica**. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-graduação em Educação Científica e Tecnológica, Florianópolis, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/240920/PECT0516-T.pdf?sequence=1> .Acesso em: 15.out.2024

ROITBERG, Guilherme Prado. A educação eugenista latino-americana: Correspondências entre os intelectuais brasileiros e argentinos nas décadas de 1920-1930. **Diálogos Latinoamericanos** , v. 101-116, 2020. Disponível em: <https://tidsskrift.dk/dialogos/article/view/118042/172269>. Acesso em: 15 ago.2025

ROSA, Luana da Silva; FLEURY, Lorena Cândido. Justiça socioambiental e crise climática: a quem o convés da justiça foi negado?. **Campos Neutrais - Revista Latino-Americana de Relações Internacionais**, Rio Grande, v. 6, n. 2, p. 57–75, 2024. DOI: 10.14295/rcn.v6i2.17609. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/cn/article/view/17609> . Acesso em: 24 mar. 2025

RUIZ, Jucilene de Souza. Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica: Uma Análise Crítica. **Revista GESTO-Debate**, v. 6, n. 01-24, 2022. DOI: <https://doi.org/10.55028/gd.v6i01-24.17184>. Disponível em: <<https://periodicos.ufms.br/index.php/gestodebate/article/view/17184>>. Acesso em 06.fev.2023.

SABBATINI, Renato Marcos Endrizzi. Craniologia: a pseudociência médica. **Revista Ser Médico**, São Paulo, ed. 56, p. 27, 2011. Disponível em: <https://www.cremesp.org.br/?siteAcao=Revista&id=556>. Acesso em: 16 ago. 2025.

SAFFIOTI, Heleieth. **O poder do macho**. São Paulo: Moderna. Coleção Polêmica, 1987.

SANTOS, Elinaldo Leal *et al.*. Desenvolvimento: um conceito em construção. **DRd - Desenvolvimento Regional em debate**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 44–61, 2012. Disponível em: <https://periodicos.unc.br/index.php/drd/article/view/215>. Acesso em: 11 sep. 2025.

SANTOS, Fabiane Vinente dos; FERREIRA, Maria Assunta. O Corpo-território: feminismos decoloniais, saúde e estratégias dos movimentos de mulheres indígenas na Amazônia brasileira. **(SYN)THESIS**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 1, p. 30–44, 2022. DOI: 10.12957/synthesis.2022.69285. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/synthesis/article/view/69285>. Acesso em: 25 mar. 2025

SANTOS, Francisco Jorge dos. **Além da conquista: guerras e rebeliões na Amazônia pombalina**. 2. ed. Manaus: Edua, 2002.

SANTOS, Joana; RIBEIRO, Barbara Santana; MOREIRA-PRIMO, Ueliton Santos. Desvelando as teias do poder: raça, gênero e classe nas relações de dominação no Brasil. **Revista Abordagens**. [S. l.], v. 5, n. 1, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rappgs/article/view/61038>. Acesso em: 15.mar.2025

SANTOS, Silvio Matheus Alves. O método da autoetnografia na pesquisa sociológica: atores, perspectivas e desafios. **Plural**, São Paulo, Brasil, v. 24, n. 1, p. 214–241, 2017. DOI: 10.11606/issn.2176-8099.pcso.2017.113972. Acesso em: 28 jan. 2025.

SARAIVA, Ana Maria Alves; SOUZA, Juliana de Fátima. A formação docente e as organizações internacionais: agenda focada na performatividade dos professores e na eficácia escolar. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 1, p. 129-147, jan./abr. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v20.n1.8>. Disponível em: <https://aesufope.com.br/PDF/saraiva-souza.pdf>. Acesso em 10 out.2025

SCHÖNGART, Jochen *et al.* A sombra da barragem de Balbina: uma síntese de mais de 35 anos de impactos a jusante nas florestas de várzea da Amazônia Central. **Aquatic Conservation: Marine and Freshwater Ecosystems**, [S. l.], v. 31, n. S1, p. 108–126, 15 fev. 2021. Edição especial. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/aqc.3526>. Acesso em: 11 jul. 2025.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SERAFINI, Mariana. A maioria dos estudantes de licenciatura desiste da carreira docente antes da formatura. **CartaCapital**, São Paulo, 2024. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/politica/apagao-de-professores>. Acesso em: 23 jul. 2024.

SILVA, Cassia Sthephanie Cardoso da e CHAUVIN, Jean Pierre e LACHAT, Marcelo. Ficção e história em A Paixão de Ajuricaba, de Márcio Souza. **Opiniões - Revista dos Alunos de Literatura Brasileira**, São Paulo, n. 19, p. 108-127, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2525-8133.opiniaes.2021.185954>. Acesso em: 26 ago. 2025.

SILVA, Patrícia do Socorro de Campos da; SANTOS, Sônia Barbosa dos; RÔÇAS, Giselle. A visão sobre a Ciência e cientistas: explorando concepções de um clube de ciências. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**. Ponta Grossa, v.9, nº 3, p. 226 -248, 2016. Disponível em: 10.3895/rbect.v9n3.3669. Acesso em: 05.mai.2024

SILVA, Renilson Rodrigues da; PÁEZ, Antônio. O isolamento geoeconômico dos municípios da região Norte do Brasil: uma proposta para quantificá-lo. **Revista Brasileira de Estudos Regionais e Urbanos**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 1–18, 2015. Disponível em: <https://www.revistaaber.org.br/rberu/article/view/84> . Acesso em: 8 out. 2025.

SOUZA, Ana Cláudia. A cidade de Manaus no dizer dos viajantes. In: **Simpósio Nacional de História**, 23., 2005, Londrina. Anais do XXIII Simpósio Nacional de História – História: guerra e paz. Londrina: ANPUH, 2005. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/documentos/anais/category-items/1-anais-simposios-anpuh/28-snh23>. Acesso em: 29 jul.2025

SOUZA, Joyce. Inteligência artificial, algoritmos preditivos e o avanço do colonialismo de dados na saúde pública brasileira. In: SILVEIRA, Sérgio Amadeu da; SOUZA, Joyce; CASSINO, João Francisco (org.). **Colonialismo de dados: como opera a trincheira algorítmica na guerra neoliberal**. São Paulo: Autonomia Literária, 2021. p. 109-127.

SOUZA, Vanderlei Sebastião de. Eugenia, racismo científico e antirracismo no Brasil: debates sobre ciência, raça e imigração no movimento eugênico brasileiro (1920-1930). **Revista Brasileira de História**, v. 42, n. 89, p. 93–115, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/1806-93472022v42n89-06> . Acesso: 24.jul.2022.

STANCIK, Marco Antônio. Os jecas do literato e do cientista: movimento eugênico, higienismo e racismo na Primeira República. **Publicatio UEPG: Ciências Sociais Aplicadas**, Ponta Grossa, v. 13, n. 1, 2005. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/humanas/article/view/535/536>. Acesso em: 15 ago.2025.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. Ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 2014.

TEIXEIRA, Izabel Mello; SILVA, Edson Pereira. Eugenia e ensino de genética: do que se trata?. **Revista Ciências & Ideias**, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 63–85, 2017. DOI: 10.22407/2176-1477.2017v8i1.551. Disponível em: <https://revistascientificas.ifrj.edu.br/index.php/reci/article/view/551>. Acesso em: 24 jul. 2025.

TELES, Luciano Everton Costa, ABREU, Tenner Inauhiny de. “A Boca da Missão em Tefé: história e memória.” **Acesso Livre**, Rio de Janeiro, n. 2, 2014, p. 190-193. Disponível em: <https://revistaacessolivre.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/09/luciano-everton-costa-teles2.pdf>. Acesso em: 02.out.2024

TELES, Luciano Everton Costa; TEIXEIRA, Alcemir Arlijean Bezerra; ABREU, Tenner Inauhiny de. O acervo documental sob a guarda da Prelazia de Tefé (AM):

patrimônio e memória da região amazônica. **Revista Confluências Culturais**, v. 4, n. 2, p. 73-80, 2015. DOI: <https://doi.org/10.21726/rcc.v4i2.460>. Acesso em 04.out. 2024

TOMELIN, Nilton Bruno. **Desenvolvimento profissional docente na perspectiva decolonial: proposições a partir de um processo de autoformação colaborativa vivenciado com professores da educação básica**. 2023. Tese de Doutorado. Universidade Regional de Blumenau, Brasil. Disponível em: <https://www.proquest.com/openview/50e43ca8d440beeb3ac73fe1be5797b3/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2026366&diss=y>. Acesso em: 15 out. 2025.

TOMELIN, Nilton Bruno; RAUSCH, Rita Buzzi. Proposições decoloniais ao desenvolvimento profissional docente de professores da educação básica. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 26, n. 61, p. 373–403, 2025. DOI: 10.5965/1984723826612025373. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/25535>. Acesso em: 10 out. 2025.

TORREZANI, Larissa. **Avaliação da contaminação antrópica por metais no sedimento de fundo da Bacia do Igarapé do Educandos (Manaus/Amazonas)**. 2016. 66 f. Dissertação (Mestrado em Química) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2016. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/5423>. Acesso em: 29 jul.2025.

UGARTE, Auxiliomar Silva. Filhos de São Francisco no País das Amazonas: catequese e colonização na Amazônia do século VXIII. **Amazônia em Cadernos**, Manaus, v. 6, p. 201-228, 2004.

UNITED STATES HOLOCAUST MEMORIAL MUSEUM. **Eugenics**. Disponível em: <https://encyclopedia.ushmm.org/content/pt-br/article/eugenics?series=202>. Acesso em: 23 set. 2025.

VALLADARES, Saturnino. Ajuricaba, um herói da Amazônia: História e mito. **Dramaturgia em foco**. Petrolina, v. 4, n. 2, p. 251-260, 2020. Disponível em: <https://www.periodicos.univasf.edu.br/index.php/dramaturgiaemfoco/article/view/1133/900>. Acesso em: 14.mar.2025

VERGER, Antoni; NORMAND, Romuald. Nueva gestión pública y educación: elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global. **Educação & sociedade**, Campinas, v. 36, n. 132, p. 599-622, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/fQMzP4tSXyBjFKrwMHZsVYB/?format=pdf&lang=es>. Acesso em: 10 out.2025

VIEIRA, Marina Cavalcante; ALBUQUERQUE, Marcos Alexandre dos Santos. Alteridade e modernidade: por uma arqueologia dos zoológicos humanos e arquivos da exotização. In: **Reunião Brasileira de Antropologia**, 33., 2022, Curitiba. Anais [...].Curitiba: ABA, 2022. Disponível em: https://www.abant.org.br/files/1661391629_ARQUIVO_33b550ea7e2c5868d7cdb59bba251cf4.pdf. Acesso em: 16 ago. 2025.

VIRGA, Thais; COSTA, Wanderley Messias da. A Gran Amazonía no século 21: infraestruturas e desafios da integração em múltiplas escalas. **Confins**, n. 50, 2021. Disponível em: <http://journals.openedition.org/confins/36704>. Acesso em: 8 out. 2025. DOI: <https://doi.org/10.4000/confins.36704>

WALSH, Catherine. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. **Tabula Rasa**, Bogotá, n 9, p.131-152, 2008. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39600909>. Acesso em: 9. nov. 2022.

WALSH, Catherine; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria. Colonialidade e pedagogia decolonial: Para pensar uma educação outra. **Arquivos Analíticos de Políticas educativas**, [S. l.], v. 26, n. 83, p.1-16, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3874>. Acesso em: 11. fev. 2023.

WALSH, C. Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. *In*: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (ed.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p. 47-62

ZOGAHIB, André Luiz Nunes *et al.* Mudanças climáticas e seus impactos nas cidades: estudo de caso do fenômeno da seca no Estado do Amazonas, Brasil. **Research, Society and Development**, v. 13, n. 9, p. e9913946940, 2024. DOI: 10.33448/rsd-v13i9.46940. Acesso em: 05 out.2025

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA E
TECNOLÓGICA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) colega professor(a), É com imensa satisfação que me dirijo a você para apresentar uma proposta de colaboração em uma pesquisa envolvendo a temática da decolonialidade e o desenvolvimento profissional na área de ciências, no contexto da Educação Básica pública do município de Manaus. Meu nome é Lucenir Frazão e atualmente estou cursando o doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, sob a orientação da professora Luciana Passos Sá. Dentre os diversos métodos de coleta de dados que serão utilizados, decidi realizar atividades de formação presenciais junto aos professores da rede estadual de educação. Esses momentos englobarão rodas de conversas, entrevistas e outros procedimentos, com o objetivo de construir uma visão abrangente das práticas e processos subjetivos envolvidos na atividade docente. Além disso, buscarei compreender como os pressupostos decoloniais podem despertar e estimular o desenvolvimento profissional nesse âmbito específico. Sendo assim, gostaria de convidá-la/o a fazer parte desse projeto de pesquisa como colaboradora/o. Acredito que sua experiência e conhecimento na área da educação serão fundamentais para enriquecer as discussões e contribuir para uma compreensão mais profunda dos desafios e possibilidades encontrados no contexto da docência em ciências.

Caso aceite o convite, sua participação consistirá em compartilhar suas percepções, experiências e reflexões durante os encontros de formação presenciais, bem como participar de entrevistas que permitirão uma análise mais detalhada dos aspectos envolvidos no desenvolvimento profissional dos(as) professores(as).

1. Queremos convidar você a participar da pesquisa intitulada DECOLONIALIDADE E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: DIÁLOGOS POSSÍVEIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS DE CIÊNCIAS NO MUNICÍPIO DE MANAUS, cuja elaboração e execução é de responsabilidade do Professor Me. Lucenir da Silva Frazão (lotado na Secretaria de Educação e Desporto do Estado do Amazonas), residente e domiciliado no endereço: Rua 13, Quadra 12, Bloco 25, Ap. 103, Conjunto Viver Melhor, Colônia Terra Nova, CEP: 69.015-782, Manaus-AM, atualmente vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGECT/UFSC) em nível de doutorado.

2. O objetivo da pesquisa é investigar de que maneira uma proposta formativa pautada em pressupostos decoloniais pode suscitar o desenvolvimento profissional docente em Ciências no município de Manaus, visando a promoção de práticas pedagógicas integradoras, críticas e contextualizadas, considerando as demandas e especificidades da região.

3. É importante ressaltar que qualquer pesquisa envolve riscos potenciais, e este estudo não é uma exceção. Embora tenhamos tomado todas as precauções necessárias para proteger sua privacidade e confidencialidade, é importante mencionar que há uma possibilidade remota de quebra de sigilo, mesmo que involuntária e não intencional. Essa quebra de sigilo poderia ter potenciais consequências na sua vida pessoal e profissional, incluindo a divulgação de informações sensíveis a terceiros. Compreendemos a importância de manter suas informações pessoais em sigilo e implementamos medidas rigorosas para garantir essa proteção. A seguir, destacamos algumas das medidas que serão adotadas: i) Uso de Codinomes: Para preservar sua identidade, utilizaremos codinomes ou identificadores únicos ao invés de utilizar seus nomes reais nos registros e documentos relacionados ao estudo. Essa prática ajudará a garantir que suas informações pessoais não sejam diretamente associadas às suas respostas ou dados coletados. ii) Restrição de Acesso aos Dados: Apenas os pesquisadores diretamente envolvidos no estudo terão acesso aos dados coletados, os quais serão devidamente orientados acerca de boas práticas de pesquisa e ética, e estarão sujeitos a acordos de confidencialidade. Nenhum dado pessoal será compartilhado com terceiros sem seu consentimento prévio, exceto quando exigido por lei ou regulamentação aplicável. iii) Proteção dos Registros: Os dados coletados serão armazenados, tendo em vista garantir que todos eles sejam mantidos em ambientes físicos e/ou virtuais seguros e com acesso restrito. iv) Anonimato e Confidencialidade na Divulgação de Resultados: Quando os resultados do estudo forem divulgados, todas as informações apresentadas serão mantidas no anonimato, garantindo que sua identidade não seja revelada. Os resultados serão agregados e analisados em conjunto, preservando a confidencialidade individual. v) Armazenamento de Dados: Os dados coletados serão armazenados pelo período necessário para a conclusão do estudo, conforme exigido pela legislação e regulamentação aplicáveis. Após esse período, os dados serão devidamente descartados ou anonimizados de forma a garantir sua privacidade.

4. Outros riscos podem estar associados à realização desta pesquisa, tais como; cansaço ou aborrecimento para responder questionários ou responder a entrevistas; constrangimento ao expor fatos da sua vida; alterações na autoestima provocadas pela evocação de memórias e lembranças sobre alguma situação desagradável; alterações de visão de mundo, de relacionamentos e de comportamentos em função de reflexões sobre a vida acadêmica/profissional e suas relações com outras dimensões da vida social; medo de não saber responder ou de ser identificado; ansiedade; estresse; receio que haja quebra de sigilo ou quebra de anonimato.

5. A pesquisa também pode trazer benefícios à(ao) participante e à área da pesquisa e para o seu desenvolvimento profissional na docência na área de ciências. Para a(o) participante, os momentos de formação, as rodas de conversas e as entrevistas podem possibilitar momentos de reflexões profícuas acerca da atividade docente, enfatizando o papel estratégico dos docentes na construção de uma educação e uma sociedade mais justa e igualitária. Os benefícios para a área de educação

científica e tecnológica incluem o aumento do conhecimento sobre os desafios associados à atividade docente em um contexto de diversidade cultural e epistêmica. Já os benefícios para o programa de pós-graduação podem contemplar orientações pedagógico- didáticas frente a tais desafios, visando construir práticas educativas coerentes com as diversidades culturais e epistêmicas no contexto da educação científica e tecnológica.

6. Você poderá deixar de participar da pesquisa a qualquer momento, sem ter que apresentar qualquer justificativa. Caso opte por deixar de participar da pesquisa você não terá qualquer prejuízo.

7. Solicitamos o seu consentimento para o registro escrito e/ou gravação em áudio e/ou em vídeo das entrevistas, dos momentos de formação e rodas de conversas. A interrupção dos registros é permitida a qualquer momento, caso sinta-se desconfortável ou desista.

8. O pesquisador compromete-se a conduzir os procedimentos de pesquisa visando minimizar as consequências indesejáveis preservando sua integridade, prestando assistência e esclarecimentos. Também se compromete em garantir acesso ao conteúdo dos momentos formativos, das entrevistas e rodas de conversa quando solicitado; e o sigilo quanto à identificação em qualquer forma de divulgação dos resultados da pesquisa.

9. Informamos também que os resultados deste trabalho poderão ser apresentados em encontros e/ou publicados revistas científicas, sem revelar seu nome, instituição ou qualquer informação relacionada à sua privacidade.

10. Informamos que a legislação brasileira não permite que você tenha qualquer compensação financeira pela sua participação em pesquisa. Ressaltamos que você não terá nenhuma despesa advinda da sua participação nesta pesquisa.

11. Você tem direito ao ressarcimento de todos os gastos que decorrerem de sua participação na pesquisa, bem como indenização diante de eventuais danos associados a ela.

12. O pesquisador declara conhecer e cumprir os requisitos da Lei Geral de Proteção de Dados (Lei No 13.709, de 14 de agosto de 2018) quanto ao tratamento de dados pessoais e dados pessoais sensíveis que serão utilizados para a execução do presente projeto de pesquisa.

13. Em caso de necessidade, a qualquer momento que julgar necessário, você poderá contatar o coordenador da pesquisa, Professor Lucenir da Silva Frazão, através do telefone de número +55 (092) 994549762 e pelo e-mail lucenir.frazao@seduc.net.

14. Você poderá também contatar ou dirigir-se ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Santa Catarina (CEPSH/UFSC). O CEPSH é um órgão colegiado interdisciplinar, deliberativo, consultivo e educativo, vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina, mas independente na tomada de decisões, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Está localizado no Prédio Reitoria II, 7º andar, sala 701, Rua Desembargador Vitor Lima, nº 222, Trindade, Florianópolis/SC, CEP 88.040-400, ou pelo e-mail: cep.propesq@contato.ufsc.br, ou ainda pelo número: + 55 (48) 3721-6094.

15. O pesquisador responsável que assina esse documento compromete-se a conduzir a pesquisa de acordo com o que preconiza a Resolução 510/2016, que trata dos preceitos éticos e da proteção aos participantes da pesquisa.

Nesses termos e considerando-me livre e esclarecida/o sobre a natureza, objetivo do estudo proposto, seus riscos e benefícios, eu consinto a minha participação voluntária, resguardando o autor do projeto a propriedade intelectual das informações geradas e expressando a concordância com a divulgação pública dos resultados, garantido o anonimato.

Assinatura do/a Professor/a colaborador/a

Data ____ / ____ / ____



Documento assinado digitalmente

LUCENIR DA SILVA FRAZAO

Data: 03/08/2023 20:55:34-0300

CPF: ***.835.662-**

Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>

Lucenir da Silva Frazão

Pesquisador Responsável



Documento assinado digitalmente

Luciana Passos Sa

Data: 04/08/2023 10:04:07-0300

CPF: ***.849.223-**

Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>

Profª Drª Luciana Passos Sá

Orientadora

APÊNDICE B – FORMULÁRIO DE INSCRIÇÃO NA AÇÃO FORMATIVA**Inscrição para os encontros formativos
do curso de extensão "Desenvolvimento
profissional de docentes manauaras na
perspectiva decolonial"**

Este formulário tem como objetivo a inscrição e coleta de perfis de docentes que participarão dos encontros formativos das escolas da Seduc-AM em parceria com a Universidade Federal de Santa Catarina. Esses encontros visam promover o desenvolvimento profissional, integrando teorias decoloniais para enriquecer a prática educacional.

*Indica uma pergunta obrigatória

1. Nome completo: *

2. Cadastro de pessoa física (CPF): *

3. Telefone: *

4. Curso de graduação/Área de atuação: *

5. Ano em que concluiu a graduação: *

6. Pós-Graduação: *

☐ Especialização

☐ Mestrado

☐ Doutorado

7. Gênero: *

☐ Masculino

☐ Feminino

☐ Outro

☐ Prefiro não responder

8. Tempo que atua na docência: *

9. Atualmente não atuo na docência: *

☐ Gestão escolar

☐ Coordenação

Pedagógica

☐ Coordenação

de área

☐ Administração

escolar

10. Situação funcional: *

☐ Efetivo

☐ Contrato temporário

11. Idade: *

- ☐ entre 18 e 23 anos
- ☐ entre 24 a 29 anos
- ☐ entre 30 a 35 anos
- ☐ entre 36 e 41 anos
- ☐ entre 42 e 47 anos
- ☐ entre 48 e 53 anos
- ☐ entre 54 e 59 anos
- ☐ entre 60 e 65 anos
- ☐ Mais de 65 anos

APÊNDICE C– ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

INTRODUÇÃO

Esta entrevista tem como objetivo compreender como a perspectiva decolonial, abordada na ação de extensão intitulada “*Desenvolvimento Profissional de docentes manauaras em perspectiva decolonial*”, pode contribuir para o desenvolvimento profissional de professores(as) da Educação Básica nas áreas de ciências e outras disciplinas do currículo, bem como identificar os desafios e as possibilidades envolvidos nesse processo. Reforço que suas respostas serão tratadas de forma anônima e confidencial. Caso tenha dúvidas ou comentários durante a entrevista, sinta-se à vontade para compartilhá-los.

1. Identificação

- Pode me informar o seu nome e disciplina que ministra na escola?

2. Educação em Contexto Amazônico

- Quais são os principais desafios que você enfrenta na atividade docente, considerando um contexto marcado por tantas desigualdades sociais, ambientais e econômicas como o da região amazônica?
- Como você avalia as condições de trabalho dos/as professores/as no contexto de Manaus e as formações oferecidas pelo estado?

3. Valorização do conhecimento local

- De que forma você vê a inclusão dos saberes tradicionais e locais dos povos amazonenses nas aulas como um caminho para promover a decolonialidade?

4. Racismo ambiental e Educação

- As discussões sobre racismo ambiental e seus impactos nas comunidades indígenas, ribeirinhas e periféricas, de alguma forma, o fizeram repensar sua prática de ensino e o papel do professor/a em contextos amazônicos?
- Quais propostas pedagógicas você acredita serem eficazes para abordar os problemas ambientais que afetam Manaus, como as queimadas, responsáveis pela onda de fumaça que tem invadido a cidade nos últimos anos? Como essas práticas podem ser integradas ao ensino básico, considerando as reflexões realizadas durante o curso sobre decolonialidade e o contexto amazônico?

5. Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER)

- De que forma as reflexões sobre as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 que estabelecem a obrigatoriedade do ensino da cultura afro-brasileira e indígena na educação básica brasileira podem ser incorporadas ao planejamento das suas aulas? De alguma forma o curso te fez refletir sobre essas questões?

6. Mulheres na Ciência e em outros espaços socialmente valorizados

- Como o debate sobre o silenciamento de mulheres negras e indígenas na ciência contribuiu para sua prática pedagógica e percepção sobre diversidade e inclusão?
- Você considera trazer essa problemática para o planejamento de suas aulas? Se sim, como poderia fazer isso?

7. Autonomia docente e políticas educacionais

- Como você avalia a sua autonomia enquanto docente diante de políticas educacionais centralizadas que frequentemente ignoram as vozes e saberes dos(as) professores(as)?
- Que mudanças seriam necessárias para que você pudesse exercer sua profissão de forma mais plena e com maior apoio institucional?

9. Impactos do curso na prática docente

- Como você percebeu as discussões sobre decolonialidade e desenvolvimento profissional docente ao longo dos encontros? Que temáticas, abordagens ou conhecimentos trazidos nessas discussões foram novidades para você?
- Após participar do curso, você percebe mudanças na forma como planeja e conduz suas aulas? Poderia dar exemplos de ações que foram planejadas ou repensadas a partir das discussões propostas nos encontros.

10. Perspectivas para o futuro

- Quais são suas expectativas em relação à continuidade desse tipo de formação? Que outras temáticas você considera importantes para o desenvolvimento profissional docente no contexto amazônico?

Encerramento

Agradeço muito pela sua disponibilidade e contribuição para este estudo. Suas respostas são extremamente valiosas para a pesquisa. Caso você queira, posso compartilhar os resultados deste trabalho quando concluído.

ANEXO A – TERMO DE ANUÊNCIA



SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO E DESPORTO

SECRETARIA EXECUTIVA ADJUNTA PEDAGÓGICA

TERMO DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins que estamos de acordo com a execução do projeto de pesquisa, **“Decolonialidade e Desenvolvimento Profissional Docente: diálogos possíveis na formação de professores/as de ciências no município de Manaus”** do doutorando **Lucenir da Silva Frazão** tendo como orientadora a Prof.^a Dra. Luciana Passos Sá do Programa de Pós-graduação em Educação Científica e Tecnológica pela Universidade Federal de Santa Catarina, o qual terá apoio desta instituição.

Manaus, 25 de julho de 2023.

ARLETE FERREIRA MENDONÇA

Secretária Executiva Adjunta Pedagógica

D.O. E 06/01/2023

ANEXO B – APROVAÇÃO DA PESQUISA EM COMITÊ DE ÉTICA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Decolonialidade e Desenvolvimento Profissional Docente: diálogos possíveis na formação de professores/as de ciências no município de Manaus

Pesquisador: LUCENIR DA SILVA FRAZAO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 70810123.4.0000.0121

Instituição Proponente: Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.246.933

Apresentação do Projeto:

O presente projeto de pesquisa tem por objetivo geral investigar de que maneira uma proposta formativa pautada em pressupostos decoloniais pode suscitar o desenvolvimento profissional de professores/as de Ciências no município de Manaus, visando a promoção de práticas pedagógicas integradoras, críticas e contextualizadas, considerando as demandas e especificidades da região. Dessa forma, será realizada uma investigação qualitativa com a participação de 40 docentes da rede pública estadual do referido município amazonense que lecionam Ciências no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Serão realizados encontros em formato de roda conversa com docentes de três escolas, cuja coleta de dados ocorrerá por meio de gravação de áudio e vídeo, entrevistas, materiais escritos produzidos pelos/as participantes. Os encontros serão embasados na pedagogia decolonial, explorando as relações entre Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS), partindo de temáticas relevantes para o contexto de Manaus, como a educação antirracista, a pluralidade cultural e epistêmica dos povos indígenas, as desigualdades socioeconômicas enfrentadas por estudantes das escolas públicas, o papel das mulheres na ciência, os problemas ambientais, entre outras. As rodas de conversas objetivam dar protagonismo aos/às participantes, de modo que eles/elas tenham a oportunidade de discutir acerca de aspectos relevantes para o seu desenvolvimento profissional, segundo as suas próprias perspectivas. Os documentos orientadores curriculares locais e nacionais da educação básica e da formação docente, enquanto fonte de coleta de dados serão analisados criticamente considerando os aspectos que limitam ou

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 701
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-400
UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-6094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA - UFSC



Continuação do Parecer: 6.246.933

potencializam a finalidade da educação para o exercício da cidadania, bem como o desenvolvimento profissional de sujeitos epistêmicos que (re)constroem saberes em uma sociedade plural epistêmica e culturalmente. As entrevistas, os materiais audiovisuais, a escrita produzida pelos/as docentes e os documentos curriculares nacionais e locais serão analisados pela Análise Textual discursiva (ATD). Os resultados oriundos da referida proposta de pesquisa poderão fornecer importantes contribuições para a teoria e prática educacionais, possibilitando reflexões profícuas acerca da articulação entre os pressupostos decoloniais e o desenvolvimento profissional docente. O estabelecimento de relações, seja em termos teóricos, seja em termos práticos, configura-se relevante para pensar o contexto de formação de professores/as na atualidade, bem como à promoção de políticas públicas que visem uma educação integradora, emancipatória e de qualidade nas áreas de Ciências.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: Investigar de que maneira uma proposta formativa pautada em pressupostos decoloniais pode suscitar o desenvolvimento profissional docente em Ciências no município de Manaus, visando a promoção de práticas pedagógicas integradoras, críticas e contextualizadas, considerando as demandas e especificidades da região.

Objetivo Secundário:

- Identificar junto aos professores e às professoras de Ciências de Manaus os aspectos, que segundo as suas perspectivas são relevantes para suscitar o desenvolvimento profissional, considerando os seus contextos de atuação.
- Articular conjuntamente com as professoras e com os professores de Ciências de Manaus, momentos de formação presenciais fundamentados nos pressupostos teóricos decoloniais, identificando as suas necessidades e demandas de desenvolvimento profissional.
- Avaliar as principais contribuições e desafios de ações pedagógicas pautadas em pressupostos decoloniais para o desenvolvimento profissional docente em Ciências, tendo em vista a promoção de práticas pedagógicas integradoras, críticas e contextualizadas no município de Manaus.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Os riscos associados à presente pesquisa podem envolver: cansaço ou aborrecimento; constrangimento ao expor fatos da sua vida; alterações na autoestima provocadas pela evocação

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 701	
Bairro: Trindade	CEP: 88.040-400
UF: SC	Município: FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-6094	E-mail: cep.propesq@contato.ufsc.br

Continuação do Parecer: 6.246.933

de memórias e lembranças sobre alguma situação desagradável; alterações de visão de mundo, de relacionamentos e de comportamentos em função de reflexões sobre a vida acadêmica/profissional e suas relações com outras dimensões da vida social; medo de não saber responder ou de ser identificado; ansiedade; estresse; receio que haja quebra de sigilo ou quebra de anonimato.

Benefícios:

A pesquisa também pode trazer benefícios à(ao) participante e à área da pesquisa e para o seu desenvolvimento profissional na docência na área de ciências. Para a(o) participante, os momentos de formação, as rodas de conversas e as entrevistas podem possibilitar momentos de reflexões profícuas acerca da atividade docente, enfatizando o papel estratégico dos docentes na construção de uma educação e uma sociedade mais justa e igualitária. Os benefícios para a área de educação científica e tecnológica incluem o aumento do conhecimento sobre os desafios associados à atividade docente em um contexto de diversidade cultural e epistêmica. Já os benefícios para o programa de pós-graduação podem contemplar orientações pedagógico-didáticas frente a tais desafios, visando construir práticas educativas coerentes com as diversidades culturais e epistêmicas no contexto da educação científica e tecnológica.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de um projeto de pesquisa de tese de Lucenir Frazão, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, sob a orientação da professora Luciana Passos Sá.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A submissão incluiu os seguintes termos:

Folha de rosto assinada

Projeto detalhado

TCLE

Declaração da instituição

Recomendações:

Vide Conclusões e Pendências

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Considerando que as pendências foram resolvidas e o projeto atende as orientações do CEP,

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 701
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-400
UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-6094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA - UFSC



Continuação do Parecer: 6.246.933

recomenda-se a sua aprovação.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_2158760.pdf	04/08/2023 12:47:09		Aceito
Outros	Carta_resposta_a_pendenciasassinado.pdf	04/08/2023 12:40:36	LUCENIR DA SILVA FRAZAO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_versao_2assinado.pdf	04/08/2023 12:39:39	LUCENIR DA SILVA FRAZAO	Aceito
Outros	Termo_anuencia.pdf	03/08/2023 13:07:57	LUCENIR DA SILVA FRAZAO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Tese.pdf	26/06/2023 11:58:52	LUCENIR DA SILVA FRAZAO	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRostoassinada.pdf	26/06/2023 11:56:25	LUCENIR DA SILVA FRAZAO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

FLORIANOPOLIS, 17 de Agosto de 2023

Assinado por:
Luciana C Antunes
(Coordenador(a))

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 701
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-400
UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-6094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br