

REVISTA EDUCADORES

Periódico científico eletrônico independente

EDIÇÃO INAUGURAL

v. 1, n. 1, jul./dez. 2026

Educação, linguagens, gestão e estudos multidisciplinares

Porto Velho — Rondônia — Brasil

2026

EXPEDIENTE

Título: Revista Educadores

Natureza: Periódico científico eletrônico independente

Periodicidade: Semestral, com publicação em fluxo contínuo

Editor-chefe e responsável pela publicação: Rafael Turatti Siqueira

Editoras adjuntas: Glennda Paiva Moreira

Patrícia Sautiro

Conselho Editorial: Rafael Turatti Siqueira

Glennda Paiva Moreira

Patrícia Sautiro

Pareceristas: Avaliadores ad hoc selecionados conforme a área e a temática dos manuscritos

Editora responsável: Revista Educadores — Publicação Científica Independente

Endereço para correspondência editorial: Avenida Amazonas, 4367 — Agenor Martins de Carvalho

Porto Velho — RO — CEP 76820-115 — Brasil

E-mail editorial: euescritorbr@gmail.com

Endereço eletrônico: <https://revistaeducadores.com.br>

Acesso: Aberto e gratuito

Licença recomendada: Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional — CC BY 4.0

Os artigos expressam as posições de seus autores. A equipe editorial responde pelo processo de avaliação, pela transparência das políticas e pela integridade da publicação.

Data de publicação do primeiro número

24 de agosto de 2026

SUMÁRIO

EDITORIAL — Quando o conhecimento encontra lugar	4
ARTIGO 1 — Produção intelectual amazônica e saberes entrelaçados: povos, territórios e epistemologias em diálogo	7
ARTIGO 2 — Formação docente na Amazônia: território, interculturalidade e saberes locais na construção da prática educativa	15
ARTIGO 3 — Linguagem, memória e identidade na Amazônia: narrativas locais como práticas de formação e pertencimento	24
ARTIGO 4 — Gestão escolar na Amazônia: participação, território e equidade nas decisões educacionais	32
ARTIGO 5 — Inteligência artificial na educação amazônica: letramento crítico, inclusão digital e soberania cultural	40

EDITORIAL

Publicado em: 24/08/2026

QUANDO O CONHECIMENTO ENCONTRA LUGAR

Toda revista científica nasce de uma inquietação. Antes de existir como endereço eletrônico, volume, número ou conjunto de artigos, ela surge da percepção de que há conhecimentos procurando espaço, experiências que merecem ser compreendidas e vozes que precisam atravessar os limites das instituições em que foram produzidas. A Revista Educadores nasce desse movimento.

Criar um periódico dedicado à educação é reconhecer que a escola não constitui apenas um lugar de aplicação de teorias formuladas em outros espaços. Ela também produz saberes. Nas salas de aula, nas reuniões pedagógicas, nos projetos de leitura, nas decisões de gestão e nos encontros cotidianos entre professores e estudantes, existem perguntas legítimas, práticas inovadoras, conflitos, descobertas e possibilidades de investigação. Quando essas experiências são examinadas com rigor, registradas com responsabilidade e colocadas em diálogo com outros estudos, tornam-se parte do conhecimento científico.

A Revista Educadores foi concebida para aproximar esses diferentes territórios. Pretende acolher pesquisadores experientes, professores da educação básica, estudantes de graduação e pós-graduação, gestores e demais profissionais interessados em compreender os processos educacionais. Essa abertura, entretanto, não representa renúncia ao rigor acadêmico. Pelo contrário: significa reconhecer que a qualidade científica não depende do prestígio prévio de quem escreve, mas da consistência da pesquisa, da clareza do percurso metodológico, da responsabilidade ética e da contribuição efetiva oferecida pelo trabalho.

Nosso escopo reúne Educação e Ensino, Linguagens e Literatura, Gestão Educacional e Estudos Multidisciplinares. Essas áreas não foram escolhidas como compartimentos isolados, mas como margens de um mesmo rio. Os fenômenos educacionais raramente cabem em uma única disciplina. A formação de um leitor, por exemplo, envolve linguagem, cultura, currículo, condições sociais, práticas docentes e decisões de gestão. Da mesma forma, a organização de uma escola repercute na aprendizagem, nas relações humanas, na inclusão e na maneira como estudantes e professores constroem pertencimento.

A revista também assume uma identidade amazônica. Estar situada em Porto Velho, Rondônia, não será apenas uma informação registrada no expediente. A localização constitui parte de nosso compromisso intelectual. A Amazônia não pode permanecer restrita à condição de objeto observado por pesquisadores distantes. Ela é lugar de produção de teorias, metodologias, interpretações e práticas educacionais. Seus povos, cidades, comunidades, rios,

fronteiras, escolas urbanas, rurais, indígenas e ribeirinhas apresentam questões que ampliam a compreensão da educação brasileira.

Valorizar a produção amazônica não significa fechar a revista em limites regionais. Ao contrário, significa partir de um território concreto para construir diálogos mais amplos. A Revista Educadores receberá contribuições de diferentes regiões do Brasil e de outros países, promovendo encontros entre perspectivas locais, nacionais e internacionais. Queremos uma revista enraizada, mas não isolada; consciente de sua origem, porém aberta às muitas formas de produzir e compartilhar conhecimento.

Como publicação científica independente, a Revista Educadores nasce sustentada pela responsabilidade de sua equipe editorial e pela confiança de autores, pareceristas e leitores. A independência nos oferece liberdade, mas também amplia nossos deveres. Por isso, adotaremos avaliação por pares em sistema duplo-cego, políticas transparentes de autoria, conflito de interesses, originalidade, uso de inteligência artificial, correções e retratações. As decisões editoriais deverão estar fundamentadas na qualidade dos trabalhos e nunca em relações pessoais, posições institucionais ou conveniências externas.

Assumimos igualmente o compromisso com o acesso aberto. Entendemos que o conhecimento educacional precisa retornar às comunidades que ajudam a produzi-lo. Um estudo sobre professores, estudantes ou escolas perde parte de sua força quando permanece inacessível a essas mesmas pessoas. Por essa razão, os conteúdos da revista serão disponibilizados gratuitamente, sem cobrança de taxas de submissão, avaliação ou publicação nesta fase inicial.

Esta edição inaugural não representa uma obra concluída. Ela é o primeiro passo de uma construção que precisará ser constantemente revisada. Conselhos editoriais se ampliam, políticas amadurecem, procedimentos são aperfeiçoados e novas perguntas surgem. Uma revista científica permanece viva justamente porque aceita examinar criticamente suas próprias práticas.

Nosso desejo é que cada texto publicado encontre leitores capazes de prolongar sua existência: professores que transformem uma reflexão em prática, pesquisadores que formulem novas perguntas, gestores que revejam decisões e estudantes que descubram que suas experiências também podem produzir conhecimento.

Publicar é tornar público. É permitir que uma ideia deixe o espaço privado em que nasceu e passe a participar de uma conversa maior. Ao apresentar a Revista Educadores, colocamos em circulação não apenas um novo periódico, mas uma convicção: a educação precisa de espaços em que suas vozes possam ser ouvidas com rigor, respeito e liberdade.

Que esta revista seja um desses espaços.

Rafael Turatti Siqueira
Editor-chefe da Revista Educadores
Porto Velho, Rondônia, 2026

PRODUÇÃO INTELECTUAL AMAZÔNICA E SABERES ENTRELAÇADOS: POVOS, TERRITÓRIOS E EPISTEMOLOGIAS EM DIÁLOGO

*AMAZONIAN INTELLECTUAL PRODUCTION AND INTERWOVEN KNOWLEDGES:
PEOPLES, TERRITORIES, AND EPISTEMOLOGIES IN DIALOGUE*

Rafael Turatti Siqueira; Glenn da Paiva Moreira; Patricia Sautiro Fernandes

Secretaria de Estado da Educação de Rondônia (SEDUC-RO), Porto Velho, Rondônia, Brasil.

Recebido em: 19/08/2026 | Aprovado em: 23/08/2026 | Publicado em: 24/08/2026

Resumo: Este ensaio teórico discute a produção intelectual amazônica a partir do reconhecimento de que os conhecimentos elaborados na região não se restringem às universidades nem aos modelos científicos hegemônicos. Argumenta-se que povos indígenas, comunidades ribeirinhas, quilombolas, extrativistas e sujeitos urbanos produzem interpretações complexas sobre território, memória, linguagem, educação e vida coletiva. Por meio de pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, o texto aproxima contribuições de autores que problematizam a colonialidade do saber, as epistemologias do Sul e a potência do pensamento amazônico. Defende-se que integrar conhecimentos não significa assimilar diferenças a uma referência única, mas construir relações dialógicas capazes de reconhecer autoria, reciprocidade e autonomia epistemológica. Conclui-se que a educação e a produção científica comprometidas com a Amazônia devem superar práticas de apagamento, acolher a oralidade e a experiência territorial como fontes legítimas de conhecimento e afirmar a região como autora de si mesma.

Palavras-chave: Amazônia; produção intelectual; saberes tradicionais; território; pluralidade epistemológica.

Abstract: This theoretical essay discusses Amazonian intellectual production based on the recognition that knowledge developed in the region is not limited to universities or to hegemonic scientific models. It argues that Indigenous peoples, riverside communities, quilombola communities, extractivist groups, and urban subjects produce complex interpretations of territory, memory, language, education, and collective life. Through qualitative bibliographic research, the article brings together contributions from authors who examine the coloniality of knowledge, epistemologies of the South, and the strength of Amazonian thought. It maintains that integrating knowledge does not mean assimilating differences into a single reference, but building dialogical relationships capable of recognizing authorship, reciprocity, and epistemological autonomy. The article concludes that education and scientific production committed to the Amazon must overcome practices of erasure, embrace orality and territorial experience as legitimate sources of knowledge, and affirm the region as the author of its own narratives.

Keywords: Amazon; intellectual production; traditional knowledge; territory; epistemological plurality.

1 INTRODUÇÃO

A Amazônia é frequentemente apresentada ao mundo como reserva de recursos naturais, fronteira econômica ou paisagem exótica. Embora essas dimensões façam parte de sua realidade, elas não dão conta da complexidade humana, histórica e intelectual da região. A Amazônia também é território de pensamento. Nela, povos e comunidades elaboram explicações sobre a vida, organizam memórias, constroem tecnologias, interpretam os ciclos das águas e das florestas, formulam estratégias de convivência e produzem linguagens próprias para narrar suas experiências.

Durante muito tempo, porém, parte expressiva dessa produção foi considerada menor, informal ou exterior ao conhecimento legítimo. A hierarquização colonial dos saberes estabeleceu a ciência ocidental como referência universal e deslocou outras formas de conhecer para os campos do folclore, da crença ou da tradição. Tal operação não apenas invisibilizou autores e coletividades amazônicas, mas também reduziu a capacidade de compreender a região a partir de suas próprias categorias.

Falar em produção intelectual amazônica exige, portanto, ampliar a noção de intelectualidade. O pensamento não se encontra somente em livros, laboratórios e universidades. Ele também se manifesta na oralidade dos mais velhos, nos modos comunitários de decidir, nas práticas de cura, no manejo dos territórios, nas narrativas míticas, nos cantos, nas artes, nas experiências escolares e nas lutas por direitos. Reconhecer essa diversidade não significa recusar a ciência, mas questionar sua pretensão de exclusividade e criar condições para um diálogo mais justo entre conhecimentos.

Este artigo tem como objetivo discutir a produção intelectual amazônica como campo plural, constituído pelo entrelaçamento de povos, territórios e epistemologias. Sustenta-se que a integração de saberes somente é fecunda quando preserva diferenças, reconhece autorias e evita a assimilação. Ao longo do texto, são examinadas a pluralidade epistemológica da Amazônia, a centralidade da oralidade, da memória e do território, o papel ambivalente da escola e os desafios de uma relação intercultural fundada na reciprocidade.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

O estudo caracteriza-se como ensaio teórico de abordagem qualitativa, desenvolvido por meio de pesquisa bibliográfica. Essa escolha permite articular conceitos, experiências históricas e interpretações críticas sobre a produção de conhecimentos na Amazônia, sem pretender esgotar a diversidade de povos e territórios que compõem a região.

O percurso analítico reúne contribuições de autores que discutem colonialidade, epistemologias do Sul, cultura amazônica e pensamentos indígenas. As obras foram lidas de maneira interpretativa, buscando identificar aproximações entre três eixos: a crítica às hierarquias que definem quais conhecimentos são considerados válidos; o reconhecimento do território e da memória como dimensões da produção intelectual; e a necessidade de relações interculturais que não convertam diálogo em apropriação.

Por se tratar de investigação bibliográfica, sem participação direta de seres humanos e sem produção de dados empíricos identificáveis, o estudo não demandou apreciação por comitê de ética. Ainda assim, assume-se como compromisso ético evitar generalizações, respeitar a autoria dos povos e compreender que nenhuma referência escrita substitui a escuta direta das comunidades quando pesquisas futuras envolverem seus conhecimentos.

3 PRODUÇÃO INTELECTUAL PARA ALÉM DA UNIVERSIDADE

A associação automática entre produção intelectual e instituição universitária limita a compreensão de como o conhecimento é criado e transmitido. As universidades desempenham papel relevante na sistematização, no debate público e na circulação de pesquisas, mas não inauguram o pensamento dos territórios em que se instalam. Na Amazônia, muitos conhecimentos que hoje despertam interesse acadêmico foram desenvolvidos e preservados por gerações de pessoas que não receberam o reconhecimento formal de pesquisadoras.

Saberes sobre plantas, solos, rios, animais, alimentação, construção, deslocamento e cuidado constituem sistemas de observação e aprendizagem. Eles resultam de experiências acumuladas, comparações, critérios de validação e responsabilidades comunitárias. Sua linguagem nem sempre coincide com a forma do artigo científico, mas isso não os torna desprovidos de rigor. O rigor pode assumir a forma da atenção aos ciclos naturais, da memória coletiva, da demonstração prática e da obrigação de responder pelas consequências de determinado conhecimento.

Reconhecer intelectuais fora da universidade também implica reconhecer sujeitos coletivos. Em diferentes comunidades, a autoria pode ser inseparável da ancestralidade, da convivência e da transmissão entre gerações. O conhecimento não aparece como propriedade isolada de um indivíduo, mas como parte de uma relação social. Ao entrar em contato com esses saberes, a pesquisa científica precisa abandonar a lógica de mera extração e estabelecer formas de consentimento, devolutiva, crédito e benefício compartilhado.

A ampliação do conceito de produção intelectual fortalece a própria universidade. Quando a instituição admite que não é a única origem do conhecimento, pode tornar-se

espaço de encontro, tradução e colaboração. Isso exige políticas de acesso, reconhecimento de mestres tradicionais, valorização de pesquisadores amazônidas e abertura para formatos de expressão que ultrapassem a escrita acadêmica convencional.

4 POVOS AMAZÔNICOS E PLURALIDADE EPISTEMOLÓGICA

Não existe uma única Amazônia. A região reúne múltiplas histórias, línguas, cosmologias e projetos de futuro. Povos indígenas, ribeirinhos, quilombolas, extrativistas, migrantes e populações urbanas não formam categorias homogêneas. Cada povo e cada comunidade interpreta o território por meio de experiências próprias, embora compartilhem desafios produzidos pela exploração econômica, pela violência e pelo silenciamento.

A ideia de pluralidade epistemológica ajuda a compreender que diferentes coletividades estabelecem modos particulares de formular perguntas, produzir evidências e atribuir sentido ao mundo. Para Quijano (2005), a colonialidade do poder organizou classificações sociais e cognitivas que sobreviveram ao colonialismo político. Essa estrutura permanece quando um padrão de conhecimento é tratado como universal, enquanto os demais são percebidos como atrasados ou incompletos.

As epistemologias do Sul, discutidas por Santos e Meneses (2010), propõem enfrentar o desperdício de experiências provocado por essa hierarquia. No contexto amazônico, essa perspectiva convida a escutar conhecimentos que foram historicamente excluídos e a reconhecer que a justiça social depende também de justiça cognitiva. Não basta incluir povos como objetos de estudo; é necessário reconhecê-los como sujeitos que pensam, interpretam e produzem teoria.

As palavras de Kopenawa e Albert (2015), por exemplo, apresentam uma reflexão de grande alcance sobre a floresta, a destruição, a memória e a relação entre mundos. A obra rompe a expectativa de que o pensamento indígena deva permanecer restrito ao testemunho local. Do mesmo modo, Krenak (2019) questiona a separação entre humanidade e natureza e convoca a reconsiderar os fundamentos de uma civilização que transforma a Terra em recurso. Essas contribuições não são complementos decorativos ao pensamento contemporâneo; elas participam de sua renovação.

5 ORALIDADE, MEMÓRIA E TERRITÓRIO COMO FORMAS DE CONHECIMENTO

Em muitas sociedades amazônicas, a oralidade é uma tecnologia central de conservação, atualização e transmissão do conhecimento. Narrar não significa apenas repetir o

passado. A narrativa reorganiza a experiência, relaciona acontecimentos, ensina condutas e situa cada geração em uma história coletiva. A palavra falada possui contexto, interlocutores e responsabilidades; sua força depende da relação entre quem narra, quem escuta e o território ao qual a narrativa se vincula.

A memória, nesse sentido, não é arquivo imóvel. Ela é prática viva, selecionada e reconstruída conforme as necessidades do presente. Histórias de deslocamento, formação de comunidades, conflitos, festas, enchentes e transformações ambientais permitem interpretar mudanças e orientar decisões. Quando uma comunidade nomeia igarapés, caminhos, espécies e lugares sagrados, produz também uma cartografia intelectual que não se reduz aos mapas oficiais.

O território é mais do que superfície física. Ele reúne relações de pertencimento, trabalho, espiritualidade, parentesco e aprendizagem. Loureiro (2015) mostra como a cultura amazônica elabora uma poética própria, na qual natureza e imaginação se atravessam. Essa elaboração não representa fuga da realidade; constitui uma maneira de compreender um mundo marcado pela presença das águas, pela extensão das distâncias e pela convivência com múltiplas formas de vida.

A valorização da oralidade não dispensa o registro escrito, audiovisual ou digital. Esses recursos podem contribuir para a preservação e a circulação de conhecimentos, desde que seu uso respeite as decisões das comunidades. Nem todo saber deve tornar-se público, e nem todo registro pode ser separado de seu contexto. A ética da documentação exige consentimento, cuidado com conhecimentos sensíveis e reconhecimento de que guardar também pode significar proteger.

6 A ESCOLA ENTRE O RECONHECIMENTO E O APAGAMENTO DOS SABERES

A escola ocupa uma posição decisiva na relação entre conhecimentos. Ela pode reforçar a ideia de que somente os conteúdos dos livros são legítimos ou pode aproximar currículo e território, ajudando os estudantes a compreenderem que suas comunidades também produzem saber. Em muitas experiências, a escolarização operou como instrumento de assimilação cultural, desvalorizando línguas, memórias e práticas locais em nome de um modelo uniforme de sociedade.

O apagamento acontece de formas abertas e sutis. Ele ocorre quando a Amazônia aparece no currículo somente como bioma, quando povos indígenas são tratados apenas no passado, quando a fala regional é corrigida como deficiência ou quando saberes comunitários são lembrados apenas em datas comemorativas. Também se manifesta quando a escola

convida representantes locais para ilustrar um conteúdo já definido, sem permitir que participem das escolhas pedagógicas e da produção do conhecimento.

Uma educação comprometida com o reconhecimento precisa partir de perguntas vinculadas à vida dos estudantes. A investigação sobre a história do bairro, a memória dos mais velhos, a qualidade das águas, as mudanças na paisagem, as formas de trabalho e as narrativas da comunidade pode articular conhecimentos escolares e territoriais. Essa articulação não reduz a exigência acadêmica; ao contrário, oferece problemas concretos para leitura, pesquisa, comparação de fontes, argumentação e elaboração autoral.

O professor atua como mediador desse encontro. Sua tarefa não é romantizar saberes locais nem tratá-los como verdades imunes à reflexão, mas criar condições para que diferentes explicações sejam apresentadas, contextualizadas e discutidas com respeito. A formação docente deve incluir história regional, relações étnico-raciais, educação intercultural e metodologias de pesquisa que reconheçam a autoria comunitária. Assim, a escola pode deixar de ser espaço de substituição cultural e tornar-se lugar de diálogo e fortalecimento identitário.

7 INTEGRAÇÃO SEM ASSIMILAÇÃO: DIÁLOGOS ENTRE CONHECIMENTOS

A expressão “povos integrados” pode sugerir participação e convivência, mas também carrega o risco histórico de significar adaptação compulsória a uma sociedade dominante. Por isso, integrar conhecimentos não deve ser entendido como dissolver diferenças. Uma integração democrática preserva a possibilidade de cada povo nomear o mundo a partir de suas referências, decidir o que deseja compartilhar e participar em condições de igualdade das instituições comuns.

O diálogo entre conhecimentos não acontece quando um sistema apenas recolhe informações do outro. Ele exige reciprocidade, disposição para rever pressupostos e reconhecimento dos limites de cada perspectiva. A ciência pode contribuir com instrumentos de medição, comparação e comunicação ampla; os conhecimentos territoriais podem oferecer observações de longa duração, categorias locais e relações éticas que a pesquisa externa desconhece. O encontro torna-se produtivo quando nenhuma dessas contribuições é previamente reduzida a posição subordinada.

Alguns princípios são fundamentais para esse processo: reconhecimento explícito de autoria; consentimento livre e informado; participação das comunidades na definição dos problemas; devolução acessível dos resultados; proteção de conhecimentos sensíveis; e repartição justa de benefícios. Tais princípios deslocam a pesquisa de uma lógica extrativa para uma prática de cooperação.

No campo educacional, a integração sem assimilação demanda currículos flexíveis, produção de materiais com participação local, presença de línguas e narrativas amazônicas e abertura para mestres comunitários. No campo científico, requer critérios editoriais capazes de acolher temas, metodologias e formas de expressão vinculadas à região. Uma revista científica sediada na Amazônia pode contribuir para esse movimento ao tratar autores amazônidas não como fontes periféricas, mas como protagonistas do debate intelectual.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS: UMA AMAZÔNIA AUTORA DE SI

A produção intelectual amazônica nasce de universidades, escolas, comunidades, movimentos sociais, associações, terreiros, aldeias, rios, florestas e cidades. Sua diversidade desafia as fronteiras que separam ciência, cultura, memória e experiência. Reconhecê-la implica superar a imagem da Amazônia como território a ser explicado exclusivamente de fora e afirmar a capacidade de seus povos de produzir interpretações sobre si, sobre o país e sobre o mundo.

A análise desenvolvida mostrou que a colonialidade do saber ainda organiza hierarquias, mas também encontrou resistências em pensamentos, narrativas e práticas que preservam outras formas de relação com o território. Oralidade, memória e experiência territorial constituem fontes legítimas de conhecimento. Sua presença na escola e na pesquisa, contudo, precisa ocorrer com autoria, consentimento e respeito às diferenças.

Integrar sem assimilar é construir um espaço comum que não exija o abandono de identidades e epistemologias. Esse compromisso demanda mudanças institucionais: currículos que dialoguem com os territórios, universidades abertas aos mestres tradicionais, políticas editoriais inclusivas e pesquisas orientadas pela reciprocidade. Demanda também uma atitude intelectual de escuta, capaz de reconhecer que todo conhecimento é situado e que nenhuma tradição possui respostas suficientes para todos os problemas.

Uma Amazônia autora de si não é uma Amazônia isolada. É uma região que participa do diálogo nacional e internacional sem renunciar ao direito de formular suas próprias perguntas, escolher suas palavras e decidir os caminhos de seu futuro. Valorizar sua produção intelectual significa ampliar o horizonte da educação, democratizar a ciência e reconhecer que a diversidade de saberes é condição para imaginar formas mais justas de convivência.

REFERÊNCIAS

- KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. A queda do céu: palavras de um xamã yanomami. Tradução de Beatriz Perrone-Moisés. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- KRENAK, Ailton. Ideias para adiar o fim do mundo. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LOUREIRO, João de Jesus Paes. Cultura amazônica: uma poética do imaginário. Manaus: Valer, 2015.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2010.

FORMAÇÃO DOCENTE NA AMAZÔNIA: TERRITÓRIO, INTERCULTURALIDADE E SABERES LOCAIS NA CONSTRUÇÃO DA PRÁTICA EDUCATIVA

TEACHER EDUCATION IN THE AMAZON: TERRITORY, INTERCULTURALITY AND LOCAL KNOWLEDGE IN THE CONSTRUCTION OF EDUCATIONAL PRACTICE

Rogério Santana Moraes; Rafael Turatti Siqueira

Secretaria de Estado da Educação de Rondônia (SEDUC-RO), Porto Velho, Rondônia, Brasil.

Recebido em: 19/08/2026 | Aprovado em: 23/08/2026 | Publicado em: 24/08/2026

Resumo: Este artigo discute a formação docente na Amazônia considerando as relações entre território, interculturalidade e saberes locais. Parte-se do entendimento de que modelos formativos uniformes não contemplam plenamente a diversidade geográfica, social, cultural e linguística das diferentes realidades amazônicas. O estudo caracteriza-se como pesquisa bibliográfica e documental, de abordagem qualitativa e natureza teórico-reflexiva, fundamentada em produções sobre formação de professores, educação intercultural e perspectivas decoloniais, além das diretrizes brasileiras para a formação inicial do magistério. Argumenta-se que a preparação docente precisa aproximar conhecimentos acadêmicos, experiências escolares e saberes produzidos por comunidades indígenas, ribeirinhas, quilombolas, camponesas e urbanas, sem romantizá-los ou transformá-los em elementos ilustrativos. Defende-se uma formação territorialmente situada, capaz de preparar professores para investigar a realidade, dialogar com as comunidades e construir práticas pedagógicas culturalmente responsáveis. Conclui-se que reconhecer as diferentes Amazônias na formação inicial e continuada fortalece a autonomia docente, a justiça educacional e o direito dos estudantes a uma educação conectada aos seus territórios.

Palavras-chave: formação docente; Amazônia; interculturalidade; território; saberes locais.

Abstract: This article discusses teacher education in the Amazon by considering the relationships among territory, interculturality, and local knowledge. It assumes that standardized education models do not fully address the geographical, social, cultural, and linguistic diversity of Amazonian contexts. The study consists of qualitative bibliographic and documentary research of a theoretical and reflective nature, grounded in studies on teacher education, intercultural education, and decolonial perspectives, as well as Brazilian guidelines for initial teacher education. It argues that teacher preparation should connect academic

knowledge, school experiences, and knowledge produced by Indigenous, riverside, quilombola, rural, and urban communities without romanticizing them or reducing them to illustrative elements. The article advocates territorially situated education that prepares teachers to investigate local realities, engage with communities, and develop culturally responsible pedagogical practices. It concludes that recognizing the multiple Amazonian realities in initial and continuing teacher education strengthens teacher autonomy, educational justice, and students' right to an education connected to their territories.

Keywords: teacher education; Amazon; interculturality; territory; local knowledge.

1 INTRODUÇÃO

Formar professores para atuar na Amazônia exige mais do que acrescentar conteúdos regionais a uma estrutura curricular elaborada a partir de referências externas. A região reúne grandes centros urbanos, periferias, comunidades rurais, aldeias indígenas, territórios quilombolas e localidades ribeirinhas, atravessadas por diferentes condições de deslocamento, conectividade, acesso aos serviços públicos e organização comunitária. Por isso, não existe uma única experiência de ensinar ou aprender na Amazônia.

A formação docente precisa oferecer conhecimentos científicos, pedagógicos e culturais que permitam compreender essas diferenças. Quando os cursos de licenciatura tratam o território apenas como cenário, deixam de examinar como os ciclos das águas, as distâncias, as línguas, as relações comunitárias e as desigualdades sociais interferem no calendário, no currículo e nas condições de permanência dos estudantes.

O reconhecimento dos saberes locais não significa abandonar o conhecimento científico nem considerar toda prática comunitária inquestionável. Significa estabelecer relações de diálogo nas quais diferentes formas de conhecimento possam ser contextualizadas, analisadas e mobilizadas com responsabilidade. Nessa perspectiva, a interculturalidade não se limita à celebração da diversidade, mas questiona as relações de poder que determinam quais conhecimentos aparecem no currículo e quais permanecem silenciados.

Este artigo tem como objetivo discutir princípios para uma formação docente territorialmente situada na Amazônia. Examina-se a diversidade regional, a interculturalidade crítica, a presença dos saberes comunitários e as possibilidades de articulação entre universidades, escolas e territórios. Defende-se que a formação inicial e continuada deve preparar professores não somente para transmitir conteúdos, mas para investigar a realidade, escutar as comunidades e construir práticas pedagógicas coerentes com os contextos em que atuam.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

O estudo caracteriza-se como pesquisa bibliográfica e documental, de abordagem qualitativa e natureza teórico-reflexiva. A opção por esse percurso decorre do objetivo de reunir contribuições conceituais e normativas relacionadas à formação docente, à interculturalidade e às particularidades educacionais dos territórios amazônicos.

A pesquisa bibliográfica contempla estudos sobre formação inicial e continuada de professores, educação intercultural, diversidade cultural, pedagogia decolonial e formação de docentes indígenas. A análise documental considera as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica, estabelecidas pela Resolução CNE/CP nº 4/2024, e as orientações da UNESCO para a educação intercultural.

As obras foram examinadas a partir de quatro eixos: território e diversidade das experiências amazônicas; formação docente culturalmente responsável; interculturalidade como questionamento das desigualdades; e articulação entre conhecimentos acadêmicos, escolares e comunitários.

A interpretação buscou identificar aproximações, tensões e possibilidades pedagógicas, sem pretender representar integralmente a diversidade das populações amazônicas. Reconhece-se que pesquisas bibliográficas não substituem a participação direta das comunidades na formulação de políticas, currículos e projetos formativos.

Por não envolver entrevistas, questionários, observações com participantes ou utilização de dados pessoais, o estudo não demandou apreciação por Comitê de Ética em Pesquisa. Caso futuras versões incluam relatos, imagens, gravações ou conhecimentos comunitários de circulação restrita, deverão ser observados os procedimentos de consentimento, proteção da identidade e reconhecimento da autoria coletiva.

3 AS DIFERENTES AMAZÔNIAS E OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE

A expressão “Amazônia” costuma produzir a impressão de uma região homogênea, definida principalmente pela floresta e pelos rios. Essa representação encobre diferenças históricas, territoriais, econômicas, étnicas e linguísticas. A atuação docente em uma escola urbana de Porto Velho não apresenta exatamente as mesmas condições encontradas em uma comunidade ribeirinha, em uma aldeia indígena ou em uma escola do campo.

As diferenças não se resumem à localização. Elas aparecem no acesso ao transporte, na disponibilidade de energia elétrica, na conectividade, na composição das turmas, no calendário comunitário, nas línguas utilizadas e nas relações entre escola, família e território.

Uma política de formação que desconsidere essas condições corre o risco de responsabilizar individualmente os professores por problemas produzidos por desigualdades estruturais.

Reconhecer as diferentes Amazônias também significa evitar que determinadas comunidades sejam representadas exclusivamente pela carência. Os territórios possuem conhecimentos, formas de organização, experiências pedagógicas e estratégias próprias de enfrentamento das dificuldades. A formação docente precisa compreender simultaneamente as desigualdades e as capacidades presentes nas comunidades.

Esse reconhecimento demanda uma base comum de conhecimentos profissionais, mas impede que essa base se transforme em modelo rígido. As diretrizes brasileiras para a formação inicial defendem a articulação entre fundamentos educacionais, conhecimentos específicos, práticas pedagógicas e experiências nos espaços escolares. Na Amazônia, essa articulação precisa incorporar o estudo sistemático dos territórios em que os futuros professores atuarão.

A formação territorialmente situada não aprisiona o professor ao local. Ao contrário, permite relacionar questões regionais a debates nacionais e internacionais. Estudar as mudanças climáticas a partir dos ciclos das águas, discutir literatura por meio de autores amazônicos ou analisar políticas públicas considerando as dificuldades de deslocamento são maneiras de partir do território para compreender fenômenos mais amplos.

4 INTERCULTURALIDADE CRÍTICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A presença de diferentes grupos culturais no mesmo espaço não produz, por si só, relações interculturais justas. Culturas podem coexistir enquanto determinadas línguas, memórias e conhecimentos continuam subordinados. Por essa razão, a formação docente precisa ultrapassar uma concepção comemorativa da diversidade.

A interculturalidade crítica examina as relações de poder que organizam o currículo e as instituições. Ela pergunta quem pode falar, quais conhecimentos são reconhecidos, como os grupos sociais são representados e quais experiências permanecem ausentes dos materiais didáticos. Para Oliveira e Candau (2010), a perspectiva decolonial contribui para tornar visíveis outras formas de pensar e questionar hierarquias epistemológicas historicamente construídas.

Essa abordagem não propõe substituir um conhecimento por outro. Seu propósito é criar relações menos desiguais entre diferentes tradições intelectuais. Os conhecimentos científicos continuam fundamentais, mas deixam de ocupar o lugar de única forma legítima de interpretação. Os saberes comunitários, por sua vez, não devem ser apresentados como elementos decorativos ou como curiosidades culturais.

Na formação docente, a interculturalidade pode orientar a análise crítica de livros didáticos, currículos, avaliações e práticas escolares. O futuro professor precisa aprender a identificar estereótipos, silêncios e generalizações, incluindo representações que tratam os povos indígenas somente como parte do passado ou reduzem comunidades ribeirinhas à relação com os rios.

Também é necessário desenvolver competências para trabalhar em ambientes linguisticamente diversos. A língua portuguesa pode conviver com línguas indígenas, variedades regionais e modos comunitários de expressão. Reconhecer essa diversidade não significa abandonar o ensino da norma escrita, mas impedir que diferenças linguísticas sejam confundidas com falta de inteligência ou incapacidade de aprendizagem.

As orientações da UNESCO (2006) associam a educação intercultural ao respeito às identidades culturais, à participação e ao desenvolvimento de conhecimentos necessários ao diálogo. Nesse sentido, formar interculturalmente é preparar o professor para escutar, negociar significados e reconhecer que sua própria formação também foi construída a partir de referências culturais determinadas.

5 SABERES LOCAIS: RECONHECIMENTO SEM ROMANTIZAÇÃO

Os territórios amazônicos produzem conhecimentos relacionados aos ciclos das águas, à agricultura, à alimentação, à navegação, às plantas, às relações comunitárias, à memória e às formas de cuidado. Esses saberes resultam de experiências históricas e processos próprios de transmissão e validação.

Sua presença na escola, entretanto, exige responsabilidade. Valorizar conhecimentos locais não significa tratá-los como verdades homogêneas, permanentes ou imunes ao debate. As comunidades são atravessadas por conflitos, mudanças, diferenças geracionais e relações de poder. A formação docente deve evitar tanto a desqualificação quanto a idealização.

Outro risco é transformar conhecimentos comunitários em recursos pedagógicos disponíveis sem autorização. Narrativas, imagens, práticas e informações sobre o território possuem autores, guardiões e regras de circulação. Nem todo conhecimento pode ser registrado ou divulgado publicamente. A escola precisa consultar as comunidades e reconhecer sua participação na produção dos materiais.

O diálogo torna-se mais justo quando os sujeitos locais participam da definição dos temas, das atividades e das formas de divulgação. Um projeto sobre plantas medicinais, por exemplo, não deveria apenas recolher informações dos moradores. Ele poderia discutir quem detém esse conhecimento, quais cuidados envolvem sua utilização, o que pode ser compartilhado e como os resultados retornarão à comunidade.

A formação docente precisa oferecer instrumentos para esse trabalho: procedimentos de escuta, pesquisa ética, registro responsável, comparação de fontes e reconhecimento de autoria. Assim, os saberes locais deixam de ocupar uma margem ilustrativa e passam a participar criticamente da construção do conhecimento escolar.

6 FORMAÇÃO INICIAL: APROXIMAR UNIVERSIDADE, ESCOLA E TERRITÓRIO

A formação inicial não pode deixar o encontro com a realidade escolar apenas para os momentos finais da licenciatura. A aproximação com escolas e comunidades precisa atravessar todo o percurso formativo, permitindo que os futuros professores relacionem fundamentos teóricos, conhecimentos específicos e experiências concretas.

A Resolução CNE/CP nº 4/2024 estabelece diretrizes para a formação inicial dos profissionais do magistério e reforça a articulação entre estudos acadêmicos e práticas desenvolvidas nos espaços educacionais. Na Amazônia, essa articulação precisa considerar as condições territoriais em que o trabalho docente acontece.

Os cursos de licenciatura podem incluir estudos sobre história, culturas e literaturas amazônicas; análise das políticas educacionais regionais; experiências em escolas urbanas, rurais, indígenas e ribeirinhas; componentes sobre educação intercultural e relações étnico-raciais; práticas de pesquisa vinculadas às comunidades; produção de materiais pedagógicos contextualizados; estudo da diversidade linguística; e preparação para turmas multisseriadas e contextos de conectividade limitada.

A inserção no território não deve ser confundida com visitas rápidas destinadas somente à observação. Escolas e comunidades precisam ser reconhecidas como parceiras formadoras. Professores da educação básica podem contribuir para o planejamento das atividades, compartilhar conhecimentos profissionais e participar da avaliação dos projetos desenvolvidos pelas universidades.

Essa parceria também reduz a distância entre o currículo prescrito e os desafios do cotidiano. Questões como transporte fluvial, sazonalidade, interrupções de energia, acesso à internet e rotatividade docente deixam de ser notas periféricas e passam a integrar a análise das condições reais de ensino.

O estágio supervisionado assume papel central nesse processo, mas não deve representar o único contato do licenciando com a escola. Projetos de extensão, pesquisa colaborativa, residência pedagógica e atividades integradoras podem construir vínculos mais duradouros. A qualidade da experiência depende da continuidade, da reciprocidade e da participação das instituições envolvidas.

7 FORMAÇÃO CONTINUADA COMO INVESTIGAÇÃO DA PRÁTICA

A formação docente não se encerra com a conclusão da licenciatura. As mudanças sociais, culturais, curriculares e tecnológicas exigem processos permanentes de estudo. Entretanto, a formação continuada perde força quando se limita a encontros isolados, conteúdos genéricos ou orientações produzidas sem conhecimento das condições locais.

Canen e Xavier (2011) defendem uma formação sensível à diversidade cultural, capaz de problematizar silêncios e construir respostas educacionais plurais. Essa perspectiva ajuda a compreender que o professor não deve ser apenas destinatário de programas formativos. Ele precisa participar da escolha dos problemas, da análise das práticas e da elaboração das propostas.

Nas escolas amazônicas, a formação continuada pode partir de dificuldades de aprendizagem observadas nas turmas; relações entre currículo e território; presença de diferentes variedades linguísticas; participação das famílias e comunidades; produção de materiais locais; condições de acesso às tecnologias; educação das relações étnico-raciais; e impactos ambientais e sociais sobre o calendário escolar.

A escola pode constituir comunidades de estudo nas quais professores registrem experiências, comparem estratégias e analisem os resultados de suas intervenções. Essa prática não substitui políticas públicas de formação nem transfere toda a responsabilidade aos profissionais. Ela reconhece, porém, que o cotidiano escolar também produz conhecimentos relevantes.

As secretarias de educação e instituições formadoras devem garantir tempo, recursos, acompanhamento e condições para a participação. Oferecer cursos sem considerar jornadas de trabalho, deslocamentos e conectividade pode ampliar as desigualdades entre professores. A equidade exige diferentes formas de acesso, materiais disponíveis fora da internet e cronogramas compatíveis com as realidades territoriais.

Uma formação continuada territorialmente situada transforma a experiência em objeto de investigação sem restringir o professor à prática imediata. A teoria ajuda a interpretar problemas, questionar explicações habituais e construir alternativas. O território fornece perguntas; o estudo sistemático amplia as possibilidades de resposta.

8 PRINCÍPIOS PARA UMA FORMAÇÃO TERRITORIALMENTE SITUADA

A formação docente comprometida com as realidades amazônicas pode ser orientada pelo reconhecimento da pluralidade territorial; pela participação das comunidades; pela relação crítica entre conhecimentos; pela formação por meio da pesquisa; pelo reconhecimento da diversidade linguística; pela justiça curricular; pela equidade nas

condições materiais; pela proteção ética dos conhecimentos; e pela continuidade das políticas públicas.

Esses princípios não formam uma receita aplicável a todos os contextos. Funcionam como referências para que universidades, escolas e sistemas de ensino construam propostas vinculadas às suas realidades. A formação territorialmente situada não fecha o professor dentro de fronteiras regionais: oferece raízes para que ele participe de diálogos mais amplos sem apagar o lugar de onde fala.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação docente na Amazônia precisa reconhecer que ensinar é uma prática construída em territórios concretos. As condições geográficas, culturais, linguísticas, sociais e institucionais interferem no currículo, na organização escolar e nas possibilidades de aprendizagem. Ignorar essas dimensões produz modelos formativos aparentemente universais, mas pouco capazes de responder às realidades dos professores e estudantes.

A discussão desenvolvida demonstrou que uma formação territorialmente situada não significa reduzir a educação ao conhecimento local. Trata-se de relacionar os saberes acadêmicos, escolares e comunitários de maneira crítica, preservando suas diferenças e reconhecendo seus limites. A interculturalidade, nessa perspectiva, não representa apenas convivência entre culturas, mas revisão das relações de poder que determinam quais conhecimentos recebem legitimidade.

A valorização dos saberes locais também exige cautela. Comunidades amazônicas não devem ser idealizadas nem tratadas como fontes disponíveis para a extração de informações. A participação, o consentimento, o reconhecimento da autoria e a proteção dos conhecimentos sensíveis são condições éticas para qualquer trabalho educativo.

Na formação inicial, universidades e escolas precisam construir vínculos contínuos, permitindo que os futuros professores conheçam diferentes territórios e participem de experiências formativas reais. Na formação continuada, os docentes devem ser reconhecidos como profissionais capazes de investigar suas práticas, formular problemas e produzir conhecimentos sobre o cotidiano escolar.

Defender uma formação vinculada à Amazônia é afirmar que o território não constitui uma margem do conhecimento educacional. Ele é lugar de perguntas, experiências e elaboração intelectual. Quando a formação docente aprende a escutar o território sem aprisioná-lo em estereótipos, amplia as possibilidades de uma educação cientificamente rigorosa, culturalmente responsável e socialmente justa.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica. Brasília, DF: CNE, 2024.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. A pesquisa multi/intercultural na Educação: possibilidades de articulação a processos educativos. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, 2024.

CANEN, Ana; XAVIER, Giseli Pereli de Moura. Formação continuada de professores para a diversidade cultural: ênfases, silêncios e perspectivas. Revista Brasileira de Educação, v. 16, n. 48, 2011. DOI: 10.1590/S1413-24782011000300007.

CAVALCANTE, Lucíola Inês Pessoa. Formação de professores na perspectiva do Movimento dos Professores Indígenas da Amazônia. Revista Brasileira de Educação, 2003.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. Educação em Revista, v. 26, n. 1, 2010.

UNESCO. UNESCO guidelines on intercultural education. Paris: UNESCO, 2006.

LINGUAGEM, MEMÓRIA E IDENTIDADE NA AMAZÔNIA: NARRATIVAS LOCAIS COMO PRÁTICAS DE FORMAÇÃO E PERTENCIMENTO

LANGUAGE, MEMORY AND IDENTITY IN THE AMAZON: LOCAL NARRATIVES AS PRACTICES OF EDUCATION AND BELONGING

Rafael Turatti Siqueira; Glenn da Paiva Moreira; Patricia Sautiro Fernandes

Secretaria de Estado da Educação de Rondônia (SEDUC-RO), Porto Velho, Rondônia, Brasil.

Recebido em: 19/08/2026 | Aprovado em: 23/08/2026 | Publicado em: 24/08/2026

Resumo: Este artigo discute as relações entre linguagem, memória e identidade na Amazônia, considerando as narrativas locais como práticas de formação, transmissão de conhecimentos e produção de pertencimento. O estudo caracteriza-se como pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa e natureza teórico-reflexiva. Parte-se da compreensão de que relatos orais, histórias de vida, mitos, crônicas, cantos e memórias comunitárias não constituem apenas manifestações culturais, mas modos de interpretar acontecimentos, organizar experiências e estabelecer vínculos com o território. Analisa-se o papel da escola na valorização dessas narrativas, bem como os riscos de folclorização, apropriação e exposição indevida de conhecimentos comunitários. Defende-se que projetos de leitura, escrita e memória sejam construídos com participação, consentimento e reconhecimento de autoria. Conclui-se que a presença crítica das narrativas amazônicas no currículo pode fortalecer a formação leitora, a produção autoral, o reconhecimento da diversidade linguística e o pertencimento dos estudantes.

Palavras-chave: linguagem; memória; identidade; narrativas amazônicas; pertencimento.

Abstract: This article discusses the relationships among language, memory, and identity in the Amazon, considering local narratives as practices of education, knowledge transmission, and belonging. The study consists of qualitative bibliographic research of a theoretical and reflective nature. It assumes that oral accounts, life stories, myths, chronicles, songs, and community memories are not merely cultural manifestations but ways of interpreting events, organizing experiences, and establishing connections with territory. The article examines the role of schools in valuing these narratives, as well as the risks of folklorization, appropriation, and improper exposure of community knowledge. It argues that reading, writing, and memory projects should be developed with participation, consent, and recognition of authorship. It concludes that the critical inclusion of Amazonian narratives in the curriculum can strengthen

reading education, authorial production, recognition of linguistic diversity, and students' sense of belonging.

Keywords: language; memory; identity; Amazonian narratives; belonging.

1 INTRODUÇÃO

A Amazônia é narrada por muitas vozes. Algumas alcançam livros, pesquisas e meios de comunicação; outras circulam nas conversas familiares, nas margens dos rios, nas escolas, nos bairros, nas aldeias e nas comunidades. Essas narrativas guardam lembranças, explicam transformações, registram deslocamentos e ajudam os sujeitos a compreender o lugar que ocupam no mundo.

Durante muito tempo, diferentes formas de oralidade foram tratadas como manifestações inferiores à escrita. Essa hierarquia desconsiderou que a memória oral possui critérios próprios de organização, transmissão e atualização. Uma narrativa contada por diferentes gerações não permanece necessariamente idêntica, pois dialoga com as necessidades do presente e com os sentidos atribuídos por cada comunidade.

A escola pode contribuir para reconhecer essa produção ou aprofundar seu apagamento. Quando o currículo apresenta a Amazônia somente como paisagem natural, deixa à margem as experiências humanas que dão sentido ao território. Quando acolhe narrativas locais de maneira crítica, oferece aos estudantes a possibilidade de perceber que suas famílias e comunidades também participam da produção de conhecimentos.

O objetivo deste artigo é discutir como narrativas locais podem contribuir para a formação, a memória e o pertencimento na educação amazônica. Também são examinados os cuidados necessários para que práticas escolares de registro não transformem histórias comunitárias em materiais descontextualizados ou publicados sem autorização.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

O artigo caracteriza-se como pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa e natureza teórico-reflexiva. A análise aproxima estudos sobre memória coletiva, identidade cultural, linguagem, oralidade, literatura indígena e educação intercultural.

O percurso interpretativo foi organizado em quatro eixos: narrativa como forma de organização da experiência; memória como construção coletiva e dinâmica; linguagem e identidade nos territórios amazônicos; e possibilidades e responsabilidades da escola no registro das narrativas locais.

A pesquisa não pretende reunir uma narrativa representativa de toda a Amazônia. A região apresenta diferentes povos, línguas, histórias, formas de expressão e relações com o

território. Por isso, o texto utiliza o termo “narrativas amazônicas” no plural e evita atribuir características universais a grupos distintos.

Como o estudo é exclusivamente bibliográfico e não utiliza entrevistas, imagens, gravações ou dados pessoais, não houve participação direta de seres humanos. Consequentemente, não se identificou necessidade de apreciação por Comitê de Ética em Pesquisa.

Essa condição será modificada caso futuras versões incluam narrativas coletadas diretamente com participantes. Nessa hipótese, deverão ser observados consentimento, privacidade, reconhecimento da autoria, possibilidade de retirada e decisão comunitária sobre o que poderá ser divulgado.

3 NARRATIVA, EXPERIÊNCIA E PRODUÇÃO DE SENTIDOS

Narrar é organizar experiências por meio da linguagem. Ao selecionar acontecimentos, estabelecer relações e definir formas de contar, o narrador não reproduz simplesmente o passado: ele constrói uma interpretação. Por isso, toda narrativa apresenta um ponto de vista, um contexto de circulação e uma relação com seus interlocutores.

As narrativas locais podem assumir diferentes formas: relatos orais, histórias de vida, memórias familiares, mitos e narrativas tradicionais, cantos e poemas, crônicas, cartas e diários, testemunhos, registros audiovisuais e produções literárias comunitárias.

Essas manifestações não devem ser colocadas em uma única categoria indiferenciada. Um relato familiar, uma narrativa sagrada e uma crônica escolar possuem funções, autorias e regras de circulação distintas. Determinadas histórias podem ser compartilhadas amplamente; outras pertencem a contextos específicos ou possuem restrições estabelecidas pela comunidade.

A narrativa também desempenha função formativa. Por meio dela, as pessoas aprendem sobre acontecimentos, valores, relações sociais e transformações do território. Histórias de enchentes, migrações, conflitos, festas, trabalho e formação de bairros permitem compreender experiências que nem sempre aparecem nos documentos oficiais.

Na escola, o contato com essas narrativas pode ampliar a formação leitora e a produção escrita. Os estudantes deixam de trabalhar apenas com textos distantes de suas experiências e passam a reconhecer que o cotidiano também pode ser investigado, interpretado e transformado em produção autoral. Isso não significa abandonar obras nacionais ou universais, mas construir caminhos de leitura que partam do território e alcancem outros mundos.

4 MEMÓRIA COLETIVA E TERRITÓRIO

A memória não funciona como um depósito em que os acontecimentos permanecem intactos. Ela é selecionada, reconstruída e compartilhada conforme as relações sociais e as perguntas do presente. Halbwachs (2006) demonstra que as lembranças individuais se formam em quadros coletivos, como a família, a comunidade, a escola e outros grupos de pertencimento.

Nos territórios amazônicos, a memória pode estar ligada aos rios, caminhos, bairros, aldeias, festas, locais de trabalho e espaços considerados sagrados. A lembrança de uma cheia, por exemplo, não registra apenas um fenômeno ambiental. Ela pode reunir perdas, deslocamentos, formas de solidariedade, conhecimentos sobre as águas e mudanças na organização comunitária.

Os nomes atribuídos aos lugares também guardam memória. Igarapés, estradas, comunidades e bairros podem receber denominações relacionadas a pessoas, acontecimentos, espécies ou características da paisagem. Investigar esses nomes permite perceber que o território não é uma superfície vazia: ele acumula experiências e disputas de significado.

Entretanto, nenhuma comunidade possui uma memória única. Diferentes gerações e grupos podem interpretar o mesmo acontecimento de maneiras distintas. A escola deve evitar procurar uma versão definitiva da história local. Seu papel é ajudar os estudantes a comparar relatos, observar divergências, analisar silêncios e compreender por que certas lembranças recebem maior visibilidade.

Essa abordagem impede a idealização do passado. A memória pode preservar vínculos, mas também revelar conflitos, desigualdades e apagamentos. Trabalhá-la criticamente significa reconhecer tanto as experiências de pertencimento quanto as tensões que atravessam a formação dos territórios.

5 LINGUAGEM, IDENTIDADE E DIVERSIDADE AMAZÔNICA

A identidade não constitui uma essência fixa recebida no nascimento. Ela é construída nas relações sociais, nas formas de representação e nas narrativas por meio das quais os sujeitos compreendem a si mesmos e aos grupos dos quais participam. Para Hall (2006), as identidades culturais permanecem em processo de transformação, sendo produzidas historicamente.

A linguagem ocupa lugar central nessa construção. Palavras, sotaques, variedades linguísticas, modos de narrar e formas de nomear o território expressam trajetórias e pertencimentos. Quando uma variedade regional é ridicularizada ou corrigida como se fosse

sinal de incapacidade, não se atinge apenas a fala: também se desvaloriza a experiência social de seus falantes.

Reconhecer a diversidade linguística não significa abandonar o ensino da norma-padrão. A escola deve ampliar os repertórios dos estudantes e ensinar as convenções necessárias à participação em diferentes situações sociais. Esse trabalho, contudo, precisa ser realizado sem transformar diferenças linguísticas em defeitos pessoais.

Bagno (2015) ajuda a compreender que o preconceito linguístico se relaciona às desigualdades sociais e à valorização seletiva de determinadas formas de falar. Na Amazônia, essa discussão envolve variedades do português, línguas indígenas, expressões locais e práticas de oralidade que convivem de maneiras distintas nos espaços escolares.

Também é necessário evitar a ideia de uma única identidade amazônica. Os sujeitos podem construir pertencimentos indígenas, ribeirinhos, quilombolas, urbanos, rurais, migrantes e fronteiriços, entre muitos outros. Essas identificações podem coexistir e se transformar. A expressão “identidade amazônica” somente se torna adequada quando reconhece essa pluralidade, em vez de aprisionar os sujeitos em uma imagem uniforme.

6 A ESCOLA ENTRE O RECONHECIMENTO E A FOLCLORIZAÇÃO

A escola pode criar espaços para que os estudantes reconheçam as histórias de seus territórios, mas também pode reduzir essas experiências a representações superficiais. A folclorização ocorre quando culturas e comunidades aparecem somente em festas, exposições ou datas comemorativas, sem que seus conhecimentos, conflitos e produções intelectuais participem continuamente do currículo.

Um projeto sobre narrativas amazônicas perde força quando utiliza personagens, palavras ou imagens apenas como decoração. A valorização exige estudo, contextualização e diálogo com as pessoas relacionadas à produção cultural. Não basta apresentar uma narrativa indígena sem identificar o povo ao qual pertence, sua autoria, sua tradução e as condições em que foi publicada.

Thiél (2012) destaca que a literatura indígena demanda formas de leitura capazes de reconhecer sua diversidade cultural, textual e identitária. Esse cuidado ajuda a impedir que produções de diferentes povos sejam reunidas sob uma categoria genérica e interpretadas exclusivamente a partir de referências externas.

A escola também precisa examinar quem possui autorização para contar e publicar determinadas histórias. Narrativas familiares, comunitárias ou tradicionais não se tornam automaticamente de domínio público quando chegam à sala de aula. Gravações, fotografias e transcrições exigem consentimento e definição clara da finalidade.

O reconhecimento acontece quando as comunidades participam das escolhas, recebem os resultados e podem decidir sobre a circulação dos registros. Assim, a escola deixa de apenas recolher materiais e passa a construir relações de reciprocidade.

7 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE LINGUAGEM E MEMÓRIA

Projetos escolares de linguagem e memória podem aproximar leitura, escrita, pesquisa e território. Essas atividades precisam ser adequadas à idade dos estudantes, às condições da escola e às decisões das pessoas envolvidas.

Rodas de memória podem reunir estudantes, familiares e moradores para compartilhar lembranças relacionadas a acontecimentos, profissões, festas, brincadeiras ou transformações locais. Entrevistas e histórias de vida desenvolvem capacidades linguísticas e investigativas, desde que sejam precedidas pela discussão sobre consentimento, privacidade e respeito.

Mapas afetivos podem identificar lugares relacionados a lembranças e experiências significativas. Podcasts e registros audiovisuais ampliam a circulação das narrativas, mas também os riscos de exposição. A publicação precisa ser autorizada e não deve revelar dados pessoais, imagens ou conhecimentos restritos.

Fotografias, jornais, produções estudantis, atas e relatos podem compor arquivos de memória da escola, com critérios de conservação, acesso e proteção. Contos, crônicas, poemas e memórias produzidos pelos estudantes também podem formar coletâneas, preservando a identificação da autoria ou uma escolha legítima de pseudônimo.

Essas práticas transformam o território em fonte de perguntas, não em limite para a aprendizagem. A partir das narrativas locais, os estudantes podem estabelecer relações com literatura, história, geografia, artes, ciências e tecnologias.

8 ÉTICA, AUTORIA E DIREITO À MEMÓRIA

Trabalhar com narrativas locais exige mais do que cuidado metodológico. É necessário reconhecer que histórias, imagens, vozes e conhecimentos não estão livremente disponíveis apenas porque podem ser registrados. O direito à memória inclui tanto a possibilidade de narrar quanto a decisão de guardar, restringir ou não publicar.

O consentimento deve ser informado. A pessoa participante precisa compreender a finalidade da atividade, como sua contribuição será registrada, onde o material será apresentado, quem poderá acessá-lo, se seu nome e sua imagem aparecerão e como poderá solicitar correção ou retirada.

No caso de crianças e adolescentes, devem ser observadas as autorizações dos responsáveis e a manifestação de vontade dos próprios estudantes. A autorização familiar não elimina a necessidade de explicar a atividade de maneira acessível ao participante.

A autoria precisa ser reconhecida. Uma narrativa transmitida oralmente não se torna anônima por não estar publicada em livro. Quando a autoria individual não puder ser determinada, deve-se registrar a comunidade, a tradição ou o contexto de origem, conforme as orientações das pessoas envolvidas.

Histórias ligadas à espiritualidade, práticas de cura, locais sagrados e informações territoriais podem possuir regras específicas de circulação. A escola não deve pressionar participantes a divulgar aquilo que preferem preservar. Arquivos publicados na internet podem ser copiados e retirados de contexto, exigindo avaliação prévia dos possíveis desdobramentos.

A ética não deve aparecer somente como formulário ou autorização burocrática. Ela precisa orientar toda a relação entre escola, estudantes e comunidade, garantindo reciprocidade, respeito e responsabilidade pela permanência dos registros.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As narrativas locais constituem formas de organizar experiências, transmitir conhecimentos e produzir pertencimento. Na Amazônia, elas permitem compreender transformações ambientais, deslocamentos, relações comunitárias, práticas culturais e diferentes modos de habitar o território.

Sua presença no currículo pode fortalecer a formação leitora e autoral dos estudantes, além de ampliar o reconhecimento da diversidade linguística e cultural. Entretanto, esse trabalho não pode reduzir comunidades a personagens folclóricos nem transformar memórias em materiais disponíveis sem autorização.

A escola precisa reconhecer que narrar envolve escolhas, posições e responsabilidades. Comparar versões, analisar silêncios, identificar autores e compreender contextos são práticas essenciais para uma educação crítica da memória. Desse modo, os estudantes aprendem não apenas a registrar histórias, mas a refletir sobre quem fala, de onde fala e como determinado relato circula.

Projetos como rodas de memória, entrevistas, mapas afetivos, podcasts, arquivos escolares e coletâneas podem aproximar escola e território. Sua legitimidade depende da participação comunitária, do consentimento, do reconhecimento da autoria e da proteção das informações sensíveis.

Valorizar as narrativas amazônicas não significa fechar a educação em fronteiras regionais. Significa reconhecer que todo diálogo com o mundo começa em algum lugar. Quando a escola acolhe criticamente as histórias de seus territórios, oferece aos estudantes raízes para compreender outras experiências e palavras para participar de conversas mais amplas.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. Preconceito linguístico. 56. ed. rev. e ampl. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

HALBWACHS, Maurice. A memória coletiva. Tradução de Beatriz Sidou. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2006.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

THIÉL, Janice Cristine. Pele silenciosa, pele sonora: a literatura indígena em destaque. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

GESTÃO ESCOLAR NA AMAZÔNIA: PARTICIPAÇÃO, TERRITÓRIO E EQUIDADE NAS DECISÕES EDUCACIONAIS

SCHOOL MANAGEMENT IN THE AMAZON: PARTICIPATION, TERRITORY AND EQUITY IN EDUCATIONAL DECISION-MAKING

Rafael Turatti Siqueira

Secretaria de Estado da Educação de Rondônia (SEDUC-RO), Porto Velho, Rondônia, Brasil.

Recebido em: 19/08/2026 | Aprovado em: 23/08/2026 | Publicado em: 24/08/2026

Resumo: Este artigo discute a gestão escolar na Amazônia a partir das relações entre participação democrática, território e equidade. Trata-se de pesquisa bibliográfica e documental, de abordagem qualitativa e natureza teórico-reflexiva, fundamentada na legislação educacional brasileira e em estudos sobre gestão democrática. Argumenta-se que administrar uma escola não se limita ao cumprimento de procedimentos burocráticos, pois as decisões precisam considerar as condições geográficas, culturais, sociais e institucionais de cada comunidade. O texto diferencia consulta, participação e deliberação, analisa o papel dos conselhos escolares e apresenta situações relacionadas a transporte, conectividade, calendário, infraestrutura e participação comunitária. Defende-se que a equidade exige respostas diferenciadas para garantir direitos educacionais comuns. Conclui-se que a gestão democrática se concretiza quando a comunidade dispõe de informação, representação, possibilidade de decisão e acompanhamento das ações escolares.

Palavras-chave: gestão escolar; Amazônia; participação; território; equidade.

Abstract: This article discusses school management in the Amazon through the relationships among democratic participation, territory, and equity. It consists of qualitative bibliographic and documentary research of a theoretical and reflective nature, grounded in Brazilian educational legislation and studies on democratic management. It argues that managing a school is not limited to bureaucratic procedures, since decisions must consider the geographical, cultural, social, and institutional conditions of each community. The article distinguishes consultation, participation, and deliberation, examines the role of school councils, and presents situations involving transportation, connectivity, calendars, infrastructure, and community participation. It maintains that equity requires differentiated responses to guarantee common educational rights. It concludes that democratic management becomes effective when the community has access to information, representation, decision-making opportunities, and mechanisms for monitoring school actions.

Keywords: school management; Amazon; participation; territory; equity.

1 INTRODUÇÃO

A gestão escolar costuma ser associada a calendários, documentos, recursos financeiros, prestação de contas e organização de equipes. Essas tarefas são necessárias, mas não esgotam o sentido da gestão. Dirigir uma escola implica tomar decisões que afetam estudantes, profissionais, famílias e comunidades situadas em territórios concretos.

Na Amazônia, as decisões educacionais podem ser atravessadas por longas distâncias, transporte fluvial ou rodoviário, períodos de cheia e vazante, acesso irregular à internet, diversidade linguística e diferentes formas de organização comunitária. Essas condições não são detalhes administrativos. Elas influenciam frequência, permanência, planejamento, comunicação e acesso aos serviços educacionais.

A Constituição Federal estabelece a gestão democrática como princípio do ensino público. A LDB determina a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico e das comunidades escolar e local nos conselhos escolares. A Lei nº 14.644/2023 reforçou a composição e o papel deliberativo desses colegiados. O Plano Nacional de Educação, instituído pela Lei nº 15.388/2026, também relaciona participação, território, culturas locais e adaptação dos calendários às condições regionais.

O objetivo deste artigo é discutir princípios de gestão escolar democrática e territorialmente situada na Amazônia. Sustenta-se que participação não significa apenas ouvir a comunidade, e que equidade não consiste em oferecer respostas idênticas a escolas submetidas a condições profundamente diferentes.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

O estudo caracteriza-se como pesquisa bibliográfica e documental, de abordagem qualitativa e natureza teórico-reflexiva. A pesquisa bibliográfica reúne contribuições sobre gestão democrática, participação, autonomia escolar e projeto político-pedagógico.

A análise documental contempla a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988; a Lei nº 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; a Lei nº 14.644/2023, que regulamentou aspectos relacionados aos conselhos escolares; e a Lei nº 15.388/2026, que instituiu o Plano Nacional de Educação para o decênio 2026–2036.

A interpretação foi organizada em quatro eixos: gestão democrática e participação; território e condições de funcionamento das escolas; equidade nas decisões educacionais; e instrumentos coletivos de planejamento e acompanhamento.

Por se tratar de estudo bibliográfico e documental, sem entrevistas, questionários ou utilização de dados pessoais, não houve participação direta de seres humanos. Consequentemente, não foi identificada necessidade de submissão a Comitê de Ética em Pesquisa.

O texto não pretende representar todas as escolas amazônicas nem formular soluções universais. As situações apresentadas possuem caráter analítico e exemplificativo, devendo ser reinterpretadas conforme as redes, os municípios e as comunidades.

3 GESTÃO DEMOCRÁTICA: DA CONSULTA À PARTICIPAÇÃO EFETIVA

A gestão democrática não se concretiza apenas pela existência de reuniões, eleições ou formulários. Uma comunidade pode ser frequentemente consultada sem participar efetivamente das decisões. Por isso, é necessário diferenciar informação, consulta, participação e deliberação.

A informação constitui o primeiro nível. A escola apresenta dados, regras, decisões e resultados à comunidade. Sem informação compreensível e acessível, não existe condição real de participação. A consulta ocorre quando estudantes, famílias ou profissionais manifestam opiniões sobre uma questão, mas a decisão pode continuar concentrada na direção ou em instâncias superiores.

A participação envolve presença contínua na formulação das propostas, no acompanhamento das ações e na avaliação dos resultados. Já a deliberação pressupõe poder institucional para decidir sobre matérias que pertencem à competência do colegiado.

A LDB estabelece a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico e das comunidades escolar e local nos conselhos escolares. Após a alteração promovida pela Lei nº 14.644/2023, o Conselho Escolar passou a ser definido expressamente como órgão deliberativo, composto por representantes de diferentes segmentos.

A existência formal do conselho, contudo, não garante seu funcionamento democrático. São necessárias eleições transparentes, representação dos diferentes segmentos, acesso prévio às informações, reuniões em horários possíveis, registros das decisões, acompanhamento dos encaminhamentos, formação dos conselheiros e liberdade para apresentar divergências.

A participação também precisa alcançar os estudantes. Sua presença não deve ser simbólica, especialmente nas decisões relacionadas ao currículo, à convivência, aos projetos e aos espaços escolares. Escutar os estudantes significa reconhecer que eles conhecem dimensões da experiência escolar que nem sempre são percebidas pelos adultos.

4 TERRITÓRIO E CONDIÇÕES CONCRETAS DA GESTÃO ESCOLAR

O território não representa apenas a localização geográfica da escola. Ele reúne condições ambientais, redes de transporte, relações sociais, práticas culturais, atividades econômicas e formas comunitárias de organização. Essas dimensões interferem diretamente nas decisões administrativas e pedagógicas.

Em comunidades cujo deslocamento depende dos rios, mudanças no nível das águas podem alterar rotas, horários e condições de segurança. Nas escolas rurais, as distâncias e a qualidade das estradas podem afetar o transporte e o fornecimento de alimentação. Em áreas urbanas periféricas, violência, precariedade do transporte coletivo e desigualdade de acesso às tecnologias podem comprometer frequência e participação.

Essas situações não devem ser interpretadas como incapacidade das comunidades. Elas revelam condições estruturais que exigem planejamento e responsabilidade do poder público. A gestão escolar pode adaptar procedimentos e organizar respostas locais, mas não deve assumir isoladamente obrigações pertencentes aos sistemas de ensino.

O conhecimento do território precisa fazer parte do diagnóstico institucional, reunindo informações sobre deslocamento dos estudantes, períodos de maior dificuldade de acesso, disponibilidade de energia e conexão, línguas presentes, serviços públicos, atividades econômicas, organizações comunitárias e situações que afetam permanência e aprendizagem.

O diagnóstico não deve servir para classificar a comunidade apenas por suas carências. Também precisa identificar conhecimentos, redes de solidariedade, experiências e recursos territoriais que possam contribuir para o projeto educativo.

O Plano Nacional de Educação 2026–2036 prevê a adaptação do currículo e do calendário escolar às condições climáticas, à realidade e à identidade cultural da região, com participação da comunidade. Isso oferece fundamento normativo para políticas contextualizadas, desde que a adaptação não resulte em redução do direito à aprendizagem.

5 EQUIDADE NAS DECISÕES EDUCACIONAIS

Igualdade e equidade são princípios relacionados, mas não idênticos. A igualdade assegura direitos comuns; a equidade considera que diferentes condições podem exigir respostas diferenciadas para que esses direitos sejam efetivamente alcançados.

Distribuir o mesmo recurso tecnológico a todas as escolas pode parecer uma medida igualitária. Entretanto, seus resultados serão diferentes se algumas unidades não possuírem conexão estável, energia contínua ou profissionais preparados para utilizar os equipamentos.

Na gestão escolar amazônica, a equidade pode envolver organização diferenciada do transporte, materiais em formatos impressos e digitais, calendários adequados às condições

territoriais, estratégias para estudantes em áreas de difícil acesso, atendimento às necessidades linguísticas, formação específica, recursos adicionais para escolas isoladas e acessibilidade para estudantes com deficiência.

A adoção de medidas diferenciadas precisa ser transparente e fundamentada. A comunidade deve compreender quais critérios foram utilizados, quais grupos serão atendidos e como os resultados serão avaliados. Sem transparência, políticas de equidade podem ser interpretadas como favorecimento ou executadas de maneira arbitrária.

A equidade também impede que a responsabilidade pelas desigualdades recaia somente sobre estudantes e famílias. Faltas provocadas por falhas no transporte não podem ser analisadas da mesma forma que ausências voluntárias. A gestão precisa identificar causas e acionar as instâncias responsáveis pelas condições de acesso e permanência.

6 CONSELHO ESCOLAR E PARTICIPAÇÃO COMUNITÁRIA

O conselho escolar constitui um dos principais instrumentos da gestão democrática. Sua função não deve se limitar à assinatura de atas ou à confirmação de decisões tomadas previamente. Como órgão deliberativo, precisa participar de matérias compatíveis com suas atribuições e acompanhar os efeitos das decisões aprovadas.

A Lei nº 14.644/2023 incorporou à LDB a representação de professores, profissionais da gestão pedagógica, servidores administrativos, estudantes, pais ou responsáveis e membros da comunidade local. Essa composição procura assegurar que diferentes experiências escolares estejam presentes no processo decisório.

Para funcionar adequadamente, o conselho necessita de regimento conhecido, calendário regular, divulgação antecipada das pautas, acesso a informações administrativas e pedagógicas, atas claras, acompanhamento das deliberações, formação para novos conselheiros e estratégias de participação presencial ou remota.

Nos territórios amazônicos, a organização das reuniões precisa considerar distâncias, transporte, jornada de trabalho, conectividade e períodos climáticos. Marcar encontros em horários incompatíveis e depois atribuir a ausência ao desinteresse da comunidade produz uma participação apenas formal.

Assembleias, reuniões por segmento, consultas e rodas de conversa podem alimentar o trabalho do conselho, mas não substituir sua responsabilidade deliberativa.

7 PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO COMO EXPRESSÃO DO TERRITÓRIO

O projeto político-pedagógico não deve ser tratado como documento produzido apenas para atender exigências administrativas. Ele registra escolhas, prioridades, princípios e compromissos construídos pela comunidade escolar.

Veiga (2002) compreende o projeto político-pedagógico como construção coletiva ligada à autonomia e à identidade da escola. Isso significa que sua elaboração precisa envolver análise da realidade, definição de objetivos e organização de ações capazes de responder aos problemas identificados.

Na Amazônia, o projeto pode contemplar características sociais, culturais e linguísticas da comunidade; condições de transporte e acesso; relação com rios, florestas, bairros e territórios; estratégias de permanência; educação das relações étnico-raciais; valorização de histórias locais; participação estudantil; protocolos para cheia, vazante ou isolamento; e formas de comunicação com famílias.

Contextualizar o projeto não significa diminuir expectativas de aprendizagem. Ao contrário, permite organizar meios mais adequados para assegurar os direitos educacionais. A adaptação precisa estar acompanhada de objetivos claros, recursos e avaliação.

O documento também deve permanecer aberto à revisão. Mudanças territoriais, ambientais, demográficas e institucionais podem alterar as necessidades da escola. Um projeto democrático não é uma fotografia permanente, mas uma referência coletiva atualizada à medida que a realidade se transforma.

8 DECISÕES EDUCACIONAIS EM CONTEXTOS AMAZÔNICOS

A gestão territorialmente situada pode ser observada em situações concretas. Quando atrasos e ausências estão relacionados ao transporte terrestre ou fluvial, a gestão deve registrar ocorrências, ouvir estudantes e famílias, comunicar a rede e acompanhar as providências. Medidas pedagógicas de recuperação não substituem a correção do problema estrutural.

Alterações ambientais podem exigir reorganização de horários, rotas e atividades. Essas decisões devem respeitar a legislação, preservar a carga horária e ser construídas com a comunidade e os órgãos responsáveis.

A adoção de plataformas digitais precisa considerar o acesso real dos estudantes. Quando a conexão for instável, materiais impressos, arquivos de baixo consumo de dados e atividades acessíveis sem internet devem integrar o planejamento.

A alimentação escolar deve observar regularidade do fornecimento, armazenamento, hábitos alimentares e participação das instâncias fiscalizadoras. Dificuldades logísticas não podem naturalizar a interrupção de um direito.

Grêmios, assembleias, representantes de turma e presença no conselho podem ampliar a participação estudantil. A formação continuada, por sua vez, deve partir das demandas identificadas pela escola e pelo território, evitando temas impostos de maneira uniforme.

9 PRINCÍPIOS PARA UMA GESTÃO DEMOCRÁTICA E EQUITATIVA

A análise permite sintetizar alguns princípios: conhecer o território antes de definir prioridades; assegurar informação clara e acessível; diferenciar consulta de participação deliberativa; garantir representação dos segmentos; registrar e acompanhar decisões; adaptar estratégias sem reduzir direitos; distribuir recursos conforme as necessidades; responsabilizar os órgãos competentes pelos problemas estruturais; proteger a diversidade cultural e linguística; e avaliar resultados com participação comunitária.

Esses princípios ajudam a deslocar a gestão de uma lógica exclusivamente burocrática para uma prática pública de decisão e responsabilidade. A burocracia continua necessária para assegurar registros, recursos e transparência, mas deve estar a serviço do direito à educação.

10 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A gestão escolar democrática não se resume à eleição de dirigentes, à realização de reuniões ou à existência formal de conselhos. Ela depende da circulação de informações, da representação dos diferentes segmentos, da possibilidade real de deliberação e do acompanhamento das decisões.

Nos territórios amazônicos, a gestão precisa considerar condições geográficas, ambientais, sociais, culturais e linguísticas que interferem no funcionamento das escolas. Isso não significa atribuir à direção a responsabilidade de resolver isoladamente problemas estruturais. Cabe à gestão diagnosticar, registrar, mobilizar a comunidade e cobrar providências dos órgãos públicos competentes.

A equidade oferece um princípio fundamental. Garantir direitos comuns pode exigir recursos, calendários, transportes, materiais e estratégias diferenciadas. Tratar escolas submetidas a condições desiguais de maneira idêntica pode aprofundar as desigualdades.

O conselho escolar e o projeto político-pedagógico constituem instrumentos centrais dessa construção. Quando possuem participação efetiva, deixam de ser estruturas burocráticas e tornam-se espaços de negociação, planejamento e controle social.

Uma gestão escolar comprometida com a Amazônia não transforma o território em justificativa para oferecer menos. Ela reconhece as dificuldades e capacidades locais para construir respostas mais justas. Administrar, nesse sentido, é fazer com que as decisões

atrassem a distância entre a norma e a vida cotidiana sem perder de vista o direito de cada estudante à educação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Lei nº 14.644, de 2 de agosto de 2023. Altera a Lei nº 9.394/1996 para prever a instituição de conselhos escolares e fóruns dos conselhos escolares. Brasília, DF: Presidência da República, 2023.

BRASIL. Lei nº 15.388, de 14 de abril de 2026. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2026–2036. Brasília, DF: Presidência da República, 2026.

LIBÂNEO, José Carlos. Organização e gestão da escola: teoria e prática. 6. ed. São Paulo: Heccus Editora, 2017.

PARO, Vitor Henrique. Gestão democrática da escola pública. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. 14. ed. Campinas: Papirus, 2002.

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA EDUCAÇÃO AMAZÔNICA: LETRAMENTO CRÍTICO, INCLUSÃO DIGITAL E SOBERANIA CULTURAL

ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN AMAZONIAN EDUCATION: CRITICAL LITERACY, DIGITAL INCLUSION AND CULTURAL SOVEREIGNTY

Rafael Turatti Siqueira

Secretaria de Estado da Educação de Rondônia (SEDUC-RO), Porto Velho, Rondônia, Brasil.

Recebido em: 19/08/2026 | Aprovado em: 23/08/2026 | Publicado em: 24/08/2026

Resumo: O artigo discute a incorporação da inteligência artificial na educação amazônica a partir das relações entre letramento crítico, inclusão digital e soberania cultural. Trata-se de pesquisa bibliográfica e documental, qualitativa e teórico-reflexiva. Analisa-se como desigualdades de conectividade, riscos à privacidade, vieses algorítmicos e assimetrias de representação afetam escolas e comunidades amazônicas. Argumenta-se que o domínio técnico de ferramentas não basta: estudantes e professores precisam avaliar fontes, identificar ausências, compreender interesses e preservar autoria e dados pessoais. Defende-se ainda que os conhecimentos, as imagens e as línguas das comunidades não podem ser tratados como recursos disponíveis para extração sem participação e consentimento. Conclui-se que a inteligência artificial somente adquire relevância pedagógica quando subordinada à equidade, à proteção de direitos, à autonomia docente e ao reconhecimento da diversidade cultural.

Palavras-chave: inteligência artificial; educação amazônica; letramento crítico; inclusão digital; soberania cultural.

Abstract: This article discusses the incorporation of artificial intelligence into Amazonian education through the relationships among critical literacy, digital inclusion, and cultural sovereignty. It is a qualitative, bibliographic, documentary, and theoretical-reflective study. It examines how connectivity inequalities, privacy risks, algorithmic biases, and representational asymmetries affect Amazonian schools and communities. It argues that technical command of tools is not enough: students and teachers must evaluate sources, identify omissions, understand interests, and preserve authorship and personal data. It also maintains that community knowledge, images, and languages cannot be treated as resources available for extraction without participation and consent. It concludes that artificial intelligence becomes pedagogically relevant only when subordinated to equity, rights protection, teacher autonomy, and recognition of cultural diversity.

Keywords: artificial intelligence; Amazonian education; critical literacy; digital inclusion; cultural sovereignty.

1 INTRODUÇÃO

A inteligência artificial generativa entrou no cotidiano educacional com a velocidade de uma cheia: alcançou salas de aula, planejamentos, avaliações e práticas de escrita antes que muitas redes de ensino pudessem construir critérios públicos para seu uso. Sistemas capazes de produzir textos, imagens, traduções e sínteses ampliam possibilidades pedagógicas, mas também carregam riscos relacionados à desigualdade, à privacidade, à desinformação e à reprodução de preconceitos.

Na Amazônia, esse debate assume contornos próprios. A região reúne escolas urbanas, rurais, indígenas, ribeirinhas e de fronteira, submetidas a condições muito diferentes de conectividade, energia, infraestrutura e formação docente. Ao mesmo tempo, abriga conhecimentos, línguas, narrativas e modos de vida que não podem ser tratados como simples dados disponíveis para apropriação tecnológica.

Este artigo discute o uso educacional da inteligência artificial a partir de três eixos articulados: letramento crítico, inclusão digital e soberania cultural. Defende-se que incorporar essas tecnologias não significa apenas ensinar comandos ou automatizar tarefas. É necessário compreender como os sistemas são construídos, quais interesses os orientam, que dados utilizam e quais vozes tornam visíveis ou silenciam.

O objetivo é propor princípios para uma adoção pedagógica ética, contextualizada e socialmente justa da inteligência artificial na educação amazônica, preservando a autoria, a diversidade cultural, os direitos dos estudantes e a autonomia profissional docente.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

O estudo caracteriza-se como pesquisa bibliográfica e documental, de abordagem qualitativa e natureza teórico-reflexiva. Foram mobilizados trabalhos sobre inteligência artificial, educação, linguagem e impactos sociotécnicos, além de documentos normativos relacionados à ética da inteligência artificial, à proteção de dados e ao uso pedagógico de sistemas generativos.

A análise foi organizada em cinco dimensões: funcionamento e limites dos sistemas; desigualdade de acesso; leitura crítica dos resultados; proteção de dados e autoria; e representação dos conhecimentos amazônicos. O diálogo entre essas dimensões permite evitar tanto o entusiasmo tecnológico sem crítica quanto a rejeição generalizada das ferramentas.

Por não envolver participantes, entrevistas, experimentos ou tratamento de dados pessoais, o estudo não demandou submissão a Comitê de Ética em Pesquisa. As situações pedagógicas apresentadas são analíticas e exemplificativas, não correspondendo a dados coletados em uma comunidade específica.

3 INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL GENERATIVA E EDUCAÇÃO

Sistemas generativos produzem respostas a partir de padrões identificados em grandes conjuntos de dados. Embora os resultados possam parecer autorais ou plenamente compreendidos pela máquina, o processo não equivale à experiência humana de conhecer, interpretar e assumir responsabilidade pelo que se afirma.

Bender et al. (2021) alertam que modelos de linguagem podem reproduzir associações presentes nos dados de treinamento sem compreender seus contextos sociais. Por isso, fluência textual não deve ser confundida com verdade, neutralidade ou conhecimento confiável. Respostas plausíveis podem conter erros, referências inexistentes, simplificações e vieses.

Na educação, essas ferramentas podem apoiar a elaboração de exemplos, a comparação de versões textuais, a tradução, a criação de roteiros, o planejamento e a acessibilidade. Entretanto, podem também favorecer terceirização do pensamento, uniformização da escrita, vigilância, dependência de plataformas e avaliação injusta.

A questão central, portanto, não é decidir abstratamente se a inteligência artificial é boa ou ruim. É definir em quais condições, para quais finalidades e sob quais responsabilidades ela pode contribuir para a aprendizagem.

4 LETRAMENTO CRÍTICO EM INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

O domínio operacional de uma ferramenta é apenas uma camada do letramento em inteligência artificial. Saber formular um comando não garante capacidade para avaliar a resposta, identificar ausências, confrontar fontes ou reconhecer interesses econômicos e políticos envolvidos na tecnologia.

O letramento crítico pressupõe investigar quem desenvolve os sistemas, como os dados são selecionados, quais idiomas aparecem com maior frequência, que grupos são representados de forma estereotipada e quem responde pelos danos. Também exige comparar resultados com fontes confiáveis e distinguir informação verificável de produção probabilística.

Uma atividade pedagógica pode solicitar que estudantes formulem a mesma pergunta de modos diferentes e analisem as variações das respostas. Outra possibilidade é comparar a

descrição automatizada de uma comunidade amazônica com narrativas produzidas por seus próprios moradores, observando generalizações, silêncios e exotizações.

Nessas práticas, o professor não se transforma em fiscal de comandos. Atua como mediador da leitura, da investigação e da responsabilidade autoral. A tecnologia deixa de ocupar o lugar de oráculo e passa a ser objeto de análise.

5 INCLUSÃO DIGITAL E DESIGUALDADES TERRITORIAIS

A adoção de inteligência artificial pode ampliar desigualdades quando pressupõe conexão contínua, equipamentos individuais, contas em plataformas e competências digitais já consolidadas. Em muitos territórios amazônicos, o acesso é intermitente, caro ou compartilhado, e a energia elétrica pode não estar disponível de forma estável.

Inclusão digital não se resume à entrega de equipamentos. Envolve conectividade adequada, manutenção, suporte técnico, acessibilidade, formação, proteção de dados e possibilidade de produzir conteúdo. Uma política que disponibiliza plataformas sem assegurar essas condições cria uma inclusão apenas nominal.

As escolas precisam oferecer alternativas equivalentes quando a atividade utilizar ferramentas on-line. Nenhum estudante deve ser penalizado por não possuir dispositivo, conexão ou conta pessoal. Materiais impressos, trabalho coletivo, uso supervisionado de equipamentos institucionais e recursos que funcionem sem conexão podem compor o planejamento.

A equidade também requer atenção às pessoas com deficiência, às diferenças linguísticas e aos níveis de familiaridade tecnológica. A inovação só se torna educacional quando amplia direitos, e não quando converte desigualdades territoriais em suposta falta de esforço individual.

6 DADOS, PRIVACIDADE E PROTEÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES

O uso de plataformas de inteligência artificial envolve circulação de dados. Textos, imagens, vozes, históricos de interação e informações escolares podem ser armazenados ou processados fora do ambiente da escola. A Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais estabelece princípios como finalidade, adequação, necessidade, segurança, transparência e prevenção (BRASIL, 2018).

Professores e estudantes não devem inserir em ferramentas abertas nomes completos, documentos, notas, laudos, fotografias identificáveis, relatos pessoais, produções inéditas ou bases de dados da escola sem garantia jurídica e institucional adequada. A utilização de

informações de crianças e adolescentes exige proteção reforçada e consideração de seu melhor interesse.

A responsabilidade pela escolha de plataformas não pode recair apenas sobre cada professor. Redes e instituições precisam realizar avaliação prévia, definir contratos, políticas de retenção, mecanismos de segurança e procedimentos para incidentes. Consentimento não substitui a obrigação de reduzir a coleta ao mínimo necessário.

Também é inadequado inserir manuscritos confidenciais, avaliações ainda não aplicadas ou pesquisas inéditas em sistemas cujo tratamento de dados não seja conhecido. A facilidade de uso não elimina o dever de confidencialidade.

7 AUTORIA, AVALIAÇÃO E INTEGRIDADE ACADÊMICA

A inteligência artificial não assume responsabilidade ética e não pode ser reconhecida como autora. Quem apresenta um trabalho responde pela precisão, pelas fontes, pela originalidade e pelos efeitos do conteúdo. O uso da ferramenta deve ser informado quando interferir substantivamente na elaboração do texto, da imagem, do código ou da análise.

A proibição absoluta, isoladamente, tende a ser insuficiente. Ela pode deslocar o uso para espaços ocultos e favorecer estudantes com maior acesso e domínio tecnológico. É mais produtivo estabelecer regras claras, finalidades permitidas, formas de declaração e etapas nas quais o processo de aprendizagem possa ser acompanhado.

As avaliações podem incluir registros de planejamento, versões preliminares, justificativas das escolhas, confronto de fontes, apresentações orais e atividades presenciais. Assim, o foco se desloca da tentativa de adivinhar se uma ferramenta foi utilizada para a observação do percurso intelectual do estudante.

Detectores automáticos não devem sustentar, sozinhos, acusações de fraude. Seus resultados são probabilísticos e podem produzir falsos positivos. Qualquer suspeita precisa ser analisada com contraditório, evidências e procedimentos institucionais transparentes.

8 SOBERANIA CULTURAL E CONHECIMENTOS AMAZÔNICOS

Soberania cultural, neste artigo, designa a capacidade das comunidades de participar das decisões sobre representação, circulação e uso de seus conhecimentos. Nem tudo o que pode ser digitalizado deve ser extraído, armazenado ou transformado em material de treinamento.

Narrativas, imagens, línguas, práticas e conhecimentos tradicionais possuem autoria, pertencimento e contextos de transmissão. A transformação desses conteúdos em dados descontextualizados pode produzir apropriação, distorção e apagamento. A UNESCO (2021)

recomenda que sistemas de inteligência artificial respeitem a diversidade cultural, os direitos humanos e a participação dos grupos afetados.

Modelos treinados majoritariamente com conteúdos de línguas hegemônicas podem oferecer respostas menos precisas sobre variedades locais e línguas com menor presença digital. Também podem repetir imagens coloniais da Amazônia como espaço vazio, atrasado ou homogêneo, ignorando sua pluralidade social e intelectual.

Projetos educacionais devem priorizar consulta e participação das comunidades, reconhecimento da autoria, contextualização das fontes, governança dos dados e possibilidade de recusa. A inteligência artificial pode apoiar documentação e revitalização linguística somente quando orientada pelos sujeitos envolvidos, e não quando converte patrimônio coletivo em matéria-prima gratuita.

9 PRINCÍPIOS PARA UMA POLÍTICA EDUCACIONAL SITUADA

Uma política de inteligência artificial para a educação amazônica pode apoiar-se nos seguintes princípios: finalidade pedagógica explícita; supervisão humana; acesso equitativo; proteção de dados; transparência sobre o uso; preservação da autoria; avaliação crítica dos resultados; respeito à diversidade linguística e cultural; participação comunitária; e revisão periódica das práticas.

A formação docente deve combinar experiência prática e reflexão ética. Professores precisam conhecer possibilidades e limites das ferramentas, elaborar atividades críticas, proteger informações e reconhecer situações em que o uso não é apropriado. Essa formação deve considerar as condições reais de cada escola e não funcionar como simples divulgação de produtos.

As instituições também precisam definir quais dados podem ser utilizados, quais plataformas estão autorizadas, como o uso será declarado e quais canais receberão dúvidas e incidentes. Decisões automatizadas que afetem avaliação, acesso ou trajetória escolar exigem especial cautela e possibilidade de revisão humana.

Por fim, a adoção deve ser avaliada por seus efeitos educacionais concretos. Economia de tempo ou novidade não bastam. É preciso perguntar se a ferramenta favoreceu compreensão, participação, criatividade, inclusão e autonomia.

10 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inteligência artificial pode contribuir para a educação, mas sua presença não é neutra nem inevitavelmente inclusiva. Os sistemas carregam escolhas técnicas, bases de dados, interesses econômicos e formas de representação que precisam ser examinadas.

Na Amazônia, políticas uniformes podem ignorar conectividade, energia, diversidade linguística, conhecimentos tradicionais e condições territoriais. Por isso, a inclusão digital precisa ser compreendida como garantia de infraestrutura, formação, acessibilidade, segurança e capacidade de produção, e não apenas como acesso a plataformas.

O letramento crítico permite transformar respostas automatizadas em objetos de investigação. A soberania cultural, por sua vez, recorda que comunidades têm direito de participar das decisões sobre seus conhecimentos, imagens e línguas.

A escola não deve se limitar a correr atrás da tecnologia como quem tenta alcançar uma correnteza. Seu papel é construir margens éticas para orientar o percurso: decidir quando usar, por que usar, o que proteger e quais aprendizagens deseja promover. A inteligência artificial será pedagogicamente relevante quando permanecer subordinada aos direitos humanos, à justiça social e à autonomia dos sujeitos.

DECLARAÇÃO SOBRE O USO DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

Ferramentas de inteligência artificial generativa foram utilizadas como apoio à estruturação, à revisão linguística e à editoração deste manuscrito. A definição do tema, a seleção e a conferência das fontes, as decisões argumentativas e a aprovação do conteúdo permanecem sob responsabilidade humana. Nenhuma ferramenta de inteligência artificial é indicada como autora.

REFERÊNCIAS

BENDER, Emily M. et al. On the dangers of stochastic parrots: can language models be too big? In: ACM CONFERENCE ON FAIRNESS, ACCOUNTABILITY, AND TRANSPARENCY, 2021. Proceedings [...]. New York: ACM, 2021. p. 610–623. DOI: 10.1145/3442188.3445922.

BRASIL. Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018. Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD). Brasília, DF: Presidência da República, 2018.

CRAWFORD, Kate. Atlas of AI: power, politics, and the planetary costs of artificial intelligence. New Haven: Yale University Press, 2021.

SELWYN, Neil. Should robots replace teachers? AI and the future of education. Cambridge: Polity Press, 2019.

UNESCO. Recommendation on the ethics of artificial intelligence. Paris: UNESCO, 2021.

UNESCO. Guidance for generative AI in education and research. Paris: UNESCO, 2023.