

INTERCULTURALIDADE CRÍTICA FREIREANA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA AMAZÔNIA

FREIREAN CRITICAL INTERCULTURALITY AND TEACHER TRAINING IN THE AMAZON

INTERCULTURALIDAD CRÍTICA FREIREANA Y FORMACIÓN DOCENTE EN LA AMAZONÍA



10.56238/revgeov17n1-110

Rosa Maria Siqueira de Carvalho Rodrigues

Mestre

Instituição: Universidade Federal do Pará (UFPA)

E-mail: rosaametistaufpa17@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0009-0001-3767-7053>

Lattes: 4843285272732629

Iana Keila Lima dos Santos

Mestre

Instituição: Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)

E-mail: rosaametistaufpa17@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0009-0005-3424-9183>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0530275941888949>

Marta Genú Soares

Pós-Doutora

Instituição: Université de Montpellier - França

E-mail: martagenu@uepa.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1588-7305>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5299382052741078>

Ivanilde Apoluceno de Oliveira

Pós-Doutora

Instituição: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

E-mail: nildeapoluceno@uol.com.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3458-584X>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6486192420682817>

RESUMO

O artigo traz para o debate a formação de professores a partir de uma ótica intercultural crítica presente na educação libertadora de Paulo Freire (1979; 1987; 2002). Em Freire, a formação docente e a educação libertadora entrelaçam-se ao propor que ensinar é um ato político, em que educadores e educandos se constituem como sujeitos críticos e autônomos no diálogo com a realidade. Busca-se mostrar que essa prática pedagógica, sustentada nesse horizonte ético e político, amplia a criação de



saberes que se enraízam na cultura local e nas vozes de quem a habita. Assim, o objetivo central é analisar como as contribuições freireanas oferecem um alicerce epistemológico para a formação de professores, num caminho de educação transformadora voltada especialmente para a região amazônica. A pesquisa, de caráter bibliográfico, foi fundamentada em leituras criteriosas de textos que discutem educação e interculturalidade, resultando na seleção de conceitos e categorias capazes de articular saberes locais com bases teóricas que buscam a emancipação. Estabeleceu-se diálogo com Freire (1979; 1987; 2002), com Oliveira (2011 e 2015) ao tratar das temáticas de educação e diálogo, e com autores como Walsh (2009), Fleuri (2006) e Candau (2008), que discutem a interculturalidade crítica. Conclui-se, a partir dessas interlocuções teóricas, que uma educação na Amazônia verdadeiramente transformadora deve envolver a participação e o diálogo com segmentos sociais historicamente silenciados pela hegemonia colonial, para que seus saberes sejam ouvidos e reconhecidos como parte fundamental desse processo educativo.

Palavras-chave: Formação de Professores. Interculturalidade. Diálogo.

ABSTRACT

This article discusses teacher training from a critical intercultural perspective, as seen in Paulo Freire's liberating education (1979; 1987; 2002). In Freire's view, teacher training and liberating education intertwine by proposing that teaching is a political act, in which educators and students constitute themselves as critical and autonomous subjects in dialogue with reality. The article seeks to show that this pedagogical practice, supported by this ethical and political horizon, expands the creation of knowledge that is rooted in local culture and in the voices of those who inhabit it. Thus, the main objective is to analyze how Freire's contributions offer an epistemological foundation for teacher training, on a path of transformative education focused especially on the Amazon region. The research, of a bibliographic nature, was based on careful readings of texts that discuss education and interculturality, resulting in the selection of concepts and categories capable of articulating local knowledge with theoretical bases that seek emancipation. A dialogue was established with Freire (1979; 1987; 2002), with Oliveira (2011 and 2015) when dealing with the themes of education and dialogue, and with authors such as Walsh (2009), Fleuri (2006) and Candau (2008), who discuss critical interculturality. It is concluded, based on these theoretical dialogues, that a truly transformative education in the Amazon must involve the participation and dialogue with social segments historically silenced by colonial hegemony, so that their knowledge is heard and recognized as a fundamental part of this educational process.

Keywords: Teacher Training. Interculturality. Dialogue.

RESUMEN

Este artículo trae al debate la formación de profesores desde una perspectiva intercultural crítica presente en la educación liberadora de Paulo Freire (1979; 1987; 2002). En Freire, la formación docente y la educación liberadora se entrelazan al proponer que la enseñanza es un acto político, en el que educadores y educandos se constituyen como sujetos críticos y autónomos en diálogo con la realidad. El objetivo es mostrar que esta práctica pedagógica, sostenida por este horizonte ético y político, expande la creación de conocimiento arraigado en la cultura local y las voces de quienes la habitan. Así, el objetivo central es analizar cómo las contribuciones freireanas ofrecen un fundamento epistemológico para la formación docente, en un camino de educación transformadora especialmente orientado a la región amazónica. La investigación, de naturaleza bibliográfica, se basó en lecturas atentas de textos que discuten educación e interculturalidad, resultando en la selección de conceptos y categorías capaces de articular el conocimiento local con bases teóricas que buscan la emancipación. Se estableció un diálogo con Freire (1979; 1987; 2002), con Oliveira (2011 y 2015) al abordar los temas de educación y diálogo, y con autores como Walsh (2009), Fleuri (2006) y Candau (2008), quienes abordan la interculturalidad crítica. Se concluye, a partir de estas interlocuciones teóricas, que una educación verdaderamente transformadora en la Amazonía debe involucrar la participación y el



diálogo con segmentos sociales históricamente silenciados por la hegemonía colonial, para que sus saberes sean escuchados y reconocidos como parte fundamental de este proceso educativo.

Palabras clave: Formación Docente. Interculturalidad. Diálogo.



1 INTRODUÇÃO

Historicamente a educação no contexto amazônico tem sido vislumbrada como um instrumento tanto de dominação quanto de libertação. Neste sentido, os efeitos hegemônicos do colonialismo ressoam em todos os âmbitos da sociedade e acabam por se configurar em pedagogias opressoras. Porém, com bases em epistemologias outras, alinhadas à educação libertadora de Paulo Freire, surgem práticas pedagógicas que tentam subverter essa lógica, ao propor uma educação transformadora comprometida com o processo de construção do conhecimento emancipatório, pautado na valorização intercultural que reconhece os diferentes saberes advindos de nossas ancestralidades, até então silenciados e marginalizados.

Na formação de professores, especialmente na região amazônica, esse movimento quando permeado pela interculturalidade como um eixo central possibilita a compreensão do fenômeno cultural singular do contexto. Refletir sobre as identidades e diferenças nesse contexto implica romper com os moldes ainda vigentes da educação formal, marcada por uma lógica monocultural que insiste em padronizar saberes e homogeneizar trajetórias. É pertinente, portanto, repensar os currículos e os processos formativos à luz de uma concepção plural de conhecimento, como a educação de Paulo Freire, que valoriza a escuta, a presença e a legitimidade dos saberes outros que, por tanto tempo, foram silenciados e ainda são secundarizados em espaços educativos.

Nessa perspectiva, propomos uma análise dessa proposta teórica, tendo como ponto de partida de nossa discussão as contribuições epistemológicas para a construção de uma perspectiva decolonial e libertadora da educação na região amazônica a partir dos estudos de Freire (1979; 1987; 2002), os quais epistemicamente foram reverberados por teóricos como Oliveira (2011; 2015), Walsh (2009), Fleuri (2006) e Candau (2008).

A dialogicidade presente entre as concepções defendidas por Oliveira (2011; 2015) em consonância com as ideias de Freire (1979; 1987; 2002), enfatizam a urgência de práticas pedagógicas enraizadas na interculturalidade, que permitem que sejam ampliados a ênfase da criticidade em processos formativos. Walsh (2009), traz para esse debate a importância da interculturalidade crítica, ressignificando saberes e reconhecendo as diferenças como fontes de resistência e recriação. Somam-se a essas concepções as reflexões de Fleuri (2006) que se contrapõe a centralidade do conhecimento hegemônico, ao ressaltar a importância da valorização dos saberes locais que visem práticas educativas plurais., que encontra eco na diversidade cultural abordada por Candau (2008) como um norte marcadamente significativo para uma pedagogia que respeita e valoriza a diferença, ao questionar currículos e propor a construção de um diálogo mais inclusivo e horizontal. Tais contribuições articuladas entre si, tornam-se o alicerce que sustenta este artigo, ao propor possibilidades para repensar a formação docente como prática comprometida com a justiça social e a dignidade dos povos amazônicos.



Assim sendo, consideramos uma concepção decolonial de educação, que exige um olhar atento aos saberes que são historicamente marginalizados pelo projeto colonial. Afinal, educar de maneira decolonial não é apenas um gesto político, mas um compromisso ético com a valorização das vozes silenciadas.

A proposta de educação libertadora de Freire (1987) fundamentada no diálogo e na cultura popular é uma presença essencial nesse caminho, visto que se opõe ao modelo bancário de ensino, que enxerga os alunos como folhas em branco, esperando passivamente pelo preenchimento de conhecimentos formais, um modelo que ignora histórias, culturas e vivências, afastando-os de sua própria realidade. A proposta freireana, no entanto, indica outro espaço educacional que ocorre a partir de um aprendizado que nasce da escuta, do respeito e do reconhecimento dos saberes que já existem e denunciam o colonialismo epistemológico e assim busca dar voz àqueles que, por séculos, foram marginalizados.

Diante desse cenário, acreditamos que essa concepção educacional, bem como os estudos teóricos aqui apresentados, demonstram a urgência de implementação de pedagogias decoloniais e interculturais na formação de professores, capazes de construir uma educação mais inclusiva e libertadora. Afinal, não se trata apenas de ensinar, trata-se de ensinar para transformar. Por essa razão, as diferenças culturais presentes na Amazônia necessitam ser abordadas nos cursos de formação de professores, tal a sua relevância para que os alunos de hoje, futuros professores, experimentem uma aprendizagem significativa que valorize a cultura e a ancestralidades do povo local.

O artigo está estruturado em seções que desenvolvem o pensamento discorrendo sobre as ideias que podem fundar uma formação de professor voltada para a educação intercultural crítica na perspectiva freireana no contexto da Amazônia.

2 O CAMINHAR SE FAZ CAMINHANDO

Esta pesquisa nasce do desejo de pensar a formação de professores na Amazônia sob a inspiração freireana, explorando possibilidades para uma prática pedagógica libertadora, que reconheça os sujeitos em sua inteireza e complexidade. Trata-se de um estudo bibliográfico, que toma o diálogo e a ação consciente como pilares de uma práxis transformadora. Afinal, os espaços institucionalizados podem e devem ser um lugar onde o conhecimento se constrói na tessitura de múltiplas vozes e experiências, em comunhão com os saberes que brotam das vivências amazônicas.

O caminho metodológico adotado para esta investigação é o qualitativo, com vistas a compreender como a formação docente pode se tornar espaço de enraizamento crítico e de abertura para a diversidade cultural que compõe o tecido social da região. Observamos os elementos constitutivos desse processo formativo, atentos à potência dos saberes locais e às possibilidades de diálogo entre diferentes epistemes.



A valorização dessas epistemologias não é um gesto de benevolência, mas um ato de justiça e de afirmação da dignidade dos povos que resistem e recriam cotidianamente suas formas de existência. A pesquisa parte de um enfoque crítico-reflexivo, inspirado no pensamento freireano, que sustenta que “não há saber mais ou saber menos: há saberes diferentes” (FREIRE, 1996, p. 25), e que todo conhecimento se constrói a partir do encontro entre sujeitos situados historicamente. Assim, compreender e interpretar as experiências formativas implica reconhecer que o ato de pesquisar é também um ato de compromisso político com a realidade concreta.

Optar por uma abordagem qualitativa, neste trabalho, não foi uma decisão meramente técnica, mas sim ética e política. Como nos lembra Freire (1996, p. 22), “a pesquisa se faz na prática, com as pessoas, nunca sobre as pessoas”. Trata-se de reconhecer que, quando lidamos com experiências humanas, suas memórias, afetos, sentidos e valores, não é a contagem que nos aproxima da compreensão, mas a escuta sensível e o diálogo. Escuta atenta, densa, comprometida.

Nesse sentido, Freire (2002, p. 80) afirma que “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”, o que implica adotar procedimentos metodológicos que valorizem o vivido, o sentido atribuído pelos sujeitos às suas trajetórias e as contradições que permeiam a prática educativa. Ao assumir essa perspectiva, a investigação se propõe como um processo de construção coletiva de saberes, capaz de problematizar as relações de poder que subalternizam determinadas culturas e experiências.

Como enfatiza Freire (1996, p. 30), “é no diálogo que o educador se faz educador do educando, e este, educando do educador”. Por isso, essa pesquisa se realiza mais com o olhar e a escuta do que com a estatística, pois é na partilha de sentidos que se tece a possibilidade de transformação. Assim, compreendemos que pesquisar na Amazônia é também aprender com os modos de existência que se insurgem contra o silenciamento histórico, produzindo outras formas de conhecer e de habitar o mundo.

É neste lugar tecido por memórias persistentes, saberes ancestrais e práticas de resistência que encontro a possibilidade de dialogar com Paulo Freire (1979, 1987, 2002) e com autoras e autores que compartilham a radicalidade de sua proposta pedagógica. Oliveira (2011, 2015), que colabora neste texto com os conceitos de educação popular e formação docente contextualizada, com Walsh (2009) compreendemos e explicamos a interculturalidade crítica como opção do campo de conhecimento cultural e Fleuri (2006) nos ajuda a tratar de experiências interculturais e das múltiplas vozes nos processos de aprendizagem, não me oferecem respostas acabadas, mas lançam ideias sobre caminhos instáveis e férteis, que possibilitam pensar a educação como um território de travessias.

Ao nos aproximarmos de suas reflexões, percebemos o quanto elas ampliam as margens metodológicas e epistemológicas da pesquisa, ao reafirmarem que pensar a formação docente na Amazônia exige mais do que uma análise distanciada, pois requer presença, escuta atenta e vínculo



afetivo com os sujeitos e os lugares onde o ensinar e o aprender se reinventam cotidianamente. Trata-se de reconhecer que esses contextos, marcados por desigualdades históricas, também são territórios de criação e reinvenção.

Ao propor a interculturalidade crítica, Walsh (2009) desafia as estruturas coloniais que insistem em hierarquizar saberes e identidades, chamando-nos a construir uma práxis educativa comprometida com a justiça cognitiva e com a rearticulação profunda entre conhecimento, território e ancestralidade. Essa perspectiva exige um método que vá além das categorias convencionais da pesquisa em educação, apostando em escutas que reconheçam os saberes insurgentes que emergem dos corpos, das narrativas e dos cotidianos silenciados.

Do mesmo modo, Oliveira (2011, 2015) reforça que pensar a formação de professores a partir de Paulo Freire é compreender que a docência se constitui como um ato político e amoroso, que se faz no vínculo, na escuta ativa e no compromisso com a emancipação dos sujeitos. Ao propor uma abordagem que valoriza as experiências concretas dos educadores da floresta, a autora indica caminhos para uma pesquisa que não separa teoria de prática, mas que se constrói no entremeio das vivências e dos saberes partilhados. Nesse sentido, a metodologia aqui adotada está em consonância com a concepção freireana de educação como prática da liberdade que se faz em comunhão com os outros, no reconhecimento de que todo saber é situado, relacional e histórico. Ao seguir essas trilhas, a pesquisa se propõe como um gesto de escuta e de devolutiva ética, comprometida com a visibilização dos saberes formativos que reverberam no chão da Amazônia.

3 PASSO A PASSO METODOLÓGICO

O percurso metodológico desse estudo foi organizado em etapas que articulam a pesquisa bibliográfica e o diálogo crítico com os autores estudados. O processo seguiu o seguinte passo a passo: primeiramente, foi realizado o levantamento e a seleção de fontes, reunindo artigos, capítulos de livros e obras referenciais que dialogam com a temática da formação docente, interculturalidade crítica e pedagogia freireana, com foco em Freire (1979, 1987, 2002), Walsh (2009), Oliveira (2011, 2015) e Fleuri (2006). Em seguida, foram definidos os conceitos e categorias de análise a partir das leituras realizadas, elegendo conceitos-chave como práxis, diálogo, emancipação, interculturalidade crítica e saberes insurgentes, que serviram de base para fundamentar as reflexões e interpretar as experiências formativas na Amazônia.

Na etapa seguinte, foi realizada a análise e articulação das ideias dos autores: Paulo Freire foi trabalhado como fundamento ético-político da prática pedagógica e da formação docente como ato de diálogo e emancipação; Catherine Walsh como referência para compreender a interculturalidade crítica e a necessidade de ruptura com as hierarquias coloniais do saber; Ivanilde Oliveira a partir da importância da formação docente contextualizada e da educação popular no diálogo com a realidade



amazônica; e José Fleuri contribui para pensar as experiências interculturais e os processos de aprendizagem como espaços de múltiplas vozes e memórias.

Após esse diálogo entre autores, a construção do texto analítico ocorreu por meio da escuta atenta e do entrelaçamento desses conceitos com a realidade amazônica, tecendo conexões que possibilitaram compreender a formação docente como espaço de enraizamento crítico, criação e resistência. Por fim, foi elaborado o resumo e as conclusões, reunindo as principais contribuições de cada autor para construir uma síntese que evidenciasse como a formação docente na Amazônia, inspirada por essas vozes, pode se constituir como práxis transformadora e como resposta ética às desigualdades históricas e culturais.

Desse modo, a pesquisa se delineou como um processo intrínseco entre escuta, reflexão e compromisso ético, reafirmando a centralidade do diálogo e da vida concreta na produção de conhecimento.

4 EDUCAÇÃO INTERCULTURAL CRÍTICA FREIREANA

Falar sobre educação na Amazônia é, antes de tudo, escutar os ecos do silêncio que se impôs historicamente sobre os sujeitos que habitam este território. Nesse sentido, Freire (2018), com sua pedagogia forjada na escuta e no compromisso com a libertação, torna-se presença imprescindível nesse caminho de reflexão. A sua crítica à lógica bancária de ensino, que reduz o estudante à condição de objeto passivo, e sua defesa de uma aprendizagem que emerge do chão da vida cotidiana como ação cultural transformadora, revelam um projeto educativo que desestabiliza as bases da opressão. Em suas palavras:

“A cultura do silêncio, como manifestação concreta e objetiva da estrutura opressora, constitui-se num dos obstáculos mais sérios para a humanização dos homens. Obstáculo que só será superado no processo de libertação dos homens e, em consequência, no processo de libertação do próprio opressor” (FREIRE, 2018, p. 67).

Quando Freire (2018) nos convida a romper com a “cultura do silêncio”, ele denuncia mais do que a ausência da fala, pois revela um processo histórico e político de silenciamento, que opera na constituição de subjetividades mutiladas, impedidas de narrar-se, de escutar-se, de reconhecer-se como portadoras de saberes e possibilidades. É um silêncio que não nasce do vazio, mas da dominação, que não é natural, mas construído por estruturas coloniais e reforçado, muitas vezes, por práticas pedagógicas que se pretendem neutras, mas que alimentam a reprodução da lógica do opressor.

Em sua obra, Freire (2018, p. 67) nos instiga à coragem de escutar os que foram calados. “Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão”, nos diz ele, apontando que a emancipação se tece no encontro, na troca, na solidariedade. Ter direito a voz é mais que permitir que se fale é criar condições para que a palavra tenha sentido, ressoe e seja



reconhecida. Essa pedagogia da escuta exige um compromisso ético com a valorização dos saberes populares, das experiências encarnadas nos corpos e memórias dos que vivem à margem do discurso dominante.

Em Pedagogia da Autonomia, Freire (1996, p. 53) nos revela a inteireza do ser educador: “Sou professor a favor da esperança que me anima, apesar de tudo. Sou professor contra o desengano que me consome e imobiliza. Sou professor a favor da boniteza da minha própria prática...” Esse trecho nos interpela profundamente, especialmente quando refletimos sobre a formação docente em contextos amazônicos. Os educadores e as educadoras, diante dos desafios de seu ofício, precisam constantemente revisitar seu lugar, não apenas à luz de novas teorias, mas a partir da ressignificação contínua de suas práticas, em busca de caminhos que contribuam para seu crescimento humano e profissional.

A escuta de Freire, nesse contexto, vai além da palavra, pois acolhe os silêncios, que percebe os saberes calados pelas formas tradicionais de ensino. Ele nos convoca a reconhecer, nas margens da história oficial, modos de ensinar e aprender que emergem da experiência viva do corpo, da cultura, da resistência. Assim, falar de formação docente à luz de sua pedagogia é também reconhecer que ensinar exige mais que domínio de conteúdo: exige sensibilidade para os territórios, abertura para os encontros e coragem para romper com a homogeneização que ainda atravessa os currículos.

Pensar esse processo formativo na Amazônia exige, por conseguinte, romper com os modelos prontos e questionar os formatos que insistem em universalizar uma única forma de pensar e ensinar. A práxis, tal como compreendida por Freire faz esse movimento entre refletir e agir, entre dizer e escutar, é o que sustenta a formação como experiência sempre inacabada. O educador e a educadora, nesse caminho, é também aprendiz. Aprende com o outro, com a terra, com as vozes ancestrais que ainda ecoam em cada gesto pedagógico que se recusa a apagar a diversidade.

A interculturalidade, no pensamento freireano, emerge como um gesto radical de reconhecimento do outro em sua inteireza histórica e cultural. Oliveira (2015) nos revela que, em Freire, o diálogo não é apenas método, mas condição ontológica da existência humana, convocando-nos a um exercício contínuo de escuta e acolhimento das diferenças. A interculturalidade freireana, assim, não se constrói como justaposição de culturas, mas como travessia ética em que o saber do outro é tomado como horizonte de transformação mútua. Nesse sentido, pensar a educação intercultural é reconhecer que o mundo se faz e refaz na pluralidade dos sujeitos e de seus modos de ser.

A gênese dessa perspectiva em Freire de acordo com Oliveira (2015) está intrinsecamente ligada à sua compreensão crítica da cultura como espaço de luta e de invenção. Para ele, nenhuma cultura é neutra ou naturalizada; toda cultura é histórica, situada, atravessada por relações de poder. A interculturalidade nasce, portanto, da necessidade de problematizar essas relações e de abrir caminhos para um encontro genuíno entre os saberes, rompendo com práticas que silenciam e inferiorizam. Nessa



perspectiva, o educador intercultural não é um transmissor de conteúdos, mas um artífice do diálogo, um semeador de possibilidades que reconhece no outro a potência de reescrever o mundo.

Desse modo, a interculturalidade em Paulo Freire, tal como analisada por Oliveira (2015), funda-se na exigência ética de criar espaços educativos em que as diferenças culturais sejam não apenas respeitadas, mas convocadas a participar da construção coletiva do conhecimento. Trata-se de um compromisso político que recusa a lógica colonialista e se abre para um novo modo de ser e estar no mundo, qual educar é um ato de amor que exige a coragem de romper com a monocultura do saber dominante e de cultivar, no chão da prática pedagógica, a esperança de um mundo em que todas as vozes possam ser de fato ouvidas.

5 EDUCAÇÃO INTERCULTURAL CRÍTICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA AMAZÔNIA

Falar em educação na Amazônia é compreender que não há um único caminho, uma única forma de viver, de ensinar ou de aprender. Os povos indígenas e as comunidades ribeirinhas, profundamente ligados à floresta, trazem consigo modos de existência que desafiam os padrões impostos pela lógica ocidental. Quando se trata da formação de professores para essa região, é indispensável que esse reconhecimento vá além do discurso. “A formação de professores e professoras deve ter como um dos seus eixos fundamentais o respeito à cultura do aluno, à valorização do conhecimento que este traz consigo, a partir da sua visão de mundo” (FREIRE, 2002, p. 80). É preciso que se construa, desde o início, uma sensibilidade para as realidades locais, respeitando a riqueza cultural que compõe o cotidiano amazônico e reconhecendo essa diversidade como parte fundamental do processo educativo.

Entendemos que a pesquisa sobre a formação de professores se encontra intimamente ligada à prática pedagógica desse profissional, e por esta razão sempre está em pauta na pesquisa científica, com intuito de elencar os aspectos latentes que marcam o exercício da docência, bem como quais os avanços e desafios vivenciados em sala de aula. Freire (2002, p. 80) discute a formação de professores conceitualmente, por meio de tessituras dialógicas sobre a relação teoria e prática, a construção do conhecimento, a democratização do ensino, entre outras, ao demonstrar explicitamente a politicidade da educação. Ele enfatiza, que o processo de formação desses profissionais precisa ser permanente, “por entender que os educadores necessitam de uma prática político-pedagógica séria e competente que responda à nova fisionomia da escola que se busca construir”, ressaltando que esta formação deve possibilitar “o respeito à cultura do aluno, à valorização do conhecimento que este traz consigo, a partir da sua visão de mundo, sendo um dos eixos fundamentais sobre os quais deve se apoiar a prática pedagógica de professores e professoras” (Freire, 2002, p. 80).

Segundo Oliveira (2015, p. 36), a educação defendida por Freire valoriza, acolhe e respeita



profundamente as diferenças culturais e os saberes de experiências vivenciadas pelos sujeitos sociais, o que impossibilita que se continue ainda a dicotomizar cultura, conhecimento e poder, surgindo assim, a chamada Educação Popular, a qual perpassa pelos “[...] movimentos populares que também eram vistos como educativos na perspectiva da transformação social, pois criticavam a educação bancária e alienante que se perpetuava nesse período, por volta de 1950 até o início dos anos de 1960”. Esses movimentos deixaram uma grande parcela de contribuição no que tange a ampliação da discussão sobre cultura, ao trazerem para a educação a vertente da transformação social.

O contexto dessa abordagem a partir de uma educação libertadora reconhecia o caráter cultural e epistemológico do saber popular. Esse reconhecimento veio fortalecer a luta política, além da mudança social. Para a autora, a educação popular de Paulo Freire apresenta: “uma gênese teórica marxista, existencialista, fenomenológica, humanista e personalista, pautada em uma visão dialético-histórica do mundo que está relacionada com a sua prática nos movimentos de educação popular”. (Oliveira, 2015, p. 60).

Ao estabelecer um diálogo entre pensadores como Dussel (2003), Freire (2002), McLaren (2000), Walsh (2009) e Candau (2008), Oliveira (2015, p. 64) constrói um percurso analítico que aponta para a adesão a um paradigma de interculturalidade crítica. Em sua leitura, essa perspectiva ultrapassa os limites do multiculturalismo entendido como mera justaposição de diferenças culturais sob uma lógica pluralista. O que se propõe, em vez disso, é uma prática que valoriza o encontro entre culturas por meio da interação, do diálogo e da construção de relações de sentido.

Ao reconhecer o outro como legítimo interlocutor, a interculturalidade crítica permite o entrelaçamento de vozes diversas, promovendo uma escuta ativa e o diálogo entre sujeitos históricos situados em diferentes territórios sociais e culturais. Assim, é possível entender que a educação precisa caminhar para essa perspectiva intercultural, que consiga incluir dialeticamente as diferenças e não excluir o diferente, e que isso se dará por meio de propostas pedagógicas presentes em um projeto comum.

Nessa perspectiva a autora ainda ressalta que o pensamento intercultural crítico defendido por Freire (1979, p. 135) dialoga com autores como Santos (2005), ao afirmar que a formação de uma cidadania, que olhe o todo de maneira humana, requer: “a valorização das várias instâncias culturais, desde a escola e as entidades comunitárias, como centros de tradição municipais, estaduais, regionais, sociedades e eventos que privilegiem o respeito à diversidade de culturas, em suas especificidades”.

Ainda corroborando com o pensamento intercultural de Paulo Freire (1979), aqui defendido por Oliveira (2005), temos a fala de Morin (2004, p. 37), quando diz que “[...] a submissão impede de pensar; [...] é um modo mecânico onde não há mais iniciativa [...]” e, onde não há iniciativa, não haverá sentido de se buscar viver em democracia. Desde a Pedagogia do Oprimido, publicada em 1970, Freire atacou veementemente o atual sistema educacional, que, segundo ele, silencia as vozes do oprimido, o



que inclui a agressão aos grupos étnicos, culturais e de gênero. O livro defende uma abordagem educacional que aprecia a ocorrência de aprendizado muito mais que a mera transmissão da informação e, como mencionado, educadores e estudantes se reconhecem mutuamente em seus papéis. Em certo sentido, o cerne é exatamente a interconexão dos dois. Portanto, o termo “educação dialógica” será central para todo o trabalho a seguir.

Isso só é possível quando se valoriza a contribuição única de cada cultura na construção coletiva do conhecimento. Nesse sentido, a universidade deve ser um espaço, na qual as identidades não sejam diluídas em nome de uma pretensa neutralidade, mas, sim, afirmadas como direito e potência. A convivência intercultural, então, deixa de ser mero ideal e passa a ser prática cotidiana, orientada por valores como o respeito, a escuta, a reciprocidade e o reconhecimento. A educação, a partir dessa visão, ganha contornos de luta ético-política: ela se faz nas frestas da resistência, na reinvenção permanente do viver coletivo.

Como aponta Candau (2002), essa pedagogia nasce da compreensão de que a cultura está em constante movimento, sempre em construção, desconstrução e fechamento. É nesse fluxo que a formação docente precisa se inscrever, registrando-se como processo atravessado por histórias, memórias e disputas. Portanto, uma pedagogia intercultural inspirada no pensamento freireano não pode ser uma adaptação superficial à diversidade, mas deve ser uma aposta radical na possibilidade de um mundo mais justo, onde a diferença não seja ameaçada, porém condição para a criação de novas formas de convivência e conhecimento.

Nesse horizonte, a perspectiva intercultural crítica, articulada à pedagogia freireana, emerge como ferramenta indispensável à construção de um novo paradigma formativo na Amazônia. Em contextos marcados por uma diversidade sociocultural intensa. Dessa maneira, faz-se necessário romper com modelos formativos que universalizam práticas pedagógicas desconectadas das realidades locais.

A interculturalidade crítica, conforme discutem autores como Fleuri (2006) e Walsh (2009), não se reduz à convivência entre culturas, mas propõe uma interação crítica entre saberes, marcada pela horizontalidade e pelo reconhecimento das epistemologias subalternizadas como produtoras de conhecimento legítimo. Nesse sentido, a prática pedagógica se transforma em um espaço de escuta, negociação e reexistência. Formar professores, nesse contexto, implica questionar profundamente a forma como os currículos têm sido construídos e quais vozes têm sido historicamente priorizadas ou silenciadas.

“A interculturalidade crítica implica não apenas a aceitação da diferença, mas a transformação das relações sociais, políticas e epistêmicas em que essas diferenças são produzidas, negociadas e resignificadas” (WALSH, 2009, p. 27).

Como aponta Oliveira (2011), é preciso tensionar os discursos hegemônicos presentes nos



processos formativos, abrindo caminhos para que a docência se reconfigure a partir do chão que os educadores pisam, das realidades que enfrentam e das culturas com as quais dialogam cotidianamente. Isso exige um deslocamento: deixar de conceber o professor como mero reproduzidor de conteúdos e reconhecê-lo como sujeito histórico, capaz de refletir criticamente sobre sua prática e reinventá-la em comunhão com os saberes que emergem dos territórios onde atua.

Portanto, a formação de professores, ancorada nos pressupostos de uma educação libertadora e intercultural, requer rupturas com lógicas coloniais ainda presentes nos cursos de licenciatura. Requer, sobretudo, coragem epistemológica para abrir-se ao inédito, ao diverso, ao contraditório que necessita está pautado por uma escuta sensível, por vínculos afetivos e por uma prática pedagógica que acolha a complexidade dos sujeitos da Amazônia.

“A interculturalidade, entendida como princípio político-pedagógico, implica a construção de práticas educativas que reconheçam a diversidade como um valor fundante, superando posturas monoculturais e monocognitivas que historicamente têm silenciado e subalternizado saberes e culturas” (CANDAU, 2012, p. 75).

Candau (2012) nos convoca a compreender a interculturalidade como um princípio político-pedagógico que exige o reconhecimento da diversidade como valor fundante da prática educativa. Em diálogo com Freire (2018), a autora reafirma que a formação docente precisa ser pensada como espaço de problematização crítica das relações de poder que historicamente marginalizaram saberes outros, principalmente os saberes dos povos originários e tradicionais. Formar professores, nessa perspectiva, é um ato de insurgência contra currículos que ainda reproduzem epistemologias monoculturais e que, por isso, não dialogam com as realidades plurais da Amazônia.

Fleuri (2003) também enfatiza que a interculturalidade implica na construção de competências de interação, mediação e tradução cultural, situando o professor como sujeito capaz de transitar entre diferentes universos simbólicos. Essa capacidade, conforme aponta o autor, não se improvisa; exige um processo formativo que seja vivido como experiência de alteridade e de abertura constante ao outro.

Articulando os aportes de Freire (2018), Candau (2012) e Fleuri (2003), podemos afirmar que uma formação de professores para e na Amazônia deve cultivar uma pedagogia da presença, em que o diálogo, a solidariedade e o compromisso ético com a transformação social sejam os fios que tecem práticas educativas emancipatórias e interculturais.

A partir da minha vivência como educadora na Amazônia, percebo que essa pedagogia da presença não é apenas uma escolha teórica, mas uma necessidade vital. O cotidiano amazônico está marcado pela força da natureza, pela complexidade das culturas e pelas memórias ancestrais que resistem e se renovam a cada encontro. Aqui, as vozes ribeirinhas, indígenas e urbanas se cruzam e, muitas vezes, se silenciam diante de currículos que ainda não as reconhecem.

Nesses encontros, o diálogo se impõe como prática política e afetiva e a escuta se faz ponte



para compreender o outro em sua inteireza. É preciso, então, que o educador se coloque como sujeito em constante deslocamento, atento às histórias que surgem nos rios, nas aldeias, nas comunidades e nas margens invisíveis da cidade. Que esse educador reconheça a solidariedade como prática cotidiana e que não tema a contradição, porque é nela que nascem as sementes de transformação. Formar professores na Amazônia é abrir caminhos para que a educação não seja apenas conteúdo, mas vida compartilhada, esperança e reinvenção.

Assim, inspirados em Freire (2018), Candau (2012) e Fleuri (2003), reafirmamos que formar educadores na região amazônica é mais do que transmitir conteúdos; é semear encontros, cultivar escutas, insurgir contra silêncios impostos e, sobretudo, construir com os sujeitos que vivem na Amazônia um projeto de educação que tenha raízes firmes na diversidade cultural e na esperança ativa de mundos outros.

Como nos ensina Freire (1979), educar é um ato de amor e de coragem e, é nessa coragem amorosa que reside a potência de uma formação que transforma, que humaniza e que resiste às múltiplas formas de silenciamento ainda presentes na educação brasileira.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar a formação de professores na Amazônia a partir da interculturalidade crítica é assumir um compromisso ético, político e epistemológico com a vida que pulsa nos territórios diversos, nas margens dos grandes rios, nas aldeias, nas comunidades tradicionais e nas periferias urbanas que resistem e re-existem todos os dias. A educação, nesse contexto, não pode mais ser compreendida apenas como um instrumento de transmissão de conteúdos formais, tampouco como aparato neutro a serviço de uma universalidade abstrata. Ao contrário, ela precisa ser compreendida como espaço de disputa de sentidos, de afirmação de identidades e de valorização dos saberes que historicamente foram silenciados.

Vivemos um tempo em que a pluralidade cultural deixa de ser exceção para se revelar como condição fundante da existência coletiva. No entanto, essa pluralidade ainda enfrenta barreiras para ser legitimada no cotidiano de espaços institucionalizados. O discurso da diversidade, muitas vezes, é incorporado de forma superficial, sem que se realize um deslocamento real nos currículos, nas práticas pedagógicas e nos modos de compreender o papel do professor na sociedade. Diante disso, a interculturalidade crítica, como aqui defendida, emerge como uma perspectiva potente e necessária para subverter essa lógica e construir uma educação ancorada na dignidade das diferenças e no diálogo entre saberes.

Os aportes teóricos de Paulo Freire e Catherine Walsh articulados às reflexões de autores como Vera Candau, Reinaldo Fleuri e Ivanilde Oliveira, permitiram compreender que a formação docente precisa deixar de operar dentro de uma lógica colonizadora, que impõe conteúdos e desconsidera os



contextos. É urgente assumir que formar professores na Amazônia é uma tarefa que demanda mais do que tecnicismo; exige sensibilidade histórica, escuta comprometida e abertura ao diverso. A pedagogia que se propõe a dialogar com a floresta, com os rios e com os povos que dela fazem parte, não pode se construir a partir de modelos prontos, mas precisa nascer das perguntas que brotam do chão, das histórias que circulam nas comunidades, dos silêncios que persistem no interior das salas de aula.

Esta escrita se inscreve nesse contexto de inquietação. Ao pensar a formação de professores que atuam na região amazônica, vislumbramos uma educação que, mais do que tolerar as diferenças, as acolha como fundamento e impulso para a produção compartilhada de saberes. Essa perspectiva só se concretiza quando a formação docente é compreendida como um percurso contínuo de leitura crítica da realidade, conforme propunha Freire, comprometida com o desmonte das estruturas excludentes que ainda sustentam a lógica hegemônica dos sistemas educacionais no Brasil.

A interculturalidade crítica, nesse cenário, não é um conceito estanque ou um modismo acadêmico, mas prática viva, tecida nos encontros e nos enfrentamentos, nas escutas e nas negociações, a qual permite que o educador seja sujeito ativo na construção de currículos significativos, que dialoguem com a memória, com a oralidade e com as epistemologias originárias. Nesse sentido, oferece os instrumentos para tensionar as narrativas hegemônicas e abrir espaços para outras formas de aprender, ensinar e viver. Por isso, formar professores para a, e na Amazônia, requer uma reconfiguração das próprias estruturas de formação, visto que se faz necessário que os cursos de licenciatura sejam atravessados por perspectivas decoloniais e que se comprometam, de fato, com a transformação social.

Mais do que preparar professores para lidar com a diversidade, trata-se de preparar sujeitos capazes de construir com a diversidade. Essa diferença é fundamental, pois implica reconhecer que os educadores não são mediadores neutros entre culturas, mas agentes históricos capazes de construir novos sentidos para o ato educativo. Essa tarefa, no entanto, exige coragem epistemológica, como destaca Walsh (2009), para confrontar os legados coloniais, para desfazer as hierarquias do saber, para reencantar o ato de ensinar e aprender com o outro, no e com o território.

Por isso, acreditamos que esta pesquisa se apresenta como uma contribuição importante para pensar caminhos outros na formação docente. Ela não encerra respostas prontas, mas propõe uma escuta atenta às vozes que ainda não ocupam os espaços institucionais de maneira plena. Vozes que carregam em si outras formas de existir, de conhecer, de educar. Ao trazer à tona as contradições entre os currículos hegemônicos e os saberes da floresta, buscamos reafirmar a necessidade de uma pedagogia da presença, como sugere Fleuri (2006), que acolha a alteridade como condição da experiência formativa.

Além disso, ao recorrer às experiências vividas nos territórios amazônicos, nossa intenção foi lançar luz sobre os processos invisibilizados que permeiam a formação dos professores e que, muitas



vezes, permanecem à margem dos debates institucionais. A floresta amazônica, com sua pluralidade cultural e suas desigualdades históricas, demanda uma atenção especial das políticas públicas e das universidades que ali atuam.

Formar professores na Amazônia é, antes de tudo, assumir uma responsabilidade ética profunda com as memórias e lutas dos povos originários e tradicionais, com aqueles que têm sido historicamente silenciados pelas engrenagens excludentes, que chegam às salas de aula carregando, em seus gestos e vozes, os vestígios vivos de uma ancestralidade que insiste em existir. Como nos inspira Freire, educar é um gesto de amor que exige coragem. É nesse amor indócil, que resiste e se reinventa, que se revela a força de uma educação comprometida não apenas com o ensino, mas com a transformação dos sujeitos e de seus mundos.

Assim, ainda que de forma inicial, esse trabalho quer somar-se aos esforços que buscam construir uma formação docente verdadeiramente comprometida com os desafios, os encantos e as complexidades do sul da floresta amazônica ao salientar a importância de uma formação que se permita ser atravessada pela escuta atenta do que sussurra o rio ao entardecer, pelo canto ancestral que emana das árvores e pelo saber enraizado nos modos de vida dos povos que habitam a floresta, com educadores sensíveis ao território que pisam, atentos às vozes que, tantas vezes, foram silenciadas pelas lógicas coloniais do saber a partir de uma compreensão de que há diferentes formas legítimas de existir, de resistir e de ensinar. Uma formação que não apenas acolha a diversidade, mas a reconheça como fundamento para novas formas de conhecimento, de convivência e de transformação. Que este trabalho, portanto, inspire movimentos, reflexões e práticas que façam florescer uma educação que seja, ao mesmo tempo, enraizada e aberta, ancestral e insurgente.



REFERÊNCIAS

- CANDAU, Vera Maria Ferrão. Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s): uma aproximação. *Educação & Sociedade*, Campinas, n. 79, p. 125–161, ago. 2002.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 37, p. 45–59, 2008.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. *Educação intercultural: mediações e processos pedagógicos*. Petrópolis: Vozes, 2012.
- FLEURI, Reinaldo Matias. Cultura e educação: interfaces interculturais. In: CANDAU, Vera Maria Ferrão (org.). *Cultura(s) e educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 79–95.
- FLEURI, Reinaldo Matias. Políticas da diferença: para além dos estereótipos na prática educacional. *Educação & Sociedade*, v. 27, n. 95, p. 331–334, maio/ago. 2006.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 56. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.
- FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.
- FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- MORIN, Edgar. *Saberes globais e saberes locais: o olhar transdisciplinar*. 5. ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.
- OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de (org.). *Formação pedagógica de educadores populares: fundamentos teórico-metodológicos freireanos*. Belém: UEPA/CCSE/NEP, 2011.
- OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. *A gênese da interculturalidade no pensamento de Paulo Freire*. Campinas: Autores Associados, 2015.
- SANTOS, Maria Eduarda Vaz Moniz dos. *Que cidadania? Tomo II: Que educação? Para que cidadania? Em que escola?* Lisboa: Santos-Edu, 2005.
- WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e educação. In: CANDAU, Vera Maria Ferrão (org.). *Globalização, educação e interculturalidade*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 95–116.
- WALSH, Catherine. Interculturalidade, crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria Ferrão (org.). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009. p. 25–46.

