

# ENSINOS E SABERES DAS LINGUAGENS NAS AMAZÔNIAS: ENTRE VOZES QUE GRITAM E A FLORESTA QUE SE LEVANTA

**TEACHINGS AND KNOWLEDGE OF LANGUAGES IN THE  
AMAZON: BETWEEN VOICES THAT SHOUT AND THE FOREST THAT  
RISES**

MARCOS ANDRÉ  
CUNHA DANTAS<sup>1</sup>

KATTIA DE JESUS AMIN  
ATHAYDE FIGUEIREDO<sup>2</sup>

CARMEN LÚCIA REIS  
RODRIGUES<sup>3</sup>

**Resumo:** Este artigo apresenta as discussões realizadas por grupos de estudos que pesquisam o ensino das linguagens como forma de interlocução entre diferentes saberes e culturas presentes no modo de vida amazônico, ocorridas durante o 1º Congresso Pan-Amazônico dos Professores de Língua, Linguagem e Literatura da Educação Básica (Cllimaz), realizado na Universidade Federal do Pará. Entre as temáticas abordadas, destacam-se os aspectos relacionados à preservação das Amazôncias, como Educação Escolar Indígena, Educação do Campo, das Águas e das Florestas, entre outros. As discussões seguiram um roteiro propositivo organizado em grupos de roda de conversa, com o intuito de fortalecer o debate sobre a práxis pedagógica operada em diferentes espaços de educação. O objetivo principal pautou-se em torno das mudanças climáticas acometidas no espaço amazônico pela forma predatória de ocupação e exploração dos recursos naturais e de como essas questões chegam às escolas por meio dos conteúdos curriculares. Os diálogos entre os grupos propositivos apontaram para a promoção de políticas públicas de educação como necessárias à preservação ambiental e o reconhecimento das identidades e etnicidades Amazônicas.

**Palavras-chave:** Ensino das linguagens; Mudanças climáticas; Pan-Amazônia; Educação Básica.

**Abstract:** This article presents the discussions held by study groups that research the teaching of languages as a means of interlocution between different knowledge and cultures present in the Amazonian way of life, which took place during the 1st Pan-Amazonic Congress of Basic Education Teachers in Language and Literature (Cllimaz), held at the Federal University of Pará. Among the topics addressed, aspects related to Amazon preservation stand out, such as Indigenous School Education, Education of the Countryside, Waters and Forests, among others. The discussions followed a propositional script organized in conversation groups, with the aim of strengthening the debate on pedagogical praxis operated in different educational spaces. The main objective was to address climate change in the Amazon region caused by the predatory occupation and exploitation of natural resources, and how these issues reach schools through curricular content. The discussions between the conversation groups pointed to the promotion of public education policies as necessary for environmental preservation and the recognition of Amazonian identities and ethnicities.

**Keywords:** Language teaching; Climate change; Pan-Amazon; Basic Education.

**COMO CITAR:** DANTAS, Marcos André Cunha; FIGUEIREDO, Kattia de Jesus Amin Athayde; RODRIGUES, Carmen Lúcia Reis. Ensinos e saberes das linguagens nas Amazôncias: entre vozes que gritam e a floresta que se levanta. **Boitatá**, Londrina, v. 20, n. 39, p. 1-12, jul./dez. 2025. ISSN 1980-4504. DOI: 10.5433/boitata.2025v20.e 53028.

1 Doutor em Linguística – Unesp/Araraquara. E-mail: madc@ufpa.br; ORCID: 0009-0006-3923-616X.

2 Doutora em Educação – Universidade de Brasília (UnB). E-mail: kattiaamin@edu.se.df.gov.br; ORCID: 0009-0005-4111-5298.

3 Doutora em Linguística – Université Paris VII – Denis Diderot (França). E-mail: carmenrodrigues89@yahoo.com; ORCID: 0000-0002-8386-8272.

## INTRODUÇÃO

As linguagens como um conjunto de materialidade, códigos e modos pelos quais os saberes se materializam têm em sua natureza teórico-conceitual aspectos metodológicos imbricados em diferentes formas de ver e compreender as relações sociais. Na educação, germinam cenários linguísticos carregados de simbologias derivadas de práticas de vivências de grupos e populações em seus processos de interação social e de construção de sentidos. A essa noção, são criadas alternativas de construção de conhecimentos em contextos diferenciados de saberes. É importante notar o caráter social da linguagem como um ingrediente constitutivo das relações humanas marcadas pelas relações interculturais. Sob essa perspectiva, a educação compreende um corpo epistêmico capaz de expressar aspectos do conhecimento constituinte da formação dos sujeitos.

Nesse contexto, realizou-se o 1º Cllimaz<sup>1</sup> – Congresso Pan-Amazônico dos Professores de Língua, Linguagem e Literatura da Educação Básica –, ocorrido na Universidade Federal do Pará (UFPA), em setembro de 2024, com o objetivo de promover a interlocução entre profissionais da educação básica e superior de diferentes áreas de conhecimento, entendendo a língua(gem) como materialidade pela qual as posições se constroem, e também de desenvolver políticas de ensino comprometidas com a ecologia, a sustentabilidade e a diversidade cultural. Daí a formulação de proposições de cunho formativo, apontadas para políticas públicas efetivas que incidam nos currículos, nas salas de aulas, nas escolas e em suas comunidades. Neste bojo, trabalhamos com a ideia de Grupos Propositivos, organizados a partir do ensino das línguas e linguagens na educação básica.

O 1º Cllimaz promoveu um amplo movimento, para afirmar, como prioridade, as vozes ainda dissonantes que circulam, se articulam e acabam ficando quase não visibilizadas: é preciso *cuidar da Amazônia, enquanto Vida de todos os seres humanos e não humanos que seu território abriga!* Para discutir a Amazônia, há que se possibilitar dizeres enunciados não somente em compartilhamento de posições, mas sobretudo no tensionamento resistente e criativo, face ao contraste existente entre as demandas crescentes do capitalismo e as ações de Bem Viver: modo de vida que pode caracterizar as populações ancestralmente amazônidas. Com efeito, tornam-se necessárias outras formas possíveis de lidar com o meio ambiente para além do consumo depredador, propiciando a interação consciente dos sujeitos entre si e com o espaço.

Este artigo teve como base metodológica a pesquisa-ação. A opção por esta metodologia, além de propiciar a interlocução entre teoria e prática, oportuniza processos dinâmicos e interdisciplinares de saberes e experiências inspirando aprendizados efetivos de convivência social democrática, plural e humanizada. A pesquisa-ação pressupõe uma forma de intervenção na realidade com a participação atuante dos sujeitos. Se constitui em uma metodologia que integra no mesmo processo de investigação pesquisa e ação numa abordagem coletiva. Busca, na interação dos sujeitos da pesquisa, resolver problemas que venham transformar a realidade social, num percurso orientado pela ação/reflexão.

<sup>1</sup> O Cllimaz foi a proposta do 1º Congresso Internacional dos Professores da Educação Básica da Pan-Amazônia que se realizou conjuntamente com o 2º Letrasvivaz. Os projetos para a realização do evento foram contemplados no edital 013/2023, bastante concorrido em nível nacional, tendo sido contemplados entre as nove propostas com nota máxima, considerando-se as 280 apresentadas.

Em seguida serão apresentadas as discussões e proposições interdisciplinares ocorridas no 1º Cllimaz, nos grupos propositivos, relacionadas à educação escolar indígena, e a educação do campo, das águas e das florestas.

## O 1º CLLIMAZ E A EDUCAÇÃO PARA A SUSTENTABILIDADE: ALGUMAS FUNDAMENTAÇÕES E APONTAMENTOS

O 1º Cllimaz como movimento que inclui ações acadêmicas, culturais, artísticas e educacionais deve buscar fortalecer uma educação de base ecológica que contribua para garantir direitos humanos e sociais para as populações historicamente excluídas dos processos de escolarização, apostando em formas e espaços educativos diferenciados daqueles legitimados por um produtivismo pedagógico que desvaloriza ou ainda invisibiliza ou até mesmo apaga as vivências socioculturais e os sentir-pensares dos povos originários, tradicionais e camponeses das Amazôncias.

Segundo Alcântara e Sampaio (2017, p. 4), “O Bem Viver supõe uma profunda transformação na relação sociedade-natureza, pelas mesmas razões e no mesmo grau que exige mudanças nas relações étnicas e culturais de poder”. Implica dizer que outras epistemologias são importantes e devem ser discutidas, e mesmo sopradas, respiradas/vividas nas escolas, nas universidades e nas comunidades:

Em termos ideológicos, o conceito implica a reconstituição da identidade cultural de herança milenária, a recuperação de conhecimentos e saberes antigos; uma política de soberania e dignidade nacional; a abertura de novas formas de relação de vida (não individualista senão comunitária), a recuperação do direito de relação com a Mãe Terra e a substituição da acumulação ilimitada individual de capital pela recuperação integral do equilíbrio e a harmonia com a natureza (Alcântara; Sampaio, 2017, p. 4.)

A experiência de sistematizar conhecimentos e saberes desenvolvidos pela escola, assentados em uma cultura de tradição grafocêntrica, em interlocução com uma tradição de saberes orais, torna-se uma condição primordial para o desenvolvimento de uma educação plural, considerando a plurietnicidade constituinte da formação social do povo brasileiro e, em particular, dos povos das Amazôncias (Balça, 2021).

[...] a aquisição e a aprendizagem da língua materna são constantes e que a língua materna se aprende e desenvolve como um todo, de modo holístico, num envolvimento entre todos os seus domínios, a oralidade, a leitura e a escrita. A aquisição e a aprendizagem da língua materna são progressivas no tempo e será fundamental conhecer as distintas realidades e fases do seu desenvolvimento nas crianças, para articular, integrar e promover estratégias pedagógico-didáticas entre os diversos anos de escolaridade (Balça, 2021, p. 19).

Possibilitar a aproximação, o diálogo, a interação entre a cultura escrita e a oralidade nos processos de escolarização torna-se uma necessidade para qualificar de modo mais efetivo e amplo os laços de convivência entre todos os sujeitos. A cultura oral permite a vivência plena do presente, sem deixar de possibilitar a integração dos sujeitos na cultura escrita. Esta, hoje, caracteriza-se pelas mais sofisticadas redes digitais. Tais meios de interação discursiva resultam da cultura escrita, mesmo que sejam marcados pela rapidez da informação e pela aparente relação instantânea de proximidade, verificada entre os sujeitos; aponta-se, paradoxalmente, para um espaço atravessado pelo distanciamento.

Num espaço em que pareço estar simultaneamente com todos, me faço efetivamente no isolamento, numa atitude marcada por relações egocêntricas e assim superficiais. Considerando a interferência dos meios digitais nas relações, nos diz Santos e Santos (2014, p. 3):

Já que é fato que as redes sociais estão presentes em nosso dia a dia, até que ponto elas podem influenciar a sociedade e a educação? Assim sendo, as redes sociais digitais, como estão sendo desenvolvidas e utilizadas pelos usuários, são dinamizadoras de novos saberes e/ou conhecimentos, identidades e formas de relação? De que maneira poderão alterar as relações sociais e sua formação ao longo da vida, no sentido de que há outras interferências ou instâncias coexistentes e intermitentes, sobre o usuário, que estimulam mudanças de pensamento e de ações, é o caso da família e da escola?

Neste mundo digital que ocupa e produz outras relações dos sujeitos com o espaço, bem como fomenta outras realidades espaciais, cada vez mais os sujeitos se distanciam da plenitude da presença do local, sentindo-se excluídos em uma sociedade que se faz a cada dia mais complexa e desigual. Na escola, a cultura das letras aponta para ausências, ou ainda para outras presenças, e pode promover a distância da realidade em que vivemos. Mas essa distância não deve nos levar à indiferença de quem somos, relativo às nossas singularidades.

A valorização dos conhecimentos tradicionais e ancestrais é um elemento fundamental na construção de uma educação enraizada na identidade e na cultura dos povos do campo, das águas e das florestas da Amazônia paraense. Ao reconhecer e incorporar esses saberes ancestrais ao sistema educacional, abre-se um caminho para uma aprendizagem significativa, empoderadora e alinhada com as realidades vivenciadas por essas comunidades (Leonel; Castro; Albuquerque, 2024, p. 5).

Mesmo que seja preciso acessarmos outros lugares, com uma Pedagogia Amazônica, pode-se criar outras presenças possíveis, necessárias e urgentes de estar no mundo. Uma educação atenta aos saberes da terra, apontando para outras práticas curriculares.

Somente afirmaremos nossos pertencimentos enquanto sujeitos amazônidas, com outro modo de ver, com outro modo de estarmos no mundo, na medida em que buscarmos superar a separatividade com que nos compreendemos no mundo.

Por isso precisamos respirar a Amazônia, com a colaboração dos vários saberes que circulam em seus territórios, e não somente com aqueles arregimentados por dispositivos canônicos orientados por uma ordem da exclusão, que se impõem como únicos nos espaços educativos, nas escolas. Tratando de dispositivo vamos buscar a base em Foucault, a partir de Cunha (2011, p. 36):

[...] os dispositivos seriam os diversos mecanismos pelos quais o poder se inscreve nas relações sociais, produzindo e transformando subjetividades. Tais dispositivos em sua constituição heterogênea circulariam tanto por entre as redes institucionais mais complexas, vinculadas ou não ao Estado, quanto pelas relações mais próximas do convívio familiar. Pelos dispositivos os sujeitos poderão ser mapeados em sua ameaçante e desequilibrante instabilidade.

Como destacado, outros saberes podem estar presentes e precisam ser compreendidos e validados de maneira mais lúcida na escola, na educação que a escola oferece. Desse modo, é importante estar em processo constante de lucidez sobre o ser humano na terra para além do usufruto, mas como espaço que lhe constitui.

Torna-se necessário propor, portanto, políticas de educação que incidam na escola e por conseguinte, nos processos de ensino-aprendizagem, comprometidas com a ecologia, a agroecologia, a soberania alimentar, a sustentabilidade, enfatizando-se, nesse processo, a consciência ancestral dos povos amazônidas.

## GRUPOS PROPOSITIVOS COMO PROPOSTA METODOLÓGICA

A proposta nascida com o 1º Cllimaz oportunizou uma discussão de dimensões interdisciplinares, no âmbito da compreensão do que sejam e como se constituem as experiências coletivas referentes à relação entre as diferentes linguagens, à educação básica e superior (ensino, pesquisa, extensão) e à temática ambiental (climatológica e das ecologias). Nesse caso, a pluralidade cultural se constitui como elemento primordial de democratização dos espaços educativos, um direito social e humano, a ser assegurado nas universidades, nas escolas básicas, nas comunidades, igrejas, famílias, sindicatos, associações, ou seja, em todos os espaços educativos existentes na sociedade. Isso, resguardando-se as devidas proporções, buscando-se focalizar em políticas de educação e de ensino-aprendizagem fundamentadas em questões climáticas, ambientais, ecológicas, agroecológicas, da economia solidária e sustentabilidade, considerando-se a Pan-Amazônia.

Como opção metodológica, optamos pela formação de grupos propositivos organizados em rodas de conversas para a discussão, interlocução e elaboração das propostas levantadas entre os grupos. Essa proposta aponta para a promoção de uma arquitetura de debate atravessada pela relação de maior horizontalidade entre os participantes dos grupos. Apesar de estarem em um evento promovido pela Universidade, a UFPA: no caso, um programa de pós-graduação em licenciatura em Letras em rede nacional, o Cllimaz se propunha a ser, nos grupos propositivos, um espaço mediador de experiências e aprendizagens mútuas em que a práxis estivesse mais focada do que os discursos mais pautadamente acadêmicos.

Então, as discussões e proposições emergidas dos diálogos buscaram ampliar o campo de debate sobre a práxis pedagógica, a inclusão da pauta das Mudanças Climáticas em distintos espaços educacionais da Pan-Amazônia, a exemplo de temáticas referentes às comunidades e seus territórios, escolas e universidades, famílias, sindicatos, igrejas, escolas, grupos culturais, associações, centros comunitários: todos lugares/espaços mobilizados na construção do evento.

Os temas discutidos nos grupos propositivos organizaram-se em torno do ensino das línguas e linguagens assim destacados: a Amazônia; Inclusão; a Heterogeneidade Étnica, Linguística e Cultura; o Imaginário Popular Amazônico; a Educação Escolar; a Educação Escolar Quilombola e Indígena; os Movimentos Sociais; as Diferenças Regionais Brasileiras.

As discussões realizadas nos grupos apontaram para a necessidade de formulação de políticas públicas de educação para a sustentabilidade, atividades socioculturais e não governamentais de caráter inter e transdisciplinar como estratégia de pensar o conhecimento de forma articulada e integrada aos saberes sociais dos sujeitos em suas interações com o meio ambiente.

### *A Educação Escolar Indígena pelas rodas de conversa, uma análise das possibilidades do modo de vida ancestral*

Numa perspectiva discursiva para tratarmos da educação escolar, antes precisamos pensar sobre educação e assim, mais amplamente, em modo de vida, no caso, aquilo que chamamos antes de Bem Viver dos povos indígenas. Podemos pensar na educação como um ato caracterizado pela incompletude, pela necessidade contínua e processual do outro.

Nesse sentido, pensando-se na alteridade, a educação se faz no outro, pela constatação da incompletude humana. Assim, com base em Freire, podemos dizer que a educação seria:

A concepção do homem como esse ser incompleto, um devir continuado evidencia que somente ele pode e precisa ser educado, uma vez que é o único capaz de se interrogar sobre o mundo, sobre as relações que estabelece, sobre si mesmo. Isso nos mostra a relevância da educação tomada numa perspectiva em que o humano assume a condição de sujeito ativo na construção do saber (Vieira; Teixeira, 2020, p. 03).

Pelos saberes dos povos ancestrais a incompletude seria efetivamente constitutiva da condição humana, todos os seres, não somente os humanos, estariam no processo de fazer-se, de completar-se com os seres humanos. No processo de humanização dos povos originários há o reconhecimento de que os seres precisam quase que insistentemente dos outros. Então, sua própria existência demanda os outros seres, daí viver é exercer essa alteridade no testemunho dessa completude, desse viver-se em sendo com o outro.

O ser humano desumaniza-se quando não apresenta consciência de sua condição inconclusa, ou seja, pela não lucidez em saber que embora possa transformar a natureza e as condições em sua volta, suas ações gerarão impactos sob os quais terá responsabilidade, refletindo diretamente em sua existência pela relação que poderá estabelecer com esses espaços.

Pensando-se nas contribuições dos saberes ancestrais indígenas trazemos discussões engendradas no grupo tratando da educação escolar indígena. Assim, se apontam algumas proposições necessárias:

A implementação das escolas indígenas respeitando o que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, assegurando “que os princípios da especificidade, do bilinguismo e multilinguismo, da organização comunitária e da interculturalidade fundamentem os projetos educativos das comunidades indígenas, valorizando suas línguas e conhecimentos tradicionais; [...]” (Paula, 2021, p. 8, 2012). Nesse sentido, espera-se que o modelo de organização e gestão das escolas indígenas considere as práticas socioculturais e econômicas das respectivas comunidades, bem como suas formas de produção de conhecimento, processos próprios de ensino e de aprendizagem então considerando-se projetos societários.

A elaboração e utilização de livros e materiais educativos nas distintas línguas indígenas, com as histórias/narrativas nas línguas de cada povo. Quando necessário, tais livros devem ser traduzidos para o português, considerando este idioma como segunda língua.

O ensino da história se faz monofônico, desconsiderando a diversidade de pontos de vista, voltado somente para uma perspectiva baseada na história dos que, no processo de colonização, detiveram o poder. Uma história que nega ou atenua o processo exploratório pelo qual se faz paradigmático, sabendo-se das escolas como um dispositivo de poder dos soberanos, dos mandatários do processo de colonização. Esse ensino se faz ministrado tanto nas escolas não indígenas quanto nas escolas indígenas.

Tendo em vista o enfrentamento/tensionamento desse ensino, o grupo propôs não somente a elaboração como a publicação de guias metodológicos para o ensino de história, pelos distintos povos indígenas. A produção desse material deverá ser amparada pela Lei 11.645/2008 – que institui a obrigatoriedade do ensino da história e culturas indígenas na educação básica (CNE, 2015) – e pelo referencial curricular nacional das escolas indígenas de 1998, considerando as tecnologias, que são necessárias à formação, e as políticas curriculares vigentes. Desse modo, “A reparação histórica e cultural requer um intenso debate [...] enfatizando a valorização da contribuição indígena” (Luciano, 2006, *apud* Ângelo, 2019, p. 358-359).

A escola, enquanto um dispositivo de efetivação do poder colonizador, também no ensino da literatura, tende a desconsiderar e silenciar a literatura que não seja escrita, de

tradição erudita. Isso reflete diretamente na negação dos saberes dos povos ancestrais. Nesse sentido, o grupo trouxe como proposição a publicação e divulgação de Literaturas orais ainda que possam estar materializadas no sistema gráfico da linguagem, ou seja, a literatura que traduza a visão humanística dos povos originários, considerando a diversidade do imaginário, das formas de saber, perceber, sentir o mundo.

Reconhecendo o multilinguismo e o multiculturalismo presentes no território brasileiro, menciona-se a necessidade de se valorizar e fortalecer as línguas e culturas dos povos originários e de se respeitar e preservar seus territórios. Nas sociedades continentais brasileiras verifica-se um visível multilinguismo e multiculturalismo. O país é caracterizado pela variação linguística, potencializada pela própria heterogeneidade geográfica, social, cultural e mesmo educacional; também se caracteriza pela variação interlínguística, embora a escola tenda a negar e silenciar essa diversidade.

Conforme o Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010, 274 línguas indígenas são faladas no Brasil (Brasil, 2022)<sup>2</sup>, sendo que grande parte delas se concentra na Amazônia. Essa riqueza de conhecimentos linguísticos, como também de saberes culturais, não é possibilitada aos estudantes da escola brasileira. Sendo assim, essa política de silenciamento, ao negar essas línguas, nega também os modos de vida e saberes de seus falantes, tendo uma implicação direta inclusive no modo como os sujeitos lidam com a natureza, com o meio ambiente.

Para uma escola que caminhe em direção à prática multilingüística e multicultural é importante a execução de ações práticas que sensibilizem de fato a sociedade para esse propósito. Desse modo, pensa-se numa valorização mais efetiva e para mais que uma revisão histórica sobre as relações excludentes, de silenciamento e expropriação cultural a que foram expostos os povos indígenas no processo de colonização brasileira. Assim, se fazem necessários um processo efetivo em direção a algumas ações que devem envolver estudantes da Educação Básica e da Educação superior, a saber:

**a. No ensino básico:** Realização de oficinas/cursos nas escolas não indígenas, direcionadas aos professores de língua portuguesa, sobre a etimologia dos nomes de origem indígena presentes no vocabulário do português, para que possam se apropriar desse conhecimento e explorar esse léxico em suas aulas. Pois estuda-se, por exemplo, os empréstimos do francês, do inglês e do árabe na língua portuguesa, mas pouco se conhece sobre a etimologia do vasto vocabulário de origem indígena incorporados no português.

Realização de oficinas/cursos nas escolas não indígenas, direcionadas aos professores de língua portuguesa e de história, sobre a situação atual das línguas indígenas faladas por aproximadamente 305 etnias (Brasil, 2022) e sobre o parentesco genético dessas línguas. Pois, em pleno século XXI, a sociedade brasileira, em geral, ainda acredita na existência de apenas uma língua, conhecida como língua Tupi, embora, conforme a classificação dos grupos e famílias de línguas indígenas brasileiras, o termo tupi seja usado para um conjunto de línguas de mesmo parentesco genético – o grupo linguístico tupi – e em referência à língua Tupinambá, ou Tupi Antigo, já extinta.

<sup>2</sup> Há que se considerar que não há um consenso entre os autores a respeito do número de línguas indígenas brasileiras vivas. A maioria considera a existência de 170 a 180 línguas. No entanto, Moore (2011) estima “150 línguas segundo o critério da inteligibilidade mútua” (Rubim; Bomfim; Meirelles, 2022).

Realização de oficinas, direcionadas aos alunos das escolas não indígenas, voltadas ao léxico indígena presente no vocabulário do português, em nomes da fauna, da flora, da toponímia, da hidronímia, da antropônimia etc. Previamente, deverão ser discutidas com os alunos as razões históricas da influência indígena, mais precisamente do tupi, no português brasileiro e, especialmente, no português regional amazônico.

Realização de oficinas de transmissão de saberes tradicionais nas escolas, ministradas por indígenas (como aulas de pinturas corporais, uso de instrumentos musicais, produção de artefatos, acessórios, etc.). Também a realização, por autores indígenas, de oficinas aos alunos sobre literatura indígena regional.

Realização de palestras, nas escolas, sobre questões voltadas ao meio ambiente, educação ambiental e sustentabilidade, ministradas por profissionais da área, conjuntamente com a participação de indígenas e quilombolas envolvidos na causa ambientalista.

Mutirão quinzenal organizado com os alunos das escolas não indígenas e professores para o plantio de mudas de plantas em espaços apropriados da escola, assim como para a coleta seletiva do lixo, paralelamente a um trabalho de conscientização da coleta seletiva do lixo no espaço escolar e familiar do aluno.

**b. No ensino superior:** Realização de um módulo obrigatório e de um segundo optativo do curso de Nheengatu (língua da família tupi-guarani, do grupo tupi), sendo estes voltados à descrição e conversação do idioma, no Mestrado Profissional de Língua Portuguesa (ProfLetras), se possível, com a participação de falantes de Nheengatu.

O Nheengatu – ainda falado na região do Rio Negro (AM)<sup>3</sup> – é oriundo da Língua Geral Amazônica (LGA), que foi a língua oficial da Amazônia desde o período da Carta Régia de 30 de novembro de 1689 até a implementação da lei de 17 de agosto de 1758, chamada de *Diretório dos Índios*, em que se proíbe o uso dessa língua. A LGA desenvolveu-se a partir do Tupinambá e foi inicialmente a língua de comunicação nos estados do Maranhão e Pará, tendo alcançado o estado do Amazonas até a fronteira com o Peru.

Realização de dois módulos obrigatórios de Nheengatu, ministrados por pesquisadores da área, na licenciatura em Letras Português, para posterior implementação da Licenciatura em Línguas Indígenas Brasileiras (Língua e Literatura) até 2027, na UFPA.

### *Educação do Campo, das Águas e das Florestas*

Várias foram as possibilidades abertas com as informações e os debates discutidos pelo grupo, a começar pela exposição acerca das diferenças entre educação do campo e educação rural. Tal distinção implica compreender as especificidades próprias de cada um desses territórios, seja nos aspectos histórico, social, cultural, etnoracial e ambiental. De fato, o reconhecimento identitário do modo de vida camponês é, sem dúvida, o elemento chave do qual deve partir a concepção das políticas de educação do campo estruturadas a partir da Tríade: Campo-Educação-Políticas Públicas.

A essa noção, a educação do campo toma para si um conceito ainda em construção emergido da organização dos trabalhadores rurais como forma de confirmar o movimento

3 “O Nheengatú é falado no Alto rio Negro no noroeste da Amazônia do Brasil, por Baré, Baniwa e Werekena, povos que substituíram suas línguas tradicionais do grupo Arawak do norte pelo Nheengatú” (Cruz, 2011, p. 1).

campesino em torno das lutas pelo direito à educação como um direito humano. Podemos destacar os objetivos e sujeitos que podem remeter à educação do campo:

[...] às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana (Caldart, 2012, p. 257).

Sobre o conceito de Políticas Públicas para a Educação do Campo, o debate se deu apoiado na ideia de democracia, dos direitos e das lutas sociais. Sob tal perspectiva, a educação do campo se institui no âmbito de uma coletividade de sujeitos conforme estabelece o Art. 1º da Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008: agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros. Nesse percurso de lutas, ergue-se um conceito de educação escolar do campo alicerçada no modo de organização dos sujeitos campesinos, uma vez que

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no País" (Brasil, 2002).

Como observado, os processos formativos nas escolas do campo contam com uma combinação de estratégias metodológicas, epistemológicas e pedagógicas advindas da relação trabalho-ciência-cultura. Nos termos colocados,

Trata-se de uma perspectiva não mais de educação para ou no campo, mas do campo. Essa formulação do campo condensa a afirmação de uma consciência coletiva de que a escola do campo tem que ter como ponto de partida os sujeitos do campo com seus saberes, modos de vida, cultura e valores. Não para serem absolutos, mas para se colocarem em diálogo num mesmo nível com os saberes, cultura e valores da cidade. A cultura universal e a escola unitária somente podem acontecer numa relação de não dominação ou imposição arbitrária (Frigotto, 2019, p. 22).

Com efeito, o campo específico da educação do campo, como modalidade de ensino, amplia os conceitos sobre educação no sentido de compreender as inter-relações entre o mundo e as práticas sociais configuradas nos saberes advindos da ancestralidade que constitui a formação cultural do povo amazônico.

Nesse aspecto, faz-se importante compreender, além da dimensão da bacia amazônica, sua importância de causalidade inevitável para o bem-estar na sobrevivência da vida. Sobre os impactos na relação água/floresta na Amazônia:

Os impactos das florestas sobre as chuvas vão muito além da esfera local. As chuvas em grande parte da América do Sul dependem do fluxo de umidade que atravessa a Bacia Amazônica, saindo do Oceano Atlântico até os Andes, voltando em direção do sul. Um estudo recente avaliou, por meio de modelos, os impactos dos desmatamentos sobre esse fluxo de umidade. Concluiu-se que uma redução de 30 a 50% nas florestas seria capaz de causar redução de 40% das chuvas sobre as áreas de florestas remanescentes (Ferreira, 2017, p. 3).

Fica patente a interdependência causal entre floresta e água, sem a preservação das florestas não se tem água; sem água se reduzem as florestas. Num circuito contínuo marcado pela depredação, a vida pode se esvaziar na Amazônia, no planeta. Inserido neste debate

em torno das ações em educação que podem e devem apontar para políticas no sistema público de ensino, trazemos as contribuições do grupo:

Verifica-se a necessidade de se implementar políticas públicas estruturantes que fortaleçam as Escolas do Campo, conforme estabelecem as legislações específicas da Educação do Campo, com estrutura no Ministério da Educação<sup>4</sup> e financiamento suficiente para sua efetivação;

A educação do campo precisa ser efetivada como uma modalidade da Educação Básica em regime de colaboração entre União, Estados e Municípios, nas etapas: Infantil, Fundamental e Médio; na educação das pessoas com deficiência e na Educação de Jovens e Adultos; no território camponês, considerando sua diversidade sociocultural e territorial;

Propõe-se o reconhecimento da Pedagogia da Alternância<sup>5</sup> como estratégia de formação dos sujeitos e educadores/as do campo, por estabelecer a articulação dos processos formativos com os diversos modos de trabalho e especificidades dos territórios e territorialidades camponeses, com seus tempos, espaços, saberes e formas de organização próprias.

A elaboração de materiais educativos que possam subsidiar os educadores da Educação Básica a pautarem conteúdos importantes para a afirmação dos modos de vida dos povos do campo, das águas e das florestas das Amazôncias, como: agricultura familiar, agroecologia, mudanças climáticas, soberania alimentar, sustentabilidade e Bem Viver. A educação do campo, das águas e da floresta reconhece que qualquer mudança política no ensino deve valorizar esses saberes. Para isso deve-se promover o diálogo ainda que tenso entre as enunciações das escolas do sistema oficial brasileiro e outras possibilidades atentas às vozes silenciadas em seus saberes. Assim, pretende-se desenvolver metodologias adequadas que promovam o diálogo entre os conhecimentos escolares e os saberes tradicionais, fortalecendo-se as relações de horizontalidade entre as linguagens orais, escritas e não verbais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entre as proposições discutidas no 1º Cllimaz, destacamos as temáticas da educação escolar indígena e educação do campo, das florestas e das águas. Os aspectos centrais debatidos nestes casos são a necessidade premente do respeito às diversidades epistemológicas desses saberes, sobretudo considerando-se outras práticas educativas para além da perspectiva grafocêntrica que ao longo do processo colonizador (que ainda se faz presente) caracterizou a pedagogia das escolas, enquanto dispositivos fundamentais para o estabelecimento do poder vigente e excluente das epistemologias dos povos originários, dos sujeitos do campo, das florestas e das águas.

<sup>4</sup> Um marco na consolidação da educação do Campo é a instituição do Decreto nº 7.352 de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA: conjunto de políticas de formação de profissionais da educação, com a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo (Brasil, 2012).

<sup>5</sup> “A Pedagogia da Alternância [...] está focada nas atividades agropecuárias desenvolvidas pelas famílias em pequenas propriedades [...]. Muito mais do que o lucro, [...] se propõe a estimular um desenvolvimento sustentável das áreas rurais do Brasil” (Souza, s/d, p. 7, *apud* Frazão, G A.; Dália, J. M., 2011, p. 2-3).

As proposições aqui manifestadas fazem-se não de um ponto de partida, mas sim de um processo contínuo de resistência e construção de saberes que devem trazer para a educação básica o debate a respeito dos conhecimentos tradicionais, das mudanças climáticas e da preservação ambiental e, sobretudo, das práticas comprometidas com outros modos de relação do ser humano com a Amazônia, com o meio ambiente, com o espaço terra.

Os discursos compreendidos em dizeres devem estar comprometidos com possibilidades de ações práticas. Pelas linguagens materializadas em discursos se deve buscar os saberes dos povos ancestrais amazônicos, como também dos moradores do campo, viventes das águas e das florestas. Nesses saberes outros devem-se buscar modos mais que necessários e mesmo urgentes de viver a relação com o meio ambiente, propondo-se outras práticas educacionais para a Amazônia.

## REFERÊNCIAS

ALCÂNTARA, Liliane Cristine Schlemer; SAMPAIO, Carlos Alberto Cioce. Bem Viver como paradigma de desenvolvimento: utopia ou alternativa possível? **D & MA**, Curitiba, v. 40, p. 231-251, 2017. Doi: <https://doi.org/10.5380/dma.v40i0.48566>. Acesso em: 3 maio 2025.

ÂNGELO, Francisca Navantino Pinto de. Os dez anos da Lei nº 11.645/2008: avanços e desafios. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 39, n. 109, p. 357-378, set.-dez. 2019. Doi: 10.1590/CC0101-32622019216733. Acesso em: 22 abril 2025.

BALÇA, Ângela. Oralidade, leitura e escrita: uma relação desigual na escola. **Poiésis**. Tubarão, SC, v.15, n. 27, p. 19-31, jan./jun. 2021. Doi: <https://doi.org/10.59306/poisis.v15e27202119-31>. Acesso em: 9 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 mar. 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI. **Educação do Campo**: marcos normativos/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: SECADI, 2012.

BRASIL. Ministério dos Povos Indígenas. Fundação Nacional dos Povos Indígenas. **Brasil registra 274 línguas indígenas diferentes faladas por 305 etnias**. Brasília: Ministério dos Povos Indígenas, 27 out. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/funai/pt-br/assuntos/noticias/2022-02/brasil-registra-274-linguas-indigenas-diferentes-faladas-por-305-etnias#:~:text=Segundo%20dados%20do%20Censo%20Censo,ind%C3%ADgenas%20de%20305%20diferentes%20etnias>. Acesso em: 14 mar. 2025.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro/São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Expressão Popular. Fundação Oswaldo Cruz, 2012, p. 259-267.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). Parecer no. 14/2015. **Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008, 2015**. Disponível em: [https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=27591-](https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=27591-)

pareceres-da-camara-de-educacao-basica-14-2015-pdf&category\_slug=novembro-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 11 abr. 2025.

CRUZ, Aline da. **Fonologia e gramática do Nheengatú**: a língua geral falada pelos povos Baré, Warekena e Baniwa. 2011. Tese (Doutorado) – Universidade Livre de Amsterdã, Amsterdã, 2011.

CUNHA, Marcos André Dantas da. **Tão longe, tão perto**: a identidade paraense construída na mídia do sudeste brasileiro. 2012. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2011.

FERREIRA, Joice. A inseparável relação entre florestas e água na Amazônia: reflexões em celebração ao Dia Internacional das Florestas e Dia Mundial da Água. **Ecoamazonia**, Boa Vista, 21 mar. 2017. Disponível em: <https://www.ecoamazonia.org.br/2017/03/artigo-inseparavel-relacao-florestas-agua-amazonia-reflexoes-celebracao-dia-internacional-florestas-dia-mundial-agua/>. Acesso em: 11 abr. 2025.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Prefácio. In: MOLINA, Monica Castagna; HAGE, Salomão Mufarrej (org.). **Licenciatura em Educação do Campo**: resultados de pesquisa sobre os riscos e potencialidades de sua expansão (2013-2017). Florianópolis: LANTEC/ CED/UFSC, 2019. p. 22. Disponível em: <https://ecec.paginas.ufsc.br/files/2015/12/MOLINA-HAGE-2019-livro-Sub-7.pdf>. Acesso em: 4 maio 2024.

FRAZÃO, Gabriel Almeida; DÁLIA, Jaqueline de Moraes Thurler. Pedagogia da Alternância e desenvolvimento do meio: possibilidades e desafios para a educação do Campo Fluminense. In: CONFERÊNCIA DO DESENVOLVIMENTO - CODE/IPEA, 2., Brasília, 2011. **Anais** [...]. Brasília: IPEA, 2011. p.1-16. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/code2011/chamada2011/pdf/area3/area3-artigo16.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2024.

LEONEL, Ronaldo dos Santos; CASTRO, Andreia de Oliveira; ALBUQUERQUE, Jacirene Vasconcelos de. Educação do campo, das águas e das florestas: diversidade cultural na construção do saber escolar na Amazônia paraense. **Educação Teoria e Prática**, Rio Claro, SP, v. 34, n. 67, p. 1-20, 2024. Doi: <http://dx.doi.org/10.18675/1981-8106.v34.n.67.s17855>.

PAULA, Eunice Dias de. **Bilinguismo e ensino de línguas nas escolas indígenas**. Curitiba: Feeling Propaganda, 2021.

RUBIM, Altaci Corrêa; BOMFIM, Anari Braz; MEIRELLES, Sâmela Ramos da Silva. Década Internacional das Línguas Indígenas no Brasil: o levante e o protagonismo indígena na construção de políticas linguísticas. **Working Papers em Linguística**, Trindade, v. 23, n. 2, p. 154-177, Florianópolis, 2022. Doi: <https://doi.org/10.5007/1984-8420.2022.e84209>. Acesso em: 30 abr. 2025.

SANTOS, Valmaria Lemos da Costa; SANTOS, José Erimar dos. As redes sociais digitais e sua influência na sociedade e educação contemporâneas. **HOLOS**. Natal, v. 6, p. 307-328, 2014. Doi: <https://doi.org/10.15628/holos.2014.1936>. Acesso em: 2 abr. 2025.

VIEIRA, Karina Sales, TEIXEIRA, Ana Maria Freitas. Educação e incompletude humana na visão de Paulo Freire e Bernard Charlot: pistas para ouvir os jovens. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE, 14., São Cristóvão, 2020. **Anais Educon**, São Cristóvão/SE, v. 14, n. 9, p. 1-13, set. 2020. Doi: <http://dx.doi.org/10.29380/2020.14.09.04>. Acesso em: 21 mar. 2025.