

ENTRE A COLONIALIDADE E A RESISTÊNCIA: FORMAÇÃO DOCENTE, IDENTIDADE PROFISSIONAL E SABERES OUTROS NA EDUCAÇÃO AMAZÔNICA

BETWEEN COLONIALITY AND RESISTANCE: TEACHER EDUCATION, PROFESSIONAL IDENTITY AND OTHER KNOWLEDGES IN AMAZONIAN EDUCATION

ALCIR DOS SANTOS BRAGA, EMAIL:
alcirbraga1@gmail.com

RESUMO: O objetivo deste estudo é analisar a formação docente e a construção da identidade profissional de professores na Amazônia a partir de uma perspectiva decolonial. Parte do seguinte problema: de que maneira a formação docente pode reproduzir formas coloniais de conhecimento e, ao mesmo tempo, constituir-se como espaço de resistência e produção de saberes outros na educação amazônica? A hipótese é que a formação docente não ocorre de forma isolada, mas está relacionada às condições sociais, culturais e políticas dos territórios. Nesse processo, as concepções de conhecimento, educação, escola e profissão podem reproduzir relações de poder, mas também abrir caminhos para questioná-las. Para isso, realizou-se uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e caráter interpretativo. A análise evidencia que a identidade profissional docente não se constitui apenas nos espaços formais de formação. As experiências, memórias, relações profissionais e vínculos com os territórios também participam dessa construção. Na Amazônia, essa dimensão ganha importância diante da diversidade de povos, culturas, comunidades e formas de produzir conhecimentos. Conclui-se que uma formação docente decolonial precisa questionar hierarquias historicamente estabelecidas e reconhecer os saberes indígenas, ribeirinhos, quilombolas, camponeses e populares como conhecimentos legítimos. Trata-se de aproximar esses saberes dos conhecimentos acadêmicos e escolares, reconhecendo o professor como sujeito produtor de conhecimento e agente de transformação em sua realidade.

Palavras-chave: Decolonialidade. Saberes outros. Currículo. Transformação. Território.

ABSTRACT: The objective of this study is to discuss teacher training and the construction of teachers' professional identity in the Amazon from a decolonial perspective. It starts from the following problem: how can teacher training reproduce colonial forms of knowledge and, at the same time, constitute itself as a space of resistance and production of other knowledge in Amazonian education? The hypothesis is that teacher training does not occur in isolation, but can be related to the social, cultural and political conditions of the territories. In this process, the conceptions of knowledge, education, school and profession can reproduce power relations, but also open paths to question them. For this, a bibliographic research was carried out, with a qualitative approach and interpretative character. The analysis shows that the professional identity of teachers is not only constituted in the formal spaces of training. Experiences, memories, professional relationships and links with the territories also participate in this construction. In the Amazon, this dimension gains importance in the face of the diversity of peoples, cultures, communities and ways of producing knowledge. It is concluded that a decolonial teacher education needs to question historically established hierarchies and recognize indigenous, riverside, quilombola, peasant and popular knowledge as legitimate knowledge. It is about bringing this knowledge closer to academic and school knowledge, recognizing the teacher as a subject who produces knowledge and is an agent of transformation in his or her reality.

KEYWORDS: Decoloniality. Other knowledge. Curriculum. Transformation. Territory.

1 INTRODUÇÃO

Discutir formação docente na Amazônia exige olhar para além das salas de aula, dos cursos de licenciatura e dos programas de formação continuada. A questão é mais ampla. Envolve perguntar que professor se pretende formar, para qual escola e, principalmente, para qual realidade.

Essa pergunta parece simples, mas ganha outra dimensão quando pensamos na diversidade amazônica. A região reúne povos indígenas, comunidades quilombolas, populações ribeirinhas, agricultores familiares, pescadores, extrativistas e populações urbanas que vivem experiências bastante diferentes entre si. Há escolas cercadas pela floresta, escolas às margens dos rios, escolas em comunidades rurais e escolas inseridas em cidades que também carregam fortes marcas das relações com o território. Em muitos desses lugares, a escola está profundamente relacionada às formas de vida da comunidade.

Apesar disso, os processos de formação docente nem sempre partem dessas realidades. Com frequência, o professor é formado a partir de modelos gerais, produzidos para responder a uma ideia igualmente geral de escola e de estudante. O conhecimento local aparece, quando aparece, como complemento. O território é tratado como contexto, mas raramente como fonte de conhecimento. É nesse ponto que a perspectiva decolonial oferece uma contribuição importante.

Aníbal Quijano (2000) demonstra que o fim do colonialismo político não significou o desaparecimento das estruturas construídas durante a colonização. Permaneceram formas de classificação social, racial e epistemológica que continuam organizando relações de poder. O autor denomina esse processo de

colonialidade do poder.

A colonialidade, portanto, não está apenas no passado. Ela permanece presente em instituições, relações sociais e formas de produzir conhecimento. Na educação, pode aparecer quando determinados saberes são tratados como universais e outros são vistos como inferiores, particulares ou insuficientemente científicos.

Não se trata de afirmar que o conhecimento científico produzido pelas universidades não possui valor. As questões são outras: por que apenas determinados modos de produzir conhecimento ocupam a posição de referência? Por que os conhecimentos construídos em comunidades indígenas, ribeirinhas, quilombolas ou camponesas são tantas vezes considerados apenas saberes culturais, enquanto outros recebem o estatuto de conhecimento legítimo? Essas perguntas são necessárias quando tratamos da formação de professores.

Mignolo (2011) argumenta que a modernidade ocidental não pode ser compreendida separadamente de sua face colonial. Para o autor, a modernidade produziu uma narrativa de progresso e universalidade que esteve ligada à expansão colonial e à construção de hierarquias entre povos e conhecimentos. A perspectiva decolonial busca justamente questionar essa lógica e abrir espaço para outras formas de pensar.

Walsh (2005), ao discutir interculturalidade, colonialidade e educação, contribui para compreender que o diálogo entre culturas não pode ser reduzido à simples convivência entre diferentes. Uma interculturalidade crítica precisa enfrentar as relações de poder que determinaram quais culturas e conhecimentos ocupariam posições de maior prestígio.

Freire (1987), embora sua obra não pertença propriamente ao campo de estudos decoloniais constituído posteriormente, oferece uma contribuição que dialoga fortemente com essa perspectiva. Sua crítica à educação bancária e sua defesa do diálogo, da problematização e da leitura crítica do mundo colocam o sujeito no centro do processo educativo. O estudante não é um recipiente vazio. O professor também não deve ser reduzido a mero transmissor.

A partir dessas contribuições, este estudo procura discutir a formação docente e a identidade profissional na educação amazônica, considerando a possibilidade de que a escola e os processos formativos sejam espaços de reprodução da colonialidade, mas também de resistência.

O problema que orienta a reflexão foi formulado da seguinte maneira: de que maneira a formação docente pode reproduzir formas coloniais de conhecimento e, ao mesmo tempo, constituir-se como espaço de resistência e produção de saberes outros na

educação amazônica?

O objetivo é analisar a formação docente e a construção da identidade profissional de professores na Amazônia a partir de uma perspectiva decolonial.

A análise parte de uma hipótese é que a formação docente não ocorre de forma isolada, mas pode estar relacionada às condições sociais, culturais e políticas dos territórios. As experiências profissionais são construídas em relação com os territórios e com os sujeitos que os constituem. Por isso, pensar a identidade docente sem considerar essas dimensões significa deixar de fora uma parte importante da própria profissão.

2 MATERIAL E MÉTODOS

2.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e natureza teórico-interpretativa. A abordagem qualitativa é adequada ao estudo por envolver conceitos, experiências, relações históricas e diferentes formas de compreender a educação. Não se busca mensurar fenômenos, mas compreender sentidos e relações presentes na literatura analisada. Para Minayo (2014), a pesquisa qualitativa considera significados, valores, experiências e relações sociais, exigindo compreensão e interpretação.

Quanto ao tipo, a pesquisa é bibliográfica, pois utiliza como material de

análise produções acadêmicas já publicadas. Segundo Gil (2008), esse tipo de pesquisa desenvolve-se a partir de materiais previamente elaborados, especialmente livros e artigos científicos. Assim, não foram realizadas entrevistas, questionários ou observações em escolas, mas analisados textos que contribuem para compreender o objeto.

A opção pela revisão narrativa decorre da necessidade de aproximar autores de diferentes campos e tradições de pensamento. Essa modalidade possibilita organizar e interpretar conhecimentos produzidos sobre determinado tema, favorecendo uma leitura crítica e articulada do problema investigado, com flexibilidade na seleção das fontes, mediante objetivos e critérios explicitados.

2.2 METODOLOGIA DA PESQUISA

O desenvolvimento da pesquisa ocorreu por meio de um percurso bibliográfico organizado em etapas articuladas. Inicialmente, foi realizado um levantamento de produções relacionadas aos principais conceitos que orientam o estudo: “formação docente”, “identidade profissional docente”, “colonialidade”, “decolonialidade”, “saberes docentes”, “interculturalidade” e “educação amazônica”.

A partir desse levantamento, foram selecionadas obras consideradas pertinentes ao problema e aos objetivos da pesquisa. Foram priorizados livros de referência, artigos

científicos e trabalhos acadêmicos que apresentassem discussão teórica consistente sobre os conceitos centrais do estudo, dando especial atenção às produções relacionadas à formação de professores e às realidades educacionais da Amazônia. A revisão bibliográfica, nesse sentido, envolve não apenas localizar textos, mas organizar, analisar e discutir criticamente o conhecimento já produzido sobre determinado problema.

O material selecionado passou inicialmente por uma leitura exploratória, destinada à identificação dos textos diretamente relacionados ao objeto. Em seguida, realizou-se uma leitura analítica, procurando localizar conceitos, argumentos, aproximações e divergências entre os autores. Esse procedimento possibilitou organizar a discussão em eixos temáticos que posteriormente orientaram a construção do artigo.

O primeiro eixo corresponde à relação entre colonialidade e produção do conhecimento. Nesse momento, foram mobilizadas principalmente as contribuições de Quijano (2000), Mignolo (2011), Walsh (2005) e Grosfoguel (2007), buscando compreender como determinadas formas de conhecimento adquiriram status de universalidade e como outras foram historicamente marginalizadas.

O segundo eixo concentrou-se na relação entre formação docente, saberes

profissionais e identidade docente. Nesse campo, as contribuições de Freire (1987), Nóvoa (1992) e Tardif (2014) foram articuladas para discutir a formação como processo que não se encerra nos espaços institucionais de preparação profissional, mas continua sendo construído nas experiências, relações e práticas cotidianas dos professores.

O terceiro eixo voltou-se para a educação amazônica, os saberes territoriais e as possibilidades de **resistência**. Nessa etapa, ganharam maior relevância os trabalhos de pesquisadores que discutem educação, cultura, território, memória e processos decoloniais na Amazônia, procurando compreender de que maneira os saberes produzidos pelos povos e comunidades da região podem participar dos processos formativos.

A análise não teve como finalidade simplesmente reunir posições semelhantes. Procurou-se estabelecer relações entre os diferentes referenciais, identificando como cada autor contribui para compreender o problema proposto. Assim, a colonialidade foi tomada como uma categoria para pensar as hierarquias de conhecimento; a formação docente, como espaço de construção profissional; a identidade, como processo histórico e relacional; e os saberes outros, como possibilidade de questionamento das formas únicas de produção e legitimação do conhecimento.

Durante esse percurso, buscou-se

manter uma postura interpretativa e crítica diante das fontes. Isso significa que os textos não foram utilizados apenas para confirmar uma posição previamente definida. As contribuições foram confrontadas e articuladas de acordo com sua pertinência ao problema investigado. A análise qualitativa, nesse sentido, exige um movimento de compreensão e interpretação dos materiais, considerando o contexto em que os sentidos são produzidos.

A escolha metodológica também procurou evitar uma compreensão simplificada da decolonialidade. O objetivo não foi substituir uma forma de conhecimento por outra, mas discutir as relações de poder que historicamente estabeleceram hierarquias entre diferentes formas de conhecer. Essa preocupação é especialmente importante quando se trata da educação amazônica, onde conhecimentos indígenas, ribeirinhos, quilombolas, camponeses e populares convivem com conhecimentos escolares e acadêmicos.

Por fim, a interpretação do conjunto bibliográfico permitiu organizar a discussão em torno da questão central do artigo: de que maneira a formação docente pode reproduzir a colonialidade e, simultaneamente, constituir-se como espaço de resistência e produção de saberes outros na educação amazônica?

Desse modo, o percurso metodológico adotado não busca produzir

generalizações sobre todos os professores ou escolas da região. Trata-se de uma análise teórica construída a partir da literatura selecionada. Seu propósito é contribuir para a compreensão crítica da formação docente e estimular uma reflexão sobre a necessidade de processos formativos que reconheçam os professores como sujeitos produtores de conhecimento e os territórios amazônicos como espaços legítimos de produção de saberes.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise da literatura selecionada possibilita compreender que a formação docente não constitui um processo meramente técnico de preparação para o exercício do magistério. Ela envolve concepções de conhecimento, escola, sociedade, sujeito e profissão que são construídas historicamente e que, por isso, não estão separadas das relações de poder presentes na sociedade. Quando essa discussão é deslocada para a realidade amazônica, a questão ganha contornos particulares, pois os processos de formação convivem com uma grande diversidade de povos, territórios, práticas culturais, línguas e formas de produzir conhecimento.

A partir do diálogo entre os autores analisados, identificaram-se quatro eixos principais de discussão: a permanência da colonialidade na formação e na escola; a construção da identidade profissional

docente; os saberes territoriais e a formação de professores na Amazônia; e as possibilidades de resistência e construção de práticas decoloniais.

3.1 COLONIALIDADE, CONHECIMENTO E FORMAÇÃO DOCENTE

A compreensão da colonialidade constitui o primeiro movimento necessário para discutir uma formação docente de perspectiva decolonial. Quijano (2000) demonstra que a experiência colonial não terminou simplesmente com o fim das administrações coloniais. Permaneceram formas de classificação social e de organização do poder que passaram a ordenar também os modos de produzir e legitimar conhecimentos.

Essa contribuição é importante porque desloca a colonialidade de uma dimensão exclusivamente histórica para uma estrutura que continua operando nas relações sociais contemporâneas. Portanto, a escola não está fora desse processo. Ela pode reproduzir determinadas hierarquias de conhecimento mesmo quando formalmente se apresenta como instituição democrática, científica e universal.

Mignolo (2011) amplia essa discussão ao questionar a própria ideia de universalidade construída pela modernidade ocidental. Para o autor, a modernidade e a colonialidade são faces relacionadas de um mesmo processo

histórico. Isso significa que aquilo que foi apresentado como conhecimento universal foi produzido a partir de determinados lugares, experiências e relações de poder, enquanto outras formas de conhecer foram colocadas em posições subalternas.

Grosfoguel (2007) aproxima-se dessa crítica ao questionar a pretensão de neutralidade de determinados conhecimentos. Seu argumento ajuda a perceber que não existe produção de conhecimento completamente separada das experiências históricas e das posições sociais de quem conhece. O problema não está, portanto, no fato de um conhecimento possuir origem determinada, mas na transformação de uma experiência particular em medida universal para julgar todas as outras.

Essa discussão encontra um ponto de contato importante com Freire (1987). Embora Freire não faça parte do grupo de autores que posteriormente consolidaria os estudos decoloniais, sua crítica à educação bancária oferece uma contribuição decisiva para pensar o problema. Quando o conhecimento é tratado como algo que um sujeito possui e outro deve apenas receber, estabelece-se uma relação vertical. O professor aparece como aquele que sabe; o estudante, como aquele que não sabe. É justamente essa relação que precisa ser problematizada.

Freire (1987) não defende a

eliminação do conhecimento escolar ou científico. Sua crítica dirige-se à forma como o conhecimento pode ser utilizado para silenciar o sujeito. Por isso, sua pedagogia parte do diálogo e da problematização da realidade. Nesse ponto, sua contribuição aproxima-se da crítica decolonial: ambas questionam relações em que determinados sujeitos são autorizados a falar, conhecer e interpretar o mundo, enquanto outros são reduzidos à condição de objetos.

Walsh (2005) acrescenta uma dimensão importante a essa discussão ao tratar da interculturalidade crítica. Para a autora, não basta reconhecer a existência de diferentes culturas. É preciso questionar as estruturas que produziram relações desiguais entre elas. Uma escola pode falar sobre diversidade cultural e, ao mesmo tempo, continuar reproduzindo uma epistemologia monocultural. Essa contradição merece atenção na formação docente.

Um curso de licenciatura pode apresentar conteúdos sobre diversidade, cultura indígena, população negra ou comunidades tradicionais e, ainda assim, manter uma estrutura formativa na qual os conhecimentos desses grupos aparecem apenas como objetos de estudo. A diversidade é reconhecida, mas não necessariamente participa da produção do conhecimento.

É nesse ponto que a discussão decolonial se torna mais exigente. Não basta

incluir novos conteúdos no currículo. É preciso perguntar quem produz o conhecimento, quem é reconhecido como produtor de conhecimento e quais saberes são considerados legítimos na formação do professor.

Neves, Siqueira e Freitas (2021), ao discutirem especificamente a formação de professores na/da Amazônia, defendem justamente a necessidade de questionar o pensamento ocidental hegemônico e os processos que subalternizam povos amazônicos. Para as autoras, a perspectiva decolonial pode contribuir para que a formação docente questione naturalizações relacionadas à dominação dos sujeitos e da natureza.

Neste sentido, há uma relação direta entre colonialidade e formação docente. Se a formação apresenta um único modelo de conhecimento como referência, o professor pode ser preparado mais para reproduzir uma determinada concepção de escola do que para interpretar criticamente a realidade em que irá trabalhar. O problema não está em ensinar conhecimentos produzidos fora da Amazônia. O problema está em ensiná-los como se fossem suficientes para explicar toda a Amazônia, essa diferença é decisiva.

3.2 FORMAÇÃO DOCENTE E CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL

A crítica à colonialidade precisa ser

articulada à discussão sobre identidade profissional. Afinal, não basta perguntar quais conhecimentos estão presentes na formação; é necessário compreender que tipo de professor essa formação ajuda a construir.

Nóvoa (1992) entende a formação docente como parte de um processo mais amplo de desenvolvimento pessoal e profissional. A profissão não se constitui apenas pela aquisição de conhecimentos técnicos. A trajetória de vida, as experiências e as relações estabelecidas ao longo do exercício profissional também participam da construção da identidade docente.

Tardif (2014) aprofunda essa compreensão ao demonstrar que os saberes dos professores possuem origens diversas. Existem saberes provenientes da formação acadêmica e dos currículos, mas também conhecimentos construídos na experiência e no cotidiano do trabalho. Essa perspectiva estabelece uma aproximação interessante com a crítica decolonial. Se o professor constrói parte de seus saberes na experiência, então a formação profissional não pode tratar aquilo que acontece fora da universidade como simples conhecimento secundário. A experiência docente é também espaço de produção de conhecimento.

Entretanto, existe uma hierarquia que frequentemente separa teoria e prática. A teoria aparece como conhecimento elaborado, enquanto a experiência é apresentada como

algo que precisa ser corrigido pela formação acadêmica. Uma perspectiva decolonial permite inverter essa relação de maneira mais cuidadosa: não para negar a teoria, mas para reconhecer que a experiência também produz saber e pode interrogar a própria teoria.

Freire (1996) contribui para esse entendimento ao defender uma prática pedagógica fundada na reflexão sobre o fazer. O professor não é simplesmente aquele que aplica conhecimentos pedagógicos produzidos por outros. Sua prática exige reflexão, tomada de decisão e leitura crítica da realidade.

Nesse ponto, Nóvoa e Tardif podem ser colocados em diálogo com Freire. Os três, por caminhos diferentes, permitem compreender o professor como sujeito de sua formação. A identidade profissional não é entregue pronta pela universidade. Ela vai sendo construída no encontro entre formação, experiência, conhecimento, relações sociais e contexto de trabalho. Quando essa discussão é relacionada à colonialidade, surge uma questão ainda mais profunda: que experiências docentes são reconhecidas como legítimas na construção da identidade profissional?

Um professor que atua há anos em uma comunidade ribeirinha possui conhecimentos sobre o território que dificilmente podem ser encontrados integralmente em um manual de didática. Ele

conhece os períodos de cheia e vazante, os deslocamentos da comunidade, os modos de participação das famílias e as estratégias que seus estudantes utilizam para aprender. Esses conhecimentos fazem parte de sua profissionalidade.

No entanto, nem sempre são reconhecidos nos processos formais de formação.

A identidade docente, nesse caso, pode ser marcada por uma espécie de ruptura entre aquilo que o professor sabe pela experiência e aquilo que a instituição reconhece como conhecimento profissional. É justamente essa ruptura que uma formação decolonial precisa enfrentar.

Não se trata de romantizar a experiência. A prática também pode reproduzir preconceitos, desigualdades e concepções conservadoras. Por isso, experiência e teoria precisam permanecer em diálogo. O que a perspectiva decolonial questiona é a ideia de que apenas uma das partes possui legitimidade para produzir conhecimento.

Cordeiro e Araújo (2023) oferecem uma contribuição particularmente importante nesse ponto. Ao analisarem memórias profissionais de professores da educação básica que relacionam conhecimento escolar e cultura popular na Amazônia, os autores identificaram uma escola caracterizada pela colonialidade e por uma epistemologia

monocultural. Ao mesmo tempo, observaram que as experiências dos professores com a cultura popular criavam possibilidades de questionamento dessa lógica.

Essa constatação ajuda a compreender que a identidade profissional não é apenas um produto da estrutura escolar. Ela também pode constituir um espaço de resistência.

O professor pode reproduzir o currículo de maneira acrítica, mas pode também interpretá-lo. Pode aceitar a separação entre conhecimento escolar e conhecimento comunitário, mas pode construir pontes entre eles. Pode tratar a cultura local como folclore ou reconhecê-la como parte da experiência histórica dos estudantes. A identidade profissional se constrói também nessas escolhas.

3.3 SABERES TERRITORIAIS E FORMAÇÃO DOCENTE NA AMAZÔNIA

A discussão sobre formação docente assume outra dimensão quando o território deixa de ser compreendido apenas como cenário e passa a ser considerado espaço de produção de conhecimento.

Essa questão é relevante na Amazônia. Os diferentes povos e comunidades da região desenvolveram historicamente formas próprias de relação com os rios, as florestas, os animais, o trabalho, a agricultura, a pesca, a religiosidade, as festas, as narrativas e as formas de organização social.

Não se trata de afirmar que esses conhecimentos devam substituir o conhecimento científico. A questão é reconhecer que eles possuem uma história e uma racionalidade próprias e que podem estabelecer relações produtivas com os conhecimentos escolares.

Baniwa (2013) oferece uma contribuição importante para essa discussão ao pensar a educação indígena a partir da relação entre escola, território, cultura e modos de vida. Sua reflexão permite questionar uma escola que pretende formar sujeitos desvinculados das relações sociais e culturais que constituem suas comunidades.

Essa crítica pode ser ampliada para outros contextos amazônicos, embora sem apagar as diferenças entre povos indígenas, comunidades quilombolas, ribeirinhas, camponesas e populações urbanas. Portanto, a formação docente precisa preparar o professor para compreender o território em que trabalha.

Isso significa conhecer a comunidade, suas histórias, suas formas de organização, seus conflitos, suas práticas culturais e seus modos de produzir conhecimento. Não se trata de exigir que o professor domine todos os conhecimentos existentes naquele território, mas que esteja disposto a reconhecê-los e dialogar com eles.

Mota Neto (2016) mostra, a partir de sua pesquisa sobre práticas educativas

interculturais relacionadas ao Tambor de Mina na Amazônia, que espaços culturais e religiosos podem produzir processos educativos e conhecimentos que questionam a centralidade de uma única epistemologia.

Essa contribuição é importante porque amplia o próprio conceito de espaço educativo. Ou seja, a educação não acontece apenas na escola.

Ela também ocorre nas relações familiares, nos espaços comunitários, nas manifestações culturais, nas práticas religiosas, no trabalho e nas experiências cotidianas. A escola pode ignorar esses espaços ou estabelecer diálogo com eles. Quando ignora, reforça uma fronteira entre conhecimento escolar e vida social. Quando dialoga, pode transformar o território em parte do processo de aprendizagem.

Essa perspectiva também modifica o papel do professor. Em vez de chegar à comunidade apenas com conhecimentos que pretende ensinar, ele passa a reconhecer que também tem algo a aprender. Isso não diminui sua autoridade profissional. Ao contrário, amplia sua capacidade de ensinar.

Um professor que conhece a história local consegue contextualizar melhor os conteúdos. Um professor que escuta os moradores pode encontrar novas possibilidades para trabalhar memória, história e linguagem. Um professor que conhece as práticas econômicas da

comunidade pode aproximá-las de conteúdos matemáticos, geográficos e científicos. O currículo ganha vida quando encontra o território.

3.4 ENTRE A COLONIALIDADE E A RESISTÊNCIA: O PROFESSOR COMO SUJEITO DECOLONIAL

A literatura analisada possibilita identificar uma contradição que marca a formação docente: a mesma escola que reproduz formas de colonialidade pode criar condições para que professores e estudantes questionem essas estruturas. Essa contradição aparece com clareza no trabalho de Cordeiro e Araújo (2023). Os autores mostram que a escola pode funcionar segundo uma lógica monocultural, marginalizando conhecimentos produzidos por grupos historicamente subalternizados. Entretanto, mostram também que professores envolvidos com manifestações de cultura popular conseguem introduzir outros referenciais em suas práticas pedagógicas e questionar padrões racistas, patriarcais e epistemológicos presentes na instituição.

Assim, a resistência não acontece necessariamente fora da escola. Ela pode surgir dentro dela. Esse ponto aproxima-se da perspectiva de Freire. Se a educação não é neutra, também não está determinada de uma vez por todas. Há sempre possibilidade de intervenção, diálogo e transformação. O professor trabalha dentro de estruturas que

não escolheu, mas não é completamente reduzido por elas.

É nesse espaço que podemos pensar o professor como sujeito decolonial. Não como alguém que possui respostas definitivas sobre como superar a colonialidade, mas como alguém que desenvolve uma postura crítica diante das formas de conhecimento que encontra em sua prática. Essa postura começa com perguntas aparentemente simples:

Quem está sendo ouvido? Quem não está? Que conhecimento está sendo apresentado como universal? Que conhecimento foi deixado de fora? Por que determinado modo de falar é considerado correto e outro é tratado como erro? Por que a história da comunidade quase nunca aparece nos conteúdos escolares? Essas perguntas não são exercícios meramente teóricos. Elas podem modificar decisões pedagógicas concretas.

Walsh (2005) ajuda a compreender que uma educação intercultural crítica precisa enfrentar as estruturas de poder que produzem a desigualdade. Freire (1987), por sua vez, insiste na necessidade do diálogo e da problematização. Mignolo (2011) chama atenção para a possibilidade de construir opções decoloniais diante das formas hegemônicas de conhecimento.

Colocados em diálogo, esses autores sugerem que a resistência pedagógica não significa abandonar o conhecimento escolar,

mas ampliar os lugares de onde o conhecimento pode ser produzido e interpretado.

Neves, Siqueira e Freitas (2021) fazem esse movimento diretamente para a formação de professores da/na Amazônia. Ao defenderem a descolonização do pensamento na formação docente, as autoras apontam para a necessidade de questionar práticas que naturalizam formas de dominação e exploração dos povos e da natureza.

Essa discussão permite avançar um pouco mais: uma formação docente decolonial não pode limitar-se a ensinar conceitos sobre colonialidade. Ela precisa criar condições para que o futuro professor aprenda a ler criticamente o território onde irá atuar.

É uma diferença importante. Um professor pode conhecer a definição de colonialidade e continuar reproduzindo práticas coloniais em sua sala de aula. Pode falar sobre diversidade cultural e, ao mesmo tempo, considerar o conhecimento de seus estudantes irrelevante. Pode defender a interculturalidade e continuar trabalhando com uma única forma de conhecimento. A decolonialidade precisa aparecer na relação pedagógica. Por isso, uma formação docente decolonial precisa articular teoria, experiência e território.

3.5 A FORMAÇÃO DOCENTE COMO ESPAÇO DE PRODUÇÃO DE OUTROS

SABERES

O diálogo entre os autores analisados permite compreender que a formação docente pode ser pensada não apenas como preparação profissional, mas como espaço de produção e disputa de conhecimentos. Essa compreensão desloca o foco da pergunta “o que o professor precisa saber?” para uma questão mais ampla: quais conhecimentos podem participar da formação desse professor e como eles podem dialogar entre si?

Tardif (2014) demonstra que os saberes docentes são plurais. Nóvoa (1992) mostra que a identidade profissional se constrói na relação entre formação, experiência e trajetória. Freire (1996) reforça a necessidade da reflexão crítica sobre a prática. Esses autores, embora não pertençam todos ao campo decolonial, fornecem elementos importantes para uma compreensão da docência como profissão intelectual e reflexiva. O pensamento decolonial acrescenta uma pergunta que não pode ser ignorada: por que alguns desses saberes são institucionalmente valorizados e outros permanecem invisíveis?

Quijano (2000) ajuda a compreender a dimensão histórica das hierarquias. Mignolo (2011) questiona a universalização de uma epistemologia particular. Walsh (2005) chama atenção para a necessidade de uma interculturalidade que enfrente as relações de

poder. Grosfoguel (2007) questiona a pretensão de neutralidade e universalidade de determinados lugares de produção do conhecimento. Na Amazônia, essas questões ganham concretude.

Os conhecimentos indígenas, ribeirinhos, quilombolas e de outras comunidades tradicionais não precisam ser transformados em versões escolares simplificadas para terem legitimidade. Podem entrar na escola como conhecimentos que dialogam com outros conhecimentos. Essa relação não precisa ser harmoniosa o tempo inteiro. Pode produzir perguntas, divergências e conflitos. E isso não é necessariamente um problema. O diálogo entre conhecimentos diferentes não significa que todos afirmem exatamente a mesma coisa. O que importa é que nenhum deles seja previamente silenciado.

Mota Neto (2016) demonstra essa possibilidade ao analisar práticas educativas interculturais relacionadas ao Tambor de Mina. O trabalho evidencia que práticas culturais amazônicas podem constituir espaços de aprendizagem e produção de conhecimentos e contribuir para uma pedagogia decolonial.

Cordeiro e Araújo (2023), por sua vez, mostram como professores envolvidos com a cultura popular conseguem produzir práticas pedagógicas que aproximam conhecimento escolar e cultura popular, criando possibilidades de resistência dentro da própria

escola.

Esses estudos ajudam a evitar uma compreensão abstrata da decolonialidade. Ela não precisa aparecer apenas em grandes projetos ou discursos institucionais. Pode estar na escolha de uma narrativa, na valorização da memória de uma comunidade, na escuta de um estudante, na inclusão de autores amazônicos no currículo, na discussão crítica de uma prática cultural ou na maneira como o professor interpreta um conteúdo escolar. É nesse nível cotidiano que a identidade profissional também se transforma.

Um professor que começa a reconhecer os saberes de sua comunidade passa a olhar de outra maneira para seus estudantes. Ao perceber que eles chegam à escola carregando conhecimentos, deixa de compreendê-los apenas como sujeitos que precisam aprender e passa a percebê-los também como sujeitos que sabem. Essa mudança altera a relação pedagógica.

Freire (1987) já apontava que o diálogo não significa negar a autoridade do professor. Significa reconhecer que ensinar e aprender são movimentos relacionados. O professor continua responsável pelo processo educativo, mas sua autoridade deixa de depender da ideia de que somente ele possui conhecimento. É justamente aí que a formação docente pode se aproximar da decolonialidade.

Não se trata de formar um professor que abandone o conhecimento científico ou rejeite a tradição acadêmica. Trata-se de formar um profissional capaz de reconhecer os limites de qualquer conhecimento quando apresentado como única possibilidade de interpretar o mundo. Na Amazônia, esse movimento é particularmente necessário.

A região não é somente um espaço que recebe políticas educacionais, currículos e modelos pedagógicos produzidos em outros lugares. É também um espaço de produção intelectual, cultural e pedagógica. Há professores, pesquisadores, povos e comunidades produzindo conhecimentos sobre seus próprios territórios. Reconhecer essa produção significa também reconhecer os professores amazônicos como sujeitos intelectuais.

3.6 SÍNTESE DOS RESULTADOS DA DISCUSSÃO

O diálogo entre os autores analisados permite sustentar que a formação docente se encontra em uma zona de disputa entre reprodução e transformação. De um lado, permanecem estruturas curriculares, epistemológicas e institucionais que podem reproduzir hierarquias de conhecimento. De outro, existem experiências profissionais e práticas pedagógicas capazes de questionar essas hierarquias.

Quijano (2000) fornece a base para compreender a permanência da colonialidade;

Mignolo (2011) e Grosfoguel (2007) ajudam a questionar a pretensão de universalidade de determinadas formas de conhecimento; Walsh (2005) amplia a discussão ao propor uma interculturalidade crítica; e Freire (1987; 1996) oferece elementos para pensar o diálogo, a problematização e a reflexão sobre a prática.

Nóvoa (1992) e Tardif (2014), por outro lado, ajudam a compreender que o professor não é formado apenas pela universidade. Sua identidade e seus saberes são construídos também na experiência profissional, nas relações sociais e nas situações concretas do trabalho.

Quando esses referenciais são colocados em diálogo com pesquisadores da Amazônia, a discussão ganha maior concretude. Baniwa (2013) evidencia a necessidade de pensar a educação em relação aos territórios e aos modos de vida dos povos indígenas. Mota Neto (2016) mostra possibilidades de construção de pedagogias decoloniais a partir de práticas interculturais amazônicas. Neves, Siqueira e Freitas (2021) defendem a descolonização do pensamento na formação de professores da/na Amazônia. Cordeiro e Araújo (2023) mostram, por meio das memórias de professores, que a escola pode reproduzir uma epistemologia monocultural, mas também pode tornar-se espaço de resistência e diálogo com os saberes produzidos no território.

O resultado desta análise, portanto,

não é afirmar que toda formação docente amazônica seja colonial ou que toda prática vinculada ao território seja automaticamente decolonial. A realidade é mais complexa. O que a literatura permite perceber é a existência de uma disputa permanente em torno do conhecimento, da identidade profissional e do papel da escola.

Nesse espaço de disputa, a formação docente pode assumir dois caminhos. Pode reforçar a ideia de que o professor deve apenas aplicar conhecimentos produzidos em outros lugares ou pode formar profissionais capazes de interpretar, questionar e produzir conhecimentos a partir de suas próprias realidades.

A segunda possibilidade exige uma mudança de postura. Exige reconhecer que o território ensina, que a experiência docente produz conhecimento e que os estudantes não chegam à escola vazios. Exige também compreender que valorizar os saberes amazônicos não significa rejeitar a ciência, mas criar condições para que diferentes formas de conhecimento possam entrar em diálogo.

É nesse ponto que a identidade profissional docente se aproxima da resistência. O professor não se torna decolonial porque domina um novo vocabulário teórico. Torna-se decolonial quando começa a questionar as hierarquias que organizam sua própria prática e procura

construir outras relações com o conhecimento, com os estudantes e com o território.

Essa talvez seja a principal contribuição da perspectiva decolonial para a formação docente na Amazônia: não oferecer uma nova receita pedagógica, mas provocar uma mudança na pergunta sobre o que significa formar, ensinar e conhecer em territórios historicamente submetidos a diferentes formas de colonialidade.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão desenvolvida neste estudo possibilitou compreender que a formação docente não pode ser reduzida à aquisição de conhecimentos técnicos ou ao domínio de metodologias de ensino. Trata-se de um processo profundamente relacionado às concepções de conhecimento, sujeito, sociedade, escola e território que orientam a formação e o exercício da profissão. A partir do diálogo entre os autores analisados, foi possível perceber que a formação de professores se encontra diante de uma escolha permanente: reproduzir modelos de conhecimento historicamente legitimados como universais ou criar condições para reconhecer outras formas de saber, outras experiências e outros modos de compreender a educação.

O objetivo de analisar a formação docente e a construção da identidade profissional de professores na Amazônia a

partir de uma perspectiva decolonial foi alcançado por meio da revisão bibliográfica realizada. As contribuições de Quijano (2000), Mignolo (2011), Grosfoguel (2017) e Walsh (2005) ajudaram a compreender que a colonialidade não se encerra com o fim do colonialismo político, pois permanece em estruturas que organizam relações de poder e hierarquizam conhecimentos. Quando essa discussão é aproximada da formação docente, percebe-se que determinadas práticas curriculares e formativas podem continuar privilegiando referências epistemológicas consideradas universais, enquanto conhecimentos produzidos por povos e comunidades historicamente subalternizados permanecem em posição secundária.

Nesse sentido, o problema que orientou o estudo compreender de que maneira a formação docente pode reproduzir a colonialidade e, ao mesmo tempo, constituir-se como espaço de resistência e produção de saberes outros na educação amazônica não possui uma resposta única. A análise indica que a formação docente pode assumir essas duas dimensões. Ela pode reproduzir hierarquias quando desconsidera os conhecimentos produzidos nos territórios e apresenta uma única forma de conhecimento como legítima. Mas pode também tornar-se espaço de resistência quando reconhece professores, estudantes e

comunidades como sujeitos produtores de conhecimento.

O diálogo com Freire foi especialmente importante para compreender essa possibilidade. A educação problematizadora e dialógica rompe com a ideia de que o professor é o único detentor do conhecimento e o estudante ocupa uma posição exclusivamente receptiva. Essa compreensão encontra aproximações com a perspectiva decolonial, sobretudo quando se reconhece que ensinar também implica escutar, questionar e aprender com os sujeitos e com as realidades nas quais a escola está inserida.

As contribuições de Nóvoa (1992) e Tardif permitiram avançar na compreensão da identidade profissional docente. A identidade do professor não é construída apenas nos cursos de formação inicial ou continuada. Ela se constitui também nas experiências, nas relações profissionais, nas condições concretas de trabalho e nos saberes construídos cotidianamente. Essa constatação ganha importância quando pensamos na Amazônia, onde professores atuam em territórios com características sociais, culturais, ambientais e históricas muito diversas.

A literatura analisada mostra, portanto, que reconhecer os saberes docentes e territoriais não significa negar os conhecimentos científicos ou acadêmicos. A

questão é outra: trata-se de romper com a ideia de que somente determinados conhecimentos possuem legitimidade para participar dos processos educativos. Uma formação de perspectiva decolonial pode criar condições para que diferentes saberes estabeleçam relações de diálogo, sem que um deles seja previamente colocado como superior aos demais.

No contexto amazônico, essa questão assume particular relevância. A região reúne povos indígenas, comunidades ribeirinhas, quilombolas, agricultores, pescadores e diferentes populações urbanas, cada qual com experiências, memórias, práticas culturais e formas próprias de interpretar o mundo. Pensar a formação docente sem considerar essa diversidade significa preparar professores para uma realidade abstrata, distante das condições concretas em que muitos deles irão trabalhar.

Os estudos de Baniwa, Mota Neto, Neves, Siqueira, Freitas, Cordeiro e Araújo reforçam essa compreensão ao evidenciarem diferentes possibilidades de articulação entre educação, cultura, território, memória e práticas decoloniais. Essas contribuições mostram que os saberes amazônicos não precisam aparecer na escola apenas como exemplos ou conteúdos complementares. Eles podem participar da própria construção do conhecimento pedagógico.

Assim, uma formação docente comprometida com a decolonialidade precisa ir além da inclusão pontual de conteúdos relacionados à diversidade cultural. É necessário questionar as próprias formas de selecionar, organizar e legitimar os conhecimentos presentes nos processos formativos. Isso implica perguntar quem fala, quem é ouvido, quais conhecimentos são considerados científicos, quais experiências são reconhecidas e quais sujeitos continuam sendo tratados apenas como objetos de conhecimento.

Outro aspecto que emerge da análise é que a construção de práticas decoloniais não depende exclusivamente de mudanças curriculares ou de reformas institucionais. Embora essas mudanças sejam importantes, existe também uma dimensão cotidiana da transformação. Ela aparece nas escolhas realizadas pelos professores, na valorização da memória comunitária, na utilização de autores amazônicos, no reconhecimento das experiências dos estudantes e na aproximação entre os conteúdos escolares e os conhecimentos produzidos no território.

Nesse sentido, o professor pode assumir uma posição importante como sujeito de resistência e produtor de conhecimento. Essa resistência, entretanto, não deve ser entendida como oposição automática à escola, à ciência ou aos conhecimentos acadêmicos. Trata-se de uma postura crítica diante das

hierarquias que definem quais conhecimentos podem ocupar um lugar de legitimidade no processo educativo.

Conclui-se, portanto, que pensar a formação docente na Amazônia a partir da perspectiva decolonial exige reconhecer que formar professores é também disputar sentidos sobre conhecimento, território, identidade e educação. A formação pode continuar reproduzindo modelos distantes das realidades amazônicas ou pode contribuir para a construção de profissionais capazes de interpretar criticamente seus contextos e estabelecer diálogos entre diferentes formas de conhecimento.

O estudo apresenta, contudo, uma delimitação importante: por se tratar de uma pesquisa bibliográfica e de revisão narrativa, as conclusões aqui formuladas não podem ser generalizadas para todas as escolas, professores e comunidades da Amazônia. Elas correspondem à interpretação da literatura selecionada e apontam possibilidades para pensar o problema investigado. Pesquisas futuras, especialmente estudos de campo realizados em escolas amazônicas, poderão aprofundar como os professores vivenciam esses processos, quais saberes mobilizam em suas práticas e quais obstáculos encontram para construir propostas de formação e atuação de caráter decolonial.

Por fim, a principal posição defendida neste estudo é que uma formação docente

decolonial não deve apenas acrescentar novos conteúdos ao currículo; deve modificar a maneira como compreendemos o próprio ato de formar, ensinar e produzir conhecimento. Isso significa reconhecer que a experiência dos professores possui valor formativo, que os territórios produzem saberes e que os estudantes chegam à escola carregando conhecimentos construídos em suas famílias e comunidades.

Na educação amazônica, essa perspectiva ganha ainda maior sentido. Valorizar os saberes do território não significa fechar-se ao conhecimento científico, mas ampliar o diálogo entre diferentes formas de conhecer. A escola pode continuar sendo espaço de acesso ao conhecimento sistematizado e, simultaneamente, tornar-se lugar de escuta, reconhecimento e produção de outros saberes. É nessa possibilidade que a formação docente deixa de ser apenas preparação para o trabalho e passa a constituir-se também como espaço de reflexão, resistência e transformação da realidade educativa.

REFERÊNCIAS

BANIWA, Gersem. **A temática indígena na escola: subsídios para os professores**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2013.

CORDEIRO, Albert Alan de Sousa; ARAÚJO, Sônia Maria da Silva. Entre a colonialidade e a decolonialidade: memórias docentes na educação básica da Amazônia brasileira. **Educar em Revista**, Curitiba, v.

39, e85819, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/1984-0411.85819>.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GROSFOGUEL, Ramón. The epistemic decolonial turn: beyond political-economy paradigms. **Cultural Studies**, v. 21, n. 2-3, p. 211-223, 2007.

MIGNOLO, Walter D. **The darker side of western modernity: global futures, decolonial options**. Durham: Duke University Press, 2011.

MOTA NETO, João Colares da. **Por uma pedagogia decolonial na América Latina: convergências entre a educação popular e os estudos decoloniais**. Curitiba: CRV, 2016.

NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

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, 2000. p. 117-142.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. **Signo y Pensamiento**, Bogotá, v. 24, n. 46, p. 39-50, 2005.