

A FLORESTA EM PÉ E A EDUCAÇÃO QUE RESISTE: SABERES AMAZÔNICOS NA FORMAÇÃO DOCENTE

THE STANDING FOREST AND THE EDUCATION THAT RESISTS: AMAZONIAN KNOWLEDGE IN TEACHER EDUCATION

EL BOSQUE EN PIE Y LA EDUCACIÓN QUE RESISTE: SABERES AMAZÓNICOS EN LA FORMACIÓN DOCENTE

Huanderson Barroso Lobo *
Ana Kerolaine Pinho Burlamaqui **

RESUMO

Este artigo descreve a experiência pedagógica “A floresta em pé na formação docente”, desenvolvida no curso de Licenciatura em Pedagogia do Campo da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), em Carauari/AM. A iniciativa aconteceu na zona rural do município e objetivou oportunizar vivências de práticas pedagógicas que dialoguem com as especificidades da educação do campo na Amazônia, sobretudo a partir da floresta como território de saberes e de aprendizagens, favorecendo a formação de sujeitos comprometidos com sua realidade sociocultural e ambiental. A metodologia foi construída acerca de uma fenomenologia das vivências que incluiu diagnóstico participativo, oficinas de produção de materiais com recursos locais, aulas em espaços não formais e produção de memorial autobiográfico. Os resultados revelam a ampliação das representações dos partícipes e o fortalecimento de sua autonomia crítica frente ao papel docente no contexto amazônico. A proposta também evidenciou desafios logísticos, resistências locais e a necessidade de maior apoio institucional à educação do campo na Amazônia.

Palavras-chave: Formação Docente. Comunidades Ribeirinhas. Floresta em Pé. Amazônia. Corpo-território.

ABSTRACT

This article describes the pedagogical experience “The Standing Forest in Teacher Education,” developed in the undergraduate program in Rural Education (Licenciatura em Pedagogia do Campo) at the University of the State of Amazonas (UEA), in Carauari, Amazonas, Brazil. The initiative took place in the rural area of the municipality and aimed to provide pre-service teachers with experiences of pedagogical praxis that engage with the specificities of rural education in the Amazon, particularly through the use of the forest as an educational resource. The experience sought to foster the development of individuals committed to their sociocultural and environmental realities. The methodology was grounded in a phenomenology of

* Doutor em Educação na Amazônia. Universidade Estadual do Amazonas. Secretaria Municipal de Educação-SEMED. Manaus, Amazonas, Brasil, huandersonpj@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0910-6285> link do lattes: <http://lattes.cnpq.br/2178312159787010>

** Doutoranda em Educação na Amazônia. Universidade Estadual do Amazonas. Secretaria Municipal de Educação-SEMED. Manaus, Amazonas, Brasil. kerolainebur@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6833-5435> link do lattes: <http://lattes.cnpq.br/8705989485831535>

lived experiences and included participatory diagnosis, workshops for producing teaching materials using local resources, classes conducted in non-formal learning environments, and the creation of autobiographical memorials. The results reveal an expansion of the participants' representations and the strengthening of their critical autonomy regarding the teaching role within the Amazonian context. The proposal also highlighted logistical challenges, local resistance, and the need for greater institutional support for rural education in the Amazon.

Keywords: Teacher Education. Riverside Communities. Standing Forest. Amazon.

RESUMEN

Este artículo describe la experiencia pedagógica “El bosque en pie en la formación de profesores”, desarrollada en el curso de Licenciatura en Pedagogía del Campo de la Universidad del Estado de Amazonas (UEA), en Carauari, Amazonas, Brasil. La iniciativa se llevó a cabo en la zona rural del municipio y tuvo como objetivo ofrecer a los estudiantes de licenciatura vivencias de praxis pedagógicas que dialogaran con las especificidades de la educación del campo en la Amazonía, especialmente mediante la utilización del bosque como recurso educativo, favoreciendo la formación de sujetos comprometidos con su realidad sociocultural y ambiental. La metodología se construyó a partir de una fenomenología de las experiencias vividas, que incluyó diagnóstico participativo, talleres de producción de materiales con recursos locales, clases en espacios no formales y elaboración de memoriales autobiográficos. Los resultados revelan la ampliación de las representaciones de los participantes y el fortalecimiento de su autonomía crítica frente al papel docente en el contexto amazónico. La propuesta también evidenció desafíos logísticos, resistencias locales y la necesidad de un mayor apoyo institucional a la educación del campo en la Amazonía.

Palabras clave: Formación docente. Comunidades ribereñas. Bosque en pie. Amazonía.

1 INTRODUÇÃO

A experiência formativa: a floresta em pé na formação docente foi realizada ao longo do curso de Licenciatura em Pedagogia do Campo, uma iniciativa da Universidade do Estado do Amazonas (UEA) criada especificamente para atender às demandas educacionais das populações rurais da Amazônia, que historicamente enfrentam dificuldades em formar e/ou atrair professores para atuar nas escolas das comunidades ribeirinhas.

Este artigo questiona de que modo a inserção da dimensão da floresta em pé, dos saberes tradicionais e das condições socioambientais do território amazônico contribui para a formação docente? Nesse sentido, o objetivo desse estudo consiste em analisar a experiência formativa desenvolvida nesse curso de licenciatura, buscando compreender como a valorização da floresta em pé e dos conhecimentos locais pode qualificar a formação de professores para o exercício de uma prática pedagógica contextualizada, crítica e comprometida.

Essa iniciativa foi elaborada e implementada na zona rural do município de Carauari,

situado no sudoeste do estado do Amazonas. Segundo dados do censo do IBGE (2022), sua população rural é composta por 9.923 habitantes. A maioria dessas áreas é acessada exclusivamente por transporte fluvial, o que dificulta a implementação de serviços básicos e essenciais para garantir os direitos fundamentais dos comunitários, como saúde, educação, segurança e saneamento básico. Esse território integra a Reserva Extrativista (Resex) sob responsabilidade da União e a Reserva de Desenvolvimento Sustentável Uacari (RDS) a cargo do Estado.

Os participantes deste processo formativo são moradores de comunidades rurais que ingressaram no curso por meio de um vestibular especial, o qual reservou vagas específicas para habitantes da região. O grupo é composto por 34 discentes, com idades variadas, sendo 18 homens e 16 mulheres oriundos de diferentes localidades. Em suas comunidades, desenvolvem práticas econômicas ligadas à pesca, à agricultura e ao extrativismo.

O calendário acadêmico do curso foi elaborado para atender às particularidades da cheia e da vazante dos rios, que impactam diretamente as atividades econômicas dessa população. O transporte até a comunidade núcleo, onde o curso é realizado, ocorre por meio de barco e canoa, cuja logística é alterada anualmente em função das condições climáticas.

O projeto ocorreu durante dois períodos regulares (2023 e 2024) nas disciplinas de *Processos de Alfabetização e Letramento* e *Campo do Conhecimento de Pesquisa de Língua Portuguesa*, adaptando a grade curricular das disciplinas para a realização das oficinas. A maioria dos educadores que já atuam nas escolas rurais locais carecem de formação superior e, em virtude dos desafios logísticos para obter qualificações na zona urbana, desistem ou nem mesmo iniciam esse processo. Ao cenário, soma-se a frequente inadequação ou a ausência de materiais pedagógicos adequados e a desconexão entre os currículos escolares, os saberes tradicionais e a realidade sociocultural e ambiental das comunidades do campo.

Outra característica das 51 comunidades rurais do município de Carauari é o isolamento geográfico, intensificado pelas mudanças climáticas que afetam a bacia hidrográfica dos rios da região e impõem barreiras adicionais à implementação de projetos e programas educacionais que auxiliariam na formação continuada. Ademais, o acesso limitado à energia elétrica e solar dificulta o uso de internet via satélite. Entretanto, os elementos presentes nesses territórios, como a floresta, a fauna, os rios, o solo e a biodiversidade, abrigam potencialidades capazes de inspirar práticas formativas.

A profunda relação das comunidades com a floresta e os rios, entrelaçada aos saberes ancestrais, devem ser aliados no processo de construção do conhecimento. A pedagogia dos povos originários nos ensina que o ato de conhecer é inseparável da vida. Aprender significa escutar com todos os sentidos, perceber os sinais do tempo, da natureza, da ameaça ou da fartura, integrando o corpo, a memória e a experiência à produção de saberes (Baniwa; Kaingang; Mandulão, 2023).

Presentes em diversos territórios da Amazônia, os povos tradicionais desempenham papel decisivo para a preservação da floresta em pé, atuando como guardiões. Os residentes monitoram o território e comunicam a aparição de invasores aos órgãos responsáveis (IBAMA e ICMBIO), fortalecendo a segurança, a proteção ambiental e assegurando a navegabilidade dos rios. A educação que brota desse chão fértil precisa acolher as especificidades locais e enfrentar os desafios que ameaçam cotidianamente a existência dessas populações.

É nesta conjuntura que a presente experiência educacional busca intervir, com o intuito de capacitar docentes habilitados a desenvolver uma prática pedagógica contextualizada e crítica, que valorize os conhecimentos locais e contribua para a sustentabilidade e o progresso das comunidades do Rio Juruá.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

No contexto Amazônico, corpo e território estão imbricados em uma conexão íntima que ultrapassa a materialidade do espaço e se inscreve na tessitura simbólica da existência. Tal relação revela uma ontologia do pertencimento, na qual o viver acontece em comunhão com as águas, as florestas e os diversos compartilhantes. Nesse viés, o corpo manifesta sua integralidade, invólucro de um esquema corporal que abrange as dimensões espaciais, temporais e afetivas, na íntima conexão entre consciência corpórea e mundanidade. Trata-se, portanto, de um território encarnado, povoado pela interioridade e exterioridade do ser (Merleau-Ponty, 1999).

O corpo, em sua dimensão sensível, é atravessado pelas forças da natureza, ele sente, escuta e responde ao mundo. Em coextensão ao vivido, o território corresponde a um corpo coletivo que acolhe memórias, saberes-fazer e modos de existência em constante devir, abrindo confluências a partir das quais:

[...] a natureza ensina a comunidade, está nela impregnada. O rio corre nas veia daqueles que o bebem, o barco é uma extensão do corpo. Os animais são companheiros de jornada. Não se trata dos saberes que a comunidade constrói sobre a natureza. Mas, da natureza que a atravessa. Como isso tudo pode ser considerado pelos professores no currículo escolar, no diálogo com um conhecimento da ciência padrão de base racionalista? Isto é, a comunidade traduz a natureza para o forasteiro. Das pessoas ecoa a voz do rio e de tudo que o circunda (Duarte; Pagan, 2024, p.9).

A indissociabilidade entre corpo e território é reconhecer que a vida, a educação e a cultura amazônica brotam desse entrelaçamento que ecoam o ritmo da Terra. Essa noção emerge como resistência às concepções dualistas entre sujeito e natureza, heranças de uma lógica moderna colonial que desfez o sentido de pertencimento. Nas comunidades ribeirinhas, o corpo é o primeiro território de inscrição do vivido, em sua espessura senciante, lugar criação e afirmação.

A perspectiva fenomenológica, quando transposta ao campo da formação docente, desloca o foco da racionalidade abstrata para o vivido. O docente, na Amazônia, não representa um transmissor de conteúdos, mas um ser em relação com o território, que aprende e ensina em meio à floresta, cujo conhecimento nasce, de um corpo situado, afetado e atravessado por múltiplas temporalidades.

O corpo-educador, enraizado na floresta, torna-se território de escuta e compartilhamento dos saberes amazônicos, saberes que brotam do chão, do rio, da floresta, dos gestos comunitários e das narrativas orais. Nesse movimento, “o corpo é o veículo do ser no mundo, e ter um corpo é, para um ser vivo, juntar-se a um meio definido, confundir-se com certos projetos e empenhar-se continuamente neles” (Merleau-Ponty, 1999, p. 122).

O corpo-território adentra um campo de saberes e práticas que interligam dimensões ontológicas, políticas e pedagógicas, abrindo veredas para compreender a educação e a existência como dimensões encarnadas. Constitui-se em meio a processos de vida-formação, em um jogo recíproco de inscrições e marcas, onde cada gesto e afeto deixam rastros, fazendo emergir sentidos que se reinventam no fluxo da existência. Em Spinoza (2013), os gestos e sentimentos expressam a potência do corpo, que se define na relação com o mundo e com os outros. Assim, cada encontro, intensifica ou reduz a capacidade de sentir, pensar e agir, tornando o aprendizado e a vida processos de composição de forças.

Para o autor, o conhecimento constitui o mais potente dos afetos, servindo como substrato que nutre a vida e cujo manejo permite sua continuidade. Ele também se apresenta como fundamento para as práticas pedagógicas, na medida em que o educar deixa de ser um ato transmissivo e transforma-se em criação e produção de conhecimento. Em termos spinozanos, a educação desperta e amplia as potências de vida, acolhendo suas singularidades e permitindo que desse encontro surjam mundos possíveis. Educar configura-se como um gesto relacional, imbricado nas tramas do cotidiano, potência que desponta de afetos compartilhados, de escutas atentas e de confluências contínuas.

A partir do entrelaçamento das obras de Merleau-Ponty (1999) e Spinoza (2013), buscamos refletir a formação docente como experiência encarnada, afetiva e imanente, tecida nos ritmos e ressonâncias dos saberes amazônicos. Consiste em uma postura epistemológica e ética que reconhece a prática educativa enraizada no território como atitude de resistência e cuidado.

Ao longo da história, surgem e se solidificam desafios estruturais persistentes, como a ausência de docentes com formação superior, a insuficiência ou inadequação de materiais didáticos e a predominância de currículos e práticas pedagógicas descontextualizadas, que frequentemente desconsideram ou subalternizam os saberes tradicionais, as experiências e a identidade cultural das populações locais. Esse panorama provoca uma acentuada desigualdade socioeducacional, negando aos comunitários o direito a uma educação de qualidade, conforme garantido no artigo 205 da Constituição Federal de 1988.

À luz das experiências locais, em diálogo com a Pedagogia do Campo e as reflexões de Miguel Arroyo (2012) sobre os “outros sujeitos” da educação e a urgência de currículos que dialoguem com suas realidades, a iniciativa buscou construir um percurso formativo distinto do oferecido pela escola urbana. A proposta não apenas disponibiliza ferramentas didáticas, mas, sobretudo, favorece uma reflexão crítica sobre a própria prática docente e seu papel na transformação socioambiental.

Ao deslocar o foco da instrumentalização para a reflexão sobre o próprio fazer pedagógico, abre-se um campo fértil para pensar a educação como prática situada e sensível.

[...] o movimento da educação do campo abre novas perspectivas para abordagens diferenciadas na qualidade do ensino em áreas rurais, apostando na viabilidade de propostas pedagógicas que se contraponham aos modelos hegemônicos de ensino, os

quais frequentemente excluem crianças e jovens residentes nessas localidades (Ferreira; Barros, 2025, p.3-4).

Como desdobramento de perspectivas contra-hegemônicas, a educação do campo passa a convocar uma formação que não se limita à reorganização metodológica do ensino, mas que incide diretamente sobre a constituição de sujeitos implicados eticamente com seus territórios e com a defesa da vida em suas múltiplas expressões.

Nessa conjuntura torna-se crucial e inadiável a formação de “sujeitos ecológicos”, conscientes da relevância da preservação da floresta amazônica e de sua atuação como agentes ativos em suas comunidades, princípio que se firmou como eixo central da justificativa do projeto. A ausência de materiais pedagógicos adequados ao contexto local configurava-se como um obstáculo concreto à práxis docente. Assim, a produção desses recursos, com base em materiais sustentáveis e reutilizáveis disponíveis na própria região, apresentou-se simultaneamente como resposta a uma demanda concreta, e como estratégia pedagógica coerente com os princípios da proposta.

Essa abordagem visou valorizar a criatividade e os saberes locais. Ao envolver os licenciandos na produção desses materiais, a experiência procurou desenvolver sua autonomia, sua capacidade de inovação pedagógica e seu comprometimento com uma educação socioambiental e cultural.

A análise de Marilena Chauí em relação à ideologia, concebida como uma ocultação da realidade, também fundamenta a necessidade de desconstruir visões educacionais hegemônicas e estabelecer práticas que emergem da concretude da vida ribeirinha. “A ideologia é um discurso no qual a aparência é tomada pela essência, o efeito é tomado pela causa, e o histórico é tomado pelo natural” (Chauí, 1980, p.36). Ademais, a experiência justificou-se pela urgência em fortalecer o sentimento de pertencimento dos licenciandos ao seu território amazônico e em formar lideranças capazes de promover transformações em suas comunidades.

A experiência educativa, como expressão da vida, excede a função de mera transmissão e repetição de conteúdos, configurando-se como um processo de formação integral que abrange afetos, vivências e a construção de significados. Consonante a perspectiva de Spinoza (2013), acerca da relevância dos afetos ativos para uma vida sustentada pela criação.

A educação, assim como o rio, é fonte de vida e experiências: flui, contorna, nutre, acolhe

afetos, memórias e aprendizagens em suas margens. É um percurso em movimento, que não se fixa, desdobra-se em correntezas, bifurcações e encontros, conduzindo os saberes por rotas diversas, muitas vezes imprevistas, mas sempre vigorosas. Desse modo, investir em encontros significativos é essencial para potencializar os corpos e os modos de existir. É preciso criar espaços de emergência para uma pedagogia dos afetos ativos.

Ao promover oficinas e atividades em espaços não formais, em diálogo com a floresta como território pedagógico vivo, e ao incentivar a troca de histórias e experiências por meio de um memorial autobiográfico, a iniciativa visou criar um ambiente de aprendizagem no qual teoria e prática se articulassem de forma ativa, proporcionando aos futuros docentes condições necessárias para exercerem a profissão de maneira comprometida com a realidade amazônica.

A educação transformadora não se limita à transmissão de conteúdo ou à repetição de procedimentos, ela emerge da profunda relação com o mundo. Nesse sentido, aprender envolve sensibilidade para os ritmos da natureza, atenção às formas de vida e disposição para perceber a interdependência que nos atravessa.

Trata-se de sentir a vida nos outros seres, numa árvore, numa montanha, num peixe, num pássaro, e se implicar. A presença dos outros seres não apenas se soma à paisagem do lugar que habito, como modifica o mundo. *Essa potência de se perceber pertencendo a um todo e podendo modificar o mundo poderia ser uma boa ideia de educação. Não para um tempo e um lugar imaginários, mas para o ponto em que estamos agora* (Krenak, 2022, p. 52, grifo nosso).

Essa reflexão nos convida a compreender a educação como prática situada, encarnada e relacional, na qual o aprendizado é enredado pelas confluências entre o território e os diversos viventes. Ensinar e aprender tornam-se, assim, práticas de pertencimento e cuidado, que reconhecem e potencializam a vida em sua multiplicidade.

3 METODOLOGIA

A metodologia que orienta a investigação emerge da experiência encarnada como fonte do conhecimento, por meio de uma abordagem qualitativa inspirada na fenomenologia de Merleau-Ponty, voltada a compreensão do fenômeno a partir do encontro sensível entre corpo e mundo. A escolha por este referencial justifica-se pela ênfase nas vivências e na corporeidade como dimensões essenciais para a formação de saberes e práticas. Isso revela que “todo saber

se instala nos horizontes abertos pela percepção” (Merleau-Ponty, 1999, p. 280), onde conhecer é, antes de tudo, deixar-se afetar pelo mundo e pelas presenças que nele se desvelam.

Deste modo, os conceitos de percepção e intencionalidade não figuram como meras ferramentas teóricas, mas como os próprios pilares que estruturam o percurso metodológico. A investigação parte do pressuposto de que o mundo é conhecido a partir de uma perspectiva particular e de uma experiência encarnada, tal como abordada em Merleau-Ponty (1999).

A dimensão da percepção norteou cada etapa do trabalho, iniciando-se com um diagnóstico participativo da realidade educacional. A fase não objetivou uma coleta de dados objetiva e distante; tratou-se de uma imersão no mundo percebido pelos licenciandos e pela comunidade, buscando compreender seus desafios e contradições a partir de seus próprios horizontes.

O conceito de intencionalidade manifestou-se na transição de uma proposta meramente recorrente para uma práxis potente e criativa. A metodologia promoveu uma “formação intencional”, que se materializou, entre outros momentos, nas oficinas de produção de materiais pedagógicos. Esta etapa não se limitou à confecção de utensílios, as experiências configuraram um gesto consciente de ressignificar os recursos locais e de produzir conhecimento com pertinência cultural e pedagógica, tecendo pontes entre o território e os saberes que dele brotam.

A articulação entre percepção e intencionalidade culminou na produção do memorial autobiográfico, que se configurou como um vigoroso instrumento de sistematização e reflexão. Através da escrita e da partilha de narrativas, os participantes foram convidados a um exercício de intencionalidade atribuindo novos significados as suas trajetórias e às aprendizagens construídas. Este processo evidenciou a experiência subjetiva enquanto espaço de produção de conhecimento e revelou sua dimensão política ao reconhecer vozes e saberes que resistem ao silenciamento histórico. A metodologia, portanto, transcendeu a mera coleta de dados para se tornar, ela mesma, uma experiência formativa.

4 ANÁLISE E RESULTADOS

O desenvolvimento da experiência formativa “A floresta em pé na formação de professores” foi organizado em momentos de planejamento e atividades interligadas, uma

construção fundamentada nas vivências dos sujeitos da pesquisa. Para Merleau-Ponty (1999, p. 3) “Tudo aquilo que sei do mundo, mesmo por ciência, eu o sei a partir de uma visão minha ou de uma experiência do mundo sem a qual os símbolos da ciência não poderiam dizer nada”.

O percurso formativo valoriza a dinâmica e a identidade dessas populações, reconhecendo nelas a potência dos saberes tradicionais, dos modos de existir e das relações que tecem com o território. Foi adotada uma abordagem qualitativa com o objetivo de descrever o mundo experienciado em registros narrativos e descritivos, sendo o método fenomenológico uma via de criação e compreensão que orientou a produção de materiais capazes de convocar o sentir, o rememorar, o apresentar e o produzir de forma intencional, envolvendo ativamente os licenciandos e a comunidade durante todo processo.

Diagnóstico participativo e problematização da realidade: o ponto de partida consistiu em um diagnóstico da realidade educacional das escolas campesinas da Amazônia, onde os licenciandos atuarão e realizarão os estágios supervisionados. O diagnóstico foi construído de forma colaborativa, através do estudo de dispositivos normativos, do currículo municipal de Carauari/AM, de rodas de conversa, das observações participantes e de diálogos com estudantes, professores e membros da comunidade. Com base nesse levantamento, foram elencados os principais desafios enfrentados na formação de professores nesse contexto, com ênfase na carência de materiais pedagógicos, nas dificuldades logísticas e em currículos rígidos que não dialogam com a realidade local. Essa etapa de problematização permitiu, inclusive, que os próprios licenciandos percebessem as contradições da educação disseminada em suas comunidades, assim como a necessidade de adequação e formação intencional para atender às especificidades do território.

Uma das primeiras constatações foi a ausência de recursos didáticos que incorporassem as dinâmicas dessas populações. A proposta curricular hierárquica continua baseada exclusivamente na transmissão de conteúdos prontos e acabados, utilizando os livros didáticos como principal instrumento de ensino e pesquisa. Este foi o ponto de partida para a reflexão sobre as desigualdades estruturais e a necessidade de uma práxis voltada à realidade.

Oficinas de produção de materiais pedagógicos sustentáveis: a segunda etapa concentrou-se na elaboração e produção coletiva de materiais didático-pedagógicos que tenham significado para essas populações tradicionais, especialmente aqueles que costumam integrar suas atividades diárias. Foram realizadas oficinas práticas focadas na utilização criativa

desses recursos. Exploraram-se as potencialidades de sementes não germinadas, folhas dispersas pelo solo, fibras naturais, madeiras inservíveis, embalagens reutilizadas provenientes do aterro e outros elementos para a elaboração de jogos educativos, maquetes, instrumentos de contagem, painéis temáticos, livros artesanais e demais recursos adaptados aos conteúdos curriculares priorizados (língua portuguesa, com ênfase na alfabetização, matemática, ciências naturais, geografia, química e educação ambiental).

O material confeccionado contribuiu para a condução das duas disciplinas da graduação. A prática fundamentou-se na concepção de Spinoza (2013) acerca da potência de agir e criar na construção do conhecimento por meio da experiência concreta, pois é na criação que permanecemos no estágio mais elevado de afirmação da vida. Este encontro de composição entre estudantes, florestas e rios resultou na produção de materiais que serão utilizados durante as aulas regulares das instituições comunitárias.

Figura 1 - Produção de material



Fonte: elaborado pelos autores (2024).

Experimentação pedagógica em espaços não formais de ensino: a terceira etapa envolveu a aplicação dos materiais elaborados na proposta de ministrar aulas em ambientes não formais. Assim, o princípio central dessa didática foi utilizar a "floresta em pé" e seu entorno como territórios pedagógicos de saber e experiência, que convidam a uma aprendizagem em diálogo com a vida, sendo realizadas aulas e atividades em locais da comunidade, como nas

margens do rio, em trilhas na mata, em terreiros das residências e nas áreas de cultivo. A abordagem possibilitou uma conexão direta entre os conteúdos estudados e o ambiente vivido, facilitando a aprendizagem de conceitos relacionados à biodiversidade, ciclos naturais, cultura local, alfabetização e práticas de subsistência. Os estudantes licenciandos tiveram a oportunidade de acompanhar a atividade, que possui potencial de replicação em suas localidades de origem. Ao final de cada encontro, elaboramos os planos de aula.

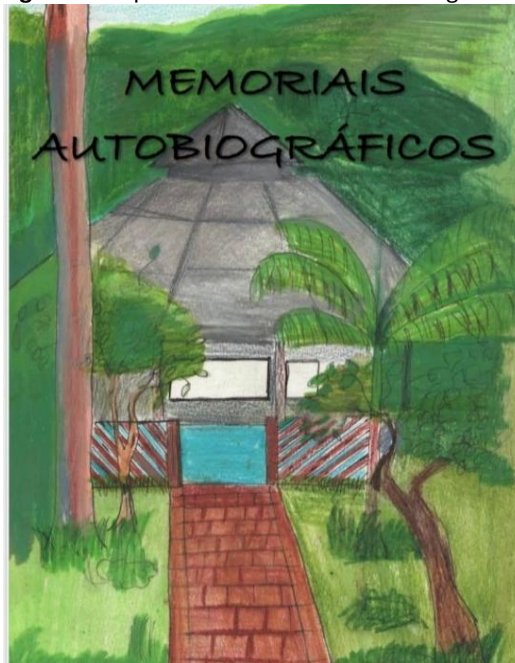
A iniciativa inverte a lógica de uma educação estática e predominantemente restrita ao espaço da sala de aula, aliada à utilização de metodologias ativas e lúdicas. O objetivo foi promover uma aprendizagem na qual a comunidade se sinta parte e estabeleça uma conexão com o mundo, conforme destaca Merleau-Ponty (1999, p. 341) é “o nível primordial está no horizonte de todas as nossas percepções, mas em um horizonte que, por princípio, nunca pode ser alcançado ou tematizado em uma percepção expressa”. Isso demonstra que a experiência carrega um sentir inacabado, e, ao proporcionar tais vivências, germinam memórias inscritas no corpo e entrelaçadas à existência.

Produção do memorial autobiográfico: a quarta fase concentrou-se na sistematização das experiências e na elaboração coletiva de um memorial autobiográfico, etapa voltada a avaliação e a reflexão final, caracterizado como um instrumento de construção do conhecimento-subjetivação (Pellanda; Boettcher, 2017). Este movimento de escrita e compartilhamento de narrativas, tanto por parte dos licenciandos quanto das pessoas que compõem suas histórias, teve como objetivo resgatar e valorizar as trajetórias de vida, os saberes tradicionais e as lutas diárias das populações ribeirinhas.

Inspirado na “fenomenologia das vivências”, o processo permitiu descrever, analisar e atribuir significado às aprendizagens desenvolvidas ao longo da experiência, evidenciando a riqueza dos sentidos e das relações emergentes no percurso formativo. Além de seu valor acadêmico e pedagógico como ferramenta de reflexão sobre a prática, o memorial adquiriu uma dimensão política, na medida em que contribuiu para a visibilidade e legitimidade das vozes e das narrativas frequentemente silenciadas. A produção desta coletânea também representou um exercício de autoria e empoderamento para os participantes. O processo de criação foi supervisionado e concebido em etapas, incluindo informações sobre a história de vida, cronologia, conquistas e legado. Ao longo das fases, a metodologia priorizou o diálogo

constante, a escuta atenta e o trabalho colaborativo, um grande “puxirum”¹. Ao final, produzimos um glossário com termos típicos da região presentes nos capítulos. A obra foi compartilhada com a comunidade, que se identificou nas histórias relatadas.

Figura 2 - Capa do livro *Memoriais Autobiográficos*



Fonte: elaborado pelos autores (2024).

O tripé orientador da reafirmação do pertencimento, da floresta como território de vida e de aprendizagem e da formação de lideranças guiou todos os procedimentos ao formar educadores que não sejam apenas reprodutores de conceitos, mas comprometidos com a emancipação de suas comunidades e a defesa da Amazônia. A avaliação foi concebida como um processo contínuo e formativo, abrangendo múltiplas dimensões e respeitando as singularidades de cada acadêmico. Buscou-se, assim, afastar-se de modelos tradicionais centrados exclusivamente na mensuração de dados quantitativos.

Em face de uma abordagem pedagógica dialógica e participativa adotada em todas as fases do projeto, a avaliação teve o intuito de acompanhar o progresso das atividades e a ampliação das representações dos futuros educadores em relação aos objetivos estabelecidos, considerando sua capacidade de articular teoria e prática no contexto amazônico da Educação

¹ O *puxirum* é uma prática tradicional de cooperação comunitária na Amazônia, em que grupos de pessoas se reúnem para realizar tarefas coletivas como plantio, colheita, construção ou limpeza, em regime de ajuda mútua e solidariedade, fortalecendo os laços sociais e o senso de pertencimento entre os participantes.

Básica, promovendo uma formação conectada com as realidades, saberes, desafios e potencialidades das comunidades ribeirinhas.

Os procedimentos avaliativos foram diversificados e integrados às próprias atividades de aprendizagem, permitindo uma perspectiva polissêmica. Entre os principais instrumentos destacou-se a observação participante realizada durante o diagnóstico e as oficinas de produção de materiais, além das atividades em ambientes não formais e as rodas de conversa. Nessa etapa, foram observados aspectos como o engajamento dos licenciandos, colaboração no trabalho coletivo, iniciativa na resolução de problemas, criatividade na utilização dos recursos locais, capacidade de diálogo e escuta, bem como a progressiva apropriação dos conceitos debatidos.

Outro procedimento central consistiu na análise dos materiais pedagógicos produzidos pelos acadêmicos. Avaliou-se não apenas a qualidade técnica dos recursos, mas, principalmente, sua pertinência pedagógica, a adequação ao contexto local, a originalidade na utilização de materiais sustentáveis e a articulação com os conteúdos curriculares e os objetivos de aprendizagem para a Educação Básica das comunidades ribeirinhas. A habilidade argumentativa para justificar as escolhas realizadas na concepção dos materiais também constituiu-se como um indicador relevante da compreensão dos princípios da educação contextualizada.

A participação ativa nas discussões e reflexões coletivas correspondeu ao terceiro eixo avaliativo. Valorizou-se a capacidade dos licenciandos de expressar suas ideias, de analisar criticamente a realidade educacional local, de relacionar as leituras e discussões teóricas com suas próprias vivências e com os desafios da prática docente, e de contribuir para a construção coletiva do conhecimento. Foram analisados os planos de aula elaborados, a adequação das estratégias didáticas utilizadas e a capacidade de utilizar os materiais produzidos e os ambientes não formais como territórios de aprendizagem. Os relatos escritos e orais sobre as experiências serviram como base para a reflexão e autoavaliação.

A produção do memorial autobiográfico configurou-se como um potente instrumento avaliativo e formativo. Sua escrita manifestou a afirmação da identidade ribeirinha e a consciência de como as experiências de vida conduziram cada participante ao exercício da docência. Os resultados indicam contribuições significativas no modo de compreender e vivenciar as práticas docentes, com destaque para o fortalecimento da confiança e da

autonomia na criação de soluções pedagógicas sensíveis às especificidades locais, rompendo com a reprodução de modelos consolidados.

Evidenciou-se também o amadurecimento de uma postura crítica diante dos desafios da educação no contexto amazônico, reconhecendo a urgência de práticas contextualizadas e emancipatórias. Emergiram, ainda, habilidades concretas na elaboração e uso de materiais didáticos sustentáveis, bem como na apropriação pedagógica de espaços não formais de aprendizagem. Por fim, destacou-se o aprofundamento do sentimento de pertencimento ao território e o compromisso ético-político com a educação e com a preservação da vida amazônica, como espaço de saber, resistência e esperança.

A capacidade de articulação entre teoria e prática revelou-se mais consistente ao final do processo. As etapas avaliativas foram elaboradas durante o desenvolvimento do projeto e, a cada fase, os discentes eram convidados a refletir e compartilhar suas percepções em relação ao conteúdo abordado. Os participantes demonstraram avanços significativos, concluindo com êxito as duas disciplinas. Estes resultados sugerem que a experiência contribuiu efetivamente para formar professores reflexivos e comprometidos com as especificidades e potencialidades da Educação Básica nas comunidades ribeirinhas do Rio Juruá.

5 CONSIDERAÇÕES

As reflexões que despontam deste percurso formativo brotam da experiência vivida como um espaço de trocas, afetos e aprendizagens enraizadas no território amazônico. A imersão desvelou que formar educadores do campo consiste em cultivar vínculos com a terra, perceber a floresta como espaço de saberes e compreender o ato educativo como gesto ético de pertencimento e resistência. O processo favoreceu a ampliação da consciência crítica sobre a docência e o fortalecimento do compromisso com práticas contextualizadas, sensíveis às realidades locais e às dinâmicas socioambientais. Ao longo do caminhar, a floresta se apresentou como território de experiências formativas, onde o aprender se tece na relação viva entre corpo, ambiente e comunidade, sustentando uma educação que se ergue, assim como a própria floresta, firme em sua diversidade e potência de vida.

A avaliação da iniciativa configura-se como um marco expressivo para a região, ao instituir o primeiro curso de nível superior voltado às comunidades rurais da calha do Juruá.

Entretanto, sua implementação, em meio à complexa tessitura geográfica e socioeconômica amazônica, apresentou desafios de grande envergadura, entre os principais obstáculos, sobressaíam o elevado custo logístico inerente ao deslocamento e à manutenção das atividades em áreas remotas, bem como a dificuldade de recrutar e deslocar docentes qualificados da capital para ministrar as disciplinas.

Nessa direção, outra dificuldade enfrentada foi a questão da segurança alimentar dos participantes, um ponto crítico superado por meio de uma rede colaborativa que envolveu parcerias com diversas entidades e pela solidariedade dos próprios licenciandos, os quais, durante os períodos, compartilhavam alimentos trazidos de suas comunidades de origem.

Apesar dos entraves, o êxito do programa é inegável: todos os acadêmicos finalizaram o curso, índice que não apenas atesta a robustez da metodologia empregada, mas também sublinha a premente relevância e o profundo anseio por essa formação qualificada no território.

Além da formação de educadores, o projeto cultivou nos discentes uma consciência ambiental e social, impulsionando-os a um engajamento proativo em projetos e programas socioambientais. Exemplos efetivos dessa participação incluem a Associação dos Moradores Agroextrativistas da Reserva de Desenvolvimento Sustentável Uacari (AMARU), grupos de jovens dedicados à cidadania e justiça social, a Associação das Mulheres Agroextrativistas do Médio Juruá (ASMAMJ) e a Associação dos Produtores Rurais de Carauari (ASPROC), bem como colaboração com as iniciativas da Fundação Amazônia Sustentável (FAS).

A inserção ativa demonstra como a formação contribuiu para o desenvolvimento de lideranças comunitárias, essenciais para a preservação e conservação dos rios e florestas da região. Outro exemplo concreto do impacto transformador do projeto é a atuação dos egressos em 2025. Convidados pela prefeitura municipal de Carauari/AM, o grupo de professores assumiram escolas comunitárias na área banhada pelo Rio Juruá, implementando as oficinas e metodologias socializadas. Eles replicam didáticas que promovem a produção de materiais recicláveis e reutilizáveis, ministram aulas em espaços não formais da comunidade como lagos, trilhas e roçados, estão alfabetizando indivíduos em localidades remotas que jamais imaginariam ter acesso à educação formal.

A ampliação da educação para além dos limites convencionais é um testemunho da visão e do impacto duradouro do projeto. Outro ponto de destaque foi o reconhecimento nacional pelo Prêmio LED de Educação, concedido pela TV Globo e Fundação Roberto Marinho

em 2024, projetando a iniciativa em todo o país. Esta conquista não apenas valida o esforço e a dedicação, mas também amplifica a visibilidade de um modelo educacional que se alinha com os princípios da sustentabilidade e da inclusão social.

Os resultados obtidos foram tão significativos que a própria Universidade do Estado do Amazonas (UEA) reconheceu a relevância educacional, social, econômica, cultural e ambiental do curso, garantindo sua continuidade e a abertura de novas turmas em outros municípios que possuem uma dinâmica parecida. A deliberação institucional assegura que o legado do projeto continue transformando vidas na Amazônia.

Em síntese, o projeto “A Floresta em Pé na Formação de Professores” ultrapassa a simples oferta de um curso superior; ele se posiciona como um impulsionador de mudanças, formando educadores que assumem o protagonismo na construção de uma sociedade mais justa e comprometida com a preservação da vida em todas as suas formas. A experiência evidencia que, mesmo frente a desafios sociopolíticos-ambientais a educação pode ser um instrumento eficaz para o fortalecimento comunitário, a valorização cultural e a preservação ambiental, abrindo caminhos para um desenvolvimento genuinamente sustentável na Amazônia, pautado na cooperação, no respeito às diversidades e na integração entre saberes, abrindo caminhos onde a educação germina vidas mais conscientes, solidárias e entrelaçadas com o pulsar da Terra. Lembrando-nos de que ensinar é um modo de cultivar o amanhã, a partir de uma perspectiva múltipla e ética.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BANIWA, Brulina; KAINANG, Joziléia; MANDULÃO, Giovana. **Mulheres: corpos-territórios indígenas em resistência!** Org. SCHWINGEL, Kassiane. Porto Alegre: Fundação Luterana de Diaconia – Conselho de Missão entre Povos Indígenas, 2023. Disponível em: <https://acervo.socioambiental.org/acervo/documentos/mulheres-corpos-territorios-indigenas-em-resistencia>. Acesso em: 31 maio 2025.

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia?** 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1980.

DUARTE, Mateus de Souza; PAGAN, Alice Alexandre. Ensinar ciências na Amazônia ribeirinha: uma reflexão teórica e autobiográfica. **Revista Areté - Revista Amazônica de Ensino de Ciências**, [S.l.], v. 23, n. 37, p. e24017, jul. 2024. ISSN 1984-7505. Disponível em: <<https://periodicos.uea.edu.br/index.php/arete/article/view/3750>>. Acesso em: 21 dez. 2025.

FERREIRA, Jarliane da Silva; BARROS, Rosemara Staub de. Educação do Campo, das Águas e da Floresta: práticas educativas e articulação com o mundo do trabalho ribeirinho. **Revista Areté - Revista Amazônica de Ensino de Ciências**, [S.l.], v. 24, n. 38, p. e25008, abr. 2025. ISSN 1984-7505. Disponível em: <<https://periodicos.uea.edu.br/index.php/arete/article/view/4192>>. Acesso em: 21 dez. 2025.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico 2022: resultados gerais**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 06 set. 2025.

KRENAK, Ailton. **Futuro ancestral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. Tradução: Carlos Alberto R. de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

PELLANDA, N. M. P.; BOETTCHER, D. O esgotamento do paradigma clássico e a emergência da Complexidade. In: PELLANDA, N. M. P.; BOETTCHER, D.; MEIRA, M. P. (Org.). **Viver/conhecer na perspectiva da complexidade: experiências de pesquisa**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2017.

SPINOZA, Baruch de. **Ética**. Tradução: Tomaz Tadeu. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

COMO CITAR - ABNT

LOBO, Huanderson Barroso; BURLAMAQUI, Ana Kerolaine Pinho. A floresta em pé e a educação que resiste: saberes amazônicos na formação docente. **Areté - Revista Amazônica de Ensino de Ciências**, Manaus, v. 25, n. 39, e25037, ago./dez., 2025. <https://doi.org/10.59666/Arete.1984-7505.v25.n39.5090>

COMO CITAR - APA

Lobo, H. B. & Burlamaqui, A. K. P. (2025). A floresta em pé e a educação que resiste: saberes amazônicos na formação docente. *Areté - Revista Amazônica de Ensino de Ciências*, 25(39), e25037. <https://doi.org/10.59666/Arete.1984-7505.vxx.nxx.ID>

LICENÇA DE USO

Licenciado sob a Licença *Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)*. Esta licença permite compartilhar, copiar, redistribuir o manuscrito em qualquer meio ou formato. Além disso, permite adaptar, remixar, transformar e construir sobre o material, desde que seja atribuído o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico.



HISTÓRICO

Submetido: 15 de agosto de 2025.

Aprovado: 20 de novembro de 2025.

Publicado: 30 de dezembro de 2025.
