

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL - UFRGS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FAGED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEDU

GILVÂNIA PLÁCIDO BRAULE

O INTELLECTUAL PÚBLICO NA UNIVERSIDADE AMAZÔNICA:
um estudo da profissionalidade do professor universitário no INC-UFAM

Porto Alegre - RS

2012

GILVÂNIA PLÁCIDO BRAULE

**O INTELLECTUAL PÚBLICO NA UNIVERSIDADE AMAZÔNICA:
um estudo da profissionalidade do professor universitário no INC-UFAM**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientação: Prof. Dra. Maria Elly Herz Genro

Linha de Pesquisa: Universidade Teoria e Prática

Porto Alegre – RS

2012

CIP - Catalogação na Publicação

PLACIDO BRAULE, GILVANIA
O INTELLECTUAL PÚBLICO NA UNIVERSIDADE AMAZÔNICA:
um estudo da profissionalidade do professor
universitário no INC-UFAM / GILVANIA PLACIDO
BRAULE. -- 2012.
244 f.

Orientador: MARIA ELLY HERZ GENRO.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-
Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2012.

1. PROFISSIONALIDADE. 2. PROFESSOR . 3.
INTELLECTUAL PÚBLICO. 4. UNIVERSIDADE . 5. AMAZÔNIA. I.
HERZ GENRO, MARIA ELLY , orient. II. Título.

GILVÂNIA PLÁCIDO BRAULE

**O INTELLECTUAL PÚBLICO NA UNIVERSIDADE AMAZÔNICA:
um estudo da profissionalidade do professor universitário no INC-UFAM**

Dissertação apresentada ao programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para obtenção do grau de mestre.

Comissão Examinadora

Profa. Dra. Maria Elly Herz Genro (Orientadora)

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Profa. Dra. Denise Balarine Cavalheiro Leite

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Profa. Dra. Tânia Ramos Fortuna

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Profa. Dra. Glades Tereza Félix

Universidade Federal de Santa Maria

Porto Alegre, 03 de maio de 2012.

DEDICATÓRIA

*À minha mãe, **Maria José Cruz Plácido**, pelo amor e dedicação para comigo, e por ter sido a fonte de inspiração para minha profissão.*

*À Prof. Dra. **Merion Bordas**, pela sua linda caminhada na docência superior, curiosidade, entendimento e respeito pela diferença, expressos nas sábias palavras estimuladoras à minha constituição de docente-pesquisadora.*

A todos que sonham e lutam por uma universidade inovadora e fomentadora do desenvolvimento humano e social na sociedade contemporânea.

AGRADECIMENTOS

Em todas as conquistas da minha vida sempre tive a certeza de que todas as vitórias alcançadas não serão apenas individuais e sim coletivas. No processo de estudo do mestrado, enfrentei dificuldades sociais, emocionais, intelectuais e físicas. Foi uma etapa árdua e ao mesmo tempo prazerosa. Limites e desafios eram postos a cada momento, no entanto, a possibilidade de crescimento pessoal e intelectual foi intensa e me possibilitou um repensar quanto a minha profissão de professora e um repensar enquanto ser humano aprendendo a conhecer melhor os meus reais limites como ser social, cultural, pensante, falante e que age nas mais diversas situações.

Apreendi nos estudos de Arendt que o ser humano não se constitui na singularidade e sim na pluralidade. Pensando assim, externo meus sinceros agradecimentos a todos que me alicerçaram neste processo ajudando-me a superar todos os problemas e a me encontrar como “gente”, como “humana”, como “profissional atuante na Amazônia”.

Amorosamente agradeço!!!

Primeiramente, a ***Deus***, por sustentar-me espiritualmente, fazendo acreditar na possibilidade de vencer os mais difíceis atravessamentos que a vida nos coloca, fazendo-me sentir sempre amparada e amada nas horas mais difíceis.

À minha família, ***pais, irmãos, tios, primos, avós e sobrinhos*** pelo apoio na superação do medo da distância do meu lar, em especial a minha mãe ***Maria José Cruz Plácido***, fiel companheira em toda minha vida, a qual sempre lutou e luta para que hoje eu consiga alcançar meus objetivos de vida.

À minha querida professora ***Dra. Merion Campos Bordas***, a qual me aceitou, acreditou em mim, e oportunizou-me a realizar esta pesquisa em nível de mestrado. Com suas palavras sábias, provocadoras de reflexão, suscitou-me a pensar desde o momento da seleção. Mesmo em situações de enfermidade suscitou-me a pensar criticamente, indicando leituras pertinentes que me levou ao encontro do caminho de docente-pesquisadora. Seu estado de saúde nos manteve distantes, mas no diálogo mais profundo com seus escritos nos aproximamos e tive a certeza de que foi válido atravessar o Brasil para conhecer uma pessoa que não somente possui conhecimentos epistemológicos, experiências profissionais

enriquecedoras, mas, acima de tudo, compromisso com a educação. A leitura de cada um dos seus textos era emocionante e fomentador de “pensares reflexivos”. Ajudou-me a desenvolver uma “críticidade” fundamental para subsidiar meus estudos fazendo-me ir em busca da compreensão da minha real inquietação. A sua capacidade de orientar respeitando o momento e os pensamentos de seus orientandos e de “sacudir” com nossos pensamentos me fez inicialmente sentir-me à vontade. Neste caminho distanciei-me das minhas reais inquietações e com sua sabedoria fez-me reencontrar novamente descobrindo a possibilidade de superar os “traumas” e que a vontade de crescer intelectualmente compreendendo melhor a realidade da universidade no contexto amazônico me levaria a encontrar um caminho mais prazeroso e desafiador. A cada leitura dos seus escritos fui superando os meus “medos” e “angústias” na profissão de docente universitária. O seu compromisso ético-político e social na educação superior é um exemplo a todos nós profissionais da educação que não devemos desistir dos sonhos de termos uma sociedade mais justa superando as diferenças e desigualdades e sim contribuirmos com uma educação emancipatória, desenvolvendo-a de diferentes formas e acreditando nas possibilidades de mudança.

À minha querida e estimada orientadora e professora ***Dra. Maria Elly Genro*** que não mediu esforços ao me acolher em momentos decisivos, não limitando palavras de incentivo e apoio determinante, confiando na minha potencialidade e aceitando-me como diferente e capaz de superações. As suas palavras incentivadoras e instigantes me provocaram inúmeras reflexões do início ao fim do mestrado, marcando sua presença desde o processo seletivo com um lindo sorriso e palavras brandas até a fase final deste trabalho. Como professora e como orientadora me conduziu a olhar para novos horizontes, mergulhar no mundo filosófico desenvolvendo a capacidade de pensar, questionar e humanizar minhas ações com princípios éticos e políticos. Ajudou-me a refletir sobre minhas ações enquanto sujeito político condutor do processo educativo.

Aos meus queridos e estimados professores do PPGEDU ***Elizabeth Krahe, Luís Armando Gandin, Marlene Ribeiro, Carmem Machado, Alceu Ferraro, Alfredo Veiga-neto, Aparecida Bergamaschi e Carmem Craidy*** que por meio dos seus ensinamentos me incentivaram a superar os desafios constantes na vida acadêmica dando contribuições significativas na minha carreira profissional ajudando-me a construir saberes teórico-metodológicos e me constituir como docente-pesquisadora.

A minha querida e admirável professora ***Dra. Denise Leite***, pela sua presença, incentivo e confiança transparente desde o primeiro dia de aula no mestrado. As inúmeras discussões nas disciplinas, sugestões valiosas na qualificação e avaliação do trabalho final foram determinantes para eu compreender a importância do professor universitário instigador, reflexivo, comprometido e, acima de tudo, intelectual público. A cada passo da pesquisa eu a tinha presente comigo por meio dos seus ensinamentos e das suas orientações. Na minha trilha teórico-metodológica da pesquisa ouvia um eco bem forte (suas sugestões e pensamentos teórico-práticos), que em muitos momentos me fez parar e pensar, decidir o que fazer e como fazer uma pesquisa valorosa e significativa.

A estimada professora ***Dra. Maria Isabel da Cunha*** pelas valiosas contribuições na qualificação da pesquisa, me ajudando a direcioná-la, a depurar o objeto de investigação e definir mais precisamente a metodologia. Os seus escritos sobre Pedagogia Universitária foram cruciais para elucidar a pesquisa. O seu carinho e atenção desde o primeiro contato via e-mail me transpareceu segurança e confiança corroborada na qualificação com gestos delicados e apreciações pertinentes ao meu trabalho. Isso demonstra que os valores pessoais como o respeito pelo outro enquanto sujeito sociocultural e profissional é impulsionador no processo de formação e que os seus conhecimentos são verdadeiramente balizadores para todos que pretendem seguir a carreira de docentes e pesquisadores.

À professora ***Dra. Vera Bazzo*** pelas contribuições e desafios de fazer pensar o objeto de investigação, a definir com mais clareza os meus objetivos e caminhos metodológicos. A sua rigorosidade científica me fez rever a minha escrita levando-me a pensar na necessidade de estar sempre aprendendo e melhorando a escrita acadêmica.

À professora ***Dra. Glades Tereza Félix*** pela sua disponibilidade em avaliar o trabalho final da dissertação. Suas doces e incentivadoras palavras nos momentos finais da escrita me fortaleceram e encorajaram a concluir com mais serenidade e tranquilidade.

À minha irmã da ciência, colega e admirável professora ***Dra. Tânia Ramos Fortuna***, pelo carinho em alguns momentos de fragilidades nos quais me deu um pouco da sua atenção mesmo estando em fase de conclusão da sua tese. A sua avaliação neste trabalho foi significativa me ajudando a continuar pensando, pesquisando, escrevendo e acreditando numa Educação Superior de qualidade na Amazônia.

Aos meus colegas e amigos da pós-graduação, *manos e manas da ciência*, **Gilson dos Anjos, Renata Greco, Berenice Borssoi, Bianca Costa, Juliana Zirger, Ângela Portelinha, Maria Marta Dalpiaz, Maria Lúcia Maraschin, Flávia Fernanda, Egeslaine de Nez e Maria Ivonete**, os quais ouviram pacientemente minhas inquietações e compreenderam minhas dificuldades em momentos difíceis.

Aos meus *amigos, colegas e alunos* que me incentivaram diariamente com palavras faladas ou escritas, superando os entraves da distância, do tempo e do espaço.

Aos amigos **Alexandre Scheir e Dalila Lagrosse** pelo companheirismo no decorrer da caminhada em Porto Alegre. A singela amizade e solidariedade foram importantes para minha tranquilidade na produção da escrita.

À amiga **Alessandra Marcele Pinto, seu esposo Diego e sua família gaúcha** que me acolheram na minha chegada em Porto Alegre e compartilharam comigo muitos momentos felizes, cuidaram de mim com carinho em momentos de saúde debilitada e ajudaram-me a superar um pouco da saudade de casa.

Ao **Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul** pela oportunidade de realizar meus estudos com a qualidade almejada, em especial ao coordenador do programa **Prof. Dr. Jorge Ribeiro** e aos técnicos **Elza e Eduardo** pela compreensão e atendimento as minhas solicitações precisas.

À **Universidade Federal do Amazonas – UFAM** por me proporcionar a possibilidade da docência no ensino superior e qualificação fora do estado com tempo disponível para realização dos estudos.

À **Fundação de Amparo à Pesquisa do Amazonas – FAPEAM** pelo apoio financeiro importante para minha manutenção em Porto Alegre e aquisição do material de estudo necessário ao desenvolvimento da pesquisa.

Aos *colegas e amigos do Instituto de Natureza e Cultura* que contribuíram com a pesquisa realizada. O apoio e a disponibilidade de cada um foram imprescindíveis para realização deste trabalho significativo na minha carreira de docente universitária e pesquisadora na Amazônia.

Carinhosamente! Obrigada!

*Desconfiei do mais trivial
na aparência singelo
E examinei, sobretudo, o que parece habitual.
Suplicamos expressamente:
não aceiteis o que é de hábito
como coisa natural,
pois em tempo de desordem sangrenta,
de confusão organizada,
de arbitrariedade consciente,
de humanidade desumanizada,
nada deve parecer natural
nada deve parecer impossível de mudar.*

Bertholdo Brech

*A diferença entre o possível e o
impossível está na vontade
humana.*

Louis Pasteur

*Filho da floresta, água e madeira,
voltei para ajudar na construção
da morada futura. Raça de âmagos,
Um dia chegarão as proas claras
para os verdes livrar da servidão.*

Thiago de Mello

RESUMO

BRAULE, Gilvânia Plácido. **O intelectual público na Universidade Amazônica: um estudo da profissionalidade do professor universitário no INC-UFAM:** Dissertação de Mestrado. PPGEDU, UFRGS, 2012.

Na sociedade contemporânea brasileira, sobretudo amazônica, com a expansão da educação superior para atender a demanda de uma diversidade de formação de profissionais neste nível de ensino, o professor universitário se torna um protagonista crucial na consolidação da Universidade e sua função social. Nesta dissertação, utiliza-se uma *linguagem análoga a realidade amazônica* apresentando um *estudo exploratório qualitativo com alguns elementos que reportam a etnografia*, algo desafiador e importante na atualidade por destacar o professor universitário no contexto amazônico. Com os objetivos de investigar a *profissionalidade do professor universitário*, docente-pesquisador, constituída ao longo de sua trajetória de vida profissional e verificar se essa potencializa sua atuação como intelectual público realizou-se uma investigação no INC-UFAM na unidade acadêmica de Benjamin Constant na mesorregião do Alto Solimões no estado Amazonas. Apresenta-se o processo da *pesquisa qualitativa* desde o surgimento, sua aplicabilidade *in lócus* dos sujeitos, seus resultados e análises. Os aportes teóricos que subsidiaram a pesquisa elucidam o problema em questão: *a profissionalidade do professor universitário potencializa sua atuação como intelectual público na Amazônia?* A teoria crítica com fundamentos de análises nos processos econômicos, sociais e culturais desvelam o objeto de pesquisa por permitir um olhar mais profundo, e, na sua amplitude visualiza o sujeito em todas as suas nuances ambientais, sociais, culturais e psíquicas. Teóricos como Adorno, Horkheimer, Giroux, Freire, Cunha, Leite, Bordas, Santos, Minayo, Bogdan e Blinker, Haguette, Bauer balizaram a concepção teórico-metodológicas conduzindo os estudos teóricos e práticos através do método de história de vida tópica com aplicação de técnicas de história oral, imagens e gravações. Os dados coletados foram organizados em categorias de análise a priori e emergentes destacando-se a formação, identificação profissional, experiências profissionais, desafios (estereótipos, desmotivação, condições de trabalho, individualismo) e possibilidades (campo vasto para pesquisa, descoberta do novo), o papel do professor na dinâmica universitária e na função social da universidade, compreensão e características do professor intelectual público na universidade. O estudo aponta que a profissionalidade do professor universitário quando vem sendo constituída ao longo de diversas experiências refletidas e renovadas a cada momento profissional potencializa a sua atuação como um intelectual público compromissado com a natureza, com o ser humano e ser social. Um professor intelectual público cuida de si, do outro e dos diversos ambientes e demonstra isso pela sua profissionalidade constituída de valores, conhecimentos, destreza e atitudes com compromisso social, difundindo seus saberes e fomentando novos intelectuais públicos. A universidade na Amazônia possui professores intelectuais públicos, todavia, é necessário que esta ofereça melhores condições de trabalho e possibilite para estes uma formação fomentadora e incentivadora de uma profissionalidade que potencialize uma atuação intelectual influente na emancipação dos povos amazônicos e na preservação da cultura, da floresta e dos rios amazônicos.

Palavras-chave: Profissionalidade. Professor. Intelectual Público. Universidade. Amazônia.

RESUMEN

En la sociedad contemporánea brasileña, especialmente del Amazonas, con la expansión de la educación superior para satisfacer las demandas de una variedad de formación profesional en este nivel de educación, profesor de la universidad se convierte en un protagonista clave en la consolidación de la Universidad y su función social. Esta disertación utiliza un *lenguaje análogo al de la realidad amazónica*, presenta un *estudio exploratorio cualitativo con algunos elementos relacionados con la etnografía*, algo que hoy en día desafiador e importante porque pone en énfasis el profesor universitario en la región amazónica. Los objetivos fueron investigar a profesionalidad del profesor universitario, docente-investigador, hizo lo largo de su trayectoria profesional y verificar que se refuerce su papel como intelectual público a cabo una unidad académica – INC-UFAM en Benjamin Constant na región del Alto Solimões en el estado Amazonas. Se presenta el proceso de la investigación cualitativa a través de la emergencia, su aplicabilidad en el lugar de los sujetos, sus resultados y el análisis. El marco teórico que apoyó la investigación arrojan luz sobre el problema en cuestión: *la profesionalidad del docente universitario aumenta su papel como intelectual público en el Amazonas?* La teoría crítica con el análisis de los fundamentos en el económicos, sociales y culturales revelan el objeto de la investigación por lo que permite una mirada más profunda, y su amplitud de ver el asunto en todos sus matices ambientales, sociales, culturales y psicológicos. Los teóricos como Adorno, Hockeimer, Giroux, Freire, Cunha, Leite, Bordas, Santos, Minayo, Bogdan, Haguette, Bauer, balizaram estudios teóricos y prácticos mediante el método de la historia de la vida con la aplicación tópica de técnicas de historia oral, imágenes, grabaciones y textos escritos por los sujetos. Los datos obtenidos fueron organizados en categorías de análisis a los priores y el énfasis emergente en la formación, la identidad profesional, experiencia profesional, los desafíos en la formación, la identidad profesional, experiencia profesional, los desafíos (estereotipos, la motivación, las condiciones de trabajo, el individualismo) y oportunidades (posibilidades de investigación, el nuevo descubrimiento). El papel del docente en el colegio y la universidad dinámica de la función social, el entendimiento y las características intelectuales de la profesora en la universidad pública. El estudio indica que el profesionalismo del profesor a la hora de que se hizo en varios experimentos y se refleja renueva cada momento profesional mejora el rendimiento de esto como un intelectual público comprometido con la naturaleza, con el ser humano y social. Un profesor intelectual público se toma cuidado de sí mismo, de otro de los varios ambientes y la demostración de ello por su profesionalidad consiste en valores, conocimientos, habilidades y actitudes de compromiso para construir el conocimiento, su difusión en diversas formas y la promoción de los nuevos intelectuales públicos. La universidad en la Amazonia tienen los intelectuales públicos, sin embargo, tiene que dar más condiciones de trabajo y permite formación estimuladora de la profesionalidad que aprovecha su capacidad de conducción de la emancipación de los pueblos amazónicos y la preservación de la cultura de la belleza, el bosque y los ríos amazónicos.

Palabras clave: profesionalidad, profesor, intelectual público, la universidad, el Amazonas

LISTA DE SIGLAS

BC – Benjamin Constant

EAD – Educação à Distância

FAPEAM – Fundação de Amparo à Pesquisa do Amazonas

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

IFAM – Instituto Federal do Amazonas

INC – Instituto de Natureza e Cultura

MEC - Ministério da Educação

PPGEDU – Programa de Pós-graduação em Educação

REUNI – Programa de apoio a planos de Reestruturação e Expansão das universidades federais

SUFRAMA – Superintendência da Zona Franca de Manaus

TBT – Tabatinga

UEA – Universidade do Estado do Amazonas

UFAM – Universidade Federal do Amazonas

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UNIP – Universidade Paulista

UNISUL – Universidade do Sul de Santa Catarina

ZFM – Zona Franca de Manaus

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Formação e identificação profissional	155
Quadro 2. Experiências Profissionais	165
Quadro 3. Procedência e locais de formação	179

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Mapa do Amazonas – localização de Benjamin Constant e Manaus.....	28
Figura 2. Proximidade do porto de Manaus – Amazonas.....	29
Figura 3. Encontro das águas do Rio Negro e Rio Solimões	30
Figura 4. Entardecer no Rio Solimões.....	30
Figura 5. Embarcação de grande porte no Rio Solimões	31
Figura 6. Paisagem e diversão no município de Tonantins	31
Figura 7. Porto do município de Santo Antônio do Içá.....	32
Figura 8. Município de Amaturá	32
Figura 9. Praça do município de São Paulo de Olivença – Igreja Matriz.....	33
Figura 10. Boto tucuxi	34
Figura 11. Rio Javari (afluente do Solimões) ao entardecer.....	35
Figura 12. Município de Benjamin Constant ao entardecer no período da seca	35
Figura 13. Dança do Tipiti nas Festas Juninas Populares.....	37
Figura 14. Artesanato Indígena – Tipiti	38
Figura 15. Torrada de farinha tradicional utilizando o remo.....	58
Figura 16. Trilha na Floresta Amazônica	73
Figura 17. Igarapé.....	74
Figura 18. Lago na Amazônia	93
Figura 19. Mapa da Amazônia Legal Brasileira Igarapé na Amazônia	96
Figura 20. Fronteira Brasil – Peru em Benjamin Constant	98
Figura 21. Fronteira Brasil- Peru- Colômbia em Tabatinga	98
Figura 22. Marco da fronteira Tabatinga – Letícia (Amazonas Brasil-Colômbia)	98
Figura 23. Igreja Matriz em BC	102
Figura 24. Igreja/Diocese/Biblioteca Curia em Tabatinga	102
Figura 25. Local de encontros e rituais indígenas ticuna	103
Figura 26. Festival da Onça em Tabatinga	105
Figura 27. Bumódromo em Benjamin Constant	105
Figura 28. Transporte de canoa coletiva no Solimões.....	108
Figura 29. Vista do amanhecer no transporte coletivo de professores ribeirinhos.....	108
Figura 30. Transporte escolar entre as comunidades ribeirinhas.....	108
Figura 31. Comunidade Indígena em Campo Alegre	111

Figura 32. Residência Indígena	111
Figura 33. Escola Indígena em Campo Alegre	111
Figura 34. Arte Indígena nas escolas	111
Figura 35. Alfabeto Indígena Ticuna.....	112
Figura 36. Língua Portuguesa e Língua Ticuna.....	112
Figura 37. Escola na comunidade de Filadélfia.....	113
Figura 38. Escola na comunidade de Feijoal	113
Figura 39. Escola em Guanabara II	113
Figura 40. Sala dos professores na escola de Novo Oriente	113
Figura 41. Cidade de Inslândia - Peru	115
Figura 42. Civilidade na escola de Islândia - Peru	115
Figura 43. Escola Normal em Letícia – Colômbia	116
Figura 44. Laboratório de línguas em Letícia	116
Figura 45. Criança Lendo Gibi	117
Figura 46. Crianças lendo histórias infantis	117
Figura 47. Ponto de táxi fluvial em Benjamin Constant	118
Figura 48. Terminal Hidroviário em Benjamin Constant.....	118
Figura 49. Centro de Benjamin Constant	119
Figura 50. Ponto de Táxi em Tabatinga	119
Figura 51. Travessia para Filadélfia na cheia	119
Figura 52. Caminho para Filadélfia na seca	119
Figura 53. Hotel Cabanas	121
Figura 54. Restaurante Cabanas	121
Figura 55. Porto da comunidade São José.....	121
Figura 56. Lazer em comunidades ribeirinhas.....	121
Figura 57. Balsas dançantes no rio Javari.....	122
Figura 58. Balneário em Letícia - Colômbia	122
Figura 59. Feira de Psicultura em Benjamin Constant	124
Figura 60. Peixe tambaqui criado em açude.....	124
Figura 61. Psicultor e venda de tambaqui	124
Figura 62. Pescadores artesanais	124
Figura 63. Comercialização de melancia em Tabatinga	126
Figura 64. Agricultura de várzea de Benjamin Constant.....	126
Figura 65. Serraria – Indústria madeireira em Benjamin Constant	129

Figura 66. Vista aérea de Benjamin Constant	129
Figura 67. Rua principal inundada- tráfego em ponte	130
Figura 68. Residência ribeirinha alagada	130
Figura 69. Escola ribeirinha inundada.....	130
Figura 70. Centro de Benjamin Constant alagado.....	130
Figura 71. Chuva no período da seca	131
Figura 72. Porto do ponto de táxi em Benjamin Constant	131
Figura 73. Palafitas à beira do Javari na seca	131
Figura 74. Palafitas e casas flutuantes na cheia.....	131
Figura 75. Vista da Orla de Benjamin Constant: divisão Brasil-Peru	135
Figura 76. Ponte de Travessia Brasil – Peru no Rio Javarizinho	135
Figura 77. Campus Avançado Projeto Rondon - 1989.....	141
Figura 78. Campus Avançado atualmente.....	141
Figura 79. Furo na época da seca	145
Figura 80. Furo na enchente	145
Figura 81. INC- Prédio Antigo	149
Figura 82. INC –Área Interna – Prédio Antigo	149
Figura 83. Prédios novos e em construção	149
Figura 84. Travessia no Rio Javari durante chuva.....	177
Figura 85. Terras caídas - Tiritiri.....	183
Figura 86. Paneiro	186
Figura 87. Parte da Amazônia brasileira	190
Figura 88. Reunião para avaliação de curso	202
Figura 89. Samaúma da seca	207
Figura 90. Samaúma na cheia.....	207
Figura 91. Balsa de Ponto de Táxi em Benjamin Constant	209
Figura 92. Pista de voo em Tabatinga	210
Figura 93. Vista aérea da Amazônia.....	210

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
1. INVESTIGANDO NUMA UNIVERSIDADE AMAZÔNICA.....	28
1.1 TECENDO E UTILIZANDO O “TIPITI” INVESTIGATIVO	37
1.2 “TORRANDO A FARINHA”: ESCLARECENDO O OBJETO DE INVESTIGAÇÃO	57
1.3 “TRILHANDO” O CAMINHO DA PESQUISA: UM “MERGULHO NOS IGARAPÉS” DOS SABERES DA EXPERIÊNCIA E SABERES TEÓRICOS	73
2. CONTEXTUALIZANDO O CAMPO DE PESQUISA	93
2.1 (RE)CONHECIMENTO DA REALIDADE AMAZÔNICA	97
2.2 A UNIVERSIDADE NO BRASIL, AMAZONAS E E ALTO SOLIMÕES	136
3. SABERES E HABILIDADES NA “TRILHA DA FLORESTA”: A PROFISSIONALIDADE DO PROFESSOR NA SUA HISTÓRIA DE VIDA PROFISSIONAL	154
3.1 FORMAÇÃO E IDENTIFICAÇÃO PROFISSIONAL	154
3.2 DIVERSIDADE DE EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS: IMPORTÂNCIA E INFLUÊNCIA NA PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE	164
3.3 A CONSTRUÇÃO DE SABERES COMO “ENCHENTES” E PROFISSIONALIDADE COMO “FERTILIZAÇÃO DO SOLO” NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO.....	170
3.3.1 Formação na Graduação – o início da academia	170
3.3.2 Formação na pós-graduação: momento de reflexão x formação específica.....	172
3.3.3 Formação continuada na docência superior.....	175
4. NO “CANOAR” OS “BANZEIROS” SÃO DESAFIOS, “REMAR” É UMA POSSIBILIDADE E NA PROFISSIONALIDADE DO PROFESSOR, QUAIS OS DESAFIOS E POSSIBILIDADES?.....	176
4.1 OS ESTERÍÓTIPOS “PROFESSORES DA REGIÃO” E “PROFESSORES DE FORA”: FECHANDO AS PORTAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR AMAZÔNICA	178

4.2 INDIVIDUALISMO X TRABALHO COLETIVO: TECENDO O “PANEIRO” PROFESSORAL.....	184
4.3 DESMOTIVAÇÃO E CONDIÇÕES DE TRABALHO NA UNIVERSIDADE	187
4.4 CAMPO VASTO PARA A PESQUISA: UM OLHAR DOS PROFESSORES SOBRE A AMAZÔNIA	190
5. O FAZER E O COMPREENDER UNIVERSIDADE: AS CONTRIBUIÇÕES DA “SAMAÚMA” NA UNIVERSIDADE AMAZÔNICA	193
CONSIDERAÇÕES FINAIS	211
REFERÊNCIAS	217
APÊNDICE I - Termo de consentimento	226

INTRODUÇÃO

A universidade pública no Brasil, instituição que fomenta a educação superior por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, tem se tornado mote de discussão e campo de investigação para muitos que se interessam pela formação dos diversos profissionais que irão atuar no mercado de trabalho e no meio social como sujeitos partícipes do processo de mudança na qualidade de vida da sociedade brasileira.

O ideal de universidade como instituição social formando para além da capacidade técnica está calcado na legislação educacional e na atuação de futuros profissionais intelectuais críticos, participativos e reflexivos com a capacidade de promover mudanças fomentando ações pelo bem-estar coletivo da sociedade, independentemente da sua área de conhecimento, atuando como intelectuais críticos, participativos e reflexivos. A formação acadêmica embasada neste ideal desenvolve-se de formas sistemáticas e reflexivas sustentando-se em aportes técnicos, epistemológicos e ético-políticos. Assim, a universidade se constitui como uma instituição de amplo compromisso social, tendo como objetivo crucial a formação de intelectuais em qualquer dimensão do saber, incentivando-os para o exercício de suas funções profissionais e socioeducativas de forma promissora para si e para sociedade.

Na sociedade contemporânea cresce a cada dia a demanda para ser atendida na universidade. Com as políticas educacionais para Educação Superior, a partir da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, a universidade pública teve crescimento significativo, visando atender às demandas desassistidas tanto nos grandes centros quanto nos interiores dos estados brasileiros.

Diante desse cenário, a universidade pública passou a exercer um papel fundamental na sociedade atendendo novas demandas e buscando reconstruir sua identidade como instituição socioeducativa. Sua história no mundo, inclusive no Brasil, nos demonstra que esta não tinha uma finalidade para mudança do meio social em que se encontrava. No entanto, sua finalidade foi se modificando de acordo com o tempo e a situação social e política de cada momento histórico. No século XXI esta instituição como um bem público continua sendo necessária para relacionar o presente ao médio e longo prazo. (SOUSA SANTOS, 2005). É um espaço de formação para o trabalho e formação de consciência ético-política, socioambiental e cultural dos sujeitos sociais. Contudo, é necessário que se compreenda a universidade na sua

totalidade, na sua complexidade, nas suas relações institucionais e sociais, observando os fatores externos e internos que implicam na dinâmica educacional universitária.

Refletindo no decorrer da minha profissionalização docente numa unidade acadêmica do interior do estado do Amazonas, e durante os estudos de mestrado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS na linha de pesquisa *Universidade: teoria e prática*, problematizei a importância do professor como sujeito protagonista do ensino universitário. Ao pensar neste como sujeito protagonista, comecei a problematizar e isso me levou ao encontro dos meus anseios profissionais e sociais desenvolvidos ao longo da minha vida pessoal e profissional numa localidade de fronteira da Amazônia brasileira.

Os questionamentos sobre a responsabilidade profissional e social do professor universitário direcionaram um estudo exploratório sobre *o intelectual público na Amazônia* por meio do reconhecimento da constituição de sua profissionalidade. A necessidade de encontrar respostas para o problema central das minhas reflexões: *A profissionalidade do professor universitário, constituída ao longo de sua trajetória profissional, potencializa a sua atuação como intelectual público no contexto amazônico?* Pensando a partir dessa questão, desenvolvi uma pesquisa exploratória com alguns elementos que se aproximam da etnografia e esta me proporcionou muitos aprendizados, sobretudo, a repensar a minha profissionalidade e a importância da atuação do professor universitário como intelectual público, efetivando de tal forma uma profissionalização docente fomentadora de “transformações” – mudanças sociais, políticas e econômicas no contexto amazônico.

O professor universitário na sociedade contemporânea tem se tornado cada vez mais um sujeito responsável pela formação de profissionais que irão viver e atuar numa sociedade diversificada e globalizada. *As funções exercidas na docência, em todos os níveis de ensino no sistema educacional, envolvem alta responsabilidade social.* (BORDAS, 2003). Essa responsabilidade se torna efetiva quando o professor universitário atua como um profissional intelectual público: fomentador da formação universitária, o responsável por executar o currículo, interagir com a sociedade por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, e em alguns casos, gerindo a instituição em diversas funções administrativas. É um profissional que *dissemina o conhecimento e sua produção acadêmica na sociedade, estimulando o desenvolvimento social.* (LEITE, 2011).

Pesquisar a constituição da profissionalidade do professor universitário, ao longo de sua trajetória profissional, verificando se esta baliza a sua atuação como intelectual público no exercício da docência, e, se este contribui de forma direta e indireta na transformação da sociedade exigiu uma reflexão crítica analisando-o num contexto histórico-cultural,

socioambiental e político amazônico partindo do reconhecimento das suas experiências profissionais vivenciadas dentro e fora deste contexto, antes e durante a docência universitária.

Um olhar crítico do desenvolvimento da profissionalização e da constituição da profissionalidade de um profissional possuidor de vivências profissionais em diversos campos do saber e do trabalho facilitou compreender a importância do professor universitário em atuar como um intelectual público, *um protagonista do ato pedagógico e formativo que torna público suas reflexões e referenciais, preocupando-se com as questões sociais e políticas* (LEITE, 2003), numa localidade de fronteira amazônica – terrestres e fluviais, na qual as fronteiras culturais e sociais também se fazem presentes.

Este olhar se tornou possível com esclarecimentos teóricos conflitados com informações coletadas in lócus. Todavia, a possibilidade de sua realização exigiu um detalhamento nas questões de pesquisa, as quais direcionaram a coleta dos dados. As questões de pesquisa referem-se às experiências profissionais anteriores à docência, experiências na docência superior, identificação profissional, desafios e possibilidades na profissionalidade, compreensão e função social da universidade e reconhecimento das questões socioculturais, políticas e ambientais da Amazônia.

A pesquisa tem como objetivo investigar a profissionalidade do professor universitário, constituída ao longo da sua trajetória de vida profissional e sua potencialidade como sujeito protagonista e intelectual público no contexto amazônico.

O projeto de expansão e implantação da unidade acadêmica em Benjamin Constant define como objetivo da educação superior, especificamente a oferecida por essa unidade, o desenvolvimento humano, local e regional. Portanto, estudar a profissionalidade do professor universitário, um possível intelectual público nessa realidade do contexto amazônico, requer esclarecimentos de caráter científico realizado por meio de uma reflexão e linguagem crítica que possibilite análise das nuances da profissionalidade docente, a qual caracteriza a sua profissionalização como professor intelectual público e transformador, *o inovador cultural, criador de condições que estimulem e implementem novas práticas sociais visualizando um futuro promissor e realizável.* (GIROUX, 1992).

Ao refletir sobre o professor universitário como intelectual público, percebe-se a importância significativa de conhecer a sua profissionalidade, sabendo que esta vem sendo constituída ao longo das suas vivências, as quais nem sempre estão na mesma localidade da atuação profissional. A definição de profissionalidade, como um *conjunto de valores,*

destrezas, atitudes, comportamentos e conhecimentos que constituem a especificidade de ser professor (SACRISTAN, 1999), balizaram o processo da pesquisa no campo teórico e prático.

A pesquisa caracterizou-se como exploratória devido à necessidade de aprofundamento do objeto no campo de investigação, sendo esse, até então, não investigado por pesquisadores da educação superior na Amazônia. No decorrer da implantação viram-se muitas conquistas, porém, o alcance dos objetivos propostos foi se tornando difícil diante de inúmeros entraves, sobretudo, os relacionados ao professor universitário no seu fazer pedagógico e político enquanto intelectual público.

O processo de expansão e interiorização da Universidade Federal do Amazonas ofereceu oportunidades de ingresso no magistério superior por meio de concurso público para profissionais de várias áreas do conhecimento. Sendo assim, em 2006 no INC/UFAM com um quadro de 26 professores deu-se início às atividades de ensino superior. Desse quadro inicial de docentes apenas seis professores são do Alto Solimões – graduados e especialistas, os demais são procedentes de outras regiões do Estado e de outros estados brasileiros, dentre esses, havia estrangeiros com formação *scripto sensu* realizada no Brasil. Atualmente o Instituto tem um quadro de 68 professores.

Na minha vivência enquanto docente universitária no período de 2006 a 2010 percebia que alguns profissionais lutam pela superação das dificuldades, buscam alternativas pedagógicas e políticas, demonstram compromisso e interesse pela profissão docente, adentram e compreendem a localidade de forma crítica e desenvolvem a docência nos pilares da educação superior sempre de forma clara e precisa, preocupando-se em disseminar os resultados alcançados e seus pensamentos a respeito do homem, da sociedade e da natureza. No decorrer da profissionalização também percebia que alguns professores atuavam de forma ética, dialógica, transparente e socializadora. Porém, existiam entraves socioambientais, culturais, econômicos e políticos que dificultavam a atuação destes como professores intelectuais públicos.

É notório que os professores possuem uma identidade profissional que abrange outros elementos além da docência, e isso precisa ser repensado e reconstruído ao longo da sua profissionalização. Além disso, existem muitos desafios a serem enfrentados, mas, há também muitas possibilidades para desenvolver a profissionalidade e a profissionalização de um professor universitário que se preocupa com as questões locais na Amazônia e atua como intelectual público.

No cotidiano universitário, professores buscam por melhores condições de trabalho no que se refere ao tempo, espaço e formação. São estes três elementos importantes e bastante

questionados. Os professores possuem níveis de formação diferenciados¹, sendo que há quantidade significativa de graduados e especialistas. Todavia, também há mestres e doutores sem experiência na docência. Por isso, se constituir como professor universitário e intelectual público é um desafio para todos, independentemente de sua titulação.

No INC as diversas experiências profissionais anteriores à docência superior são visíveis na profissionalidade do professor os diferenciando na sua atuação como profissionais intelectuais públicos ou somente intelectuais. Há professores experientes na docência da educação básica (em diferentes níveis e modalidades), professores experientes no ensino superior público e privado na condição de substitutos ou horistas, professores com participação e experiência em movimentos sociais e políticos, professores com vivências no sistema empresarial e professores pesquisadores que atuaram somente fazendo pesquisas.

Os professores investigados apresentam características específicas fundadas nas suas experiências profissionais adquiridas no decorrer da trajetória profissional e na sua formação, dentre estes, alguns tem práticas profissionais em diversos campos do trabalho e do saber e alguns vivenciaram locais diversos inclusive fora da Amazônia e do Brasil. O conhecimento dessa situação suscitou a realização desta pesquisa na tentativa de compreender o sentido da universidade nesse contexto e refletir sobre o papel dos professores universitários, protagonistas, verificando se estes desenvolvem a sua profissionalidade como profissionais intelectuais públicos contribuindo para o desenvolvimento dessa região amazônica no interior do estado do Amazonas.

Durante a pesquisa houve contatos com os professores na dinâmica do trabalho docente universitário e isso possibilitou a observação da existência de profissionais que atuam como intelectuais – pensadores e reflexivos, no entanto, estes encontram entraves internos e externos que os impossibilitam de realizar um trabalho mais promissor causando-lhes muitas vezes desmotivação; e esta influencia diretamente na constituição da sua profissionalidade nos primeiros anos de carreira da docência superior, bem como na sua identidade profissional de professor universitário com funções de docência, pesquisa, extensão e gestão. A motivação é um fator crucial para o compromisso socioeducativo; a ausência desta implica na atuação do professor intelectual público na universidade e na sociedade em que este faz parte.

¹ Dados referentes às políticas de pessoal, de carreira do corpo técnico-administrativo e docente, seu aperfeiçoamento, seu desenvolvimento profissional e suas condições de trabalho apresentados no relatório de auto-avaliação UFAM- Multicampi – produzido pela Comissão Permanente de Avaliação – CPA em 2011. Disponível no Portal do Professor- UFAM.

A pesquisa de abordagem qualitativa ao aplicar a metodologia de história de vida tópica (MARRE, 1991), possibilitou conhecer o professor universitário em sua trajetória profissional, verificando as suas experiências passadas, suas experiências atuais e suas perspectivas futuras enquanto profissionais atuantes no contexto amazônico.

As experiências profissionais anteriores à docência universitária no INC-UFAM, carga horária de trabalho, diversidade de experiências na universidade (ensino, pesquisa, extensão e gestão), comportamentos ético-políticos, demonstração de compromisso institucional e social foram os principais critérios de seleção dos sujeitos investigados. O reconhecimento da trajetória profissional possibilitou compreender e analisar como o professor vem constituindo a sua profissionalidade e se esta baliza a sua atuação como intelectual público.

Neste caminho investigativo numa universidade da Amazônia brasileira (bioma – floresta tropical) houve procedimentos, reflexões e diálogos que me envolveram, enquanto pesquisadora com um mundo teórico e prático. O objeto de investigação, o tipo e abordagem de pesquisa exigiram a aplicação de técnicas de pesquisa como história oral, observação, análise de imagens (fotografias e gravações). Estas possibilitaram a aquisição de dados ricos, no sentido da sua importância, e densos, os quais foram categorizados e analisados com aportes teóricos críticos de pensadores como Adorno (2011, 1985) e Horkheimer (1985) - fundadores da escola de Frankfurt - até os teóricos críticos da atualidade, dentre os principais: Freire (1992, 2008), Giroux (1992,1983), Sousa Santos (2005), Leite (2003), Cunha (2011), Bordas (2003) e outros.

O confronto das teorias com a prática provocou reflexões teóricas e metodológicas na operacionalização da pesquisa, nas formas de análise e na divulgação dos novos conhecimentos. Reconhecendo a realidade amazônica e a necessidade de entender melhor o objeto de investigação recordei-me das palavras de Paulo Freire num diálogo com Ira Shor, no qual Freire afirma que o “diálogo é, em si, criativo e re-criativo”, há possibilidade de se recriar no diálogo de forma mais ampla, do que quando se escreve de forma isolada solitariamente (2008). Pensando na fala de Freire que depois foi escrita em forma de livro e não perdeu a sua importância, trazendo reflexões profundas e que servem de fundamentações até os dias atuais, decidi dissertar apresentando os resultados e análises da pesquisa em forma de diálogo narrativo.

Primeiramente perguntei-me: como desenvolver um diálogo sem a segunda pessoa presente? E pensei que os interlocutores serão os leitores, pois podemos dialogar na escrita e suscitar a imaginação e criatividade. O escritor pode interagir com o leitor mesmo no seu

canto isolado no ato da escrita. Mas como saber quem serão os leitores? Partindo do princípio de que todos os interessados nesta leitura serão pesquisadores e demais profissionais interessados em conhecer um pouco mais sobre temáticas relacionadas à educação superior na Amazônia, sobretudo, a profissionalidade do professor universitário como intelectual público.

É sabido por todos que a Educação Superior vem se expandindo. Na região amazônica, em vários estados brasileiros, ela cresceu significativamente nestes primeiros anos do século XXI e isso vem instigando pesquisas neste nível de ensino. Por isso há muitos interessados em conhecer mais profundamente a educação amazônica, sobretudo os próprios amazônidas.

A escrita em forma de diálogo tem o segundo interlocutor com uma identidade oculta, mas com a fala visível. Neste minha fala se sobressai, porém o outro aparece me instigando a falar no decorrer das narrativas, nas exposições dos resultados e caminhos investigativos. Dessa forma a interação escritora-leitores tende a ser mais significativa para mim como pesquisadora amazônica. O diálogo com a natureza que não fala, mas age, toca, impulsiona, esteve sempre presente na minha vida e com ela eu consigo pensar a sociedade, o homem, a educação, enfim, construir ciência realizando reflexões a partir dos saberes teóricos e práticos. Partindo desse princípio, vi a possibilidade de dialogar em forma de narrativa com leitores que tenham interesse pela temática. Não disserto apenas apresentando resultados e análises de pesquisa, mas, coloco-me como pesquisadora que vivenciou e vivencia o contexto do objeto investigado, possuidora de uma identidade sociocultural amazônica. Além disso, destaco ao longo da escrita, a reconstrução da minha profissionalidade e identidade profissional.

No entanto, a rigorosidade científica em termos teórico-metodológicos da escrita dissertativa delinea a sua construção e assim não se perde o caráter científico, apenas se apresenta um estilo diferente de escrever. No diálogo narrativo, instigo os leitores da dissertação, oriunda de uma pesquisa exploratória *in lócus* na Amazônia - *microrregião do Alto Solimões – fronteira com Peru e Colômbia* - a realizar uma “viagem” ao mundo amazônico por meio dos textos e das imagens apresentadas. No decorrer da viagem discutiremos as categorias de análise a priori e emergentes dos dados e o seu contexto histórico, sociocultural e ambiental utilizando algumas metáforas que fazem referências ao contexto amazônico no Alto Solimões.

No primeiro capítulo: *Investigando numa universidade amazônica* - início a viagem a Amazônia (trecho Manaus – Benjamin Constant) fazendo o leitor pensar no traslado longo e difícil, mas superado pela beleza natural. Apresento algumas cidades localizadas a beira do rio

Solimões e paisagens da região. O processo de elaboração da problemática investigada contemplando sua justificativa, questões de pesquisa e objetivos específicos serão comparadas no processo de tecer e utilizar o “tipiti” – artesanato indígena utilizado como espremedor da massa da mandioca. O referencial teórico que esclarece o objeto de investigação é comparado com o processo de “torrar a farinha” para ser consumida, é um processo de depuração das ideias. O caminho da pesquisa comparado com uma “trilha” destaca o percurso percorrido pelo pesquisador apontando a decisão metodológica que partiu dos saberes teóricos e da experiência de vida, saliento assim que a teoria tem um acúmulo de conhecimento ao longo da história de vida da humanidade.

Continuando no segundo capítulo: *Contextualizando o campo da pesquisa* – destaco a realidade amazônica – localização geográfica, história, economia, cultura e sociedade, refletindo sobre suas reais condições de vida e desenvolvimento em prol do homem amazônida e da humanidade. Ainda neste capítulo situo a universidade, historicizando-a no Brasil, no Amazonas e no Alto Solimões para fins de compreensão das finalidades e sentidos da universidade para a sociedade brasileira e amazonense por meio da compreensão no seu contexto histórico-social.

O terceiro capítulo – *Saberes e habilidades na “trilha da floresta”* – discute a constituição da profissionalidade na história de vida profissional, demonstrando que esta é constituída num determinado percurso no qual se desenvolve vários aspectos que influenciam internamente no eu professor. O primeiro aspecto é a formação destes sujeitos e como estes se identificam profissionalmente na universidade e na sociedade; o segundo aspecto são as experiências profissionais e como estas vêm influenciando na sua profissão; o terceiro aspecto apresenta os saberes como enchentes que fertilizam o solo da profissionalidade, os quais são construídos no decorrer em diversos momentos, sobretudo na formação acadêmica, desde a graduação, pós-graduação e formação continuada, considerada momentos de “respiração” e “reflexão” do professor intelectual público.

E no quarto capítulo – reflito sobre os *desafios e possibilidades da profissionalidade* comparando os *banzeiros e o remar no canoar* como meio de superação dos obstáculos nos rios amazônicos. Pensando desta forma, destaco como principais desafios: os estereótipos – professores da região e professores de fora - verificando este como algo que influencia diretamente na desmotivação implicando negativamente na profissionalidade; a desmotivação provocada pelas precárias condições de trabalho e dificuldades de moradia; o individualismo e a falta de coletividade no trabalho universitário comparando com um “paneiro”. Como

possibilidade apontada por todos os sujeitos investigados destaca-se o campo amplo de pesquisa em diversas áreas do conhecimento.

Dando sequência no quinto capítulo - discuto *o papel social da universidade e do professor universitário e intelectual público* comparando-o com uma árvore amazônica – SAMAÚMA. Primeiramente, discuto como este se coloca diante da dinâmica universitária articulando o ensino, pesquisa e extensão e em alguns momentos na gestão. Depois, enfatizo que compreender universidade e sociedade nas suas múltiplas diversidades é o primeiro passo para o professor se constituir como professor intelectual público.

No decorrer da análise e interpretação dos dados, explícito a ideia de professor intelectual público e de sua profissionalidade. Nos devaneios e reflexões pensando na Amazônia como floresta, lembro-me da Samaúma, uma árvore que se destaca na floresta pela sua grandeza e por expelir as suas sementes ao seu redor e para lugares distantes, pois são sementes leves e que o vento leva para longe, dando a possibilidade de nascer novas samaúmas tanto perto quanto longe, e o som das batidas no seu tronco servem de comunicação na floresta.

Lembrando da Samaúma, comparo a esta os resultados do trabalho do professor intelectual público, considerando o trabalho deste como algo a germinar saberes com os próximos e distantes, provocando resultados imediatos e de longo prazo, formando novos saberes, instigando a busca pelo conhecimento, o compromisso com a sociedade, com o ambiente e a humanidade por meio do seu profícuo trabalho, árduo, compromissado com o humano e o meio em que vive.

1. INVESTIGANDO NUMA UNIVERSIDADE AMAZÔNICA

Ao iniciar o nosso diálogo é importante que façamos uma “viagem”² pela Amazônia – *bioma*, partindo de um centro urbano desta região – Manaus - sendo que o objeto de investigação encontra-se numa localidade geograficamente distante dos grandes centros. Os sujeitos, professores universitários, desenvolvem suas atividades profissionais no INC - UFAM- localizado no município de Benjamin Constant, à margem direita do Rio Solimões e Javari com uma distância de 1.118km (linha reta) e 1.621km (via fluvial) de Manaus – capital do Amazonas. No mapa as extremidades entre a capital e este município no sudoeste do estado do Amazonas!

Figura 1: Mapa do Amazonas – localização de Benjamin Constant e Manaus



Fonte: <http://www.google.com.br/search?q=MAPAS+DO+AMAZONAS>

O transporte fluvial é o mais utilizado pelo caboclo³ amazonense. Para compreender o traslado do povo do Alto Solimões, imaginemos uma viagem do Rio Negro a fronteira do

² Não realizei esse trajeto no período da investigação devido o estado de saúde debilitado. Porém, o reconheço por ser um trajeto já realizado em outros momentos.

³ Caboclo é o mestiço de branco com índio; caboco, mameluco, caiçara, cariboca, curiboca. Câmara Cascudo, no *Dicionário do Folclore Brasileiro*, defende a forma caboco, sem o *l*, que teria sido introduzida na palavra sem encontrar base nas diversas hipóteses etimológicas, como a que afirma derivar do tupi *caa-boc*, "o que vem da floresta" ou de *kari'boca*, "filho do homem branco". Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Caboclo> Acessado em: 20/03/2012.

Rio Solimões. Sairemos do porto de Manaus às 14h em um dia de terça-feira ensolarado com 35° C. Se afastando um pouco do porto, localizado a margem do Rio Negro, sentindo a brisa do rio e o vento da floresta, visualizamos a cidade urbana e no rio visualizamos barcos, balsas de cargas e postos de combustíveis fluviais. Aqui o transporte de cargas pesadas se dá todo pelo rio, não existem rodovias para municípios distantes como Benjamin Constant.

Figura 2: Proximidade do porto de Manaus – Amazonas



Fonte: BRAULE/2008

Essa viagem se dá num tempo de cinco a seis dias, dependendo do potencial dos motores dos barcos e das correntezas do rio que varia um pouco do período da enchente para o período da seca. Uma embarcação de grande porte transporta de 150 a 250 pessoas a cada viagem, aproximadamente. O fluxo de pessoas nestas embarcações é um fenômeno interessante e caracterizador da realidade do interior amazônico. O momento de chegada e partida dos barcos é um momento de apreciação, interação e comercialização para os caboclos, melhor dizendo: para os “cabocos”, na linguagem cabocla⁴.

Ainda navegando nas proximidades de Manaus, nos deparamos com um dos fenômenos naturais mais interessantes da região amazônica: o encontro das águas do Rio Negro com o Rio Solimões. Este fenômeno que forma o Rio Amazonas nos surpreende mostrando que a natureza muitas vezes é inexplicável aos nossos olhos; ambos os rios possuem águas com temperaturas e velocidades diferentes, as quais formam essa bela paisagem.

⁴ Um linguajar específico da localidade ribeirinha amazonense. Nessa linguagem se identifica o “ser caboclo”.

Figura 3: Encontro das águas – Rio Negro e Solimões



Fonte: <http://ixamostradepesquisa.pbworks.com/w/page/5197956/Hidrografia>⁵

Passando pelo encontro das águas ao entardecer nos defrontamos com uma paisagem que nos provoca mais curiosidades para prosseguir a viagem. O pôr do sol na imensidão do Rio Solimões no faz pensar num mundo diferente que precisa ser (re)conhecido.

Figura 4: Entardecer no Rio Solimões



Fonte: BRAULE/2008

Depois de dois dias de viagem ininterruptos o barco começa a fazer paradas nos portos dos municípios. A cada parada acontece um fluxo de pessoas e cargas que fazem desse

⁵ Acessado em: 10/03/2012.

transporte o principal meio de deslocamento da região. Em cada município, o embarque e desembarque de passageiros e cargas é uma das opções de apreciação dos caboclos amazônicos.

Passamos primeiramente por Jutai e Fonte Boa (municípios que fazem parte da mesorregião do Alto *Solimões*, mas como a população se sente mais próxima do médio Amazonas, os jovens dessas cidades vão para Coari ou Manaus para cursar nível superior). Por isso não temos estudantes destes municípios no Instituto de Natureza e Cultura – INC da Universidade Federal do Amazonas - UFAM.

Chegando ao município de Tonantins, com a menor população da região realizamos um passeio rápido para conhecê-lo, mesmo que rapidamente, e assim, nos deparamos com um local, onde as pessoas tomam banho num aflente do rio Solimões, *passciam de canoa no final de tarde tranquilamente e felizes*, da mesma forma como se tivessem passeando num parque.

Figura 5: Embarcação de grande porte no Rio Solimões



Fonte: BRAULE/ 2008

A natureza oferece possibilidades de diversão. Apesar das condições econômicas serem precárias o ambiente natural contribui para a qualidade de vida desse povo amazônida. Nesse mesmo ambiente as pessoas extraem muitos alimentos e aproveita os recursos que a natureza oferece para fazer o seu lazer.

Figura 6: Paisagem e diversão no município de Tonantins



Fonte: BRAULE/2009

Após o passeio de “moto-táxi” voltamos rapidamente para o barco ao ouvirmos de longe o seu chamado – *apito do barco* – como diz o caboclo. Seguimos a viagem e passamos pelo município de Santo Antônio do Içá que tem uma população um pouco maior do que a de Tonantins e “mais desenvolvido economicamente”.

Figura 7: Porto do município de Santo Antônio do Içá



Fonte: BRAULE/2009

Seguindo viagem com algumas horas avistamos Amaturá e vemos logo que neste município amazônico há presença do catolicismo representado pela igreja e seminário. O barco “*atraca*” – encosta na balsa – e, novamente ficamos apreciando o movimento do caboclo naquele momento. Alguns descem e outros sobem para seguir a viagem. Neste porto compramos frutas frescas, dentre elas a castanha, o abacaxi e a banana. Este município tem uma produção elevada de castanha.

Figura 8: Município de Amaturá



Fonte: BRAULE/2008

Transcorrido mais duas horas de viagem chegamos ao porto do município de São Paulo de Olivença, o primeiro município do Alto Solimões. Neste vemos claramente a religiosidade no seu processo histórico. A presença da missão dos Capuchinhos no Alto Solimões ultrapassa cem anos, quase o mesmo período do surgimento dos municípios. Essa missão teve forte influência na região, principalmente na educação. As primeiras escolas eram da missão e até o início da década de 90 do século passado eram dirigidas por freiras desta aludida missão. Conclui o ensino fundamental em 1991 na escola Imaculada Conceição em Benjamin Constant e nesse momento histórico, as escolas eram mantidas pelo Estado, mas dirigidas por freiras Capuchinhas de São Francisco de Assis do Norte do Brasil. O sistema de organização escolar e a disciplina eram coerentes com os princípios religiosos.

Numa caminhada de 2h subimos uma escada de 127 degraus - *escadaria do sacrifício* – assim dita pelos paulivences, e avistamos um dos principais pontos do município – Praça da Matriz. Ao lado da igreja tem a escola Nossa Senhora da Assunção - atualmente vinculada à rede estadual de ensino. A missão entregou a escola para o Estado, assim como outras escolas em outros municípios.

Figura 9: Praça do município de São Paulo de Olivença – Igreja Matriz



Fonte: <http://saopauloolivenca.blogspot.com/>⁶

Na volta ouvimos o “apito” do barco e compramos *tucumã*⁷. Seguimos a viagem de mais 24 horas para chegar ao destino almejado. Quando anoitece no Rio Solimões, sentimos a brisa do rio causando um frescor agradável. Deitamos na rede e no embalo dos *banzeiros* dormimos sob a noite de luar no Rio Solimões. Ao amanhecer tomamos café num espaço coletivo com “*x-caboquinho*” – pão com tucumã. Após o café voltamos a apreciar a imensidão das águas e somos surpreendidos com mais uma beleza amazônica – o *boto tucuxi*.

Figura 10: Boto Tucuxi



Fonte: http://banzeiros.blogspot.com/2011_12_01_archive.html⁸

⁶ Acessado em: 10/03/2012.

⁷ Fruto de uma palmeira cujo mesocarpo amarelado, fibroso e oleoso é consumido de diversas formas pelo caboclo amazonense.

⁸ Acessado em 10/03/2012.

Avistar os “*golfinhos da Amazônia*” é prazeroso e vislumbrante. Quando estão em grupo fazem muitas brincadeiras, subindo e descendo na água. Um deles se aproxima do barco, aparecendo e sumindo nos seus mergulhos. Depois da apreciação ao *boto*⁹ observamos as paisagens com mais curiosidade e motivação. Ao aproximarmos do nosso destino observamos várias comunidades ribeirinhas, pescadores com suas “*malhadeiras*” armadas no rio, crianças tomando banho no rio e suas mães ou irmãs lavando roupa nas pequenas balsas, plantações à beira do rio, palafitas¹⁰ e serrarias¹¹ que representam a força econômica do extrativismo na região. Ao entardecer, quase na “*boca da noite*”¹², avistamos a sede do município de Benjamin Constant, vimos casas flutuantes, inclusive comerciais, vários barcos de médio e pequeno porte. Nota-se, o tráfego de pequenas canoas sendo conduzidas por motores na “*popa*”¹³: o “*peque-peque*” ou “*rabeta*”¹⁴.

Figura 11: Rio Javari (afluente do Solimões) ao entardecer



Fonte: BRAULE/2011

Avistamos o caboclo voltando da pescaria e de outras atividades, jovens passeando de canoas, remando e tomando banho no rio. O movimento do caboclo ao retornar para casa, após um dia de trabalho, acontece nos barcos e canoas. O passeio de tarde para se “*refrescar*”

⁹ Como cabocla amazonense, digo aos leitores que me acompanham nesta viagem que a aparição deste representa o carinho da natureza para as pessoas, que segundo as “*crendices populares*” representa segurança e sucesso na caminhada, sendo este boto amigo e companheiro por nos livrar dos perigos quando está por perto.

¹⁰ São casas construídas sobre estacas de madeira “*barrotes*” para o caboclo e são comuns nas margens dos rios para evitar o risco de serem “*alagadas*” no período das “*enchentes*”.

¹¹ Indústrias madeireiras que comercializam as madeiras extraídas dos troncos das árvores.

¹² Uma expressão utilizada pelo caboclo ao se referenciar ao início da noite.

¹³ A parte de trás da canoa.

¹⁴ Motor de “*rabo*” comprido e palheta que fica submersa na água. Tem velocidade máxima de 15w.

também acontece no rio, ao contrário dos grandes centros. O “*caboco*” encontra alternativas para sobreviver e se divertir com os recursos naturais da floresta e dos rios amazônicos.

No sexto dia de viagem chegamos ao porto de Benjamin Constant às 18h sob um lindo pôr-do-sol. Do outro lado do rio há casas flutuantes e a bandeira do Peru sinalizando outro país, avista-se a cidade de Islândia¹⁵. Estamos na fronteira amazônica e aqui há universidade pública com uma função social importante para o desenvolvimento dessa localidade.

Figura 12: Município de Benjamin Constant ao entardecer no período da seca



Fonte: BRAULE/2011

E como os professores universitários atuam diante dessa realidade? Quem são estes? Que trajetórias profissionais possuem? Como estes veem e atuam diante da relevante importância da função social da universidade na Amazônia, sobretudo nessa região geograficamente distante dos grandes centros?

São tantas perguntas que pairam sobre nossos pensamentos e eu responderei estas indagações no decorrer desse nosso diálogo com características análogas começando pelos relatos reflexivos do processo de decisão do objeto de investigação e a metodologia aplicada nesta pesquisa. As explicações por meio de relatos fazem parte do ser caboclo e eu não poderia eximir esse meu ser no ato de divulgação dos saberes construídos nesta pesquisa, sendo que na metodologia não há neutralidade.

O desafio de construir conhecimentos científicos com rigorosidade, considerando os saberes adquiridos na vida e inerente ao ser do pesquisador e dos sujeitos de pesquisa pode ser

¹⁵ Cidade conhecida como a “Veneza do Peru”. Fica totalmente submersa nas águas no período das enchentes. Todas as casas são palafitas, inclusive as ruas.

superado quando há afastamentos em momentos precisos para evitar as interferências pessoais em ambas às fases da pesquisa. No entanto, na fase das análises e da divulgação a identidade e os pensamentos do pesquisador estão presentes na depuração dos dados e das teorias científicas a serem utilizadas para categorizá-los e analisá-los; tais teorias são inerentes às identificações pessoais do pesquisador, com seus valores e seus olhares. O pesquisador após conhecer teorias articuladas em diferentes correntes de pensamento escolhe àquela que vai satisfazer seus anseios para desenvolver uma heurística científica e melhor explicar o objeto de investigação com o seu olhar científico. *Há dois fatores determinantes na escolha da teoria e dos métodos utilizados: a característica do objeto investigativo e o olhar do pesquisador sobre esse objeto e o mundo que o cerca.*

Para mim significa que o pesquisador realiza uma quebra de paradigma a cada pesquisa, segundo Kuhn apud Minayo (2007) isso leva ao progresso da ciência, coloca em discussão as teorias e os métodos e, a meu ver, também se inclui o método de divulgação. Na disseminação desses conhecimentos podemos apresentar os resultados com formas inerentes do pesquisador mostrando que este é um sujeito que possui suas peculiaridades, além do que, como disse Minayo (2007, p.15), “nada substitui, no entanto, a criatividade do pesquisador”.

Portanto, antes de iniciar o caminho pela “floresta universitária” gostaria de lembrar um delicioso prato típico da região “caldeirada de tambaqui” acompanhada de um “pirão” feito da farinha de mandioca, indispensável na minha alimentação, esse me sustenta assim como todo caboclo amazonense que tem o peixe e a farinha como seus principais alimentos.

Esses são alimentos típicos da região amazônica. Como podemos adquiri-los?

Para nós amazônidas não é difícil, pesca-se nos rios e lagos – no entanto, hoje já é “raro” no Rio Javari¹⁶ que sofre com a poluição.

E quanto à farinha? Essa exige um processo mais longo: planta, coleta, descasca, rala e torra. Os caboclos usam uma prensa de madeira pesada e colocam a massa num “saco de fibras”¹⁷ e os indígenas usam o tipiti¹⁸ para espremer a massa retirando dela o líquido que alguns aproveitam para fazer “goma”¹⁹ e tucupi²⁰.

Mas como fazer e utilizar o tipiti investigativo?

¹⁶ Afluente do Rio Solimões. Benjamin Constant fica à margem direita deste rio.

¹⁷ Sacos confeccionados de fitas fortes de plástico utilizados nos comércios para transportar mercadorias.

¹⁸ Segundo Wikipédia **Tipiti** é uma espécie de prensa ou espremedor de palha trançada usado para escorrer e secar a mandioca ralada. O objeto é utilizado por índios brasileiros ribeirinhos no preparo da farinha de mandioca (manibat). Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Tipiti>. Acessado em: 10.03.2012.

¹⁹ Uma massa branca com a qual se faz a tapioca parecida com uma panqueca de mandioca assada no forno.

²⁰ Molho para acompanhar pratos de peixe que é feito do líquido amarelo da mandioca acrescentado de diversas pimentas, principalmente a malagueta.

1.1 TECENDO E UTILIZANDO O “TIPITI” INVESTIGATIVO SOBRE EDUCAÇÃO SUPERIOR NO CONTEXTO AMAZÔNICO

Na cultura do caboclo amazonense com uma forte presença da cultura indígena não pode esquecer-se de um artesanato como o tipiti - *cesto cilíndrico de palha em que se coloca a mandioca para ser espremida* - faz parte da vida e da cultura dos povos tradicionais até os dias atuais. O caboclo utiliza pouco o tipiti, mas sabe da sua serventia e encontrou formas de substituí-lo, mas os indígenas, principalmente os ticunas, ainda o utilizam.

Entretanto, o caboclo não se esquece de sua serventia e sua importância na cultura alimentícia, pois sabe que este ajuda na preparação da farinha, o principal alimento indígena e do caboclo. Esse reconhecimento o levou a criar uma dança regional com o nome Tipiti lembrando a forma como se trançam as palhas. É uma dança na qual participam apenas meninas, sendo que são as índias que “tecem” e fazem o tipiti. A dança do tipiti era apresentada no “tablado”- palco de madeira - na praça central em frente a Igreja Matriz, ponto central de Benjamin Constant. Hoje esta dança ficou apenas na memória daqueles que tiveram oportunidades de vivenciar um período das Festas Juninas Populares - JUNPOP - de Benjamin Constant no século passado. Pela beleza desta linda festa cabocla benjaminense o município era conhecido, hoje não mais, como a *cidade cultural do Alto Solimões*. Atualmente perduram apenas as danças de quadrilhas e o boi-bumbá.

Figura 13: Festas Juninas Populares em Benjamin Constant



Fonte: AMAZONAS²¹

²¹ AMAZONAS, Secretaria de Estado da educação e cultura. *Benjamin Constant: estudos sociais*. Manaus, 1989.

Este artesanato chama atenção não somente pelos seus benefícios no processo da farinha de mandioca, mas também pela sua confecção que exige desde a escolha das palhas até ao seu entrelaçamento. Para que este possa espremer a massa da mandioca precisa ser bem trabalhado, trançado. Pensando nisso, como cabocla, discuto o processo de escolha do objeto de investigação fazendo uma analogia com o tipiti, sendo este também um processo que precisa de boas escolhas de “matéria-prima” - assuntos inerentes à realidade - percebidos pelos olhares subsidiados ao longo das experiências adquiridas na minha trajetória da vida.

Figura 14: Artesanato Indígena – Tipiti



Fonte: <http://impressoesamazonicas.wordpress.com>

A escolha do objeto de investigação, *a profissionalidade do professor universitário como intelectual público no contexto amazônico*, não foi algo aleatório à minha vida e sim intrínseco a ela. Sendo observadora da vida em diversos contextos, busquei sempre questioná-la diante de problemas que dificultam o bem-estar das pessoas e o desenvolvimento social. Desde a infância, marcada pela vivência de questões sociais fortes existentes na família e na sociedade, sempre questionei o papel da educação nesse processo de mudança e acreditei nele.

Com uma infância marcada pela “luta” diária da mãe para manter os filhos na escola, garantindo alimentação e moradia, enfrentando problemas ao mesmo tempo em que prazerosamente desenvolvia atividades educativas enquanto professora alfabetizadora tive a oportunidade de observá-la e ouvir muitos diálogos interessantes os quais me faziam pensar e acreditar que apesar de todos os problemas sociais enfrentados por cada indivíduo é possível provocar mudanças a partir das nossas ações. *Foi aí que eu me deparei com a primeira palha, mas ainda não sabia o que fazer com ela.*

Na adolescência sonhava em ser juíza ou professora, que para mim, naquele momento, eram duas profissões que poderiam ajudar a mudar o mundo por meio da educação e da justiça, fazendo valer os direitos de quem os possuía. Não consegui ser juíza, pois as condições sociais não me permitiram cursar Direito na capital, mas consegui cursar o ensino médio profissionalizante em Magistério e desde então corroborei que apesar de haver problemas também há possibilidade de exercer uma profissão docente promissora e que por meio desta pode-se contribuir com a humanidade e a sociedade, sobretudo, naquela que participamos, no meu caso, a sociedade amazônida. *Nesse período juntei mais uma palha e a coloquei para secar esperando a hora de ser utilizada.*

Ao ingressar na carreira do magistério aos dezoito anos me deparei com uma turma de alfabetização de vinte e cinco alunos marcada pela diferença social, étnica, racial e cultural. Era uma turma de crianças ávidas pelo aprendizado e encantadas pela oportunidade de pela primeira vez está numa escola; muitas delas vieram com suas famílias de locais distantes, bem mais isolados no meio da floresta. Tudo para elas era novo e diferente. *Foi o momento de pegar mais uma palha para secar.*

A cada atividade realizada eu tinha certeza que esta profissão atendia meus anseios, ela encantava e inquietava ao ver as dificuldades enfrentadas no seu exercício. A profissionalização do professor era algo que me fazia pensar e muitas vezes questionava as minhas ações, meus comportamentos, meus princípios éticos e morais que estavam intrínsecos no meu fazer pedagógico.

Durante a graduação em Pedagogia, num Programa Especial de Formação Docente – PEFD - oferecido pela Universidade Federal do Amazonas nos períodos de férias com disciplinas condensadas realizadas no Campus Universitário de Benjamin Constant, tive o meu primeiro contato com a Universidade e a oportunidade de levar as minhas inquietações para serem discutidas com mais reflexões pautadas em teorias.

No decorrer da graduação continuei exercendo a profissão docente na educação infantil, educação de jovens e adultos e ensino fundamental. A cada experiência vivenciada ampliava os conhecimentos concernentes à profissão e estes se expandiam tacitamente e facilitavam a compreensão teórica da pedagogia. *E assim fui pegando mais palhas e colocando-as para secar.*

Nas atividades de pesquisa pedagógica na graduação deparei-me com a realidade socioeducacional benjaminense com outro olhar. Ao pesquisar a Evasão Escolar na Educação de Jovens e Adultos, mais uma vez me deparei com a reflexão do papel do professor e sua profissionalidade. Naquele momento não refletia com esta definição e sim a partir das suas

práticas pedagógicas sustentadas pelos seus conhecimentos e valores como pessoa e profissional.

Durante o estágio da graduação ao realizar uma pesquisa qualitativa fazendo um levantamento da realidade escolar na escola e na comunidade segundo as orientações de Bogdan e Brinklen, me deparei com manifestações da violência simbólica, a negação de direitos sociais e a falta de conhecimento desses direitos. *Indaguei de uma senhora: A escola do seu filho é boa ou ruim? Ela respondeu: É boa. Por quê? Na simplicidade e ingenuidade cabocla respondeu: __ Porque eu não sei como poderia ser melhor.* Foi um fato marcante da minha vida, naquele momento via os agravantes da violência simbólica, dita por Bourdieu. Passei a pensar a negação dos direitos públicos subjetivos como um reflexo da violência simbólica, nitidamente presente na região amazônica.

Por que relacionavas a negação dos direitos subjetivos ao professor?

Ao confrontar os dados oriundos da comunidade me deparei mais uma vez com a profissionalidade docente, porque percebia um distanciamento da escola e a comunidade, além do desconhecimento de alguns professores em relação a esta e a seus alunos.

O que faziam os professores para articular a escola com a comunidade? Quais atitudes eram tomadas individual e coletivamente?

Percebia que nada além do processo mecânico de ensinar era feito para superar os problemas que permeavam a realidade escolar. E em alguns momentos me perguntava: *Eu, enquanto docente, o que faço para enxergar essa realidade e trabalhar na escola na qual exercia a docência de forma articulada com a família e a comunidade? O que fazer para compartilhar os saberes construídos ao longo das experiências profissionais e dos meus estudos de uma forma que venha contribuir positivamente na qualidade de vida das pessoas?* Esta era uma questão que permeava meus pensamentos e me incentivava a continuar a carreira docente mesmo percebendo as dificuldades que existiam cotidianamente.

Ainda na graduação observava o profissionalismo dos meus professores, a coragem de muitos por deixarem suas famílias em Manaus e ir para o interior dar aulas em cursos intensos, a atitude no ensino, a destreza diante das dificuldades, aplicando metodologias possíveis de serem realizadas na realidade local e pelo incentivo a cada um dos discentes para continuar buscando a formação mesmo diante de tantos empecilhos geográficos, sociais e culturais. Em uma das conversas com minha orientadora da graduação professora Dra. Maria do Céu Câmara Chaves, ela me disse: __ *Estude, leia e escreva o que pensa! Mas lembre-se sempre: você não pode mudar o mundo, mas pode plantar sementes de mudança na sua sala*

de aula enquanto professora e naqueles que observarem o teu trabalho. *Refletindo sobre isso fui pegando mais palhas e colocando-as para secar.*

No decorrer da especialização em Gestão Educacional, o primeiro curso lato-sensu oferecido em Benjamin Constant em 2005, o foco das inquietações passaram para o gestor. Todavia, os gestores educacionais são professores, são eles que gerem o processo educativo escolar ao exercício do cargo administrativo. Realizei estudos teóricos sobre a formação dos gestores e sua influência no desenvolvimento socioeducacional, mais uma vez fazendo essa relação do sujeito com a sociedade, observava este como um profissional capaz de realizar sua função e seu papel educacional de uma forma interventiva no meio social. Naquele momento comecei a ampliar a visão da profissionalização docente que acontece não somente em sala de aula, mas nas funções administrativas também. *E assim coloquei mais palhas para secar.*

No exercício da profissão docente na educação básica questioneei muitas vezes as minhas origens sociais e culturais e as formas de expressão com os alunos, colegas e a comunidade. A forma simples de comunicação é a linguagem do caboclo que com sua singela forma de ser com gestos simples de olhar, falar e tocar se expressa com o mundo por meio das pessoas e da natureza que o sustenta. Com este jeito de ser estereotipado no processo histórico como “preguiçoso” demonstra a sua identidade construída no meio, pelo meio e para o meio amazônico. É capaz de olhar o mundo da sua forma, analisá-lo e aproveitar deste o que lhe é preciso. Como diz Celso Braga (2010) tacitamente em seu poema “Ser caboclo”, este é capaz de realizar críticas e agir para mudança. Leiam e observem!

*Sou caboclo, e quem duvida,
basta ver no meu andar
o jeito simples dos passos,
sem os braços balançar.
Um olhar tão sossegado
de quem está acostumado
tanta coisa linda ver.
pele morena, tostada
pelos dias de remada
em busca do que comer.*

*Basta ver a humildade
na maneira de falar,
como quem pede desculpas,
mesmo antes de errar.
Um ar de quase tristeza,
de quem carrega a certeza
de ser tão discriminado
por quem nega a ascendência,
em nome da prepotência
do dito civilizado.*

*Comendo peixe ou jacuba
na canoa, de bubuia,
sentindo o frescor da brisa,
bebendo água na cuia
a gente sente um prazer
que é difícil esquecer
em qualquer situação.
Por isso bato no peito,
sou caboclo satisfeito
em honrar a tradição.*

*Sou teimoso e me orgulho
deste nome defender.
E faço disso a bandeira
do meu tão simples viver.
E quando meu pensamento
imagina um monumento,
vejo um caboclo de pé,
rindo pro civilizado
como quem diz: tô cansado,
de ser leseira baré.*

Nas palavras poéticas de Celdo Braga²², a arte amazonense representa a realidade amazônica. Retratam-se neste poema as características do caboclo²³ amazonense que se forma em seu meio, destaca a sua luta pela sobrevivência e encantamento com a natureza de onde se sustenta econômica e culturalmente. Além disso, expressa a satisfação do caboclo com sua origem miscigenada e insatisfação com a forma de tratamento que recebe dos demais povos brasileiros. Entretanto, a sua cultura hoje considerada “mesclada” por sofrer influência de outros povos e de outras culturas, está mudando um pouco desse jeito singelo, passando a ter uma identidade mais caracterizada dos povos globalizados onde os interesses individuais prevalecem e assim, este povo inserido também no mundo globalizado apesar da distância geográfica tem se desenvolvido e valorizado mais o interesse do mundo do que os interesses e culturas da comunidade amazônica, afetando a manutenção dos seus valores culturais e sociais. *E partindo desta percepção coletei mais palhas para secar.*

Até então conseguiste bastante palha com muitas problemáticas observadas. Então quando começará a tecer o tipiti investigativo? E qual será a massa a ser espremida por esse tipiti?

Já com bastante palha seca comecei a trançar um *tipiti* com a intenção de espremer bem uma massa de mandioca que até o momento não sabia exatamente que massa seria.

Diante de uma realidade social e cultural com tantos problemas porque estudar a universidade? O que esta tem haver com a realidade existente na Amazônia?

A unidade acadêmica da UFAM foi implantada em Benjamin Constant com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento da localidade, para atender os direitos educacionais de demandas desassistidas no Alto Solimões, por isso é necessário estudá-la verificando como esta vem atendendo seus objetivos.

²² Escritor e músico amazonense, natural do município de Benjamin Constant. Graduiu-se em Letras na PUC-RS. Foi professor da rede pública de ensino em Benjamin Constant. Fundou o grupo musical Raízes Caboclas (1982). Em 2007 fundou o grupo Imbaúba, projeto que objetiva o desenvolvimento de pesquisa de uma nova experiência musical, baseada nos sons e ritmos amazônicos.

²³ “Na fala coloquial, o caboclo é uma categoria de classificação social complexa que inclui dimensões geográficas, raciais e de classe. Considerando a dimensão geográfica, o caboclo é reconhecido como um dos “tipos” regionais do Brasil (cf. IBGE, 1975). Entre esses tipos gerais estão os **gaúchos** do sul, as **baianas** da Bahia e os **sertanejos** do nordeste, para citar alguns. A distinção de cada tipo regional está relacionada com a geografia, a história da colonização e as origens étnicas da população. Nesse sentido, os caboclos são reconhecidos pelos brasileiros em geral como o tipo humano característico da população rural da Amazônia. Enquanto outros tipos regionais constituem representações estereotipadas mais restritas (aparecendo em descrições gerais e no folclore, para exibir as identidades regionais), o caboclo é também uma categoria de “mistura racial” e refere-se ao filho do branco e do índio. A combinação de um “tipo racial” específico e uma região geográfica está relacionada à história da Amazônia. Em contraste com outras regiões do Brasil, a colonização da Amazônia incluiu políticas para integrar (ou seja, escravizar, estimular casamentos mistos e “civilizar”) a população indígena à sociedade colonial.” (LIMA, 1999, p. 6).

A universidade no Alto Solimões tem seu trabalho desenvolvido numa Unidade Acadêmica nova que já tem o seu Campus funcionando há mais tempo e dirigido por profissionais técnicos da sede-Manaus. Neste momento quem são os principais sujeitos desta instituição?

São professores e alunos – considerados por Zabalza (2004) *os protagonistas da educação superior*. O professor tem um papel fundamental no processo social e cultural de uma sociedade formando sujeitos sociais nas escolas básicas e superiores. Cada sujeito possui valores constituídos na sua cultura e na sua sociedade e estes valores são determinantes no exercício da sua profissão, escolhida ou não por ele.

Nas reflexões realizadas a partir do reconhecimento da realidade no cotidiano pessoal e profissional, no decorrer de uma vida como cabocla não posso desconsiderar minha realidade histórico-cultural e socioambiental, porque considero imprescindível pensá-la em todas as suas vértices ²⁴.

Vivenciei desde a infância a atratividade do magistério e os problemas educacionais existentes, pois acompanhei minha mãe²⁵ em momentos de trabalho e encantei-me com esta profissão. Escolhi o magistério como profissão²⁶ e, desde então, me preocupei com a formação dos sujeitos amazônidas, considerados “matutos” por muitos que ali chegavam trazendo ideias de um mundo diferente. A ideia de desenvolvimento levada por migrantes de vários lugares do país e de outros países foi modificando a vida do caboclo amazonense; mesmo assim, resiste em preservar suas raízes culturais, o que hoje se ameaça pela ideia de falso desenvolvimento amazônico impregnado pela globalização.

Formada em escola pública e exercendo o magistério em escola pública verifiquei problemas e avanços na educação amazonense, a qual tem progredido paulatinamente²⁷. A

²⁴ O termo refere-se aos eixos de sustentabilidade do povo caboclo amazonense: a cultura, origem indígena, formação miscigenada e contexto socioambiental.

²⁵ Minha mãe era professora de alfabetização e demonstrava prazer no ofício do seu trabalho, apesar de ter apenas uma formação em ensino fundamental, pois por motivos familiares não concluiu o magistério, vindo a concluí-lo apenas 25 anos depois. Esta situação foi vivenciada por muitos professores daquela região na década de 80 do século passado.

²⁶ A escolha pelo magistério se deu por apreciar a profissão da mãe e também porque não havia outro curso que preparasse para o mercado de trabalho mais rápido. Havia somente dois cursos de ensino médio: o magistério (formava professor para educação infantil e anos iniciais) e acadêmico (preparação para o vestibular), ou seja, para os filhos de família humilde, só restava uma opção: o magistério, pois precisávamos trabalhar. E como já havia uma identificação não foi tão doloroso.

²⁷ O Amazonas passou a desenvolver-se no campo educacional a partir da Constituição Federal de 1988, que determina a educação para todos, e com as determinações estabelecidas pela lei 9.394/96 que estabelece as Diretrizes e Bases para a Educação, avançou-se ainda mais. Com a exigência da formação de professores em nível superior o oferecimento de licenciaturas por IES – Instituições de Ensino Superior – foi fundamental para o processo de mudança. Muitos professores da rede pública de ensino foram formados por cursos modulares oferecidos nos campi universitários e escolas públicas. Porém, em 2006, com a implantação do INC, mudou-se essa realidade, inclusive a minha.

minha vivência de docente em rede de ensino público no decorrer de doze anos (1995 – 2006) passou por momentos marcantes na educação brasileira e amazonense.

Como foi iniciar a carreira docente na universidade? Na condição de professora graduada cursando especialização, sentiu dificuldades na profissionalização?

Iniciar a carreira de magistério superior não foi fácil, pois percebia diariamente desafios a serem superados individual e coletivamente. No momento de despedida e agradecimentos pelos 12 anos de docência na rede municipal de ensino ouvi palavras intrigantes e impulsionadoras aos meus pensamentos nesta longa caminhada como professora formadora. Disseram a mim e a outra colega: “a formação dos nossos professores está nas mãos de vocês”. A partir daquele momento, essas palavras passaram a me acompanhar em toda prática docente e passei a ver isso além de um compromisso profissional, como compromisso social e político. *Neste momento parei de tecer o tipiti e mais palhas foram postas para secar, pois aquela quantidade não seria suficiente, por isso fui à mata na busca de maiores quantidades.*

Ao desenvolver do trabalho docente percebia que estava diante de um modelo de organização do ensino que desafiava as unidades acadêmicas implantadas no processo de expansão superior a se organizarem de forma coletiva e interdisciplinar superando o modelo de organização em departamentos. O desafio se torna maior para todos, para os profissionais inexperientes e com experiências num modelo de organização que favorece a fragmentação e o distanciamento entre as áreas de conhecimento, além da falta de conhecimento e experiências na Amazônia. Nisto percebia a resistência de muitos profissionais a adequarem-se a este modo de organização educacional superior. O fato de um professor ministrar disciplinas em todos os cursos de licenciatura e bacharelado, dependendo da sua área de conhecimento e do eixo comum dos cursos, dificultou a compreensão de muitos professores e se tornou um entrave na constituição da profissionalidade docente.

Uma determinada professora membro da Comissão de Implantação da Unidade dizia que o projeto tinha tudo para dar certo, pois estava começando com professores “novos” e sem “vícios”²⁸. *Aquele foi um momento em que parei e pensei que precisava de mais palha para fortalecer o tipiti investigativo.* No decorrer das primeiras reuniões em 2006, inclusive no curso de metodologia do ensino superior fiz reflexões sobre isso e me dei conta do tamanho da responsabilidade que eu tinha na docência superior, por isso pensei: aqui formarei

²⁸ A professora se referia a professores sem experiências, sem conhecimento de modelos de ensino, pensava que assim estariam mais abertos para desenvolver a sua criatividade, trabalhar de forma inter e transdisciplinar.

profissionais, esses formarão novos profissionais e conduzirão a sociedade em vários campos do saber e do trabalho. E no decorrer das atividades comecei a trançar o meu *tipiti investigativo*, afinal eu teria que aprender a pesquisar como docente neste nível de ensino, bem como me preparar para realizar uma pesquisa mais sistematizada na qualificação em *scricito-sensu*.

Com a convicção da sua responsabilidade docente foi se sentindo mais segura e confiante para tecer o tipiti no decorrer das atividades no ensino superior?

Na Universidade enfrentei desafios nos campos do ensino, da extensão, da administração e da pesquisa pedagógica que me deram mais palhas para tecer o tipiti, fui a cada dia sentindo que precisava de um tipiti forte e que as palhas que estava separando iriam servir para tecê-lo e que este espremeria a mandioca. A pesquisa científica era um sonho de realização profissional, sendo que não podia realizá-la devido à mínima titulação acadêmica. As pesquisas a serem realizadas pelos professores graduados poderiam ser institucionalizadas, mas não financiadas, motivo pelo qual muitos professores buscam a qualificação de forma urgente.

As inquietações eram constantes, o que muitas vezes causava *angústias* e *desmotivação*. No primeiro semestre de 2007 o meu “encanto”²⁹ com as possibilidades que a Universidade poderia oferecer para a sociedade e para minha realização enquanto profissional e sujeito amazônida, foi quebrado pela primeira vez num momento de discussão sobre o Regimento das Unidades Acadêmicas do Interior. Neste surgiu um desentendimento sério entre os professores.³⁰

Que desentendimento foi esse? O que ele significou para você?

Naquele momento os estereótipos “*professores da região*” e “*professores de fora*” foram manifestados e passaram a fazer parte do cotidiano na Unidade. Para mim aquele foi um momento de “choque”, mas a partir disso passei a pensar que o problema maior que me impulsionaria a pesquisar não estava na educação básica e sim na educação superior. *Foi um momento que parei de trançar as palhas e decidi pensar o que fazer enquanto docente diante daquela realidade*, na qual percebia meus colegas divididos em dois grupos: *os da região* e *os de fora*, os que acreditavam e os que descreditavam na Universidade no Alto Solimões com o pólo em Benjamin Constant, os que tinham interesse de interagir com o povo e a cultura e

²⁹ Vislumbração e convicção de que como professora universitária eu poderia contribuir mais com a minha sociedade formando novos profissionais, construindo e socializando saberes a cada dia.

³⁰ Houve descontentamentos de docentes quanto à falta de comunicação no processo de elaboração e regulação do regimento das unidades acadêmicas. A falta de diálogo e compreensão dos fatos começou a ser um entrave para o desenvolvimento profissional dos docentes.

queriam aprender com eles e os que não encontravam possibilidades para permanecer na localidade, os professores com título e sem título de mestrado e doutorado, os que tinham experiência na docência superior e os que não tinham experiência, os que haviam vivenciado mais a universidade e os que pouco sabiam o que era realmente uma universidade.

O desafio estava posto e eu não conseguia entender o porquê dessa situação, “cambaleava” nos meus pensamentos e para mim, naquele momento, não havia sentido para esses estereótipos. Como professora oriunda “da região” formada em cursos “aligeirados” nos períodos de férias, especialista nessa mesma situação, não via isso como algo atípico e sim como algo concernente a nossa realidade amazônica. Devido estas peculiaridades não tínhamos profissionais qualificados em *scripto-sensu* na região e isso demandou a necessidade de termos professores de outras localidades. No entanto, mesmo não tendo títulos de pós-graduados – mestres e doutores - a responsabilidade da docência universitária é mesma para todos, mesmo não podendo realizar pesquisa devido à titulação. O compromisso social e profissional me movia nas atividades e a humildade intelectual de ouvir os colegas e de falar sobre nós para eles era um desafio a cada dia. E esse desafio me fez pensar e começar a observar os comportamentos, as falas, as atitudes dos colegas docentes e as minhas também, já vinha pensando a profissionalidade sem saber ainda sua definição e importância.

A cada aula planejada sentia dificuldades de cunho epistemológico, didático e até mesmo emocional. O ensinar no meu pensar, exige, sobretudo, conhecimento epistemológico, didático-pedagógico, compromisso e segurança emocional. Este último, considero imprescindível para nos sentir seguros no ato de ensinar, pois como disse Paulo Freire (1996), ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade, além de outras exigências que envolvem a capacidade de diálogo, autoridade, criticidade e respeito.

Essa compreensão me fazia enxergar no dia a dia a necessidade de repensar a forma como se desenvolvia o ensino. A desarticulação entre ensino, pesquisa e extensão não era questionada e considerada inviável. O desenvolvimento desse tripé acontecia de forma dissociada e não se percebia isso. Havia prioridades, e o corpo da educação superior continua desmembrado. Em alguns momentos me questionava: Porque não desenvolvemos o ensino superior com base na articulação desse tripé? O que leva professores a desconsiderá-lo? Quais os motivos de tamanha resistência no ato de ensinar coletivo e interdisciplinar? *A partir desses questionamentos juntei mais palhas para o tipiti.*

O reconhecimento da realidade como base de reflexão para as atividades de ensino, pesquisa e extensão desenvolviam-se com dificuldades pela falta de compreensão do processo de reflexão de sua realidade. Em 2008, ao levar os alunos do curso de Pedagogia ao

reconhecimento de sua realidade fui questionada pela inviabilidade e falta de flexibilidade de demais professores que não reconheciam a importância desta para a iniciação à pesquisa pedagógica, a burocracia estava acima das intencionalidades maiores da formação. Desde então, passei a observar com um olhar mais atento as minhas práticas docentes e de outros colegas. Foi um momento inesquecível para minha carreira docente e neste eu corroborei a necessidade maior de pesquisar na Universidade. Eu via ali muitos problemas e via o professor como um sujeito que poderia atuar como intelectual ajudando na superação destes.

Os seus pensamentos e percepções eram compartilhados com os colegas?

Não sentia segurança para isso. *Eu me via tomando outros rumos na minha carreira de pesquisadora e fui tecendo diariamente meu tipo investigativo*, compartilhava com poucos colegas algumas inquietações. No ambiente havia fortes relações de poder e como disse Tardif quando há esses contextos de poder, “é necessário que haja uma forte ética do trabalho” (2009, p.33). Algumas observações eram muito fortes quanto ao profissionalismo de professores e por isso não me posicionava em algumas situações, pois eu não sabia o porquê de algumas atitudes, para isso precisaria estudá-las.

No meu entender eu não tinha condições de compartilhar o meu olhar sem haver realizado estudos mais aprofundados sobre isso. Alguns colegas tinham experiências de universidade e a minha experiência foi num campus universitário do interior, assim naquele momento eu sentia a necessidade de permanecer em silêncio e trabalhar realizando o que estava ao meu alcance. As experiências geram saberes e essa falta de conhecimento sobre o funcionamento da universidade no ensino, na pesquisa e na extensão faziam-me calar e observar atentamente.

Segundo Foucault (1979) as relações de poder tem uma forte relação com o saber e para mim, como não tinha um conhecimento mais aprofundado baseado em teorias e experiências não me sentia a vontade para discutir as problemáticas que mesmo sem muitas experiências eu conseguia observar. Isso às vezes fazia-me sentir tolhida pelo desconhecimento sobre Universidade. Neste silêncio comecei a ler sobre educação superior para compreender mais as políticas, o currículo e o papel do docente. Naquele momento histórico da minha vida a leitura foi fundamental para meu equilíbrio e “afloramento” dos meus pensamentos e transformava as minhas percepções questionadoras. “A leitura é o que transforma [...] e a leitura é sempre determinada pelo lugar ocupado por um leitor na sociedade, num dado momento histórico.” (TELLES, 2002, p. 403).

Ao refletir no decorrer das leituras me senti mais curiosa. No entender de Dourado, Oliveira e Catani (2003, p. 26) há “[...] necessidade de reconhecer a educação superior como

objeto de investigação e de continuar a analisar e debater o impacto das transformações recentes no campo universitário brasileiro”. Direcionada por estes pensamentos comecei a observar com outros olhares e no dia a dia dentre tantas tensões percebia dificuldades epistemológicas em mim e em outros professores, sobretudo, os que possuíam pouca formação acadêmica. Havia esforços para superação desse entrave, mesmo assim, permanecia essa necessidade.

Outra questão bastante percebida referia-se às dificuldades metodológicas. Cada professor baseava-se nas suas experiências profissionais anteriores e na sua formação acadêmica. Ouvi algumas “queixas” de professores que diziam precisar de um curso de metodologia, pois necessitavam de subsídios para aperfeiçoar sua prática docente; outros diziam não precisar de conhecimento pedagógico deixavam a entender que o seu saber específico era suficiente para desenvolver o ensino.

Um dos posicionamentos que mais me inquietava referia-se a reprovação, para alguns professores esta é comum no Brasil e por isso consideram natural uma turma iniciar com 50 alunos e concluir com cinco. Alguns pensam que a cultura não é algo influente nas dificuldades de aprendizagem dos alunos e por isso diziam: isso é um discurso superado. Diante disso, me indagava: em que se fundamenta esse pensamento? Como foi formado?

Na impossibilidade de realizar pesquisas realizou apenas atividades de extensão, além do ensino. Ao desenvolvê-las constatou algo referente ao objeto que precisava investigar?

Lamentavelmente não realizei atividades de pesquisa, mas busquei realizar atividades de extensão que também envolve pesquisa. Em 2006, iniciei uma pesquisa sobre um levantamento socioeconômico do município e fui à comunidade com alguns alunos. Foi uma experiência relevante, pois passei a identificar-me mais com o trabalho de campo, trabalhei com os dados nas atividades de metodologia da pesquisa e nesta me dei conta da necessidade de realizar mais pesquisas e extensões. Todavia, os procedimentos burocráticos, me limitavam na extensão.

Desenvolvia atividades extensionistas buscando despertar a aprendizagem dos alunos, suscitar a autonomia intelectual e principalmente a ampliar os seus olhares da sociedade em que vivem. Sentia a necessidade de contatos e aprendizagem na comunidade, saindo dos muros da Universidade os alunos conseguiam conhecer melhor sua realidade e depois discutir sobre ela nos encontros realizados tanto fora quanto dentro da instituição educativa e social. Constatei que faltava muito para conhecer o espaço amazônico e a população que ali habitava,

mas a superação disso dependia do enfrentamento às resistências e entraves causados pela “burocracia institucional”.

Diariamente reafirmava a necessidade da função social de uma universidade formando profissionais que viessem contribuir com o seu desenvolvimento. E a cada dia sentia a necessidade de aprender mais, aprimorando-me como profissional por meio da aquisição de conhecimentos teóricos e práticos. No ensino sentia necessidades epistemológicas para fundamentar as análises e instigar os alunos a sentirem interesse pela busca do conhecimento e encontrar formas de utilizá-los em prol das mudanças pertinentes a população da localidade.

No desenvolvimento da política curricular nos cursos de licenciaturas identifiquei que havia sérios problemas, desde o campo administrativo até o pedagógico. A falta de entendimento sobre as atividades práticas era um dos mais agravantes. A necessidade da articulação teoria e prática era discutida, porém, com poucas fundamentações teóricas. O esclarecimento sobre isso não era prioridade.

Durante o início da docência universitária vários problemas aconteceram e muitas reflexões foram realizadas, mas houve pouca reflexão quanto à profissionalização docente, o papel que este exerce na educação e na sociedade. A discussão voltava-se as condições da prática docente, ao apoio institucional no sentido espacial, logístico e material, entretanto, não havia uma reflexão quanto ao papel do docente e como desenvolver a profissionalização como intelectual público na Amazônia. A profissionalidade é pouco observada e refletida por docentes-pesquisadores na Universidade.

Nos seus relatos percebe-se que havia uma educação superior permeada de vários problemas. Essa percepção causava-lhe inquietudes?

A decisão de me aprofundar no ensino superior provocava preocupação diária. Observava que conflitos aconteciam e não sabíamos as causas. Cada um tentava resolver da sua forma e não havia uma compreensão coletiva. Paralelo a isso, evidenciava a evasão de alguns alunos e a insatisfação dos que permaneciam.

Mesmo assim, ocorriam avanços, no entanto, os problemas que dificultavam o desenvolvimento gestonário e curricular estavam nítidos e os seus sujeitos: professores e alunos estavam insatisfeitos com o processo educativo e gestonário, demonstrando isso em algumas manifestações políticas, inclusive greve estudantil³¹.

³¹ Em 2007 e 2008 houve manifestações de alunos do curso de Antropologia e Biologia e Química, os quais estavam insatisfeitos com a tardia contratação de professores. Em 2009, houve greve de alunos com reivindicações de melhores condições de estudo e eleições para Direção da Unidade. Tiveram apoio significativo de professores. Nas discussões estavam afloradas, implicitamente, questões relacionadas à profissionalidade docente envolvendo competência, valores, comportamentos, posturas éticas e compromisso social, todavia não eram consideradas como importantes naqueles momentos.

A postura profissional diante desses problemas pode contribuir ou não com o profissionalismo. Sabendo disso, como enfrentou esse momento? Quais foram suas atitudes? Como seus colegas reagiram diante desses fatos?

No momento tomei atitude de participar das discussões na condição de ouvinte, era muita coisa acontecendo ao mesmo tempo, eu não conseguia processar os meus pensamentos. Mas conseguia perceber que havia inúmeros problemas envolvendo nós professores e a gestão universitária. A dificuldade de compreensão e posturas ofensivas entre colegas fizeram-me calar e me posicionar a favor de muitas reivindicações feitas pelo movimento, mas contra a forma e as atitudes tomadas com a instituição, às pessoas que dirigiam e com a comunidade. Foi mais um momento em que sentia descrédito dos alunos conosco professores da localidade, ao mesmo tempo sentia o descrédito com a Universidade e a manipulação ideológica com os alunos para mim não era incentivo à emancipação, havendo aparentemente uma reprodução de discursos docentes. Mais uma vez se percebia nitidamente uma divisão entre os professores: os que se sentiam satisfeitos com a situação, mesmo sentindo necessidades para desenvolver o trabalho, e os que criticavam e solicitavam melhorias expondo suas necessidades nas reuniões docentes e administrativas.

Qual sua postura diante disso?

Mantive diálogo e respeito com os colegas, mesmo com aqueles que tinham ideias divergentes. Também mantinha diálogo com os alunos colocando meus posicionamentos diante daquela situação. Assim, conseguia me comunicar com a maioria. Foi o momento mais desafiador para minha profissionalidade e com certeza para muitos professores que estavam vivenciando aquele momento e *nesse parei para continuar tecendo o tipiti investigativo com palhas coletadas em vários momentos, representando cada uma das minhas reflexões em diversos momentos vividos*. Diante do desafio de pensar um objeto de investigação, surge a oportunidade de exercer a função de coordenadora acadêmica do Instituto num momento delicado no qual se afloravam todos os anseios e angústias dos protagonistas professores, técnicos e alunos.

Parece que o momento aludido foi um desafio muito inquietador. E nesse momento a sua profissionalidade evoluiu e foi determinante?

Naquele momento eu vi a oportunidade de entender melhor as minhas inquietudes e observações com outro olhar. Passei a ficar mais próxima dos professores de todos os cursos e dos alunos, mantendo sempre o diálogo, ouvindo, buscando esclarecimentos e soluções para os problemas.

Ao exercer mais uma função – coordenação acadêmica – a inexperiência na gestão universitária e falta de estudos da pós-graduação scrito-sensu implicou no seu profissionalismo naquele momento, causou impactos e indiferenças?

A humildade intelectual me levava a sempre ouvir e dar oportunidades de falas. Com as sugestões de professores, técnicos e alunos tomava decisões compartilhadas e com transparência, me preocupava em apoiar todas as atividades mesmo com limites de recursos. E mais uma vez observava e me inquietava quanto ao papel do docente na universidade em suas diversas funções. Entretanto, diante do desafio posto a cada dia reagia com comportamentos mais tensos. A cada atitude uma reflexão e uma reação. Esse foi um período que percebi o quanto os saberes teóricos e práticos são importantes na gestão educacional e que um professor ao assumir essa função necessita se apropriar desses saberes.

As reflexões no decorrer dos últimos anos ajudaram a pensar e a equilibrar os comportamentos me fazendo atribuir valores e saberes construídos ao longo da minha vida e dos estudos acadêmicos. *Foi uma experiência marcante e no decorrer dela não conseguia tecer o tipiti, apenas colocava mais palhas para secar, era necessário um grande tipiti para a quantidade de massa que havia preparado e escolhido para espremer: universidade. Afinal tinha muita coisa para se pesquisar na universidade, e, sendo esta a massa, precisaria de um tipiti bem forte e bem trançado.*

Como coordenadora acadêmica ouvi relatos de alunos e professores quanto ao processo de formação desenvolvido e me indagava constantemente quanto a essa formação e ao papel do docente. Comecei a pensar nas dificuldades ao desenvolver a política curricular pertinente a formação dos sujeitos amazônidas. Na aplicabilidade da política curricular percebia professores compromissados que se empenhavam com dedicação buscando a cada dia entender e superar os entraves, mas percebia também que havia professores desmotivados que apesar de serem cientes do compromisso se desmotivavam diante das dificuldades enfrentadas. A desmotivação os leva a não acreditar nas possibilidades e a tomar atitudes às vezes confundidas com as de profissionais descompromissados.

No desenvolvimento da política curricular percebia a desmotivação e os conflitos de poder nitidamente presentes nos comportamentos dos professores diante da aplicação das ações pedagógicas e gestionárias de cada curso. Além disso, os saberes construídos em outras experiências profissionais subsidiavam a profissionalidade dos professores que estavam à frente da organização curricular. Foi algo bastante intrigante e reflexivo e que me ajudou a pensar no desenvolvimento de uma pesquisa voltada a política curricular no ensino superior

lembrando sempre que o implementador destas políticas é o professor. *No entanto, estas inquietações só me levaram a adquirir mais fortes palhas para o meu “tipiti investigativo”.*

Nesse momento já havia muitas palhas - “problemas” e quando resolveu fazer o tipiti? Acredito que a esse ponto já devas ter iniciado o trançar.

A necessidade de se afastar para melhor fazer o tipiti e utilizá-lo era gritante. O afastamento permitiria realizar reflexões ponderadas e que elucidariam melhor o objeto de investigação e me ajudaria por meio deste a compreender a universidade, as suas políticas, a sua função, os currículos e os seus sujeitos, enfim, ajudaria a entender melhor a dinâmica universitária em várias dimensões: políticas, socioambientais, científicas, curriculares e pedagógicas nas quais se desenvolvem o ensino, a pesquisa, a extensão e a gestão universitária que para Sobrinho (2003) são sínteses da formação e esta é o foco que jamais pode ser evitado num processo avaliativo. A avaliação tanto curricular quanto institucional era outra questão inquietante, a forma de aplicação não obtinha os resultados esperados. E esta vem sendo considerada relevante nos últimos anos, pois a “[...] avaliação tem função central nas reformas de Estado, da sociedade e da educação superior que estão sendo empreendidas” (SOBRINHO, 2003, p.98). Ao refletir do campo pedagógico ao gestor sentia que *as palhas estavam todas em minhas mãos, só parava de tecer em momentos importantes que me exigiam pensar.*

Então logo após tais reflexões iniciei uma nova etapa: os estudos de mestrado num local distante da Amazônia. O mesmo Brasil, mas de cultura diferente, ambiente diferente e com estudos mais aprofundados sobre universidade. Ao ter conhecimento da existência da Linha de pesquisa - Universidade: Teoria e Prática - na Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS - aberta ao Brasil e ao diálogo com o diferente, senti a possibilidade de realizar os estudos almejados e decidi enfrentar todos os entraves que seriam postos em busca de melhor depurar e ampliar meus pensamentos. Ao iniciar os estudos no PPGEDU – Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS - *peguei todas as palhas e comecei a pensar sobre cada uma delas trançando-as. Analisando cada uma, comparando-as e amaciando-as pegava cada ponta e trançava. Assim o tipiti foi se construindo e a mandioca sendo preparada para ser espremida.*

Como foi o confronto com as teorias que explicam a universidade e os seus sujeitos num contexto social?

As teorias foram sendo conhecidas por meio das leituras, das discussões e debates nos seminários, nos eventos, e nos mais simples diálogos nos cafés, nos lanches, nos almoços e

jantares com os colegas, amigos e professores. Todas elas foram importantes para fortalecer as mãos que teciam o tipiti e ajudaram a terminar de tecê-lo.

Depois de descascada, lavada e ralada, a mandioca “universidade”, estava pronta para ser espremida no “tipiti”. Ao espreme-la relembrava constantemente das angústias de professores e alunos quanto a sua formação e assim realizei leituras quanto ao currículo, busquei compreender a sua definição, a sua aplicabilidade, os seus sujeitos e suas teorias. Todavia, no caminho das leituras busquei compreender especificamente o currículo das licenciaturas, embora tivesse uma preocupação saliente com os formadores de formadores e demais profissionais, passei a pensar em um currículo que viesse atender as demandas dos discentes e da sociedade amazônica em que vivem.

Durante as leituras e reflexões sobre o currículo fui levada desafiadamente a compreender e identificar as dimensões curriculares e o que era essencial e complementar destas dimensões, bem como estudar as concepções de educação e sociedade de teóricos da teoria crítica. E assim questionava-me: que profissionais da educação a Amazônia precisa? Que professores poderiam contribuir com o desenvolvimento da Amazônia preservando o seu patrimônio histórico-cultural, ambiental e humano? E qual o perfil desses profissionais?

De acordo com as teorias estudadas todo professor pode ter uma capacidade crítica da sua realidade e da sua área de conhecimento. Como pesquisadora tive uma identificação com a teoria crítica por acreditar nas possibilidades de mudança. Mesmo diante de tantos problemas e com inúmeras possibilidades de pesquisa decidi pesquisar o que acredito ser mais necessário para mim enquanto profissional no momento e para a sociedade amazônica que vê na Universidade uma instituição educativa influente e atribui a esta a qualidade na formação dos sujeitos sociais envolvidos. Nesta, o professor em suas diversas atividades faz cumprir a função e a missão da instituição no seu papel social, político e científico.

As minhas experiências no ensino, pesquisa pedagógica (inicial) e extensão, me ajudaram a reconhecer mais profundamente minha realidade, por meio das atividades da disciplina de Prática da Pesquisa Pedagógica tive a oportunidade de fazer um reconhecimento dos municípios do Alto Solimões, e como articuladora dos projetos de extensão visitei algumas comunidades rurais e indígenas. Minha experiência como professora da educação básica ajudou-me a articular as atividades e tornou-se mais fácil o contato com as comunidades e escolas onde se desenvolviam os trabalhos. Nestas experiências, percebi o quanto a universidade pode contribuir com o desenvolvimento local e regional desde que realmente cumpra com sua missão e função social. No entanto, os docentes precisam estar engajados na busca das finalidades socioeducativas. São poucos docentes que se envolvem

nestas atividades e vão além da sala de aula constituindo uma profissionalidade de intelectual público nos campos do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão universitária. Alguns docentes priorizam o ensino, outros priorizam a pesquisa e outros gostam de desenvolver extensão, principalmente os graduados que só podem desenvolver essa atividade além do ensino e alguns ainda exercem cargos de gestão.

Apesar de muitos esforços e sempre buscando cumprir com o compromisso social, ainda faltou algo que deveria ter sido mais veemente na minha profissionalidade: o posicionamento político diante das dificuldades. O compromisso político com a sociedade, com o tipo de educação e formação que estamos promovendo é essencial para nos estimular a superar as dificuldades e reconhecer as possibilidades existentes.

O que levava ao posicionamento político que considera menos veemente?

No INC há um corpo docente de 68 professores constituindo sua profissionalidade no ofício da sua profissão. Dentre estes, percebia que alguns têm a profissionalidade marcada por experiências profissionais anteriores em diversos níveis de ensino público e privado, rede empresarial e movimentos sociais e políticos, todavia, existem professores que estão iniciando a docência sem nenhuma experiência profissional e formação pedagógica e, alguns desenvolveram sua formação apenas como pesquisadores.

Apesar da minha experiência na educação básica, me sentia insegura por não ter vivências em universidades mais dinâmicas, a graduação desenvolvida apenas no ensino modular é diferente do ensino regular. A formação no Campus do interior não possibilitava uma visão mais holística de universidade, da sua dinâmica e da sua função social.

No cotidiano universitário do INC observa-se muitos problemas tanto no que tange a docência de sala de aula, como na organização e gestão administrativa e curricular. Os professores sentem dificuldades para desenvolver a tríade da educação superior: ensino, pesquisa e extensão e há muitos "queixumes" concernentes às restritas possibilidades materiais e espaciais para desenvolver a profissão e exercer o seu papel como sujeito formador, bem como cumprir com a função social da universidade, a qual não se restringe apenas ao assistencialismo a comunidade, mas a formação social dos sujeitos.

O professor intelectual público é um sujeito político formador e transformador por meio da construção e disseminação de saberes e da consciência social dos profissionais em formação que intervirão em sua realidade. Nesse sentido, a profissionalidade do professor universitário e sua atuação como intelectual público se torna algo a ser pesquisado, analisado e refletido prementemente. Sabemos que na sociedade contemporânea é significativo o nível de exigências quanto ao papel do professor e sua prática educativa e, nos últimos anos vem se

destacando de forma tímida o papel do professor universitário na sociedade contemporânea, estudar a constituição desta profissionalidade ao longo da trajetória de vida profissional é importante para saber se esta o potencializa como intelectual público na Amazônia.

Com base nesses pensamentos, o professor é um protagonista do ensino superior. Compreender a profissionalidade deste é importante, bem como sua atuação como intelectual público na Amazônia?

A universidade é considerada um lócus de produção do conhecimento ao longo de muitos anos. Na sociedade contemporânea tem a missão de desenvolver o conhecimento em diversos campos do saber, valorizando a formação cultural historicamente alicerçada e fomentando com veemência a formação profissional daqueles que irão viver e contribuir com a sociedade nos campos sociais, econômicos, políticos e culturais.

O ensino superior no Brasil está pautado numa tríade que caracteriza a função da universidade na sociedade contemporânea e que busca superar por meio da formação cultural e profissional dos sujeitos educacionais todos os seus limites e atender as demandas individuais e coletivas dos sujeitos sociais. A consolidação da tríade ensino, pesquisa e extensão exigem políticas educacionais pautadas no conhecimento teórico – saberes historicamente acumulados – e fundamentos legais que justificam a importância de sua prática. Para isso, é necessário que o sujeito implementador dessas políticas esteja comprometido com a sociedade. Neste caso, o professor universitário.

O professor universitário, intelectual público, aplica no cotidiano profissional as políticas gestórias e curriculares na formação de profissionais contemporâneos buscando sempre construir e disseminar os conhecimentos em diversas práticas. Necessita primeiramente compreender a concepção de universidade, sua função social, suas formas de ensino, suas políticas, seus princípios éticos e legais.

Na sociedade contemporânea, a universidade tem um papel de fomentar a formação e interagir com a sociedade por meio de diversas atividades. O tripé ensino-pesquisa e extensão é um desafio para o professor que ainda o desenvolve de forma desarticulada. Para muitos professores universitários é difícil desenvolver o ensino superior de forma dinâmica e promissora. Nas minhas vivências percebia que conhecimentos de pesquisa não são suficientes e os conhecimentos didáticos também não são suficientes para isso.

A articulação do ensino, pesquisa e extensão na educação superior acontecerá “[...] quando for construído um novo paradigma de ensinar e aprender e, por conseguinte, universidade. Não se trata apenas de uma nova didática, mas de uma ruptura com as formas de entender o conhecimento e o mundo.” (CUNHA, 1998, p.13). Este é o desafio maior para o

professor universitário em qualquer localidade. No entanto, na Amazônia se torna mais significativo pela grandiosidade de um mundo desconhecido, inclusive para muitos docentes amazônidas e outros docentes que iniciaram a constituição da sua profissionalidade e intelectualidade em outras localidades brasileiras nas quais construíram sua identidade pessoal e profissional de docentes-pesquisadores.

Com o avanço da educação superior pública no Brasil por meio das políticas de expansão e interiorização houve um aumento significativo desses profissionais que são responsáveis pela consolidação dessas políticas e de assegurar o ensino nos campos pedagógico-organizacionais. Vários profissionais que atuavam em campos diferentes da educação básica, ensino privado, movimentos e organizações sociais, rede empresarial e pesquisa migraram para o magistério superior público com o intuito de efetivação trabalhista.

Realizar uma investigação sobre o professor universitário é crucial para compreender as possibilidades e desafios no contexto amazônico, pois se torna extremamente importante considerar e analisar este sujeito como protagonista do processo educativo superior. O entendimento do percurso profissional do professor e como este vem desenvolvendo sua profissionalidade no ensino superior lidando com as questões sociais, políticas, culturais e ambientais na Amazônia é necessário para verificar sua atuação como intelectual público detentor de uma criticidade e capacidade de transformar, sendo sujeito fomentador da autonomia de pensamentos e atitudes interventivas na consolidação da identidade sociocultural e da emancipação dos povos amazônidas.

A compreensão da profissionalidade do professor universitário é necessária para entender o sujeito que se submete a exercer a docência universitária em uma das localidades distantes da Amazônia. É importante realizar uma identificação dos professores como sujeitos históricos, entender o processo histórico que os constituiu como profissional, sua formação, seu compromisso, sua expectativa profissional e os limites que permeiam o desenvolvimento da docência no bojo da floresta amazônica.

Entendo que o professor universitário na contemporaneidade amazônica atuando como intelectual público conseguirá intervir na realidade e desenvolver uma educação superior pertinente aos sujeitos em formação. Partindo deste entendimento, considero relevante uma análise da profissionalidade do professor, ao longo da sua trajetória profissional, verificando se este atua como intelectual público disseminador de saberes influentes na transformação social da realidade amazônica, por meio da emancipação dos seus sujeitos.

A valorização do saber histórico-cultural dos sujeitos amazônidas e como a sociedade veio se constituindo é essencial para se compreender os problemas que permeiam a educação

superior no interior do estado Amazonas, especificamente na região do Alto Solimões. O professor universitário precisa saber o porquê, como e para que assegurar a formação dos sujeitos amazônidas e contribuir com o seu desenvolvimento humano e social, bem como constituir sua profissionalidade de educador e intelectual público na contemporaneidade.

Investigar sobre o professor intelectual público por meio do reconhecimento da sua profissionalidade docente considerando suas peculiaridades é fundamental para pensarmos nas possibilidades de mudanças nas políticas educacionais universitárias, sobretudo no que tange ao desenvolvimento da docência superior nos campos do ensino, pesquisa e extensão. É importante que este repense seu compromisso social e político de docente como fator fundamental para o cumprimento da missão e função social da Universidade.

Na compreensão de Giroux (1997) o professor intelectual transformador é capaz de intervir na auto-formação e transformar suas ações resistentes às opressões mais amplas, aquele que age por meio da criticidade e com perspectiva de mudança colocando em prática o currículo. Apple nos faz perceber que o currículo não pode ser pensado e desenvolvido levando em consideração apenas os aspectos sociais, políticos e econômicos, mas também os culturais e ao professor cabe observar tais aspectos. (2000).

Para Paulo Freire (2011) todo professor deveria ser um educador com capacidade crítica e reflexiva formando para a vida, emancipando os sujeitos educativos. Na visão crítica de Adorno (p.143) a ideia de emancipação “[...] precisa ser inserida no pensamento e também na prática educacional”. *E me subsidiando nestes pensamentos tive mais forças para espremer a massa com o tipiti.*

No processo de “espremer” a mandioca sai um líquido, algo que pode ser aproveitado por quem sabe fazer “tucupi”³². A massa branca que fica “grudada” no fundo da cuia ou da bacia pode-se fazer a tapioca ou o beiju³³. E a massa que sobra no tipiti vai para o forno para ser torrada e se torna a deliciosa farinha. Sendo assim, *depois de tanto espremer a universidade sobrou uma massa bem consistente: o professor universitário.*

Mas antes de levar a massa para o forno é preciso passá-la numa outra “peneira” também tecida de palha para retirar os resíduos indissolúveis³⁴, a massa grossa. Ao

³² Tucupi é um tempero e molho de cor amarela extraído da raiz da mandioca brava, que é descascada, ralada e espremida (tradicionalmente usando-se um tipiti). Depois de extraído, o molho “descansa” para que o amido (goma) se separe do líquido (tucupi). Inicialmente venenoso devido à presença do ácido cianídrico, o líquido é cozido (processo que elimina o veneno), por horas, podendo, então, ser usado como molho na culinária. Disponível: <http://pt.wikipedia.org>. Acessado em: 10.03.2012

³³ É uma iguaria de origem indígena extraída da mandioca, também conhecida como goma da tapioca, polvilho, goma seca, polvilho doce. Esta, ao ser espalhada no forno ou na frigideira aquecida, coagula-se e vira um tipo de panqueca ou disco na região amazônica. A tapioca é úmida e o beiju é seco.

³⁴ Massa grossa da mandioca que não dissolve como os talos. Alguns caboclos secam e passam no moinho fazendo a carimã ou paçoca para fazer bolinho ou mingau. Outros preparam como alimentos para animais como porcos e aves.

“peneirar” a massa, o forno já está sendo preparado com bastante “lenha”. Os resíduos ficam na peneira e a massa fica mais apropriada para fazer a farinha que neste caso é a “profissionalidade do professor como intelectual público na universidade”.

Ao transportar a massa da peneira para o forno fiz uma reflexão sobre a identidade do professor e sua profissionalização docente e reportando às reflexões teóricas me deparei com a definição de profissionalidade, a qual também me levou a pensar na intelectualidade. O professor é um trabalhador intelectual na visão de Gramsci (1988) assim como qualquer outro trabalhador. No entanto, na visão de Giroux (1997) o professor intelectual vai além e intervém na sociedade como intelectual crítico e transformador.

Na compreensão de Cunha (1998, p.113) os professores são “[...] sujeitos de sua própria história, [...] artífices da própria mudança e assim construtores do novo tempo”. Partindo deste pensamento, considerei imprescindível estudar a profissionalidade do professor universitário ao longo de sua trajetória profissional para identificar suas experiências, relação destas com a sua formação e sua atuação como professor-pesquisador e intelectual público. Cunha (2003, p. 370) conceitua trajetória profissional como um “processo que envolve o percurso dos professores em uma ou em várias instituições de ensino, nas quais estão ou estiveram engajados”. Todavia, há professores que possuem experiências fora das instituições de ensino e precisávamos saber como estas experiências extramuros da educação subsidiam a profissionalidade docente e sua atuação como intelectual.

Pensando assim, problematizei: A profissionalidade do professor universitário, constituída ao longo de sua trajetória de vida profissional, potencializa a sua atuação como intelectual público no contexto amazônico? Diante deste problema *tive a certeza que tinha uma boa massa para uma excelente farinha a ser degustada e servida como alimento saciando a fome de muitos que necessitam dela, inclusive eu.*

1.2 “TORRANDO A FARINHA” DA EDUCAÇÃO SUPERIOR AMAZÔNICA: ELUCIDANDO O OBJETO DE INVESTIGAÇÃO

Diante do problema, fui colocando a massa pouco a pouco para ser torrada em cada “*fornada*”³⁵, como diz o caboclo amazonense. Isso foi feito na “*casa de farinha*”³⁶- *local*

³⁵ Normalmente a cada fornada são colocadas quatro latas de massa que depois de seca ficam em duas latas e depois são armazenadas em um paneiro (feito de talas e cobertas com folhas).

³⁶ Local de uso coletivo onde o caboclo realiza todo o processo de fazer a farinha de mandioca.

apropriado para desenvolver a farinhada. No caso dessa pesquisa, o local é representado pelo campo teórico do objeto investigado. A matéria-prima – o problema - foi sendo trabalhada para adquirir uma explicação condizente e pertinente com a cientificidade do processo investigativo. Com a massa pronta para torrar, pegava aos poucos numa cuia³⁷ e colocava no forno. Com um remo³⁸ espalhava bem a massa e sacudia até ficar bem “sequinha” e “torradinha”. Sendo a massa, a *profissionalidade do professor universitário intelectual público*, precisei elucidá-la como objeto de investigação, traçando o objetivo da heurística científica almejada: *investigar se a constituição da profissionalidade do professor universitário, constituída ao longo de sua trajetória de vida profissional, vem potencializando a sua atuação como intelectual público atuante num contexto específico da Amazônia.* Na foto uma torrada de farinha!

Figura 15: Torrada de farinha tradicional utilizando remo



Fonte: <http://www.informacaonutricional.net/nutricao/farinha-de-mandioca>

Partindo desse pensamento, sabendo o tipo de farinha que almejava produzir, coloquei a primeira quantidade de massa e realizei a primeira fornada. Como não se pode torrar a massa de uma só vez, pensei que assim pudesse acontecer no processo investigativo e, diante de um objetivo amplo de pesquisa, decidi alcançá-lo por etapas.

Na pesquisa sobre a profissionalidade do professor universitário como intelectual público, tinha bastante massa para ser torrada e por isso pensei como objetivo para a *primeira*

³⁷ Vaso feito do fruto maduro da cuieira, depois de esvaziado do miolo. Uma espécie de concha utilizada para diversas aplicações, desde uso para medidas de produtos a uso como prato ou utensílio para acondicionar produto. Disponível em: <http://www.dicionarioinformal.com.br/cuia/> Acessado em: 21 mar. 2012.

³⁸ Instrumento feito de madeira utilizado para canoar e torrar farinha. É um instrumento de trabalho e lazer.

fornada: verificar a identificação profissional do professor universitário e sua formação acadêmica; na *segunda fornada*, conhecer a história de vida profissional anterior e durante a docência dos professores universitários no Instituto de Natureza e Cultura; na *terceira fornada*, identificar se as experiências profissionais anteriores influenciam na profissionalidade atual dos professores; na *quarta fornada*, reconhecer as possibilidades e desafios na profissionalização docente universitária na Amazônia observando se há influência na constituição da profissionalidade; na *quinta fornada*, verificar as formas de atuação do professor universitário como intelectual público no interior do Amazonas; na *sexta fornada*, refletir sobre as contribuições do professor universitário como intelectual público na consolidação e função social da universidade diante de uma realidade social, cultural, política e ambiental peculiar da Amazônia.

Considera importante detalhar os objetivos por etapas da pesquisa?

Durante todo o processo da “fornada” é importante definir bem os objetivos, todavia, estar abertos às novidades que surgirem também é importante. E pensando assim, a cada objetivo alcançado encontrei elementos que ajudaram no alcance dos demais objetivos. Alcançar todos eles passando pelas etapas da pesquisa significou o alcance do objetivo primordial. Para isso, se fez preciso realizar estudos teóricos que viessem elucidar o problema em questão. *E assim vamos torrando a farinha!*

Ao estudar a profissionalidade docente universitária é preciso definir e discutir elementos que “circunscrevem” este objeto. A *profissionalidade do professor universitário*, como objeto investigativo, o qual exerce a docência num contexto caracterizado por uma biodiversidade no bioma da floresta amazônica, além de uma diversidade sociocultural construída ao longo da história da sociedade me fez pensar o papel deste profissional como um *intelectual público*. A este profissional da educação cabe desenvolver uma educação formativa de novos profissionais a atuarem num projeto de desenvolvimento socioeducativo, histórico-cultural, político e econômico, em uma região onde o meio ambiente determina o modo de vida das pessoas, em vários aspectos.

Numa *perspectiva crítica*, o docente universitário é um *protagonista da educação superior* exercendo sua função para além da prática pedagógica e a caracteriza pelo sentido didático e político. A constituição da sua profissionalidade depende de fatores intrínsecos ou não ao sujeito, dentre estes se destaca: a subjetividade; identidade histórico-cultural, social e profissional; compromisso sociopolítico e condições de trabalho.

No INC-UFAM os professores possuem experiências profissionais anteriores à docência universitária, tais experiências se consolidaram em outros níveis e modalidades de

ensino, ensino superior privado, campo empresarial e movimentos sociais; mas, também há profissionais iniciando a primeira experiência profissional na docência. É perceptível que existem diferenças que ajudam a constituir a profissionalidade docente no ensino superior e que estas podem estar enraizadas nas experiências adquiridas ou na falta de formação pedagógica e política. As experiências vivenciadas podem servir ou não para a constituição de uma profissionalidade docente promissora que ajude a universidade a alcançar seus objetivos socioeducacionais e políticos.

O que pensas sobre a função do professor universitário enquanto profissional da educação?

O professor universitário é um profissional que exerce uma função fundamental na sociedade, sendo este o formador de futuros profissionais que já estão inseridos ou futuramente irão trabalhar num determinado contexto social. Sendo assim, considera-se essencial o entendimento da profissionalidade deste profissional, bem como sua historicidade profissional, suas formas de compreender o mundo identificando seus desafios e possibilidades através do seu olhar diferenciado.

O professor é um sujeito responsável não só de ensinar, mas de organizar e orientar o processo formativo dentro e fora da sala de aula. Para isso precisa exercer o seu ofício com profissionalidade. Para Bazzo (2008, p. 2) “[...] profissionalidade não se refere apenas ao desempenho do ofício de ensinar, mas principalmente a exprimir valores que se pretende alcançar no exercício da profissão”. Assim vejo a profissionalidade como uma condicionante para a atuação do intelectual público que pensa, reflete e dissemina o que sabe e o que percebe no seu contexto mais amplo da sociedade e da sua profissão. Para estudar o professor intelectual público se faz preciso conhecer a sua profissionalidade, saber como este se constitui professor. Sacristán define profissionalidade como “[...] a afirmação do que é específico na acção docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”. (1999, p. 65).

Para compreender esse conjunto é preciso se apropriar da definição de cada um destes elementos. Como os defines, ou melhor, como entendes tais elementos?

O entendimento dos elementos da formação da profissionalidade partiu do reconhecimento dos conceitos e das definições de cada um deles. Primeiramente busquei entender conceitos comuns³⁹, como:

³⁹ Dicionário Houaiss (2004).

- Comportamento: procedimento, conduta.
- Conhecimento: cognição, percepção; condição de compreender, entendimento, competência, experiência, erudição, sabedoria, cultura.
- Destrezas: agilidades de movimentos, habilidade, astúcia.
- Atitudes: modo de agir, postura, reação.
- Valores: normas e princípios aceitos e mantidos pelos indivíduos e pela sociedade.

Entretanto, estes conceitos não foram suficientes para entender e definir profissionalidade. Percebendo isso, busquei conceitos mais específicos dos estudos sociológicos considerando o professor como sujeito social e cultural. Os conceitos de valores e atitudes contribuem explicitando melhor estes dois elementos e nos faz perceber qual é a profissionalidade que potencializa a atuação do professor intelectual público.

Na compreensão de Boudon et al (1990, p. 249) “valores são a expressão de princípios gerais, de orientações fundamentais e primeiramente de preferências e crenças coletivas”. Na visão dos aludidos autores os valores ajudam o sujeito social a organizar sua visão de mundo e de sociedade, apresenta também variáveis que sustentam os seus olhares. Os valores possuem sua importância para formação do sujeito social e sua participação na sociedade, porém, não podemos dizer que somente influencia na sua atuação como sujeito social e profissional, pois para estes os valores podem contribuir ou não com a coesão social,

[...] é verdade que eles congregam o grupo, mas também o separam; [...] a sensibilidade do que eles representam não é idêntica no conjunto do corpo social; os intelectuais, nomeadamente, caracterizam-se por uma maior atenção em relação a eles, particularmente vigilante em certas ocasiões. (1990, p. 290).

Partindo do pensamento de que os intelectuais dão uma atenção mais acentuada aos valores, penso que os intelectuais públicos tem um grau maior de valores em suas vidas e na sua atuação enquanto profissionais. Esses valores orientam seus pensamentos e classificações.

Valores podem ser usados para classificar virtualmente qualquer coisa, incluindo abstrações, objetos, experiência, comportamento, características pessoais e estados de ser. [...] o que torna a idéia um valor é seu uso para categorizar coisas em relação a outras, e não compará-las como sendo apenas semelhantes ou diferentes. Valores são partes importantes de todas as culturas porque influenciam a maneira como pessoas escolhem e como sistemas sociais se desenvolvem e mudam. (JOHNSON, 1997, p. 247)

O professor universitário enquanto intelectual público é um sujeito histórico-cultural, social e político dotado de valores que o ajudam a tomar atitudes pedagógicas, científicas, sociais e políticas. São os valores e as atitudes que este detém que o constituem como um sujeito político atuante na sociedade por meio dos seus conhecimentos, do profissionalismo intervencionista e do seu compartilhar de saberes com todos aqueles que necessitam.

E quanto às *atitudes*, há conceitos sociológicos que as associam às crenças e valores. O professor universitário atua como intelectual público dependendo daquilo que ele acredita ser o melhor para si e para os outros e muitas vezes movido pelos sentimentos de valorização social, humana e ambiental; tais sentimentos são explícitos nos seus comportamentos, na sua postura diante dos problemas que envolvem a sociedade e seus sujeitos. A atitude identifica:

[...] um aspecto distinto da maneira como nos orientamos no mundo – a emoção. Neste sentido da palavra (referida às vezes como sentimento), a atitude é uma orientação cultural em relação a alguma coisa que nos predispõe não só a pensar nela de maneiras particulares, mas também a alimentar sentimentos positivos ou negativos sobre a mesma. (JOHNSON, 1997, p. 20).

Partindo desta definição de *atitude*, vejo que o fato do profissional ter atitude não significa que tenha uma profissionalidade de professor intelectual, pois esta pode ser negativa e levar a direcionamentos diferentes. As atitudes dependem muito das emoções e estas podem motivar ou não a atuação profissional como intelectual público, podem ser favoráveis ou não a harmonia do convívio social e a coletividade no âmbito profissional e social.

Atitudes incluem uma grande variedade de emoções existentes apenas em um contexto social. O orgulho, a vergonha, a culpa, a repugnância, a simpatia, o amor, a gratidão, o vexame, o desprezo, o respeito, a reverência, a piedade – todos mantêm uma relação particular com ideias culturais e seres humanos. [...] Atitude é importante porque incorpora ao pensamento sociológico um aspecto em geral negligenciado da vida social, ou seja, o papel da emoção e o poder dos sistemas sociais de modelá-la, regulá-la e evocá-la, gerando simultaneamente coesão e conflito social. (JOHNSON, 1997, p.21).

Sendo o professor um sujeito impregnado pela cultura e pelos valores sociais nos quais vem se constituindo como ser e profissional, este pode ser um sujeito que atua a favor de uma sociedade mais justa e igualitária com princípios da ética e da coletividade para o bem-estar social, ou pode ser um sujeito individualista, profissionalmente fechado e gerador de conflitos no âmbito do trabalho e no meio em que vive. “O homem é o resultado do meio cultural em que foi socializado. Ele é um herdeiro de um longo processo acumulativo, que reflete o conhecimento e a experiência adquirida pelas numerosas gerações que o antecederam”. (LARAIA, 2009, p.45).

Partindo deste entendimento, percebo que a profissionalidade exige condicionantes internos (práticas e concepções docentes) e externos (reconhecimento profissional no campo profissional, social e político) e para entendê-la, é preciso reconhecer o profissional como um sujeito histórico-cultural que faz parte de uma sociedade que o constitui nesta como ser, como gente, e como profissional. Para Sacristán,

[...] a actividade docente não é exterior às condições psicológicas e culturais dos professores. Educar e ensinar é, sobretudo, permitir um contacto com a cultura com a acepção mais geral do termo; trata-se de um processo em que a própria experiência cultural do professor é determinante. (1995, p. 67).

E esta experiência cultural ela se dá ao decorrer da vida tanto pessoal quanto profissional. A profissionalização docente é marcada principalmente pela historicidade cultural e social do sujeito, suas formas de pensar e agir depende dos valores e conhecimentos construídos ao longo da sua vida. A profissionalidade também se constitui ao longo da vida e, sobretudo, no processo de profissionalização, no exercício da sua profissão, no momento em que o profissional desenvolve suas atividades e vai adquirindo experiências realizadas conforme o momento histórico e seu olhar de mundo construído ao longo da sua vida.

O professor é um profissional que exerce uma profissão, além disso, é um ser social e histórico-cultural, possui uma individualidade enquanto sujeito. Essa individualidade constrói a sua personalidade marcada de valores e crenças que implicam nas suas atitudes, nos seus comportamentos, nos seus conhecimentos e nas suas destrezas determinadas pela sua motivação. A capacidade de iniciativa, habilidade e astúcia é movida pelas emoções e pelo que ele acredita ser possível a partir dos referenciais teórico-práticos adquiridos no decorrer da sua vida.

Na visão de Cunha, inspirada em Sacristán (1993) “[...] a profissionalidade contempla muito mais a subjetividade do sujeito inserido na prática profissional; trata dele enquanto um sujeito histórico, exercendo uma tarefa e/ou uma profissão. Assim percebemos que a profissionalidade é a profissão em ação”. (2011, p.9). E Penin chama atenção para o questionamento da palavra profissionalidade “[...] é preciso entender a palavra profissionalidade com a fusão dos termos profissão e personalidade”. (2009, p.25).

É importante buscar compreender estes conceitos para que se esclareça mais o conceito de profissionalidade, sendo a profissão professor permeada de condicionantes externos como a cultura organizacional e pedagógica e por condições internas relacionadas à personalidade e a individualidade do professor, explícitas pelo seu compromisso consigo

mesmo e com a sociedade em que vive. Para realizar uma análise da profissionalidade é preciso conhecê-la na teoria e na prática docente. “A análise teórico-prática da profissionalidade docente obriga a uma compreensão do ‘ofício do professor’”. (SACRISTÁN, 1999, p.78).

Entendemos que o conceito/definição de cada termo ou sujeito que envolve o problema é importante para compreendê-lo e analisá-lo. Como conceitua profissão, professor, profissionalização e profissionalismo?

São termos que deveriam ser esclarecidos para melhor compreender profissionalidade. Analisemos os conceitos comuns!⁴⁰

- *Professor* – exerce a função de ensinar, ou tem diploma ou título para exercer essa profissão; indivíduo especializado em algo.
- *Profissão* – ofício; ocupação profissional.
- *Profissional* - quem exerce uma atividade por profissão.
- *Profissionalização* – aperfeiçoamento na prática, exercício da profissão.
- *Profissionalismo* - procedimento característico de bons profissionais.

Partindo destes conceitos, compreendo que ser professor é uma profissão com a especialidade de ensinar e que esta especialidade vem sendo aperfeiçoada no decorrer da sua prática profissional. Para agir e ser reconhecido como um bom profissional é preciso atuar com profissionalismo. Discussões sobre a profissão professor e o seu profissionalismo vem sendo afloradas veementemente. Nos últimos anos passou a ser objeto de investigação e mote de discussão também nas universidades.

Com um olhar permeado de experiências profissionais nos campos da docência e da gestão universitária, Bordas impulsiona a pensar que “[...] a evolução das discussões sobre o significado de *profissão*, *profissionalismo*, *profissionalidade* na docência, reavivam o sentimento de urgência em melhor compreender como tais conceitos vêm sendo percebidos e vividos pelos docentes e pela própria instituição universitária.” (2009, p.2). Para autores como Popkewitz (1992); Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004); Contreras (2002) apud André e Mackenzie (2011, p.4).

Profissionalidade é uma derivação terminológica de profissão, assim como profissionalização, profissionalismo e profissionalismo. São termos polissêmicos, pois possuem significados diferentes em função dos contextos, países e referências teóricas em que são utilizados.

⁴⁰ Dicionário Houaiss (2004).

Partindo dessa afirmação e refletindo a partir do pensamento de Bordas, busquei outros conceitos para entender mais claramente o que envolve esta profissão professor. Morosini (2003, 383) conceitua professor como uma “profissão influenciada pelo contexto internacional, nacional, disciplinar (campo acadêmico) e pelo tipo de instituição em que está inserido; pertence ao grupo produtor de conhecimento por excelência”. E Morosini se referenciando em Sacristán (2003, p. 383) conceitua profissionalidade como “expressão da especificidade da atuação dos professores na prática”. Nas leituras, deparei-me com outros conceitos como o de professoralidade, que segundo Oliveira (2003, p.383) é o “processo que o professor experimenta enquanto realiza e reflete sobre sua prática” e, para Isaia e Bolzan (2006), professoralidade substitui o termo profissionalização, considerando este como a profissionalização docente.

É no processo de profissionalização/professoralidade que o sujeito histórico-social expressa as suas potencialidades. Como disse Bazzo, “a profissionalidade do professor pode ser entendida como a expressão da potencialidade de atuação desses profissionais.” (2008, p. 3). Assim, entendo que a profissionalidade é constituída de potencialidades que quando expressadas caracterizam o sujeito no exercício da sua profissão permeada por influências internas (conhecimentos e valores) e externas (condições de trabalho e realidade social) ao sujeito.

O entendimento destes termos é importante para elucidar o objeto em estudo. Assim, torna-se mais fácil verificar se a profissionalidade dos professores potencializa a sua atuação como intelectuais públicos?

É importante considerar os conceitos de cada um dos termos relacionados à profissionalidade para ser possível um estudo mais amplo, detalhado e científico. Um termo surge normalmente de outro termo e assim sabe-se sua origem, seu sentido existencial e a sua relevância. E a compreensão deste na sua profundidade ajuda a entender a existência do intelectual público e a sua importância na sociedade atual.

O professor universitário ao atuar como intelectual público na sua profissionalização docente “expressa suas potencialidades” apresentando uma postura com compromisso e responsabilidade social, demonstrando também a sua capacidade de compreender, analisar e socializar/disseminar o que sabe, de forma clara, e por diversos meios e em várias circunstâncias.

Ao aprofundar os pensamentos sobre o professor intelectual público parto primeiramente do conceito comum⁴¹ que afirma o intelectual como “quem domina um campo de conhecimento ou tem uma cultura geral - erudito”. Diz-se intelectual porque possui um intelecto: a “capacidade de compreender”. O sujeito possuidor dessa capacidade possui um determinado saber que o alicerça nessa compreensão. Na sociedade, os sujeitos com esta capacidade são considerados intelectuais e eruditos. Gramsci (1988, p.8) se referencia aos intelectuais como orgânicos e afirma que independente da profissão todo homem é um intelectual; este vai além da eloquência, é um organizador, um construtor ativo na vida prática, explicita isso afirmando:

Não existe atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o *homo faber* do *homo sapiens*. Em suma, todo homem, fora da sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um ‘filósofo’, um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção do mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim para manter ou para modificar uma concepção do mundo, isto é, para promover novas maneiras de pensar. (1988, p.8).

Um intelectual constrói uma concepção de mundo e promove novas maneiras de pensar a partir de esclarecimentos sobre o ser humano, a sociedade e a natureza das coisas. Todavia, para ter esse esclarecimento precisa dos saberes construídos ao longo da vida a partir do seu contato com as pessoas e o ambiente natural e social. O saber direciona o intelectual nas suas atuações.

Um dos elementos da profissionalidade é o conhecimento, ou seja, saberes acumulados da experiência e da teoria na sua trajetória de vida pessoal e profissional. O intelectual público utiliza os saberes para pautar suas atuações com segurança, sem medos e liberdade; demonstrando assim ter um poder não de ordenar, mas de orientar, discutir, sugerir, superar e disseminar o que sabe, sempre aprendendo e renovando seus pensamentos e suas formas de olhar o mundo com valores da humanidade, da cidadania e democracia. “O saber que é poder não conhece barreira alguma, nem na escravidão da criatura, nem na complacência em face dos senhores do mundo.” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.18). Bacon apud Adorno e Horkheimer (1985) dizia que:

[...] a credulidade, a aversão à dúvida, a temeridade no responder, o vangloriar-se com o saber, a timidez no contradizer, o agir por interesse, a preguiça nas investigações pessoais, o fetichismo verbal, o deter-se em conhecimentos parciais:

⁴¹ Dicionário Houaiss (2004)

não é algo favorável ao intelectual, pois para estes teóricos, isto e coisas semelhantes impedem a união do entendimento humano com a natureza das coisas [...]

Os aludidos pensamentos nos fazem entender que um intelectual é alguém que questiona e que está sempre renovando o seu olhar, suas concepções e pensamentos por meio de estudos e reflexões. A sua aprendizagem e atuação se dá na coletividade?

Um intelectual não segue a tradição, ou seja, não acredita que os outros sabem o que eles não sabem e acredita que eles próprios sabem o que não sabem. (BACON apud ADORNO e HORKHEIMER, 1985). A realidade social brasileira não carece de uma universidade que tem um que sabe e muitos que não sabem, mas em que muitos sabem algo e querem saber muito mais. (LUCKESI et al, 2010).

Um intelectual além dos saberes necessita ter valores e comportamentos coletivos, saber que tem uma singularidade e saber que é na pluralidade que se constitui como ser *pessoa e profissional*. Esse reconhecimento se dá quando há valores da *humildade intelectual*, sendo que permite a habilidade do diálogo falado e escrito fundado nos princípios da ética e da democracia, para isso também precisa de destreza.

Adorno e Horkheimer (1985) comparam a *inteligência do indivíduo* à *antena do caracol*, este diante dos obstáculos, regressa para o abrigo protetor do corpo e, ao se identificar novamente com o corpo, precisa de muita ousadia para sair novamente e se mostrar como um órgão independente. Quando o perigo aparece, a antena desaparece e fica distante com poucas tentativas de aparecer. Isso causa um atrofiamento dos músculos e prejudica o seu funcionamento. Ao iniciar a vida intelectual surgem esses medos e é preciso ser ousado para aparecer e atuar como tal. “*O corpo é paralisado pelo ferimento físico, o espírito pelo medo. Na origem as duas coisas são inseparáveis*” (ADORNO E HORKHEIMER, 1985, p. 210, grifo nosso).

A superação do medo se dá pela tomada de atitude do sujeito, pela sua destreza ao atuar como ser social e político. Há muitos intelectuais imobilizados e que não conseguem evoluir. Entretanto, o *intelectual público*, possuidor de uma criticidade e de uma responsabilidade social, levado pela sua inquietude e mobilização pela emancipação humana supera o medo e luta pela sua liberdade de expressão buscando alternativas e direções diferentes para transformação social. “Os animais mais evoluídos devem o que são à sua maior liberdade; sua existência mostra que, outrora, suas antenas foram dirigidas em novas direções e não foram retiradas.” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.210). Assim é o professor intelectual público, um docente resistente com uma “visão tateante” sem “inibição” e liberdade.

A liberdade para Almeida (2008, p. 476) fundamentada em Arendt significa “não se contentar com aquilo que é dado”. O sujeito quando é livre resistente à força de dominação social atuando como um intelectual e sujeito político. “A liberdade em Arendt é política porque está atrelada à preocupação com o mundo. Somos livres para modificar ou conservar o mundo e não para nos desfazer dele e cuidar de nossas vidas.” (ALMEIDA, 2008, p. 476).

O *professor intelectual público* é um *sujeito político*, um profissional que discute questões políticas e sociais no decorrer do seu trabalho, preocupando-se consigo e com os outros e por meio da docência provoca a emancipação humana. (LEITE, 2003). Sendo assim, expressa sua liberdade expondo suas preocupações com as questões sociais e humanitárias em diversos contextos. Almeida salienta que “[...] a liberdade pode de fato aparecer em atos e palavras – singulares, mas preocupados com o mundo – e então os homens podem criar sua realidade.” (2008, p. 476). Uma realidade de justiça social com sujeitos emancipados, por isso a ideia de emancipação “precisa ser inserida no pensamento e também na prática educacional” (ADORNO, 1995, p. 143), e esta prática educacional gera emancipação.

Adorno (1995) em suas reflexões expõe que de certa maneira, *emancipação* significa “conscientização” e “racionalidade” e a conceitua como produção de uma consciência verdadeira, o que é de maior importância política sendo a sua ideia uma exigência política para operacionalização da democracia que “demanda pessoas emancipadas”. “Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado.” (ADORNO, 1995, p.142).

Atualmente na atual democracia brasileira há necessidade de sujeitos emancipados para sua efetivação verdadeira. Adorno (1995) questiona a educação indagando: “para que educação?” A quem ela serve e a quem ela ajudará? É uma pergunta a ser realizada por todo professor. Para isso precisa entender que a educação é política e o professor precisa saber de quem se posiciona a favor. (FREIRE, 1986).

“Além de ato de conhecimento a educação também é um ato político.” (FREIRE, 1986, p. 25). E por isso não há neutralidade, a educação sempre está a favor de algo. E para que ela esteja a favor da emancipação humana, o professor crítico reflete a partir da realidade formando consciência social. No entanto, “cabe ao professor-educador descobrir, efetivamente, como ser sujeito em diálogo com a realidade [...]” (LUCKESI et al, 2010, p.44).

A descoberta da realização do diálogo acontece quando há luta a partir da consciência pela liberdade para atuar como um ator social livre. O professor universitário para atuar como intelectual público precisa acreditar que:

Podemos lutar para ser livres, precisamente porque sabemos que não somos livres! É por isso que podemos pensar na transformação [...]. Mas a transformação social é possível porque a consciência não é um espelho da realidade, simples reflexo, mas é reflexiva e refletora da realidade. (FREIRE, 1986, p. 25).

No processo de reflexão o professor universitário intelectual público desenvolve o seu trabalho não só na perspectiva da emancipação humana, mas também da ética (LEITE, 2003). Nesse processo há um reconhecimento pelo outro e reconhece a si próprio como sujeito social, reconhece a sua presença no mundo.

Presença que se pensa a si mesma, que se sabe presença, que intervém, que transforma, que fala do que faz mas também do que sonha; que constata, que compara, avalia, valora, que decide, que rompe. E é no momento da decisão, da avaliação, da liberdade, da ruptura, da opção, que se instaura a necessidade da ética e se impõe a responsabilidade. *A ética se torna inevitável e sua transgressão possível é um desvalor jamais uma virtude.* (FREIRE, 2000, p. 112, grifo nosso).

A ética conforme o pensamento de Freire é imprescindível na atuação do intelectual público. Mora considera os “princípios da ética, as virtudes da inteligência ou da razão: sabedoria e prudência”. (2011, p. 245). Quando um profissional, sobretudo, da educação, desenvolve o seu trabalho na perspectiva da ética e da emancipação humana fomenta a transformação social. E o professor é um profissional da educação.

Giroux (1997) nos seus estudos tenta compreender a educação como parte de reprodução da sociedade e aponta o professor como intelectual transformador. No entanto, no decorrer dos estudos, o teórico estabeleceu quatro categorias de intelectuais e por meio delas analisa a função social dos educadores: *intelectuais hegemônicos, intelectuais adaptados, intelectuais críticos e intelectuais transformadores*. “Elas indicam formas de prática social e ideológica e podem ser assumidas por diversas posições políticas e visões do mundo.” (GIROUX, 1992, p. 31).

Na compreensão de Giroux, os *intelectuais hegemônicos* se definem conscientemente pelas formas de liderança moral e intelectual atendendo aos interesses dos grupos e classes dominantes diferenciando-se dos *intelectuais adaptados* que se posicionam ideologicamente sustentando a sociedade dominante e os grupos de elite, porém, na maioria dos casos agem inconscientemente nas suas práticas mantendo uma postura política de “conformados”.

No entanto, os *intelectuais críticos*, são ideologicamente alternativos às instituições e às formas de pensamento homogeneizadoras e são intelectuais que na maioria dos casos tem uma postura apolítica conscientemente. (GIROUX, 1992). Estes se sentem livres para atuar na sociedade, não aceitam as injustiças sociais como naturais, mas não conseguem agir

coletivamente. “Como indivíduos, são críticos das desigualdades e injustiças, mas frequentemente se recusam ou são incapazes de avançar de sua postura isolada para o terreno da solidariedade coletiva e da luta.” (GIROUX, 1992, p. 34).

Na teoria de Giroux o discurso crítico é necessário para superação do senso comum e favorável a emancipação humana, mas precisa estar integrado ao movimento emancipatório relacionando a teoria e a prática, “[...] os intelectuais críticos esquecem-se de que a emancipação não pode ser conseguida do lado de fora.” (1992, p. 37). Entendo que para influenciar na emancipação de outros sujeitos eu preciso ser emancipado; preciso refletir, analisar, propor, envolver-me, ter uma vida social ativa com os demais sujeitos sociais, sobretudo, na profissão docente. Dessa forma, atuarei como intelectual sim, mas, transformador, conforme outra categoria de intelectual pensada por Giroux.

Um intelectual transformador insere-se num grupo social e trabalha com diversos grupos de trabalhadores desenvolvendo culturas e práticas emancipatórias. Ao utilizar a linguagem da crítica realizam um discurso da autocrítica e “[...] *a linguagem da crítica une-se à linguagem da possibilidade* quando indica as condições necessárias para novas formas de cultura, para práticas sociais alternativas, para novos modos de comunicação e para uma visão realizável de futuro.” (GIROUX, 1992, p. 33-34, grifo nosso).

Diante das necessidades do mundo contemporâneo, acredito que o professor em qualquer nível de ensino se constitui e se afirma como intelectual nas suas práticas que se diferenciam pelas suas ideologias e visões de mundo constituídas ao longo da sua vida tanto pessoal quanto profissional. Entretanto, enfrenta entraves que o dificulta agir como um intelectual transformador realizando atividades socioeducativas que fomentem a formação de consciências sociopolíticas, culturais e ambientais. Para superação destes, torna-se necessário saber que o conhecimento e o poder estão inextricavelmente ligados, segundo Giroux. O mesmo pensa que “[...] para mudar a vida de maneira a torná-la possível, é necessário compreender as pré-condições necessárias para lutar por ela.” (1992, p. 32). E uma das pré-condições é a conscientização.

É importante que o ser humano supere a consciência natural para uma consciência crítica tornando-se sujeito de sua própria história social, política e educacional. Segundo Freire apud Gil (2008, p.11) “sendo o ser humano sujeito de sua própria educação, as ações educativas devem ter como principal objetivo promovê-lo e não ajustá-lo à sociedade”. E quem direciona/orienta/conduz esse processo que promove o sujeito a emancipado socialmente é o professor intelectual transformador.

O professor intelectual transformador tem uma postura de promover o aluno e não de adequá-lo a sociedade. É um profissional aberto à compreensão dos fenômenos, o qual reconhece-se e afirma-se como sujeito do processo educativo, busca atuar como sujeito de ação definindo novos caminhos e metas a serem alcançadas. Mesmo com uma conjuntura desfavorável, este professor tem consciência “social e política” atuando como um protagonista nos acontecimentos e nas ações educativas. (PENIN, 2009).

“A tarefa central, para a categoria de intelectuais transformadores é *tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico*”, (GIROUX, 1992, p. 32, grifo nosso), isso é fundamental para qualquer professor, inclusive, o universitário”. O professor intelectual transformador é consciente da sua função de docente, a formação dessa consciência é um dos passos para sua atuação enquanto “intelectual público”.

O docente é professor em exercício, isto é, que efetivamente desenvolve uma atividade. Ser professor é uma profissão. Mas é no efetivo exercício de sua profissão que o professor recebe a denominação de docente, participio presente, aquele que está desenvolvendo um processo de ensinar. (RIOS, 2010, p.53).

Vimos que compreendes e conceitua claramente o professor universitário. Mas sabemos que o professor também é considerado como um docente. Como percebes a docência superior?

A docência se constitui nas atividades desenvolvidas pelos professores universitários nas quais formam novos profissionais e desenvolvem nesta uma função social atribuída a instituição e aos seus sujeitos. Exige destes um esforço pessoal refletido pela sua profissionalidade no decorrer da sua profissionalização.

A docência superior são atividades regidas pelo mundo da vida e da profissão, alicerçadas não só em conhecimentos, saberes e fazeres, mas também em relações interpessoais e vivências de cunho afetivo, valorativo e ético, indicando que a atividade docente não se esgota na dimensão técnica, mas remete ao que de mais pessoal existe em cada professor. (ISAIA, 2003, p. 372 – 373).

O processo de ensinar na Universidade exige do docente uma profissionalidade pertinente aos objetivos propostos pela instituição social e apropriar-se dos conhecimentos da Pedagogia Universitária, mas para isso deve haver um esclarecimento da sua importância.

Franco e Krahe (2003, p. 112) consideram ser necessária a “responsabilidade social e política do professor do ensino superior”. A responsabilidade social e política são refletidas no seu fazer pedagógico na universidade nos campos do currículo e da avaliação nos processos de ensino, pesquisa, extensão e da gestão desses processos. E como intelectuais transformadores se manifestam contra as injustiças econômicas, políticas e sociais criando condições para os discentes se tornarem cidadãos com conhecimento e coragem para superar o desespero e aflorar a convicção da esperança viável. (GIROUX, 1997).

A partir da compreensão de intelectual transformador de Giroux e de intelectual público de Leite, é possível identificar diferenças entre as duas concepções de intelectual ao se tratar do professor universitário?

Giroux (1997) nos faz pensar sobre a *necessidade da linguagem da crítica e linguagem da possibilidade para um professor reconhecer que pode prover mudanças*. Leite (2003), pensando na revitalização da qualidade do ensino universitário e mudanças nas universidades, aponta como um dos pontos para responder aos desafios político-pedagógicos: o docente como intelectual público, *“um protagonista do ato pedagógico e formativo, que coloca nas questões sociais e políticas a ênfase de seu trabalho, tornando públicos novos e antigos referenciais, balizados na perspectiva da ética e da emancipação humana”*. (p. 196).

O termo transformador utilizado por Giroux afirma a perspectiva de mudança promovida pelo professor intelectual, mudanças individuais e coletivas. O termo público utilizado por Leite para adjetivar o professor intelectual universitário elucida também a perspectiva de mudanças a serem providas no campo do trabalho docente. Todavia, entendo que o termo público dá um sentido mais abrangente referindo-se à construção e disseminação de conhecimentos de forma crítica e dialógica com todos os sujeitos sociais atingidos direta e indiretamente pela comunicação oral e escrita, inclusive os que estão longe do ambiente universitário. Assim, penso na universidade como uma instituição social e o professor como seu protagonista. Acredito que a definição de intelectual público elucida o papel do professor universitário como um sujeito crítico e emancipado que intervém na sociedade por meio dos seus saberes e das suas ações socioeducativas dentro e fora da Universidade, neste caso, a Amazônica – por localizar-se na floresta tropical.

Partindo dessa compreensão comecei a pensar como desenvolver a pesquisa e encontrar possíveis respostas para o grande problema. *A cada fornada realizava-se uma reflexão sobre os termos e as teorias concernentes ao objeto de pesquisa*. Depois de muitas

reflexões ao torrar a massa de mandioca, transformando-a em farinha, ou seja, processo de secagem da massa no qual se retira a água fazendo-a ficar mais leve e crocante, esta fica preparada para ser degustada em diversos pratos.

Depois de pronta, o que fizeste com a farinha?

Levei primeiramente para casa e para carregá-la no caminho da floresta coloquei em “paneiros” feitos de “talas” e cobertos com “folhas grandes”. Então, levei em cada “paneiro” a farinha oriunda das reflexões com uma questão de pesquisa, o primeiro paneiro indagava: *como veio se desenvolvendo a história de vida profissional dos professores universitários antes e durante a docência no INC-UFAM?* O segundo “paneiro” carregava a indagação: *qual a identificação profissional e a formação acadêmica do professor universitário?* No terceiro “paneiro” a questão era: *quais experiências profissionais influenciam na profissionalidade docente dos professores?* No quarto paneiro: *Existem possibilidades e desafios na profissionalização docente universitária no INC-UFAM?* O quinto paneiro indagava: *quais as formas de atuação do professor universitário como intelectual público no interior do Amazonas?* E o sexto “paneiro” indagava: *Como o professor universitário intelectual público pode contribuir para a consolidação da expansão da educação superior e efetivação da função social da universidade no contexto amazônico?*

Com estes seis pequenos “paneiros” com perguntas bem “recheadas”, iniciei o “carregamento” da farinha até chegar o seu destino. *Haja fôlego de caboclo para aguentar!* A caminhada da casa de farinha de terra firme até chegar à beira do rio e pegar a canoa é longa. Então tive a ajuda de “amigos teóricos” que foram comigo dando uma prosa na viagem, parando e ajudando na hora do cansaço, com entusiasmo iniciamos a caminhada na trilha da floresta universitária passando e parando nos igarapés.

A imaginação sustentando esse diálogo narrativo se tornou possível após um estudo teórico conflitado com saberes da experiência profissional no contexto universitário, e da experiência humana e social no contexto amazônico. “O pesquisador só pode ser imaginativo se tiver um bom estofo teórico, uma ampla cultura bibliográfica na área em que trabalha, além de experiência pelo contato com os problemas relativos à pesquisa”. (GATTI, 2007, p. 60). *Pensando assim, iniciei o caminho investigativo na floresta universitária.*

1.3 “TRILHANDO” O CAMINHO DA PESQUISA: UM “MERGULHO NOS IGARAPÉS” DOS SABERES DA EXPERIÊNCIA E SABERES TEÓRICOS

O caminho da pesquisa exploratória aconteceu sob orientação metodológica de um estudo de caso. Na investigação foi preciso caminhar numa trilha em meio ao Instituto Universitário no qual se encontrava o objeto e os sujeitos da pesquisa. *Em busca de chegar ao “destino almejado” iniciei a trilha da pesquisa buscando levantar o máximo de informações naquela “floresta universitária”*.⁴²

Como se deu a caminhada na floresta?

Com a “farinha” – objeto de estudo - e um “terçado”⁴³ – teoria metodológica - caminhei numa trilha tentando encurtar a “viagem”, fazendo alguns “cortes de galhos” para facilitar a caminhada adentrando na floresta e observando tudo que tivesse relacionado com o objeto em estudo: a *profissionalidade do professor universitário*, além dos depoimentos de história oral de cada sujeito. *Iniciei a caminhada na trilha da “floresta universitária” pensando nas concepções teórico-metodológicas que subsidiariam a pesquisa exploratória de abordagem qualitativa.*

Figura 16: Trilha na floresta amazônica



Foto: Maria Perpétua /2011

⁴² Esta instituição social representa um mundo cheio de riquezas humanas, sociais, histórico-culturais e ambientais além dos problemas inerentes a esta de natureza política, pedagógica e gestonária.

⁴³ Facão grande.

Com pouco tempo de caminhada parei num igarapé⁴⁴ para descansar e tomar um banho com águas de “saberes teórico-metodológicos”. A realização de uma pesquisa científica requer, além da definição de um problema a ser investigado, um aporte teórico-metodológico que desvele o problema e oriente a execução da pesquisa. A pesquisa exploratória teve como aporte a teoria crítica, com princípios na teoria de Adorno e Horkheimer, da Escola de Frankfurt, e demais pensadores da corrente de pensamento crítico na contemporaneidade.

Ao mergulhar nas “águas frias dos igarapés” me sentia “renovada”⁴⁵ e com mais energia para continuar a caminhada, porque estas águas teóricas me alimentavam intelectualmente com conhecimentos e levavam-me a refletir a cada passo tomado. A cada mergulho uma reflexão e uma decisão pelo caminho percorrido.

Figura 17: Igarapé



Fonte: <http://aguabrancaonline.blogspot.com.br>⁴⁶

⁴⁴ Um igarapé é um curso d'água amazônico de primeira ou em terceira ordem, constituído por um braço longo de rio ou canal. Existe em pequeno número na Bacia Amazônica, caracterizados por pouca profundidade e por correrem quase no interior da mata. A palavra foi adotada do *nheengatu*, língua derivada do *tupi*. Significa, literalmente, "caminho de canoa", através da junção dos termos *ygara* ("canoa") e *pé* ("caminho"). A maioria dos igarapés tem águas escuras semelhantes às do Rio Negro, um dos principais afluentes do Rio Amazonas, transportando poucos sedimentos. São navegáveis por pequenas embarcações e canoas. Desempenham um importante papel como vias de transporte e comunicação. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org>. Acessado em: 29 mar. 2012.

⁴⁵ No sentido de mais preparada para o desafio da investigação.

⁴⁶ Acessado em: 25 mar. 2012.

O que diferencia a teoria crítica de outras teorias? Por que escolheste esta como corrente de pensamento que subsidiaria a sua pesquisa?

O diferencial da teoria crítica e o que a distanciou de outras correntes de pensamento foi à relativização da importância da base econômica (FREITAG, 2004), pois estes passam a olhar as bases sociais além da economia e valorizam a cultura. Fundamentam as análises de explicação da realidade considerando todas as suas nuances.

A afirmação dessa teoria considera que a sua essência refere-se à crise da razão. Para estes teóricos a crise da razão associa-se à crise da ciência e esta com a da sociedade. “O fato de ter a ciência se fechado contra um tratamento adequado dos problemas relacionados com o processo social causou uma trivialização de método e de conteúdo [...]” (HORKHEIMER, 2011, p. 9), dissociando estes do contexto social mais amplo. Segundo este mesmo pensador “A raiz dessas falhas, porém, não reside absolutamente na ciência em si, mas nas condições sociais que impedem o seu desenvolvimento e que acabaram conflitando com os elementos racionais imanentes à ciência.” (2011, p. 9).

Além disso, o isolamento dos campos do conhecimento provoca um não-esclarecimento na inclusão e no desvelamento dos fatos. Isso leva à crise da ciência ao se distanciar da situação social em que ocorrem os fenômenos e fatos investigados. (HORKHEIMER, 2011). Giroux referindo-se a teoria da Escola de Frankfurt afirma que a “compreensão da natureza da teoria tem de começar com a apreensão das relações que existem na sociedade entre o particular e o todo, o específico e o universal.” (1983, p. 15).

A teoria crítica fomenta a análise dos fenômenos em sua totalidade, por isso vai além da economia, se permite enxergar o objeto de estudo em todas as suas nuances não deixando de considerar que todo sujeito e todo fato ou fenômeno possui uma historicidade marcada pela cultura, pelo ambiente natural, pela economia, pela política e pelo meio social.

Somente a amplitude do olhar e a observação das nuances caracteriza uma teoria como crítica?

A teoria crítica considera “fatos ditos naturais” como questionáveis e possíveis de mudanças apesar de haver forças sociais, políticas, ideológicas que criam correntes de proteção para que se pense na impossibilidade e este pensamento leva a consolidação da naturalidade.

Conforme Giroux (1983), o espírito crítico da teoria contribui no desvelamento ou “desmascaramento” dos fatos e fenômenos. Na teoria crítica tem-se uma abertura para analisar a diferença e questiona-se o natural buscando sempre compreender os objetos de estudo em sua totalidade considerando os seus fatores externos e internos. As análises criam

novas teorias oriundas das transformações dos conceitos existentes com o objeto, fazendo sempre uma relação do real e as suas possibilidades.

A teoria [...] deve transformar os conceitos que traz de fora naqueles que o objeto tem em si, naquilo que o objeto, deixado a si mesmo, procura ser, e confrontá-lo com o que ele é. Deve dissolver a rigidez do objeto, projetado temporal e especialmente, em um campo de tensão entre o possível e o real: cada um, para existir, é dependente do outro. Em outras palavras, teoria é indiscutivelmente crítica. (ADORNO et al, 1976, p. 69 apud GIROUX, 1983, p. 16).

Giroux ao conceituar teoria crítica, escreve que esta se refere “à natureza da crítica autoconsciente e à necessidade do desenvolvimento de um discurso de emancipação e transformação social que não esteja dogmaticamente atrelado aos seus próprios princípios doutrinários.” (1983, p. 10).

Ao meu entender esta teoria é flexível nas suas análises permitindo uma interlocução com outras áreas e formas de conhecimento sem perder o seu caráter crítico e auto-crítico. Na teoria crítica, a autocrítica não se deixa influenciar pelas condições histórico-sociais do momento investigativo e do objeto, sendo assim uma atividade transformadora e política por ser comprometida com as perspectivas de mudanças sociais.

Horkheimer (1972) apud Giroux (1983) ao comparar teoria crítica com a teoria tradicional apontou um valor essencial da teoria como um esforço político. “Ela não é somente uma hipótese de pesquisa que mostra seu valor nas questões humanas imediatas; é um elemento essencial no esforço histórico de criar o mundo que satisfaça as necessidades e poderes dos homens.” (1983, p. 17).

Como um elemento de criação de um mundo mais justo, a teoria crítica estuda a sociedade e o sujeito social como ele é, e como deveria ser numa perspectiva emancipatória. Assim sendo, ela se constitui numa práxis investigativa, na qual se busca os dados empíricos provenientes da experiência e a teoria é resultante da investigação.

Para pensadores da Escola de Frankfurt o empirismo nas investigações é legítimo e essencial, mas não é o fim em si, “[...] as investigações empíricas devem culminar em conhecimento teórico. Teoria não é mero veículo que se torna supérfluo tão logo os dados estejam disponíveis.” (ADORNO, 1969 apud GIROUX, 1983, p. 18). Por isso considera-se necessário a teoria na análise de quaisquer dados.

A palavra teoria vem do verbo grego “*theorein*” que significa “ver”. Nesse sentido Minayo (2007, p. 17) esclarece que “a teoria é feita para explicar ou para compreender um fenômeno.” Entendo que a valoração da teoria se dá na sua utilização para explicar novos

fenômenos e por isso considero importante que seja construída com fundamentos teóricos e práticos – empíricos - que estão inter-relacionados.

Giroux (1983, p. 19) fundamentado em Adorno escreve que “teoria e prática representam uma aliança singular, não uma unidade na qual uma se dissolve na outra”. Na compreensão de Horkheimer métodos e teorias não são independentes dos homens pela sua característica histórica, “[...] a ciência é um fator do processo histórico. A separação entre teoria e prática é, ela própria, um fenômeno histórico”. (2011, p.8).

Um dos princípios da teoria crítica é buscar entender essa separação e encontrar formas de inter-relacioná-las. Com base nestes pressupostos da teoria crítica iniciei o processo empírico da investigação. Assim, *juntei os “paneiros” de farinha juntamente com a ajuda dos meus companheiros teóricos e segui a caminhada em busca do empirismo.*

Com a convicção de que a teoria seria o aporte teórico mais pertinente para a pesquisa *comecei a caminhar e com a teoria crítica – terçado - fui abrindo e fazendo melhor o caminho a percorrer.* No entanto, sendo a teoria crítica flexível metodologicamente estive aberta a diálogos teóricos com outros autores, mesmo com os que contrapõem o pensamento crítico, para fins de elucidar a importância desta teoria para o estudo do objeto de pesquisa proposto. Fazenda (2008) explica a importância desses confrontos afirmando:

[...] a força de uma abordagem teórico-metodológica é demonstrada pela sua resistência à crítica que se exerce contra ela mesma. Um trabalho mais produtivo seria realizado se pudéssemos nos aproveitar da produção científica derivada das várias correntes metodológicas como fonte de inspiração para o exercício da crítica interna.

A escolha pela teoria crítica se deu por acreditar na possibilidade de mudança social. “A teoria crítica contém um elemento transcendente no qual o pensamento crítico torna-se a precondição para a liberdade humana. Ao invés de proclamar uma noção positivista de neutralidade, abertamente toma partido ao lado da luta por um mundo melhor.” (GIROUX, 1983, p.17).

A teoria crítica facilita uma análise da complexidade do objeto em estudo “vendo” os sujeitos em seu meio social, bem como sua atuação sobre este. Acredita-se que, por meio desta, seja possível analisar a profissionalidade do professor universitário como intelectual dentre as nuances das suas experiências relatadas e da atuação docente sem desconsiderar vieses significativos da sua formação acadêmica e profissional, da cultura, da economia e do seu ambiente natural, social e institucional.

Assim sendo, a pesquisa teve uma base estrutural de pensamento que direcionou a observação dos vieses do objeto em investigação. Na visão de Gamboa, (2007, p.53) “[...] todo processo de construção de conhecimento se manifesta numa estrutura de pensamento que inclui conteúdos filosóficos, lógicos, epistemológicos, teóricos, metodológicos e técnicos.” E esta estrutura de pensamento se organiza de acordo com a abordagem da pesquisa que se define pela natureza do objeto investigado.

Em qual abordagem ancorou-se a pesquisa? O objeto desta pesquisa, a *profissionalidade do professor universitário como intelectual* como já foi dito é permeado de fatores internos e externos aos sujeitos; a necessidade de compreendê-lo com profundidade, exigiu uma abordagem qualitativa. Ghedin e Franco ao se referirem a abordagem da pesquisa dizem que esta não constitui prontamente o método – caminho - ela ajuda a atingir as extremidades “[...] e não propriamente o objeto em si. Abordar é um olhar que se detém na borda para, a partir dela, atingir o centro do objeto como um todo. É uma forma de, desde a borda, olhar aquilo que compõe o objeto em sua totalidade.” (2008, p.28).

Numa abordagem qualitativa todos os fatos e fenômenos são relevantes, com caráter descritivo permite o surgimento de novos significados. Nesta é imprescindível que o investigador tenha uma visão holística da realidade ajudando-o a elucidar questões implícitas, uma forma de tratar a questão mais aberta. O pesquisador como um instrumento inserido no ambiente natural do objeto busca “ver” e “interpretar” dados de forma descritiva e analítica. Como salienta Minayo “a abordagem qualitativa se aprofunda no mundo dos significados”. (2007, p. 22).

Sendo assim, os pressupostos teórico-metodológicos da teoria crítica subsidiaram o processo investigativo levando a desvelar novos significados. Para Fazenda (2008, p. 32) “O referencial teórico de um pesquisador é um filtro pelo qual ele enxerga a realidade, sugerindo perguntas e indicando possibilidades.” Ancorei-me nesta abordagem metodológica com pensamentos críticos e acreditando na possibilidade do diálogo, do interacionismo e de provocações para as transformações sociais. Sei que as teorias críticas da educação no mundo contemporâneo podem servir de aportes para construção de novas teorias educacionais e para reflexões de outros pensadores e pesquisadores. Fazer pesquisa é fazer ciência, fazer ciência exige fundamentos teórico-metodológicos inerentes e condizentes ao problema a ser desvelado e elucidado.

Como disse Oliveira, a pesquisa qualitativa “[...] é um processo de reflexão e análise da realidade compreendendo detalhadamente o objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação.” Nesse estudo implicaram-se métodos e técnicas inerentes,

adequadas à abordagem da pesquisa e ao objeto. A pesquisa qualitativa possibilitou a escolha do método e o que definiu o método nessa abordagem foi o objeto. Gonzaga (2006, p.70) ao escrever sobre pesquisa com abordagem qualitativa diz que esta “[...] apresenta como característica peculiar à diversidade metodológica, de tal maneira que permite extrair dados da realidade com o fim de ser constatados a partir do prisma do método”.

Uma característica considerada importante na abordagem de pesquisa qualitativa é a flexibilidade permitindo uma abertura para aplicação de métodos e técnicas variadas. Nesta pesquisa foi importante o desvelar do problema por meio da constatação de dados mais consistentes para serem conflitados com subsídios teóricos e críticos.

Na pesquisa de abordagem qualitativa o pesquisador é um artífice (GONZAGA, 2006) tendo abertura para construir seu método e relacioná-lo com métodos diferentes. Pensando assim, defini o método, considerando-o conveniente para pesquisar o objeto de estudo no seu contexto. *Comparei-me a um pescador quando pesca peixes de todos os tamanhos armando sua malhadeira – redes – com malhas pequenas e pegando o máximo que puder, aproveitando tudo*, nessa pesquisa visei não perder as mínimas informações que serviriam para identificar as nuances do problema investigado.

Segundo Minayo (2007, p. 21) a pesquisa qualitativa “[...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes.” A pesquisa qualitativa evita lidar com números, ela apresenta interpretações das realidades. (BAUER; GASKELL, 2008). Ao interpretar as realidades o pesquisador necessita de uma consistência teórica para subsidiar as suposições de aprendizado que não podem ser baseadas somente no ponto de vista do pesquisador. Por isso, no decorrer do caminho investigativo na floresta universitária realizei várias reflexões com um novo olhar de pesquisadora formado no confronto das minhas vivências com as teorias estudadas, e assim foi se construindo o “estado da arte” do objeto de estudo qualitativo.

“As vantagens do uso dos dados qualitativos na pesquisa educacional são muitas. Entre outras, pode apontar que eles permitem apreender o caráter complexo e multidimensional dos fenômenos em sua manifestação natural.” (TIKUNOFF e WARD, 1980 apud ANDRÉ, 1983, p. 66). Estes auxiliam na compreensão da complexidade e das relações dos sujeitos no seu contexto, bem como nas suas ações; facilitam conhecer as suas diversas dimensões intrínsecas e extrínsecas aos sujeitos, mas, para isso, necessita-se de uma diversificação metodológica, como no caso dessa pesquisa.

É importante salientar que na abordagem qualitativa tem-se abertura para utilização de diferentes métodos e técnicas de coleta e interpretação dos dados. No entanto, é pertinente

lembrar a importância da sensibilidade do pesquisador para não por em risco a qualidade da pesquisa.

A sensibilidade envolve domínio do campo de estudo; portanto, conhecimentos, bem como capacidade de interpretação fundada e construção de argumentos que sustentem no observado, nos dados obtidos. Portanto, uma capacidade de “leitura” dos achados de modo mais acurado, e de elaboração de sínteses significativas, por processos indutivos / dedutivos consequentes. (GATTI; ANDRÈ, 2011, p.36).

Que tipo de pesquisa foi mais adequado para o desenvolvimento do estudo proposto numa abordagem qualitativa? Como percebeste e definiste a melhor forma de alcançar os objetivos propostos?

Movida pelo emaranhado de saberes teóricos da pesquisa continuei a caminhada na trilha pensando no tipo de pesquisa que seria mais coerente com os meus anseios de pesquisadora e concernentes ao objeto investigado. Na floresta – Universidade - em meio à trilha verificava uma diversidade de sujeitos e cada um possuía características diferentes na sua profissionalização e nestas transpareciam as diferenças individuais que estavam intrínsecas as suas relações e atuações profissionais.

Reconhecendo essa realidade parei no igarapé dos saberes da experiência, e ao mergulhar me dei conta que os sujeitos estão no meio de uma “mata virgem”, ainda a ser conhecida por pesquisadores educacionais e senti a necessidade de realizar o estudo do tipo exploratório. Sendo este um objeto ainda não estudado no campo de pesquisa proposto por estudiosos e pesquisadores do ensino superior. Uma pesquisa exploratória permite investigar o objeto de pesquisa no seu contexto e desenvolvimento levantando as dimensões que envolvem esse objeto.

Este tipo de pesquisa permitiu uma familiarização enquanto pesquisadora com o objeto e o seu campo. Sendo a pesquisa no Instituto Natureza e Cultura, mesmo sendo um campo já vivenciado, foi importante retornar com um olhar subsidiado de teorias sobre a universidade com destaque na sua função social e nos seus sujeitos. Decidida a iniciar uma carreira de pesquisadora no campo da Pedagogia Universitária e sendo esta minha primeira pesquisa científica nesse campo ainda não explorado, me senti convicta da pertinência da pesquisa para a área da ciência da educação superior.

Segundo Oliveira para construção de dissertações e teses, “uma pesquisa exploratória requer um planejamento de certa forma mais flexível [...]” (2008, p.65). Com esta compreensão, percebi que por meio do estudo da profissionalidade do professor universitário, um dos protagonistas da educação superior que atua ou não como intelectual público,

compreenderia a dinâmica educacional universitária e a sua relevância social. A perspectiva que esta pesquisa ajudará entender várias dimensões que envolvem a atuação do professor como intelectual público numa instituição social como a universidade estimulou a decisão de continuar caminhando na trilha dessa densa floresta.

Antes disso, *dei mais uns mergulhos nas águas dos igarapés dos saberes da experiência* e lembrei que cada professor universitário é um ser histórico, possuidor de experiências, saberes e subjetividades que o ajudam a se constituir como ser individual e ao mesmo tempo plural. Cada um possui uma história que o caracteriza com sujeito social, cultural e político. Fortuna referindo-se ao sujeito “como” um membro de uma categoria social acredita que este se constitui como ser social e suas atitudes também são oriundas das influências deste meio, “[...] creio que ninguém, é somente um ‘como’; no mínimo é-se um somatório de diversos “como”, cuja combinação, resultando múltipla e original, justifica a sua possível contribuição singular”. (2011, p.156)

Após refletir sobre isso, *continuei trilhando a floresta com flexibilidade e sensibilidade de observar o balançar das árvores, o movimento dos animais e ouvir os sons mais fortes e fracos da floresta como o rugido da onça, o chocalho das cobras nas folhas, o guichar dos macacos, o bramar dos veados, o canto dos pássaros, o piar dos nambus, o bufar das cutias e a queda das folhas secas*. Era importante um olhar atento para novos elementos numa pesquisa qualitativa do tipo exploratória.

Como realizaste a pesquisa e que metodologias foram utilizadas?

A pesquisa caminhou em busca de uma historicidade e concepções de sujeitos - professores universitários - ajudando aguçar a memória exposta pela oralidade por intermédio dos relatos das experiências profissionais vivenciadas dentro e fora do contexto educacional em diversos tempos e localidades, inclusive no campo universitário.

As condições temporais - espaciais são importantes e por isso busquei, na medida do possível, me inserir no espaço como pesquisadora num determinado tempo de atuação na docência dos professores universitários. No entanto, para adentrar ao campo de pesquisa em busca de desvelar o objeto investigado precisei estabelecer um método, um caminho a ser percorrido, um aporte metodológico, algo que direcionasse a investigação. Na visão de Gatti método “[...] não é apenas uma questão de rotina de passos e etapas, de receita, mas de vivência de um problema, com pertinência e consistência em termos de perspectivas e metas”. (2007, p. 53)

A partir destes fundamentos dei-me conta da necessidade de estabelecer uma metodologia que ajudasse a realizar a investigação com rigorosidade científica, *fiz uma*

parada à beira de um igarapé com pouca profundidade e tomei um banho de cuia, sentindo o frescor da mata e o frio das águas claras com cheiro de folhas caídas e molhadas nos fundos deste igarapé, tomei um pouco das águas límpidas e renovei as energias para a caminhada. O banho e a água me ajudaram a pensar que se faz necessário primeiramente uma compreensão de metodologia.

Presume-se que todo pesquisador deveria saber como chegar aos objetivos, suas formas e estratégias de coleta e análise de dados. Para isto, a compreensão de metodologia e conhecimento de diversos métodos é importante para definir uma metodologia que possa atender os objetivos da pesquisa. E enquanto pesquisadora, como compreendes metodologia e como defines o método?

Para compreender metodologia é necessário ter um esclarecimento sobre investigação. No campo científico o termo investigação é comum, e ao entender que pesquisar é realizar a investigação de um problema define-se o método que estabelece passos ou procedimentos a serem tomados no decorrer do processo investigativo.

Na escolha da metodologia da pesquisa foi crucial entender o sentido de investigação para conseqüentemente entender o sentido do método. Gamboa (2008, p.25), afirma que “investigação vem do verbo latim *vestigio*, que significa ‘seguir as pisadas’. Investigação significa a busca de algo a partir de vestígios.” Para este autor, a investigação constitui um processo metódico e para esta é necessária a definição de um método. Na compreensão de Gatti (2007, p.9) “[...] o ato de pesquisar deve apresentar certas características específicas. Não buscamos com ele, qualquer conhecimento, mas um conhecimento que ultrapasse nosso entendimento imediato na explicação ou na compreensão que observamos”.

A metodologia da pesquisa indica uma descrição formal de normas e técnicas, como também as opções de instrumentos a serem utilizados e a leitura operacional para construir o estado da arte⁴⁷. O estudo bibliográfico ajuda a planejar a operacionalização da pesquisa e a definição do método – caminho – se estabeleceu como primeiro passo para saber como se realizaria a pesquisa na sua praticidade e para isso escolhi os procedimentos, as técnicas e os instrumentos para a aplicação da pesquisa *in lócus*. Sendo a pesquisa realizada numa perspectiva crítica considere, principalmente, o contexto social, cultural e profissional.

⁴⁷ “O Estado da Arte ou do conhecimento caracteriza-se como um levantamento bibliográfico, sistemático, analítico e crítico da produção acadêmica sobre determinado tema.” (2006, p.60) TEIXEIRA, Célia Regina. *O “estado da Arte”: a concepção de avaliação educacional veiculada a produção acadêmica do Programa de Pós-graduação em Educação - Currículo (1975-2000)*. Disponível em: <http://www4.uninove.br/ojs/index.php/cadernosdepos/article>. Acessado em 31 mar. 2012.

Como toda e qualquer investigação científica foi imprescindível um estado da arte que apontasse um método e instrumentos de coleta apropriados e uma habilidade de pesquisadora para identificar e apreender as informações importantes. Minayo (2007, p.14) entende por metodologia,

[...] o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Ou seja, a metodologia inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade).

Com fundamentos nos saberes da experiência e das teorias estudadas, sobretudo a crítica e as características do objeto, considere *o método de história de vida tópica* pertinente para a pesquisa possibilitando averiguar a trajetória de vida profissional dos sujeitos. A profissionalidade do professor universitário como intelectual público constitui-se ao longo da vida, são vários fatores que influenciam na profissionalidade atual, fatores tanto externos quanto internos aos sujeitos implicam na atuação destes como profissionais e como intelectuais públicos. A subjetividade do sujeito é caracterizada pelas suas vivências, pela sua personalidade, pelo seu meio natural e social. E isso exige uma investigação mais profunda e um método com técnicas que consigam captar tais características.

De acordo com Moraes apud Gonzaga (2008, p. 80), “[...] a história oral de vida é considerada como método ou técnica, ou ao mesmo tempo como método e técnica, porque exige fundamento teórico e uma determinada maneira de conhecer a realidade”. Como método estabelece diversas formas de coleta de dados.

Apesar dos saberes da experiência aflorarem um olhar para a coletividade, uma preocupação com os diversos problemas existentes no campo universitário, estes mesmos saberes também apontavam questões relacionadas ao protagonista professor. Ao entorno deste protagonista existem desafios que cada um percebe e busca superar ou não de acordo com suas ideologias, suas epistemes e saberes constituídos com as experiências de estudo e profissionais. Na busca desta superação alguns percebem muitas ou poucas possibilidades de uma profissionalização promissora e eficiente na função social da universidade.

O professor é somente uma unidade dentro da Universidade, mas por meio deste é possível averiguar o seu coletivo e o seu meio; não significa que será considerado isoladamente, sendo compreendido apenas na sua unicidade. Com as histórias de vida se

alcança e reconhece a coletividade da qual o sujeito faz parte e o vemos como meros representantes da mesma revelando os seus traços. (QUEIROZ, 1988). Fortuna fundamentada em Nóvoa (2000), afirma que, “[...] as histórias de vida conferem legitimidade aos saberes pregressos ao mesmo tempo que nelas é possível encontrar o reflexo da dimensão coletiva a partir da visão individual”. (2011, p. 156).

A história de vida identifica a visão subjetiva do sujeito, a forma como ele percebe a si e ao mundo, o meio em que ele vive. “O valor singular das histórias de vida está naquelas frações do material que mostram as repercussões que as experiências de vida de um homem – compartilhadas ou idiossincráticas – tem sobre ele, enquanto ser humano moldado naquele ambiente.” (MINTZ, 1984, p. 47). Na história de vida, o sujeito relata sua existência através do tempo, faz uma reconstituição dos acontecimentos que vivenciou e transmite a experiência que adquiriu. (QUEIROZ, 1988).

Assim, pensei ser a história de vida um método pelo qual obteria dados completos dos fatos ocorridos e marcantes na vida das pessoas situando em cada tempo e espaço ajudando na revelação dos sentimentos e pensamentos mais intrínsecos em relação aos mesmos. Como disse Queiroz (1988, p. 15), a história de vida “[...] serve para captar o não explícito, quem sabe mesmo o indizível”. *E assim continuei trilhando a floresta.*

Tendo definido o método, quando iniciou a coleta dos dados? Quais sujeitos foram selecionados?

Com a expectativa da investigação iniciei o trabalho de campo fazendo contatos com os sujeitos por telefone, visitas residenciais e no INC. Os sujeitos selecionados eram conhecidos e por isso foi mais tranquilo apresentar os objetivos da pesquisa e iniciar a investigação.

Inicialmente tinha uma proposta de investigar cinco sujeitos de um campo de sessenta e oito professores. No entanto, concluiu-se com nove sujeitos. Os critérios estabelecidos a priori eram referentes às diferentes experiências profissionais dos professores anteriores à docência no INC_UFAM. Primeiramente, escolhi os professores mediante os critérios: experiências profissionais na educação básica, movimentos sociais, rede empresarial, educação superior privada e pesquisa.

Todavia, no decorrer da pesquisa ao adentrar o espaço de trabalho desses professores no INC-UFAM verifiquei a necessidade de conhecer a profissionalidade de um professor com regime de 20h, por não ter a exigência de realizar pesquisa e extensão, dedicando-se somente ao ensino e atuando em outra profissão. Além disso, também surgiu a necessidade de

conhecer outros professores como: professor graduado com especialização – *lato-sensu* e sem experiências profissionais anteriores, professor com experiência na rede pública federal no ensino superior como substituto, professor com experiências na educação ribeirinha e formação de professores rurais e professor com experiências no serviço público administrativo. Ao perceber estas peculiaridades *continuei caminhando na trilha da floresta*.

Houve necessidade de estabelecer outros critérios?

Diante dessa diversidade de sujeitos estabeleci outros critérios para escolha: a afinidade do pesquisador com os sujeitos, capacidade e predisposição para o diálogo (ouvir e falar) e ética profissional (respeito aos colegas, alunos e comunitários), percebidos em diálogos informais com alunos e colegas. A escolha dos critérios surgiu nas reflexões sobre as características de um método de história de vida apontadas por Marre, o qual aponta quatro características: direito à palavra, igualdade substancial, empatia e correr riscos; escreve que,

[...] esse método de coletar histórias de vida, o básico não é a neutralidade, mas a cooperação empática, a igualdade substancial frente à verdade e o risco corrido pelo pesquisador, para levar o sujeito à plena expressão de sua experiência humana no campo constitutivo de sua relação em um grupo social e, através dela, com a sociedade global. (1991, p. 117).

Fundamentada nestes pensamentos realizei a escolha dos sujeitos com os quais havia mais empatia e isso me fazia sentir segura para realização da pesquisa. Investiguei nove professores com vivências diversas. Lamentavelmente a experiência de serviço público administrativo foi somente percebida nos últimos dias da pesquisa e pela questão de tempo não investiguei o professor com esta peculiaridade em seu perfil profissional. Naquela semana havia marcado compromisso com outros professores que já estavam sendo investigados.

E como fez a coleta de dados? Quais procedimentos e técnicas foram utilizados?

Em um dos momentos da caminhada na floresta parei num igarapé dos saberes de água um pouco “barrenta” – cor de barro - misturada de saberes teóricos e da experiência, pensei sobre a forma que poderia coletar os dados com mais precisão e veracidade. Thompson (1992) diz que a história oral tem se mostrado eficiente para a realização de pesquisas em diferentes áreas. Este teórico levou-me a conhecer um pouco mais sobre essa técnica ou método ainda pouco utilizada pelos pesquisadores em educação, mas considerada como um modo diferente e interessante de pesquisar os problemas educativos.

Alguns pesquisadores utilizam história oral como método e outros como uma técnica. Na visão de Queiroz é um meio “um mecanismo de captação do real” (1988, p. 29). O que

pode diferenciar é a característica do objeto, os objetivos da pesquisa e o campo onde está inserido. Dessa forma, nesta pesquisa será uma técnica. A aludida autora complementa que:

Técnica é procedimento ou conjunto de procedimentos, de modos de fazer bem definidos e transmissíveis, destinados a alcançar determinados objetivos; como todo procedimento, é ação específica, sistemática e consciente, obedecendo a determinadas normas e visando determinado fim; é conservada e repetida se sua eficiência for comprovada pelos resultados obtidos. (1988, p.29).

Considerei a história oral como técnica para coletar os depoimentos orais das histórias de vida dos sujeitos, a via como uma forma de narrar história de vida profissional. Para Queiroz (1988, p. 20) a história de vida também se conhece por meio do “[...] relato de um narrador sobre sua existência através do tempo, tentando reconstituir os acontecimentos que vivenciou e transmitir a experiência que adquiriu”. E para as pensadoras Ferreira e Amado, “o uso sistemático do testemunho oral possibilita à história oral esclarecer trajetórias individuais, eventos ou processos que às vezes não têm como ser entendidos ou elucidados de outra forma: são depoimentos [...]”. (2006, p. xiv).

Os depoimentos ou relatos se tornam mais dinâmicos e interessantes quando são orais, por isso escolhi a técnica de história oral, sendo que nessa não somente as palavras são importantes. O registro da oralidade não se limita nas palavras, mas também na voz do entrevistado, com destaque nas suas entonações, suas pausas, seu “vaivém” quando conta, sabendo que tudo isso conta como dados preciosos para estudo. (QUEIROZ, 1988).

A história oral fornece fontes ricas e variadas de dados. Para Thompson (2002) a evidência oral é relevante, pois consegue trazer elementos obscuros e trabalha melhor a memória do indivíduo, fazendo desta uma fonte de informações essencial para compreensão do objeto investigado. Ela possibilita registros importantes das memórias individuais dos sujeitos, fazendo com que esse também repense o seu percurso.

A pesquisa focou a *história de vida tópica* destacando pontos das experiências profissionais. “A experiência humana, quando se deseja compreendê-la, é um oceano extremamente profundo.” (MARRE, 1991, p. 137). O momento deste procedimento possibilita uma reflexão não só para o pesquisador, mas também para os sujeitos - professores universitários, pois se retoma as vivências de forma retrospectiva, com uma exaustiva interpretação (GONZAGA, 2006). O modo como cada um relatou e refletiu suas experiências os ajudou a compreender sua profissionalidade e a se vê como profissional intelectual público. Gonzaga (2006, p.81) se refere a esse momento da pesquisa afirmando que neste,

[...] surge a libertação de um pensamento crítico reprimido, que chega muitas vezes com tonalidade de confiança, pois não deixou de ser uma “olhada cuidadosa” sobre a própria vivência, que forneceu informações extremamente significativas para a análise do vivido pelos envolvidos na pesquisa. Uma oportunidade que tivemos de encontrar o reflexo da dimensão coletiva a partir da visão do individual.

Na história oral o investigador valoriza o processo e analisa os fatos de forma indutiva dando importância ao significado. O sucesso desta técnica de pesquisa depende da capacidade do pesquisador de ouvir e fazer pequenos comentários instigantes ajudando o sujeito a expressar todas as informações. Para Marre “[...] o pesquisador pode auxiliar o pesquisado a expressar sua vida, a entregar um pouco da riqueza dessa mina de ouro que é a sua experiência humana vivida.” (1991, p. 106).

A função da metodologia da história de vida é retratar por meio da memória as experiências vividas e as formas de definição das pessoas quanto ao grupo social e organizacional que participam. E quando relatada por meio da história oral tem-se a possibilidade de entender a trajetória de vida no passado e as experiências do presente. Há um resgate da memória dos sujeitos.

Por meio das histórias de vida, é possível redescobrir caminhos percorridos, cenários e fatos vivenciados por uma determinada pessoa, em uma época distinta, encaminhando-nos a uma reflexão sobre a nossa própria atuação, quer pessoal, quer profissional. As histórias de vida são sempre uma construção da qual participa o investigador, não sendo possível confundi-la com um mero relato. É uma metodologia que nos possibilita resgatar a memória e reelaborar as identidades individuais e de grupo em um contexto social específico. (SOUZA; SOARES, 2008, p.193).

A interação do pesquisador e do pesquisado acontece “[...] no contexto de um passado relembado, de um presente dinâmico e de um futuro desconhecido e aberto”. (MOSS, 1974:9 apud HAGUETTE, 1992, p. 94). Com pouco conhecimento sobre a trajetória profissional dos sujeitos elaborei o roteiro de entrevista. O conhecimento prévio foi fundamental para a aplicação da história oral. No entender de Haguette “além das questões relativas ao próprio ator, deve-se agregar outras sobre organizações, instituições, outros atores, impressões, opiniões, o grupo, objetivos, obstáculos, oposições, sucessos e fracassos etc. que, de alguma forma, se vinculam ao tema ou ao personagem.” (1992, p. 97). Norteadas por estes pensamentos, apliquei a técnica de história oral, ouvindo os relatos, as opiniões e os entendimentos quanto à função social da universidade sendo esta uma atribuição do professor universitário.

O sucesso na aplicação da história oral depende da interação e confiabilidade do pesquisador e do pesquisado. Quando o sujeito se sente a vontade e confiante narra com mais segurança a história de sua vida, mesmo que seja só a profissional, expressa melhor suas opiniões e formas de olhar o mundo. Durante os depoimentos orais utilizei um gravador que segundo Queiroz (1988) é um instrumento técnico que ajuda no possível desvio causado pela intermediação do pesquisador.

Os depoimentos foram realizados em momentos e locais diferentes, sempre em acordo com os sujeitos, no campus universitário, nas residências dos sujeitos e da pesquisadora. Alguns realizados a noite e nos finais de semana, outros nos intervalos do trabalho. Busquei agir com ética, não causando inconveniências, ouvindo os depoimentos com o máximo de tranquilidade possível, fazendo pequenas intervenções, lembrando fatos e dando exemplos para suscitar a memória na tentativa de adquirir o máximo de informações. Foi um momento prazeroso e desafiador, a cada depoimento era uma reflexão tanto da vida do sujeito pesquisado quanto da minha enquanto docente-pesquisadora. A empatia no decorrer dos depoimentos aproximou pesquisadora e sujeitos da pesquisa sendo um fato crucial para a obtenção das informações.

No decorrer da aplicação da história oral apliquei outra técnica: a observação participante. Esta se tornou necessária nessa pesquisa, para conhecer o dinamismo do presente profissional desses sujeitos adentrou-se no campo de atuação profissional. Como disse Minayo (2007, p.70), “a proximidade com os interlocutores, longe de ser um inconveniente, é uma virtude e uma necessidade”.

“A pesquisa não é, de modo algum, na prática, uma reprodução fria de regras que vemos em alguns manuais. O próprio comportamento do pesquisador em seu trabalho é-lhe peculiar e característico.” (GATTI, p. 11). Busquei manter um comportamento amigável, realizando alguns esclarecimentos quanto à comunidade e a história do campus em Benjamin Constant, transparecendo as minhas inquietações enquanto docente daquele Instituto e cidadã benjaminense, e as percepções que me levaram a realizar a pesquisa aplicada. Isso gerou confiabilidade entre sujeitos e pesquisadora. *E assim fui caminhando na trilha da floresta com mais tranquilidade.*

Nota-se que foi uma pesquisa de ampla dimensão. Os dados foram coletados apenas pela técnica de história oral?

A partir do primeiro contato para os depoimentos iniciei um trabalho de campo não previsto no planejamento da pesquisa, no entanto, se tornou nítido a sua importância. Realizei

observação participante em alguns momentos e não-participante em outros. Alguns dados foram aprofundados nos depoimentos, bem como informações fornecidas nestes foram comprovadas nas observações. Quanto à observação Minayo desafia a pensar esclarecendo:

Ela permite ao pesquisador ficar mais livres de prejulgamentos, uma vez que não o torna, necessariamente, prisioneiro de um instrumento [...] Na medida em que convive com o grupo, o observador pode retirar de seu roteiro questões que percebe irrelevantes do ponto de vista dos interlocutores; consegue também compreender aspectos que vão aflorando aos poucos [...] A observação participante ajuda, portanto, a vincular os fatos a suas representações e a desvendar as contradições [...]. (2007, p.70-71).

As observações participantes aconteceram nas reuniões do colegiado de origem da pesquisadora, no encontro de coordenadores acadêmicos e professores, nas práticas de campo em comunidades indígenas. As observações não-participantes aconteceram em reuniões de colegiado e Núcleo Docente Estruturante - NDE de um curso de licenciatura, sala de aula durante aulas expositivas e atividades em grupo, reunião de atividades de extensão com os acadêmicos, reunião de professores e alunos na discussão do projeto pedagógico de curso, atividades de orientação de monitoria e pesquisa e planejamento de aulas na sala dos professores.

Quais instrumentos foram utilizados para registrar e não perder as informações obtidas nas observações?

As informações obtidas nas observações e nos diálogos informais eram anotadas num caderno, melhor dizendo, caderno de anotações ou de campo. Buscando manter a descrição realizava as anotações no recanto das minhas reflexões. De acordo com Bogdan e Biklen (1994) é importante ter cuidado com o material da pesquisa - caderno de campo - não deixá-lo em lugares que possam ser vistos por outras pessoas. Recomendam, inclusive, a utilização de nomes fictícios nas anotações e nos textos a serem expostos os resultados e análises. Visando atender as recomendações éticas, não comprometendo os sujeitos, os identifiquei com nomes indígenas. Cada sujeito será identificado com nome de etnias indígenas que habitam na região do Alto Solimões. *Ciente, continuei caminhando na floresta universitária.*

No decorrer das observações com a autorização dos sujeitos fiz registros fotográficos e gravações das atividades com a utilização de câmeras digitais e filmadoras. “Fotografias e sequências de vídeos também podem incluir palavras escritas [...]” (LOIZOS, 2008, p.138). Para o mesmo autor, o “vídeo tem uma função óbvia de registro de dados sempre que algum conjunto de ações humanas é complexo e difícil de ser descrito compreensivamente por um único observador enquanto ele se desenrole” (2008, p.149). No vídeo há possibilidade de

serem avaliadas as imagens, os sons, a interação dos sujeitos, os comportamentos e as atitudes. Todavia, “as imagens e a tecnologia são uma contribuição, não um fim” (2008, p.153). Elas contribuem, mas não são os únicos instrumentos de pesquisa, pensando assim utilizei outros instrumentos como caderno de anotações.

Alguns sujeitos citaram nos seus depoimentos de história oral registros de reflexões da sua trajetória acadêmica e profissional em monografias e dissertações. Considerei importante fazer a leitura dos escritos para contrapor com os relatos orais, porém, o tempo disponível para coleta e análise dos dados inviabilizou o conhecimento dessa fonte de informações, deixando para o conhecimento dessas em pesquisas futuras.

Aproximando-me do final da trilha, próxima ao rio, atravessei um igarapé caminhando por cima de um tronco de árvore, uma tora de madeira como diz o caboclo, testando as forças e o equilíbrio após longa caminhada, parei para descansar sentada no tronco de uma árvore derrubada e comecei a pensar no que fazer com as informações obtidas ao longo da trilha. Ao meu redor havia vários troncos de árvores, via um sinal de devastação, dentre elas havia troncos de Samaúma e pensei no que isso podia representar na minha pesquisa.

Assim comecei a transcrever os depoimentos orais para conservá-los; e a transcrição facilitou a releitura e interpretação dos dados. “A finalidade de transcrição é gerar um conjunto de dados que se preste a uma cuidadosa codificação”. (ROSE, 2008, p 348). A mesma autora diz que é importante construir regras para transcrição do conjunto das informações visuais e verbais. Assim, transcrevi todos os depoimentos gravados em gravador e vídeos, considerando a sua relevância. Não transcrevi os vídeos das atividades analisando apenas alguns comportamentos e destrezas dos sujeitos. Nas imagens registradas analisei a aparente motivação e o contexto.

Percebe-se que conseguiu a obtenção de muitos dados. Como os categorizou?

“A categorização é um procedimento de agrupar dados, considerando a parte comum existente entre eles. Classifica-se por semelhança ou analogia, segundo critérios previamente estabelecidos ou definidos no processo”. (MORAES, 1999, p. 18). Os dados constam nos relatos, nos vídeos, nas imagens (fotografias) e nas observações em campo anotadas no caderno e, para classificá-los, reli as transcrições, classifiquei as fotos fazendo uma releitura das imagens e das gravações, destaquei informações de cada sujeito organizando-as em forma de quadros e portfólios.

Os portfólios podem ser considerados como instrumentos de organização dos dados e nestes constam textos, fotos, desenhos e outras formas de expor as informações

levantadas junto aos sujeitos. Para uma pesquisa desenvolvida sob o método de história de vida é interessante e viável que se organize um portfólio que organize os dados de acordo com o tempo, atividades desenvolvidas e concepções. E quanto aos portfólios dessa pesquisa como foram construídos?

A construção dos portfólios poderia ter sido feita junto aos sujeitos, mas, as limitações de tempo disponível para a pesquisa não permitiram. Elaborei apenas um embrião de portfólio da trajetória profissional constando imagens e informações obtidas nas observações e nos depoimentos orais. Ao averiguar o meu acervo de fotos das atividades no INC e nas redes sociais dos sujeitos na internet, levantei material para análise como imagens dos sujeitos na realização de algumas atividades de docência, pesquisa e extensão, e do contexto amazônico. Na elaboração, primeiramente destaquei os dados pessoais de cada sujeito, origem, família, área de atuação, formação profissional e acadêmica. Depois, descrevi as experiências profissionais anteriores a docência no INC salientando as percepções de cada experiência. Em seguida, destaquei as experiências profissionais vividas durante a docência no INC com destaque nas atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão. E assim construí um material que serviu como um filtro das informações e ajudou na seleção das categorias de análise. O material será aprimorado juntamente com os sujeitos em outros momentos, servindo para pesquisas e publicações futuras.

Após a elaboração dos portfólios iniciou as análises. Como foi este procedimento?

Utilizei a técnica de análise de conteúdo buscando “[...] refletir os objetivos da pesquisa e ter como apoio indícios manifestos e capturáveis no âmbito de comunicações obtidas”. (FRANCO, 2008, p. 27). Por meio desta técnica analisei o conteúdo da comunicação. A fala sendo rica pode gerar interpretações interessantes, evita assim uma mera análise subjetiva dando mais cientificidade a pesquisa. “A análise de conteúdo constitui uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos”. (MORAES, 1998, p.9). Franco também diz que a análise de conteúdo ajuda a descobrir dados de relevância teórica, sem desarticulá-lo com as condições contextuais dos sujeitos. (2008).

Na compreensão de Moraes, “os valores e a linguagem natural do entrevistado e do pesquisador, bem como a linguagem cultural e os seus significados, exercem uma influência sobre os dados da qual o pesquisador não pode fugir.” (1998, p. 11). O próprio conhecimento da experiência do pesquisador pode estar seriamente comprometido pela rotina, hábitos, estereótipos. (VELHO, 1978). Diante das características subjetivas de pesquisadora enfrentei dificuldades por pesquisar num espaço profissional vivenciado. Neste espaço me constituí

como ser social e profissional permeado de valores e de olhares específicos de quem vive na Amazônia. Ao me inserir no campo de pesquisa enquanto pesquisadora tentava constantemente desenvolver um olhar para algo novo - estranho, mas, às vezes, não conseguia.

Ao ouvir o depoimento de cada professor via a riqueza de experiências e a determinação de cada um em busca do que é melhor para a sociedade com o olhar da sua área de conhecimento e desenvolvendo uma profissionalidade ávida por mudança. Entretanto, via também vários fatores interferindo na profissionalidade e na atuação destes como intelectuais públicos na Amazônia.

Tais percepções deixavam-me com o emocional “abalado”⁴⁸ causando preocupações e reflexões demasiadas. “O processo de descoberta e análise do que é familiar pode, sem dúvida, envolver dificuldades diferentes [...]” (VELHO, 1978, p.41) ao que lhe é estranho, totalmente novo, e eu senti essa dificuldade. Diante disso, me envolvi em leituras que me estimularam a compreender a situação e a manter o equilíbrio não me deixando interferir pelo emocional.

Enfrentando conflitos emocionais e profissionais, enquanto docente-pesquisadora na universidade, percebia que não podia me eximir das minhas emoções, mas posso ser imparcial nas minhas interpretações e análises. Calcada neste pensamento fiz uma síntese dos aspectos importantes inerentes ao objeto de investigação fazendo uma categorização dos dados para facilitar a análise dos mesmos, selecionando as categorias a priori (construídas a partir de fundamentos teóricos e percepções anteriores no campo de investigação) e emergentes (construídas no processo da pesquisa) a serem analisadas e divulgadas. Dentre as categorias defini subcategorias explicitando melhor as informações. Isolar as unidades de análise, para Moraes, “exige seguidamente que elas sejam reescritas ou reelaboradas, de modo que possam ser compreendidas fora do contexto original em que se encontravam” (1999, p.17). Essa reelaboração se deu no processo de interpretação dos dados organizados em forma de textos e

⁴⁸ Ao realizar a pesquisa, me senti várias vezes desafiada a pensar, a continuar pesquisando, a olhar mais profundamente para minha realidade universitária e amazônica. A cada depoimento e a cada observação me sentia angustiada ao perceber a existência de professores compromissados lutando a cada dia para desenvolver uma educação superior de qualidade diante de tantos desafios. A cada sorriso, a cada lágrima, a cada gesto de insatisfação e gesto de confiança, a cada palavra que demonstrava também já não ter mais esperanças de haver melhorias, fazia-me sentir no dever de entender tudo isso. Eles são colegas de trabalho, pessoas que acreditam no potencial da Universidade, acreditam na força da sua profissão e o quanto ela pode contribuir na Amazônia. Foram muitos momentos emotivos no decorrer da aplicabilidade da pesquisa e no processo de análise. O distanciamento do local da pesquisa (fora do Amazonas) para reflexões e análises foi fundamental para que eu mantivesse a distância necessária para análise parcial, não com neutralidade, mas com cientificidade.

quadros. Os dados identificados foram refletidos, interpretados sob os fundamentos da teoria crítica educacional e da pedagogia universitária.

Ao estabelecer as categorias e realizar suas respectivas análises dei-me conta que a pesquisa num campo vivenciado pelo pesquisador é um desafio, que exige um desprendimento das suas percepções, das suas particularidades e dos seus conhecimentos do cotidiano, no meu caso profissional e social, para enxergar os elementos que envolvem o objeto. Apesar de estar afastada das funções de docente e ter retornado somente para a pesquisa foi necessário tomar cuidados para não enxergar apenas as categorias a priori. Velho (1978) escreve sobre a observação em ambientes vivenciados dizendo que podemos transformar o exótico no familiar e o familiar no exótico. Ao adentrar no campo e na análise devemos tomar cuidado com o conhecimento da experiência porque este pode “estar seriamente comprometido pela rotina, hábitos, estereótipos”, entretanto, podemos desenvolver uma percepção de estranheza para que possa enxergar as nuances do objeto em investigação.

Ao refletir sobre os caminhos investigativos da pesquisa qualitativa na qual se realizou uma restrita⁴⁹ pesquisa de campo, constatei que o estudo tomou uma característica não pensada no seu planejamento. Mesmo tendo a definição da metodologia da pesquisa “[...] é somente depois do trajeto que se pode ter uma descrição mais rica e detalhada do processo de investigação.” (GHEDIN; FRANCO, 2008, p.27). Ao final constatei que a pesquisa aproximou-se de um estudo exploratório etnográfico.

Pode-se pensar que as modificações sofridas no decorrer da pesquisa atribuíram a esta uma característica etnográfica?

A pesquisa tomou essa característica etnográfica na sua operacionalização ao ser direcionada pelo próprio objeto, a necessidade de conhecê-lo mais profundamente acrescentou novas formas de caminhar, novas possibilidades de aquisição de dados. Exigiu muita reflexão, habilidade para descrição dos sujeitos com clareza, observação de comportamentos, atitudes, linguagens culturais, processos sociais nos eventos, ideologias e saberes construídos ao longo das vivências e experiências. Buscou-se entender o significado das ações dos sujeitos pesquisados com um esforço intelectual, como disse Geertz,

[...] praticar etnografia é estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário, e assim por diante. Mas não são essas coisas, as técnicas e os procedimentos determinados, que definem o empreendimento. O que o define é o tipo de esforço intelectual que ele representa: um risco elaborado para uma “descrição densa”. (1989, p. 15).

⁴⁹ Refiro-me as limitações do tempo para pesquisa.

A pesquisa tinha inicialmente um foco no relato oral das experiências da vida profissional dos sujeitos, mas apontou novas dimensões para desvelar o problema em questão. Passou a focar o desenvolvimento da profissionalidade dos sujeitos no processo educativo observando suas atuações intelectuais conflitando “o ser, o dizer e o fazer”. Para descrever este triângulo fez-se necessário descrever os lugares – contexto da universidade amazônica, as pessoas – professores, situações vivenciadas e observadas, atitudes dos professores no cotidiano e os depoimentos orais. Assim realizei meu estudo exploratório “etnográfico” caminhando na “trilha da floresta universitária”.

*Chegando a beira do rio, vi minha canoa, me aguardando para mais uma viagem pelos rios até chegar a minha casa e socializar a farinha com os amigos e familiares. Ao sentar na canoa, sentindo a brisa do rio e com a sensação de uma etapa cumprida olhei para a mata próxima e vi uma árvore alta e robusta destacando-se dentre as demais, era a **Samaumeira** - a sapopema amazônica. No caminho vi várias sementes e uma delas estava dentro da minha canoa. Ao seguir remando num período inicial das cheias dos rios olhava para a semente e pensava como era tão leve e capaz de chegar a lugares distantes. Com estes pensamentos continuei remando. Decidi entrar num lago para pescar, pois tinha a farinha e precisava do peixe. Então fui à pesca.*

2. CONTEXTUALIZANDO O CAMPO DE PESQUISA

Canoando pelo rio enfrentando os “banzeiros” cheguei ao lago para pescar.

Figura 18: Lago na Amazônia



Fonte: Tenente Rezende. Disponível: <http://oeldoradoequi.blogspot.com.br>

Parei a canoa, retirei os paneiros de farinha, fiz o fogo e fui pescar. Armei a malhadeira e com pouco tempo ficou cheia de peixes. Separei alguns para casa, mas não perdi a oportunidade de saborear um “peixe muquinado” ali mesmo. Sentada a beira do lago comendo um “piauí”, bem assado, olhei para a beleza natural a minha volta e vi quanta riqueza natural estava disponível e embelezando minha vida.

Ouvindo o cantar dos passarinhos, recordei um poema do poeta Gonçalves Dias, bastante lembrado por mim em momentos que estive distante da Amazônia. A estrofe do poema “Canção do Exílio” ecoava nos meus ouvidos:

*Minha terra tem palmeiras,
Onde canta o sabiá,
As aves que aqui gorjeiam,
Não gorjeiam como lá.*

Este poema fez-me pensar nas riquezas regionais brasileiras. Cada “Bioma”⁵⁰ - conjunto de ecossistemas – existentes no Brasil possuem suas peculiaridades, suas formas de interação com o homem e estas dependem muito da sua origem, da cultura, da organização social, da economia e da política dos povos de cada localidade, construídas historicamente. Ao dizer que os “cantos dos pássaros” são diferentes afirmamos a existência da diversidade ambiental que interfere na forma de ser, de dizer e fazer dos povos de cada região.

O ser humano surge do meio, vive no meio e para o meio. Esse “meio” está permeado de particularidades que formam a sua totalidade, construída num processo histórico no qual o homem foi o seu principal protagonista. As ações de pessoas do “meio” amazônico e de outros “meios” ajudaram a construir a história da Amazônia e a história ajuda a explicar a realidade atual dessa região. Miranda explica que “para defender qualquer coisa é necessário conhecer sua história. O olhar histórico determina o entendimento da situação atual e a busca de saídas sustentáveis.” (2007, p.7).

Neste sentido, reconhecer a história do meio e da sociedade é fundamental para o entendimento dos problemas inerentes a esta. O professor universitário é um sujeito que

⁵⁰ Bioma é um conjunto de diferentes ecossistemas, que possuem certo nível de homogeneidade. São as comunidades biológicas, ou seja, as populações de organismos da fauna e da flora interagindo entre si e interagindo também com o ambiente físico chamado biótopo. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Bioma#Biomias> Acessado em: 06 abr. 2012.

vive num determinado contexto sociocultural e naturalmente diferente. Isso levou a contextualizar mais especificamente o campo de pesquisa?

Reconhece-se que não há como viver na Amazônia e falar sobre ela sem entender a selva e suas águas de rio, lagos e igarapés. O respeito se dá pelo entendimento dessa realidade peculiar. É necessário fazer uma leitura da floresta e das suas águas. Se entendermos as peculiaridades de cada bioma, respeitaremos o ecossistema de cada um e as diferenças dos seus povos. Entenderemos como estes foram, como são e como poderão ser, tomando atitudes em prol das mudanças pela dignidade de vida, pela emancipação desses povos e pela preservação da natureza, assim poderemos, no mínimo, amenizar as desigualdades sociais e regionais que caracterizam o nosso Brasil.

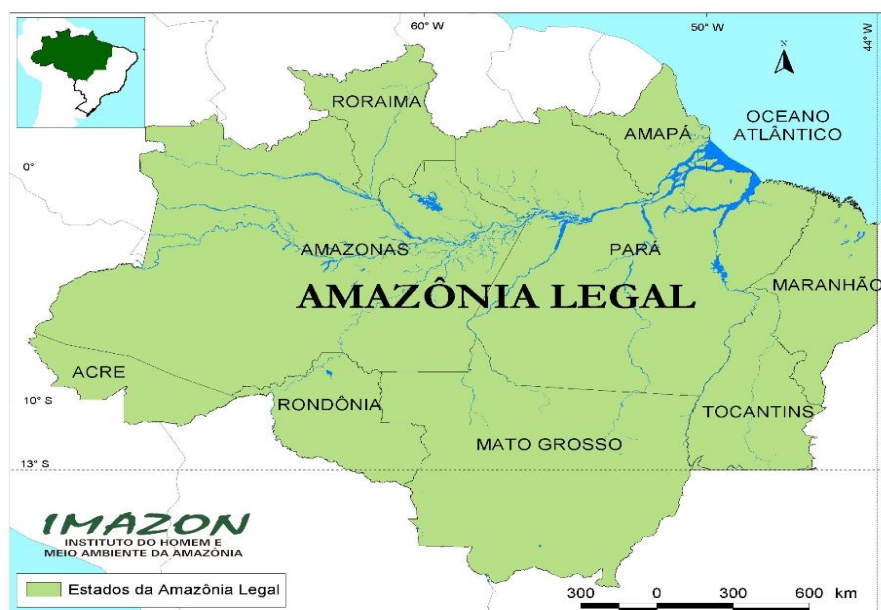
Desconsiderar o contexto histórico-cultural e social de qualquer objeto de investigação, sobretudo nas ciências humanas, significa a impossibilidade de conhecê-lo em todas as dimensões. Os estudos sem contextualização tendem a serem rasos, na área de educação os objetos se caracterizam pelas relações que o sujeito mantém no decorrer das suas vivências e ações humanas, no caso dessa pesquisa, nas ações profissionais. Os fatores internos que interferem no agir dos professores são determinados pela sua forma de ser e de pensar e os fatores externos pelas condições sociais, econômicas, culturais e políticas vivenciadas.

É de conhecimento de muitos brasileiros que a Amazônia tem um contexto diferenciado que influencia nos demais aspectos da vida humana e social das pessoas que vivem nesta localidade. Por que destacas com pormenores o contexto amazônico numa pesquisa sobre a profissionalidade do professor universitário?

Primeiramente, o pensamento partiu da percepção da falta de compreensão de muitos estudiosos e pesquisadores do que é Amazônia (bioma) e Amazonas (Estado brasileiro), depois da percepção de que a elucidação do objeto investigativo é necessária para compreender mais detalhadamente o contexto. É importante que saibam que ao falar de Amazônia⁵¹ me refiro ao ecossistema que cobre vários estados brasileiros e países vizinhos. No mapa, os Estados abrangidos por este ecossistema!

⁵¹ A Amazônia representa mais da metade das florestas tropicais remanescentes no planeta e compreende a maior biodiversidade de floresta tropical do mundo. Uma em cada dez espécies conhecidas no mundo vive na Floresta Amazônica. Esta constitui a maior coleção de plantas vivas e espécies animais no mundo. Disponível: <http://www.wikipédia.org> Acessado em 20 mar. 2012.

Figura 19: Mapa da Amazônia Legal Brasileira



Fonte: <http://www.imazon.org.br/mapas/amazonia-legal>

Uma grande parte do território da América é abrangida pela “floresta amazônica”⁵². O Estado do Amazonas, os demais da região norte do país (Pará, Acre, Rondônia, Roraima, Amapá, Tocantins), uma parte do Estado do Maranhão e Mato Grosso são cobertos pela floresta tropical. Dentre estes Estados, o Amazonas e o Estado do Amapá são os dois que ainda tem bastante floresta preservada. O Amazonas tem regiões de difícil acesso e isso dificulta as ações de desmatamento, isso é o que se percebe no Alto Solimões.

Todo fenômeno/artefato investigativo se encontra numa localidade específica e, a *profissionalidade do professor universitário como intelectual*, a ser investigada encontra-se numa universidade de contexto peculiar e desconhecido ainda por muitos brasileiros que é o contexto amazônico, sobretudo, das regiões distantes dos centros urbanos dos Estados cobertos pela floresta amazônica e sua grande bacia hidrográfica. No mapa, observa-se que o

⁵²A Amazônia [...] também chamada de Floresta Amazônica, Selva Amazônica, Floresta Equatorial da Amazônia, Floresta Pluvial ou Hileia Amazônica é uma floresta latifoliada úmida que cobre a maior parte da Bacia Amazônica da América do Sul. Esta bacia abrange sete milhões de quilômetros quadrados, dos quais cinco milhões e meio de quilômetros quadrados são cobertos pela floresta tropical. Esta região inclui territórios pertencentes a nove nações. A maioria das florestas está contida dentro do Brasil, com 60% da floresta, seguido pelo Peru com 13% e com pequenas quantidades na Colômbia, Venezuela, Equador, Bolívia, Guiana, Suriname e França (Guiana Francesa). Disponível: <http://www.wikipédia.org>. Acessado em 20 mar. 2012.

Amazonas⁵³ possui a maior área territorial do Brasil e na Região Sudoeste localiza-se o objeto de investigação. Esta localidade possui ainda outras peculiaridades por ser fronteira e geograficamente isolada.

Mesmo nessa situação, o povo amazônida do Alto Solimões tem uma história condicionada à história do Estado, do Brasil e do mundo. Há uma historicidade de (re) construção da identidade do povo amazônida – *caboclos amazonenses*. Ao retomar a história entende-se como este povo amazônico veio consolidando sua cidadania e suas formas de viver geograficamente isolados dos grandes centros, aproveitando os benefícios da natureza para manter sua sobrevivência. Com o crescimento populacional os municípios cresceram e os problemas sociais também, a forma de lidar com a natureza foi se modificando com novas influências culturais e econômicas. “A Amazônia que vemos hoje é a que resultou de séculos de intervenção social, assim como as sociedades que ali vivem são resultados de séculos de convivência com a Amazônia”. (CASTRO, 1992 apud BOFF, 2009, p. 79).

Nessa localidade há instituições sociais que fazem parte dessa historicidade, dentre elas a Universidade. Atualmente no Estado do Amazonas há duas universidades públicas: Universidade Federal do Amazonas - UFAM e Universidade do Estado do Amazonas - UEA, ambas desenvolvendo atividades de formação profissional em diversos campos da área do saber e cada uma com campus universitário na região.

Antes de voltar para casa aproveitando o cardume farto, *arimei novamente a malhadeira para pescar peixes “graúdos”*, como diz o caboclo. E assim pesquei elementos como o espaço geográfico, a cultura, a economia, o transporte, a comunicação e a política que me ajudaram a explicitar melhor a realidade amazônica compreendendo o seu contexto, considerando que “todos os aspectos da vida social são importantes, nenhum deles, em si mesmo, tendo primazia sobre os outros.” (SANTOS, 2002, p. 237).

⁵³ O Amazonas é o maior estado brasileiro, com uma área de 1.570.745,680 km², se constitui na nona maior subdivisão mundial, sendo maior que as áreas da Alemanha, França, Reino Unido e Japão somadas. Pertencente à Região Norte do Brasil, é a segunda unidade federativa mais populosa desta macrorregião, com seus 3,5 milhões de habitantes em 2010, sendo superado apenas pelo Pará. No entanto, apenas dois dos seus 62 municípios possuem população acima de 100 mil habitantes: Manaus, a capital e sua maior cidade com 1,8 milhão de habitantes em 2011 (e efetivamente, a sétima maior do país), que concentra cerca de 60% da população do Estado, e Parintins, com pouco mais de 102 mil habitantes. O Estado é oficialmente subdividido em 13 microrregiões, além de 4 mesorregiões. Faz limite com o Pará (leste); Mato Grosso (sudeste); Rondônia e Acre (sul e sudoeste); Roraima (norte); além da Venezuela, Colômbia e Peru. É ainda o 2º Estado mais rico da região Norte, responsável por 32% do PIB da região. Em âmbito nacional, ocupa a 15ª posição. Possui o maior Índice de Desenvolvimento Humano (empatado com o Amapá), o maior PIB per capita, a 4ª menor taxa de mortalidade infantil, além 3ª menor taxa de analfabetismo entre todos os estados do Norte do Brasil. Abriga a maior e mais populosa cidade da Amazônia, Manaus, com seus 1.832.423 habitantes. O Pico da Neblina, ponto culminante do Brasil, também se situa em território amazonense. Disponível em: <http://www.wikipédia.org> Acessado em 20 mar. 2012.

2.1 (RE) CONHECIMENTO DA REALIDADE AMAZÔNICA

Na primeira retirada da malhadeira me deparei com uma variedade de peixes, de “famílias diferentes”, pois havia semelhanças entre alguns e outros não. A microrregião do Alto Solimões é marcada por famílias de origens diferentes: brasileiras e latino-hispânicas do Peru e Colômbia. Nas fronteiras⁵⁴ políticas e naturais há uma forte influência da cultura e da economia entre os países. Mesmo que cada país tenha um estado denominado “Amazonas” e estes estados tenham características ambientais e socioculturais semelhantes, existem particularidades que são abstraídas ou refutadas em cada país.

O fato de uma universidade amazônica localizar-se numa região fronteira da “Amazônia brasileira” com “Amazônia Peruana” e “Amazônia Colombiana” já é em si um desafio para um professor universitário atuante nesta localidade, o qual deveria conhecer mais profundamente o contexto, adentrar nele e trabalhar efetivamente, pesquisando, intervindo e acrescentando no ensino conhecimentos construídos a partir do olhar e do empirismo nesta realidade.

Os limites naturais e artificiais da fronteira nesta região podem ser vistos nas fotos abaixo!

Figura 20: Fronteira Brasil – Peru em BC



Fonte: BRAULE /jul. 2010

Figura 21: Fronteira Brasil – Peru – Colômbia em TBT



Fonte: BRAULE/set. 2011

⁵⁴ Fronteiras são delimitações que separam os lugares, os territórios e as paisagens. Mais de um município do Alto Solimões faz fronteira com o Peru, e Tabatinga faz fronteira com o Peru e a Colômbia.

Figura 22: Marco da fronteira Tabatinga-Letícia (Amazonas Brasil-Colômbia)



Fonte: <http://acritica.uol.com.br/amazonia/>

As fotos demonstram fronteiras livres. O que marca e identifica as fronteiras?

Observemos as imagens no período da seca na região. A identificação da fronteira natural (fluvial) se dá por bandeiras identificando os países a cada lado do Rio Javarizinho em frente ao município de Benjamin Constant⁵⁵. De um lado Benjamin Constant no Brasil e de outro lado Islândia no Peru (duas cidades bastante afetadas pelo fenômeno natural das enchentes).

Em Tabatinga⁵⁶ há fronteira tríplice, neste município descendo no porto das embarcações de pequeno porte, ponto de táxi fluvial, avistamos do outro lado do rio as

⁵⁵ O nome do município foi dado - por sugestão do general Cândido Mariano Rondon, quando chefiava a Comissão Mista de Letícia - em homenagem ao general Benjamin Constant Botelho de Magalhães, o incentivador do movimento de 15 de novembro de 1889, que proclamou a República. O clima é Tropical chuvoso e úmido, com temperatura máxima de 40° e mínima de 15°. Fica a 65m acima do nível do mar. Disponível em: <http://www.wikipédia.org>. Acessado em 20 mar. 2012.

⁵⁶ *Tabatinga* é uma palavra de origem tupí (*towa'tinga*) que significa *barro esbranquiçado*. O município está localizado no extremo oeste do estado do Amazonas, na tríplice fronteira entre Brasil – Colômbia-Peru Sua população contabilizada em 2010 é de 52 279 habitantes. É uma cidade fronteira à Colômbia e ao Peru, sendo que a fronteira com o primeiro país é terrestre. As cidades de Tabatinga e Letícia (Colômbia) são interdependentes, no tocante ao abastecimento das populações. Todavia, o único marco limítrofe é um poste com as duas bandeiras, o que faz com que a população local transite livremente entre os dois países como se as duas cidades fossem uma. A população em Tabatinga é mista, pois possui brasileiros, peruanos, colombianos e dentre estes, os indígenas de diversas etnias; cuja maioria é da etnia Ticuna. Dentre os brasileiros em Tabatinga, existe a população rotativa, correspondente aos militares das forças armadas e bancários que vão a Tabatinga passar temporadas ou de pessoas de outros órgãos administrativos federais como a Polícia Federal, a Receita Federal e Justiça Federal. Mais recentemente houve a chegada de haitianos que vieram através da fronteira com o Peru. Em termos de saúde, possui apenas um hospital que é administrado pelo Exército e que atende toda a população fronteira (brasileiros, colombianos, peruanos e haitianos) e pequenos postos de saúde em alguns bairros. Disponível em: <http://www.wikipédia.org>. Acessado em 20 mar. 2012.

“balsas”⁵⁷ comerciais e residenciais do município de Santa Rosa no Peru e há poucos km terrestres ao lado direito temos Letícia na Colômbia. Na fronteira terrestre há um marco divisório entre os países. O fluxo de pessoas é quase⁵⁸ sempre controlado pela polícia colombiana. Não temos um posto brasileiro de fiscalização no local de fronteira. No entanto, há controles eficientes pela Polícia Federal e Receita Federal no aeroporto. Nos barcos também há fiscalizações, porém, não controlam totalmente o tráfico de drogas e de mercadorias estrangeiras. Há presença das forças militares brasileiras como Exército, Aeronáutica e Marinha que na medida do possível atendem as demandas dos municípios vizinhos. A história do município tem a marca da história do Brasil ao defender suas terras nas fronteiras.

A incorporação da Amazônia ao território brasileiro não foi obra do acaso. Os caminhos pelos quais a Coroa Portuguesa conquistou um território situado originalmente no domínio espanhol não foram aleatórios e sim recheados de estratégia geopolítica, meandros inesperados, heroicas surpresas, episódios ocultos, aventuras religiosas e guerreiras e, muita persistência. Eles também deixaram marcas na história e no território da Amazônia. (MIRANDA, 2007, p.17).

Durante a luta com a Espanha um forte militar⁵⁹ foi instalado com a intencionalidade de defesa nacional. Tornou comunidade e cresceu como Distrito do município de Benjamin Constant e com poucos anos passou a ser município. No Solimões o primeiro povoado foi de São Francisco Xavier⁶⁰, que com pouco tempo teve o seu povo disperso pelas margens do rio Solimões, povoando outras localidades.

Em 1898 foi criado o município de Benjamin Constant com sede no seringal Remate de Males localizado no rio Itacoáí – afluente do rio Javari - como desmembramento do município de São Paulo de Olivença. Teve um rápido crescimento devido o período áureo da borracha. Em 1904 passou a condição de Vila, num período de muitas imigrações, sobretudo do povo nordestino ansioso por melhorias de vida numa terra farta de água e de possibilidades de crescimento econômico com o extrativismo da borracha; assim se tornou a vila mais próspera dessa região. Entretanto, houve muitas mortes em conflitos, entre os seringueiros e

⁵⁷ Casas construídas sob “toras” de madeira que flutuam, conhecida popularmente como açacu.

⁵⁸ As fiscalizações não são realizadas todos os dias. Há dias de livre ultrapassagem na fronteira.

⁵⁹ Esse forte não existe mais. Foi destruído pelo fenômeno das terras caídas.

⁶⁰ Com a incompatibilidade entre civis e militares, a freguesia de São Francisco Xavier foi transferida para o local denominado Capacete em 1876. Mas em Capacete não havia igreja, que era um dos motivos da permanência da população em São Francisco Xavier, por isso, o povo foi se dispersando pelas margens do Rio Solimões. Devido o não beneficiamento para a população do Grão-Pará após a Independência política do Brasil, índios, caboclos e negros, revoltaram-se explodindo uma revolta denominada Cabanagem e o fim dessa luta se deu com a elevação do Amazonas à categoria de Província em 1850. Com estas mudanças político-administrativas foram criados muitos municípios, dentre eles: Benjamin Constant.

indígenas, nos quais muitos índios foram dizimados e tiveram suas índias raptadas.⁶¹ O crescimento econômico era supervalorizado comparando às populações tradicionais.

Assim, foi se construindo uma nova identidade do povo dessa localidade, anteriormente predominado por indígenas. Desde então, aumentou uma quantidade significativa de pessoas miscigenadas de brancos, indígenas e uma pequena quantidade de negros brasileiros e peruanos, mas que deixaram sua marca na identidade do povo amazônida modificando a população nativa do município. Nessa miscigenação surge uma nova identidade: o “caboclo”.

A população original do nosso município é composta de índios, principalmente das Nações: Cambebas, Cocama e Ticuna. [...] O ticuna apareceu no século XIX aproximadamente, em consequência do desaparecimento gradativo do Omágua. A miscigenação (mistura de raças) aconteceu com a vinda dos europeus: espanhóis e portugueses que representam a raça branca [...] a representação da raça negra aconteceu com a vinda dos nordestinos para o trabalho nos seringais [...] (AMAZONAS, 1989, p. 45).

Apesar dos avanços em Remate de Males, o povo (nordestinos e caboclos) sofria com as enchentes que causavam doenças, e por isso aos poucos o povo foi se deslocando para o povoado de Esperança. Quando a Amazônia deixou de ser o único produtor da borracha, a população foi em busca de alternativas econômicas em outros locais, além disso, devido o fenômeno de terras caídas, o povoado desapareceu e Esperança passou a ser a sede do município de Benjamin Constant.

Com o crescimento da população cabocla (miscigenada) foi se constituindo uma nova forma de ser e viver no Solimões. A população cresceu em diversos povoados que foram se tornando municípios. O seringal Cametá passou a categoria de município denominado Atalaia do Norte, sendo hoje o município mais distante da região, mas possui a maior área territorial e mais populações indígenas tradicionais com preservação da sua cultura em pleno bojo da selva amazônica. Neste município banhado pelo rio Javari existem as etnias: Marubo, Matis, Mayoruna, Korubo, Kulina - da família linguística Pano, e Kanamari de outras línguas, além de outros grupos isolados.

O primeiro município da região foi São Paulo de Olivença que primeiramente denominou-se São Paulo dos Cambebas, em homenagem aos índios da região. Deste se desmembrou Benjamin Constant, Santo Antônio do Içá e Amaturá. Tonantins se desmembrou de Santo Antônio do Içá e Atalaia do Norte e Tabatinga de Benjamin Constant. Todos os municípios se organizaram socialmente a partir de São Paulo de Olivença, município que em

⁶¹ Informações com base em relatos orais de familiares.

1910 foi fundada a Prefeitura Apostólica, hoje Diocese do Alto Solimões. O município foi sede dessa circunscrição religiosa, desde a fundação até meados da década de 80.

Portanto, os municípios da região sudoeste do Amazonas à margem do rio Solimões, tiveram fortes influências sociais, econômicas e políticas nacionais e internacionais. Foram fortemente marcados pela “miscigenação” e situação histórica de um suposto progresso econômico, como também de guerras por tomada de posse de terras com espanhóis. Além disso, teve uma forte influência religiosa dos jesuítas, carmelitas e franciscanos Capuchinhos, estes últimos chegaram em 1910 influenciando principalmente o campo educacional. Abaixo algumas marcas da passagem dos religiosos capuchinhos no Alto Solimões!

Figura 23: Igreja Matriz Católica em BC



Fonte: BRAULE/2011

Figura 24: Igreja/Diocese/Biblioteca Curia em TBT



Fonte: BRAULE/2010

Por meio da Diocese do Alto Solimões a Missão dos Capuchinhos trabalhou nos municípios da região com a catequização, organização social, de educação e saúde. Até os dias atuais a Diocese continua desenvolvendo o seu papel social com sede no município de Tabatinga, atualmente alguns religiosos demonstram apoio social e humanitário aos haitianos que se encontram na fronteira amazônica.

A missão dos Capuchinhos tem sua marca em todos os municípios com suas igrejas, capelas, seminários, bibliotecas e escolas, que hoje já foram cedidas para o Estado. No centro de todos os municípios podemos observar a força dessa Missão na organização social e no processo histórico-cultural de cada um.

A influência religiosa também se deu por outras religiões?

Os evangélicos da missão Batista e Assembleia de Deus há meia década aproximadamente se fazem presentes nas sedes dos municípios, comunidades indígenas e não

indígenas da região e em algumas comunidades, bem como a irmandade da Santa Cruz, presente ainda em algumas comunidades ribeirinhas.

Além das influências religiosas, o que mais influenciou na cultura e na organização social?

O contato com mundo “encantado”⁶² dos brancos foi modificando a sua cultura. Na medida em que aumentava a população miscigenada, mesclavam-se também as culturas. Numa região com muitos povos tradicionais percebe-se o quanto o mundo globalizado interfere na vida do indígena e do caboclo. Percebi ao participar de um Ritual da Moça Nova numa comunidade indígena ticuna em Benjamin Constant durante a pesquisa. Na foto a seguir o Centro para rituais numa comunidade indígena ticuna!

Figura 25: Local de encontro e ritual Indígena Ticuna



Fonte: BRAULE/ 2011

Ao participar do ritual percebi o valor cultural que tinha para algumas pessoas mais velhas, mas não senti isso nas novas gerações, faltava mais envolvimento. Entretanto, impressiona a atitude de alguns em querer preservar a cultura, tentando ensinar para os mais novos os valores culturais explicando o sentido do ritual para afirmação enquanto ser indígena. Uma das formas encontradas foi o uso de tecnologias para reproduzir o ritual, o vídeo serve não somente para divulgar a cultura para outros povos, mas para fortalecer a cultura no próprio povo. Percebo o indígena acompanhando o mundo globalizado, todavia, precisa de mais cuidados com esses meios para não perder a cultura milenar de comunicação

⁶² Vislumbamento dos índios com a cultura civilizada – brancos.

desses povos que é a oralidade. Uma forma de transmitir as experiências e os valores culturais para os indígenas é a comunicação oral. Na compreensão de Laraia (2009, p. 52), ao diferenciar o homem dos outros seres animais, “[...] a comunicação é um processo cultural. Mais explicitamente, a linguagem humana é um produto da cultura, mas não existiria cultura se o homem não tivesse a possibilidade de desenvolver um sistema articulado de comunicação oral”.

Tais influências são percebidas em todas as comunidades, sobretudo, as maiores em população como: Feijoal e Filadélfia em Benjamin Constant, Umariçu e Belém do Solimões em Tabatinga, Campo Alegre e Vendaval em São Paulo de Olivença e Betânia em Santo Antônio do Içá. Essas são as maiores comunidades indígenas ticunas com populações em média de 5 a 7 mil habitantes, cada uma, as quais modificaram a característica de aldeia ao comparar com seus ancestrais; contudo, buscam valorizar sua cultura, preservar a língua na oralidade e na escrita. Entretanto, essa não é uma realidade de todas as etnias indígenas e isso precisa ser pensado e pesquisado na Universidade.

Não somente a cultura indígena sofreu influências. A cultura cabocla – mistura da cultura dos brancos, negros e indígenas – também passa por tais modificações. No entanto, nos últimos anos percebo que esta também vem se modificando em detrimento da força da globalização que chega de forma tímida e vem interferindo no jeito de ser e viver das pessoas na Amazônia. Como disse **kanamari**, no Alto Solimões existe uma cultura mesclada, as pessoas *“são apegadas a valores culturais mesclados – misturados, não são os valores culturais autênticos”*.

Os valores da cultura indígena e da cultura cabocla passam por processos de modificação. A relação que os indígenas tinham com a natureza que faz parte da sua história não acontece mais com tanta frequência e sentido na vida deles, principalmente os que vivem próximos das sedes dos municípios nas comunidades mais populosas e supostamente “mais desenvolvidas”. Na autêntica cultura indígena, a relação do índio com a floresta fazia parte da sua condição humana, ambos se condicionam mutuamente. Na visão de Boff,

As relações não são naturais, mas culturais, numa teia intrincada de reciprocidades. Eles sentem e veem a natureza como parte de sua sociedade e cultura, como prolongamento de seu corpo pessoal e social. Para eles, a natureza é um sujeito vivo e carregado de intencionalidades. Não é como nós, modernos, algo objetual, mudo e sem espírito. A natureza fala e o indígena entende sua voz e mensagem. Por isso ele está sempre auscultando a natureza e se adequando a ela um jogo complexo de inter-retro-relações. (2009, p.80).

Neste sentido, houve uma modificação da cultura cabocla, mas a relação homem-natureza herdada dos indígenas diminuiu, por quê?

Essa relação homem-natureza indígena foi algo que o caboclo também tinha e ainda tem, de certa forma; além da prática de outras culturas como a nordestina, fortemente arraigada na cultura cabocla. No entanto, a autêntica cultura cabocla também se modificou e perde cada vez mais a sua originalidade. Os valores culturais foram se modificando na música, na alimentação, na dança, na literatura e na relação destes com a natureza. No cotidiano do caboclo percebo mudanças de hábitos e costumes que interferem no seu novo ser, sua nova forma de pensar e interagir com o homem e a natureza. Percebi isso nitidamente no decorrer da minha pesquisa ao prestigiar o Festival das Tribos do Alto Solimões – Festival da Onça em Tabatinga, ao acompanhar a movimentação e preparação para o Festival de Boi-bumbá em Benjamin Constant e ao prestigiar um arraial de escola.

Figura 26: Festival da Onça – Tabatinga



Fonte: BRAULE/set. 2011

Figura 27: Bumbódromo em Benjamin Constant



Fonte: BRAULE/ set. 2011.

Há alguns anos, na cultura de Festas Juninas brincávamos com diversas danças regionais, algumas criadas na localidade e outras adaptadas pelos nordestinos. Hoje perduram na prática apenas algumas danças nos arraiais de escolas como as quadrilhas⁶³. Nos festivais folclóricos dos municípios prevalece o Festival de Boi-bumbá, no caso de Tabatinga - da Onça - o qual se diferencia apenas no nome, as características são semelhantes as do boi-

⁶³ As quadrilhas caracterizavam a alegria do caboclo que representava sempre um casamento caipira, representando o valor da família mesmo diante das dificuldades, hoje com algumas renovações se modificou esse valor.

bumbá⁶⁴. Atualmente em Benjamin Constant o Festival Folclórico tem dois bumbás: Corajoso e Mangangá. Em Tabatinga tem a Onça Preta e a Onça Pintada.

O ritmo de dança mais conhecido é a Toada. No entanto, há uma forte presença das danças e ritmos mundiais, sobretudo, os latinos. O hábito de ouvir e prestigiar as músicas regionais não é frequente, com exceção dos forrós. As músicas e literaturas regionais que tem uma relação com a natureza não tem a mesma prática e apreciação. Percebo nisso um afastamento maior do caboclo com a natureza amazônica e também uma falta de comunicação entre as gerações. A cultura se modifica, faz parte do processo, mas da forma como esta se modifica é preocupante. As novas gerações conhecem pouco da história dos seus antepassados, como estes viviam e o que a natureza representa para a vida de cada um e para sociedade.

Enfatizo no diálogo algo que considero importante discutir na contextualização do campo de pesquisa, porque a Universidade não pode se afastar dessa realidade, precisamos entender o processo cultural desses povos para oferecer uma formação que os ajude a progredir socialmente sem perder suas características culturais autênticas, estes podem se emancipar, viver num mundo globalizado, interagir com este e com o seu meio, com a sua natureza, com a sua cultura, sem perder a sua razão de ser “gente” amazônica com a responsabilidade e sensibilidade de viver harmoniosamente com a natureza. Freitas escreve que “o conceito de natureza não se operacionaliza somente através de relações de causa e efeito entre o homem e o meio ambiente; ele também inclui a ‘condição humana’ enquanto ente que psicanaliza e simboliza a si próprio e os processos da natureza, materiais ou não.” (2006, p. 69). Sendo assim, o professor universitário tem essa demanda para construir ciência a partir dessa necessidade de pensar novas maneiras, metodologias para pesquisar relação homem-natureza. Conforme Benchimol, esta realidade,

[...] enseja-nos oportunidade para reflexões críticas sobre o papel das universidades amazônicas na formação de lideranças regionais e na geração das expectativas psicossociais das comunidades. Esse papel, que revela responsabilidades, basicamente, resume compromissos na promoção de valores, tende a assumir uma crescente importância na medida em que se processa a integração do conhecimento, do ensino e da pesquisa. (1980, p. 9).

⁶⁴ Lembro que na minha infância o boi-bumbá tinha uma função de integração da população promovendo alegria nos “terreiros” das casas, havia personagens como a Catirina, o Pai Francisco e os índios; era um verdadeiro teatro a céu aberto envolvendo dança, música e literatura em verso prestigiado por todos. Vendia-se a língua do boi em cada terreiro. Hoje esses personagens mais simples perderam o seu valor para outros que tomaram o gosto da mídia e dos valores econômicos.

A universidade na condição de instituição social por meio de suas ações contribuiria para a superação do dito “desarmamento” entendido como falta de esclarecimento, de informação, de conhecimento de mundo, e assim desenvolve uma educação emancipatória. Na compreensão de Milton Santos “o mundo ‘mundial’ se apresenta aos seus observadores, que são também seus personagens, como algo de incompletamente compreensível, ao menos para os indivíduos mais desarmados, que são a maioria.” (2002, p.236). E uma grande parte dessa maioria encontra-se na Amazônia, o povo sabe lidar com a floresta, mas precisa aprender a lidar melhor com as influências da mundialização ou globalização, não perdendo os seus valores que o relaciona com a natureza.

Como se apresenta a realidade educacional no Alto Solimões?

A realidade da educação básica hoje no Alto Solimões, mesmo com a presença de dois campi universitários públicos, progride timidamente. Os Índices de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB e Desenvolvimento Humano – IDH - na região explicitam essa realidade. Apesar de investimentos na formação de professores, exigidos legalmente, as escolas da educação básica ainda não preparam qualitativamente os seus alunos para dar uma continuidade na formação em nível superior.

Entretanto, a educação superior deveria se preocupar com isso porque forma os professores e gestores educacionais. É importante repensar a formação que oferece aos futuros profissionais. Nos depoimentos de Cocama lembrando sua profissionalização docente ribeirinha na década de 90 do século passado, salienta a desvalorização que percebia com a educação rural em vários aspectos:

Ser professora rural na época para mim foi muito difícil porque eu via essa desvalorização. Então os cursos de formação não me ajudavam muito. Eu lembro que tinha para cada série uma turma para se trabalhar a formação, dependendo da série que se trabalhava e como eu trabalhava multisseriado, eu fiquei perdida porque eu trabalhava com todos, eu lembro por ter optado pela primeira série por ter dificuldades maiores na alfabetização, na época.

Percebi nas últimas visitas em 2009 que a realidade atual sofreu progressões, mas não significativamente. Ainda precisamos melhorar, pois mesmo o professor tendo formação superior ou estando em formação continua com “muitas” dificuldades para desenvolver uma educação pertinente aos povos ribeirinhos.

A qualidade do ensino básico não depende somente dos professores, mas também das condições que estes trabalham, dos seus estímulos profissionais e das políticas públicas que apoiam e direcionam este ensino. **Cocama** coloca o que percebia enquanto professora rural,

“A gente sempre percebia uma desvalorização nossa, de políticas públicas para área rural, eu falo da realidade que eu conheço de uma precariedade nossa, não há um tratamento sério com as crianças”.

A realidade da sede dos municípios não é a mesma das comunidades ribeirinhas. O calendário escolar das comunidades ribeirinhas sempre é comprometido pelas enchentes. **Cocama** lembrando a sua experiência na educação ribeirinha e relata como era a sua trajetória diária: *“A minha rotina era bem interessante. Eu saía bem cedo e fazia a travessia do rio todos os dias. Quando era no período das cheias as aulas paralisavam. E na seca eu tinha que caminhar bastante para chegar até a escola”.*

As dificuldades de locomoção dos professores são visíveis. Alguns professores residem nas comunidades mais distantes em moradias precárias e vem para sede nos finais de semana ou quinzenalmente. Nas comunidades mais próximas os professores viajam de canoa, coberta com lona e madeira, todos os dias. Alguns precisam sair às 5h30m da sede para chegar à comunidade às 7h. Saem da comunidade às 11h e chegam à sede às 12h30. O trajeto é reconhecido por mim em algumas atividades de extensão realizadas em 2007 a 2010. As fotos mostram o transporte de canoa no amanhecer e a vista dos professores neste transporte!

Figura 28: Transporte coletivo de canoa no Solimões



Fonte: BRAULE/2011

Devido às dificuldades de transporte há muita falta de professores e isso causa preocupação para os pais nas comunidades, sobretudo, as mais distantes. No depoimento de **Marubo** sobre suas atividades de extensão nas comunidades reflete sobre afirmações feitas pelos comunitários: *“__Nós não temos professor, nós queríamos que os nossos filhos*

estudassem mais, mas nós não temos dinheiro para mandar eles para cidade, nós não temos condições, e não tem barco para levar eles". O pensamento se justifica porque na "cidade", sede do município, há mais investimentos para educação.

Figura 29: Transporte escolar entre as comunidades ribeirinhas



Fonte: BRAULE/2008

A realidade de estudantes ribeirinhos é demonstrada na foto acima. Quem não mora na comunidade precisa viajar de canoa a céu aberto tomando sol e chuva. Quando a canoa tem motor eles mesmos dirigem e vão para suas casas, quando não tem motor vão remando.

Essas dificuldades específicas da realidade são encaradas com alegria pelas crianças, pelos jovens e adolescentes. O que para nós é visto como sacrifício, para eles faz parte da rotina. Os caboclos seguem viagem de ida e volta para casa sempre felizes e brincando, a cada dia uma aventura. As aulas dependem muito do período das chuvas, quando chove não tem aula, os alunos não podem canoar. Na realidade é explícita a necessidade de uma formação específica para os professores ribeirinhos.

Matis lembra do período de docência pela Secretaria de Educação do Estado – SEDUC, na primeira década do século XXI esta sempre oferecia cursos de formação de professores. Quem morava na sede tinha possibilidades maiores de realizar cursos profissionalizantes de curto período no barco do governo que passava nos municípios de tempos em tempos.

*A SEDUC tem algo muito positivo, pelo menos na época que eu trabalhei no estado, foram quase dez anos de trabalho, até sair para universidade. Eu participei de curso de formação, curso de informática, que em 2001, 2002 era uma novidade, nem todo mundo tinha computador. **Uma das preocupações da SEDUC era qualificar os profissionais para estarem aptos a utilizar um computador.** Fizeram um diagnóstico para saber qual especialização iriam trazer para o interior e qual foi? Tecnologia educacional, porque a internet estava chegando, os computadores estavam chegando, os laboratórios de informática estavam chegando às escolas e os professores não sabiam utilizar. E fora outros cursos como aqueles do barco Luz do saber, neste eu fiz um curso de metodologia de apostilas do ensino médio. Eu tenho um monte de certificado da SEDUC, fiz inclusive curso de primeiros socorros. (grifo nosso).*

Entretanto, esta não era a mesma preocupação para formação dos professores rurais. Além disso, as questões políticas partidárias permitem a contratação de professores sem formação no magistério e não se preocupa com uma formação continuada para estes. Nas reflexões de **Cocama** a partir de suas experiências recentes nas comunidades em atividades de extensão realizadas sobre o projeto político pedagógico das escolas, afirma ser algo positivo a participação da comunidade, há interesse em participar das atividades escolares, mas o sucesso não depende somente deles. Estes,

*[...] veem a escola como possibilidade de mudança. Só que isso não é levado a sério, qualquer um pode ser professor, isso ainda está muito presente. **Hoje tem uma possibilidade enorme de professores já formados, mas ainda há muito essa influência da política partidária,** dizem: eu queria pelo menos uma vaga de professor! Ainda existe muito isso aqui, fizemos um levantamento na área rural e tem 40% que ainda não tem o mínimo de formação para exercer a função, muitos não tem magistério e alguns começaram agora a licenciatura. Eu vejo **muito descrédito, descompromisso.** (grifo nosso.)*

Cocama acredita que apesar dos avanços a escola rural continua sendo moldada pelo modelo da escola urbana, não há uma preocupação de inovações educacionais voltadas à aprendizagem a partir do contexto local, calcada na cultura e no ambiente local.

*A gente considera que é uma escola urbana num local rural. A gente vê que não há diálogo sério com esses povos. Eu não trabalhei muito nas comunidades indígenas, eu fiquei mais nas comunidades não indígenas, mas **eu percebo que não há esse diálogo entre os saberes culturais que são próprios deles e que não entra na escola.** Eu coloquei no título da minha dissertação: “**E o rio entra na escola?**”. A gente percebe que ainda falta bastante para fazer essa ponte que liga os saberes. [...] Quando iniciei o trabalho na comunidade eu conheci a história da comunidade eu percebi que a comunidade era muito carente, não tinha mais condições do trabalho, da plantação; **é o rio que sobe que desce, e torna a vida muito difícil para eles, eles querem mudar de vida e encontram na escola essa via de modificação.** Fazendo uma análise vimos que falta muito para escola contribuir nessa mudança, mas só que ela sozinha não dá conta. (grifo nosso).*

Nas comunidades indígenas há uma preocupação maior, sobretudo, nas populacionalmente grandes. São comunidades atendidas pelo governo municipal e estadual que oferecem da Educação Infantil ao Ensino Médio nestas comunidades. Estas atendem as demandas das comunidades ribeirinhas mais próximas, inclusive não indígenas. Contudo, não possuem estruturas físicas e pedagógicas inerentes à cultura indígena.

No contato com professores e alunos nas escolas indígenas percebia nitidamente a necessidade de pensar e desenvolver uma metodologia para educação indígena. E a Universidade precisa assumir essa responsabilidade junto aos seus alunos vindos dessa cultura. **Ticuna** relata que ouviu uma aluna indígena dizendo: “*__ Não é todo mundo que vê a gente bem, a gente chega e não se sente a vontade na Universidade.*” **Ticuna** indaga e reflete: “*Como tem tanta comunidade indígena e não tem aluno indígena? Um ou outro você pode ver nos cursos. Mesmo tendo uma legislação que ampara toda a ação afirmativa para questão indígena, não se tem indígena na universidade. Há cursos que tem apenas dois alunos*”. O INC tem poucos alunos indígenas, estes se sentem desvalorizados nessa instituição e optam pela qualificação em cursos destinados somente aos indígenas. Recentemente a UEA formou uma turma de Pedagogia Indígena em convênio com a Universidade Federal do Rio de Janeiro, o curso era realizado de forma modular na comunidade de Filadélfia e atendia professores ticunas da região. Atualmente a UEA oferece Pedagogia Indígena para professores indígenas por meio de cursos de multimídia e teleconferência. A seguir as fotos de uma comunidade indígena ticuna!

Figura 30: Comunidade indígena “Campo Alegre” **Figura 31:** Residência Indígena



Fonte: BRAULE/2008



Fonte: BRAULE/2008

As comunidades indígenas ficam a margem dos rios, exceto Filadélfia em Benjamin Constant que fica parte em terra firme. A comunidade indígena ticuna é uma das maiores do Brasil e esta se encontra em todos os municípios do Solimões. Algo comum entre as populações indígenas é a habilidade para o desenho.⁶⁵ Toda a arte está voltada à natureza.

Durante séculos o homem amazônico viveu e conviveu integrado nessa paisagem como parte do meio-ambiente, adaptando-se contingência do meio e procurando tomar partido dos recursos naturais mais ostensivos: a floresta e o rio. O rio como linha e menor resistência dava-lhe a mobilidade para vencer a distância, enquanto a floresta propiciava-lhe o almoxarifado para o seu abastecimento e sobrevivência, a despeito de representar o caminho do maior esforço e sacrifício. (BENCHIMOL, 1980, p. 13).

Dentre rios e florestas se originaram os povos indígenas e suas origens são contadas por meio de lendas e desenhos relacionados com os animais, as plantas, as matas e os rios. As fotos demonstram isso!

Figura 32: Escola Indígena em Campo Alegre



Fonte: BRAULE/2008

Figura 33: Arte indígena nas escolas



Fonte: BRAULE/2008

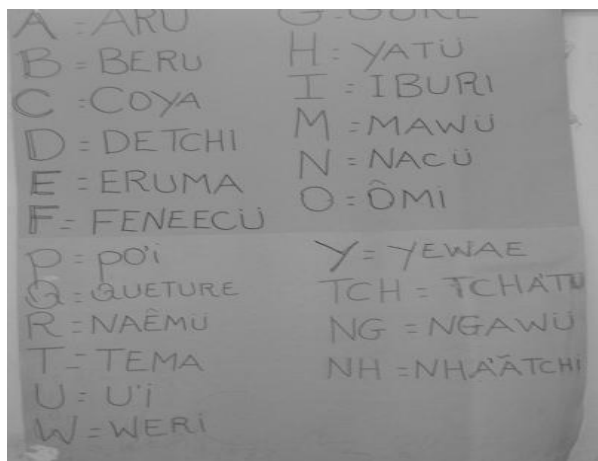
A língua ticuna⁶⁶ tem um sistema de escrita ensinado como língua materna em toda educação básica. Nas escolas ticunas os professores dos anos iniciais são professores

⁶⁵ Observei isso ao realizar pesquisas de campo e extensão universitária nestas comunidades e enquanto professora de alunos indígenas no município de Atalaia do Norte.

⁶⁶ **Ticuna** é uma língua isolada falada por aproximadamente 40 000 pessoas no Brasil, Peru e Colômbia, sendo a língua materna do povo ticuna. A língua é também conhecida pelos nomes magta, tikuna, tacuna, tukna e tukuna. Apesar da pequena quantidade de falantes, os nativos possuem uma literatura escrita e educação fornecida pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Livros didáticos em ticuna são usados no ensino da língua a crianças da etnia. A língua usada pelos livros ticuna fornecidos pelo governo brasileiro usa um sistema de escrita bastante similar àquele do português brasileiro (com a exceção do uso do K e do Ñ, ao invés do C e do NH, respectivamente). O ticuna é uma língua com propriedades morfológicas isolantes, isto é, o significado da maioria das palavras consiste em apenas um morfema. É também uma língua total. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/L%C3%ADngua_ticuna. Acessado em 20 mar. 2012

bilíngues. Todavia, a prática da oralidade é mais comum e ainda não tem uma metodologia para trabalhar especificamente com a língua materna, o que poderia ser pesquisado pela universidade.

Figura 34: Alfabeto Indígena Ticuna
escola



Fonte: BRAULE/2009

Figura 35: Língua Portuguesa e Língua Ticuna na



Fonte: BRAULE/2008

Por que há essa diferenciação das escolas indígenas?

A organização escolar nas comunidades ticunas diferencia-se das demais comunidades não indígenas devido os olhares mais voltados para estas, sendo que há uma política nacional específica para educação indígena, enquanto que para a educação ribeirinha não há uma política mais eficaz. Contudo, a educação indígena ainda não está sendo desenvolvida de forma pertinente aos povos e suas culturas. Ao longo dos contatos no período de 2007 a 2010 percebia modificações normais como todo processo cultural, mas a educação que está sendo desenvolvida por meio de metodologias dos “brancos” contribui cada vez mais para diminuição da prática da língua e da oralidade ticuna. Apesar da existência de um sistema da escrita, ainda há poucas publicações nesta língua. A prática da leitura e da escrita na língua ticuna é pouco desenvolvida. Nas escolas os hábitos e costumes mais desenvolvidos são os dos brancos e a comunicação oral entre eles é por meio da língua materna.

Além disso, observei que as escolas indígenas nas grandes comunidades são construídas nos modelos de escolas dos brancos, bem como seu currículo, apesar da obrigatoriedade da disciplina de língua ticuna desde os anos iniciais. Na comunidade de

Feijoal há alunos de outras comunidades que viajam de canoa, remando 1h30min para chegar à escola. Nas fotos observemos as escolas das maiores comunidades indígenas ticuna!

Figura 36: Escola na comunidade de Filadélfia -BC **Figura 37:** Escola na comunidade de Feijoal- BC



Fonte: BRAULE/2010



Fonte: BRAULE/2010

Na educação ribeirinha as condições são mais precárias em comunidades não indígenas. Há escolas apenas com salas de aula e uma pequena secretaria. Os professores se reúnem embaixo de árvores próximas as escolas. Nota-se a ausência de políticas educacionais mais direcionadas para a educação ribeirinha considerando as suas especificidades. Observemos nas fotos a falta de espaço para atividades dos professores e a organização dos alunos na sala de aula em escolas rurais!

Figura 38: Escola em Guanabara II - BC



Fonte: BRAULE/2008

Figura 39: Sala dos professores na escola de Novo Oriente



Fonte: BRAULE/2008

Enquanto isso, na sede dos municípios as escolas tem uma estrutura melhor, todavia não desenvolve um currículo pertinente a realidade do povo amazônida. A questão da relação homem-natureza e a responsabilidade para com esta pouco se questiona nas escolas permitindo não somente dialogar, mas também ser influenciada por outras culturas mundiais, e não desenvolve assim uma educação que emancipe e forme crianças, jovens e adultos para o mundo do trabalho e para o mundo ao redor. Para que isso ocorra, na visão de Ferreira é preciso que a administração em educação adquira um novo sentido na organização do currículo e da gestão educacional “que têm a responsabilidade de formar seres humanos capazes de enfrentar com dignidade e possibilidades as complexidades e perplexidades do mundo hodierno”. (2000, p. 107).

A educação oferecida hoje serve mais para quem organiza e a mantém pelas suas práticas e ideologias. Há certos interesses políticos que influenciam diretamente no campo educacional na tentativa de sustentar a sociedade capitalista, mas isso não é perceptível explicitamente, e nos enfraquece diante do mundo globalizado. A falta de políticas gestonárias para desenvolver uma educação pertinente e emancipatória com respeito a sua diversidade representa um desinteresse dos poderes públicos locais, condicionado aos interesses da economia mundial.

As políticas educacionais atendem aos anseios políticos administrativos locais que sobrepõem os seus interesses político-partidários. Isso causa entraves no desenvolvimento do ensino e não promove a qualidade do mesmo dificultando uma melhor preparação dos alunos para ingressar na Universidade. A despreparação para o ensino superior é perceptível por alguns professores universitários. É comum ouvir “queixumes” dos professores em relação ao desempenho e rendimento esperado dos alunos, sendo um motivo de desmotivação para o professor quando não consegue encontrar alternativas para isso.

A ligação dos saberes tradicionais com os saberes científicos poderia ser trabalhada desde a educação básica, o princípio da ciência como interesse pela busca do conhecimento por meio de diversos tipos de leitura, de experimentos e contatos com a realidade. Quando estes chegam à universidade sentem dificuldades e sofrem um impacto. **Marubo** percebe que “*as experiências da Amazônia não causam repercussão dentro de sala de aula*”. Isso se dá pela desvalorização cultural, pelas fortes influências culturais e da globalização. Mesmo com a influência da globalização que exige a qualificação para o mercado, **Korubo** em seu depoimento expõe que “*se você entrar em sala de aula e der a melhor aula do mundo para eles, eles não estão nem aí, se a aula foi boa ou se não foi, o que importa para eles é ter nota*”.

pra passar”. Não há um interesse significativo por uma formação de qualidade. Mas, isso pode ser algo a ser pensado e pesquisado pelos docentes-pesquisadores que atuam diante desta realidade.

Na região de fronteira tem mais uma questão: o contato com a língua espanhola. Segundo **kulina** não há muito interesse dos universitários brasileiros em aprender a língua dos países vizinhos, o que provoca inquietação nos professores, é algo também a ser pesquisado. Este pensa que,

[...] o único momento de aprendizagem é sala de aula, quando não tem algum familiar em casa que pratica a língua. Porque saiu de sala de aula, pela lei do mínimo esforço aqui na região de fronteira, ele não põe em prática, porque se eu falar em português com um colombiano ou peruano, ele me entende, se ele falar espanhol eu entendo, então eu não me esforço nem para falar o idioma deles, e eles não se esforçam para falar o meu idioma, é a lei do livre esforço. (grifo nosso).

Cocama destaca também em seu depoimento que “a grande dificuldade se dá com acadêmicos que vem da educação básica sem desenvolver a capacidade de ler, interpretar e escrever”. Essa é uma dificuldade que não se percebe nos países vizinhos na fronteira. Ao realizar práticas de campo em escolas do Peru e da Colômbia percebia a valorização da leitura, da escrita, da ciência na escola e da civilidade. Enquanto que nas escolas dos municípios brasileiros isso caminha paulatinamente. A organização do trabalho pedagógico nas escolas depende muito das suas estruturas também. Vejamos as fotos abaixo!

Figura 40: Cidade de Islândia - Peru



Fonte: BRAULE/2008

Figura 41: Patriotismo na escola de Islândia - Peru



Fonte: BRAULE/2008

Nas escolas colombianas há biblioteca com um amplo acervo, sala de músicas, laboratórios de informática, ludoteca, sala para os professores, laboratório de línguas e amplas salas de aula. Além disso, no ensino médio já se desenvolve a iniciação científica. As escolas se organizam em torno de projetos pedagógicos e de pesquisa-ação. Há uma preocupação com a cultura, em viver e pesquisar mais sobre a cultura e o ambiente amazônico.

Figura 42: Escola Normal em Letícia – Colômbia



Fonte: BRAULE/2008

Figura 43: Laboratório de Línguas em Letícia



Fonte: BRAULE/2008

Comparando com as escolas brasileiras do Alto Solimões se percebe que há sérios problemas na educação, mesmo com mais investimentos ainda faltam espaços e materiais apropriados para estudos. Não são necessários apenas professores “qualificados” – com títulos de graduados. Essa é uma realidade comum nos municípios do Alto Solimões. Existe uma biblioteca municipal em Benjamin Constant com uma pequena sala de leitura e biblioteca infantil pouco frequentada por professores, alunos e comunitários.

Nas atividades de extensão realizadas no decorrer de 2007 a 2009 em escolas e espaços comunitários percebia que há dificuldades e disponibilidade de livros para as crianças. Apesar de aderirem ao programa de apoio à leitura do Ministério da Educação – MEC, os livros tem pouca utilização nas escolas. As crianças demonstram vontade de ler, concentram-se ao ouvir histórias, vislumbram-se com livros coloridos e gibis, cantam e brincam fazendo leituras. A predisposição na fase de formação do leitor quando não aproveitada e desenvolvida nessa fase dificulta a formação do futuro acadêmico na universidade e na sua atuação enquanto cidadão na sociedade. Vejamos nas fotos a seguir, a concentração de uma criança ao ver e ler pela primeira vez um Gibi e livros ilustrados de histórias infantis!

Figura 44: Criança lendo gibi.

Fonte: BRAULE/2008

Figura 47: Crianças lendo histórias infantis.

Fonte: BRAULE/2008

A realidade do Alto Solimões precisa ser modificada. Os professores da educação básica precisam desenvolver a prática da leitura nas escolas com mais comprometimento e aos gestores cabe tomar decisões de implementar novas políticas curriculares juntamente com os professores. “Entendemos que a educação é condição *sine qua non* para o desenvolvimento auto-sustentado do país. A educação básica é um bem muito precioso e de maior valor para o desenvolvimento”. (GADOTTI e ROMÃO, 2000, p. 43). Cabe a Universidade por meio da sua função social e educação superior contribuir para melhoria da educação básica em qualquer lugar do Brasil, sobretudo, nos lugares de maior necessidade de desenvolvimento humano e social como é caso da região sudoeste do Amazonas.

Quanto ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB e o Índice de Desenvolvimento Humano - IDH, o município que se destaca é Tabatinga, sendo o menor em área territorial, porém, pouco mais desenvolvido; é o único município com aeroporto com voos diários para Manaus. A acessibilidade a este é por via aérea e fluvial. Em São Paulo de Olivença há voos somente duas vezes por semana e nos demais município só há transportes fluviais.

Isso demonstra certo isolamento geográfico?

Os municípios amazonenses possuem áreas territoriais extensas e a maioria fica a margem dos rios nas terras de várzeas. Além disso, os municípios do Alto Solimões ficam distantes e isolados. O município de Atalaia do Norte⁶⁷, segundo um pesquisador da área de

⁶⁷ Localizado no sudoeste do Estado do Amazonas, distante 1.136 quilômetros de Manaus, está o município de Atalaia do Norte, com 15.149 habitantes. De todas as cidades da Região Norte do Brasil, Atalaia do Norte apresenta o pior índice de isolamento. Além disso, pouca coisa mudou no período de 20 anos. A acessibilidade passou de 0,005% em 1980 para 0,006% em 2000. Já a capital, Manaus, concentra 81,5% do Produto Interno Bruto (PIB) do Amazonas e 51% da população e, não por acaso, possui a maior acessibilidade do Estado e a terceira maior da região. (BARBOSA, 2011).

economia que buscou medir as diferenças geográficas e econômicas das cidades da Região Norte, é o mais isolado. Tem acesso terrestre somente com o município de Benjamin Constant - 45 km - onde transitam os estudantes universitários da UFAM todos os dias em ônibus disponibilizados pela Prefeitura.

O município que se destaca populacionalmente na região é Tabatinga, que faz fronteira terrestre com Letícia na Colômbia, e fronteira fluvial com Santa Rosa no Peru. Possui várias escolas de educação básica e algumas se destacam nacionalmente nas avaliações do MEC. Neste município o ensino superior é oferecido pelo Centro de Estudos Superiores da Universidade do Estado do Amazonas - UEA, pelo núcleo do Instituto Federal do Amazonas - IFAM e por pólos de ensino a distância - EAD de algumas instituições particulares de ensino superior tais como: UNIP - Universidade Paulista e pela UNISUL virtual.

Os estudantes universitários deste município que estudam em Benjamin Constant no INC- UFAM transitam todos os dias no rio com aproximadamente 1h30min de viagem no barco oferecido e mantido pela Universidade. Esses alunos enfrentam viagens às vezes prazerosas, às vezes perigosas, devido ao vento e às chuvas, e às vezes “enfadonhas” e preocupantes quando enfrentam problemas técnicos que atrasam a viagem.

No município de Benjamin Constant há uma população de 33. 391 habitantes, segundo IBGE de 2010. Tem uma unidade acadêmica da UFAM que atende parte das demandas dos municípios. A implantação da unidade causou impactos na cidade por falta de estrutura para atender professores e alunos de outras localidades. O transporte para outros municípios se dá apenas por via fluvial em barcos de pequeno e médio porte.

Figura 46: Ponto de táxi fluvial em BC



Fonte: BRAULE/2011

Figura 47: Terminal Hidroviário em BC



Fonte: BRAULE/2011

Não há sistema de transporte coletivo terrestre e isso dificulta a locomoção de docentes e profissionais pela falta de transporte. Há na cidade poucos táxis e bastante moto-táxi, sendo o principal meio de transporte terrestre na região. A fiscalização do trânsito na região é precária por falta de postos de atendimento e funcionários de órgãos competentes.

Figura 48: Centro de Benjamin Constant



Fonte: BRAULE/2011

Figura 49: Ponto de táxi em Tabatinga



Fonte: BRAULE/2011

Como se dá a acessibilidade às comunidades mais próximas? O acesso é de barco no período da cheia, de carro ou de moto na seca, dependendo do caminho, pois quando chove temos que caminhar. Realizei o trajeto Benjamin Constant – Filadélfia algumas vezes e vi que há dificuldade de acesso, mesmo para as comunidades próximas.

Figura 51: Travessia para Filadélfia na cheia



Fonte: BRAULE/ 2008

Figura 52: Caminho para Filadélfia na seca



Fonte: BRAULE/ 2009

A ponte construída em 2009 quebrou com pouco tempo de sua inauguração. O povo indígena ticuna e visitantes voltaram a atravessar o igarapé em canoas, enfrentando chuva e

lama até os dias atuais. Realizar pesquisa e extensão nestas comunidades exige do professor universitário - destreza - a ousadia de superar os obstáculos.

Para as comunidades mais distantes o acesso é mais difícil, **Marubo** em seu depoimento relembra do dia em que uma liderança da última comunidade de Benjamin Constant, que faz divisa com o próximo município o indagou porque a Universidade não ia até a comunidade dele, respondeu afirmando: *“são dezoito horas de barco até a comunidade, não tem como alguém da Universidade ir e voltar no mesmo dia”*. Além disso, na Universidade falta mais recursos de transportes com velocidade e capacidade para mais pessoas. Para um professor levar uma turma de alunos para realizar uma pesquisa e extensão nessas comunidades necessitaria de recursos exorbitantes, devido os custos altos dos combustíveis, sendo este um dos principais motivos da inviabilidade de algumas atividades na Universidade.

O município de Benjamin Constant recebeu nos últimos anos professores e alunos de outros municípios. Como estes enfrentam as dificuldades de moradia?

O setor imobiliário no município também é precário, a cidade não estava preparada para esta demanda, foi uma expansão desenfreada. Em Benjamin Constant a Universidade vem contribuindo para o crescimento econômico aumentando as demandas e alterando a economia do mercado local, mas ainda não é suficiente. Alguns professores universitários residem em Tabatinga por indisponibilidade de moradia e pelos altos custos do mercado; outros por motivos familiares, sendo que Tabatinga oferece melhores estruturas por localizar-se na fronteira com a capital Letícia no Estado do Amazonas colombiano.

A região amazônica é algo inusitado para muitos brasileiros e estrangeiros e tem uma atratividade significativa, por isso deve ser algo que também implica na economia. E nessa região do Alto Solimões como se desenvolve o turismo?

O turismo na região concentra-se em poucos pontos como: hotéis de selva, pesca esportiva e museu indígena em Benjamin Constant. Os hotéis de selva ficam no município de Atalaia do Norte e com pouca frequência do povo da região devido seus altos custos. Há falta de opções na rede de hotelaria, existem dificuldades para atender uma demanda maior em alguns eventos da localidade.

Atualmente o hotel e restaurante “Cabanas” é o mais visitado pelos turistas brasileiros e estrangeiros atraídos pela sua arquitetura regional e opções de lazer de pescaria. Neste acontecem os eventos da Universidade e demais instituições locais. É o lugar mais frequentado pelos professores universitários em Benjamin Constant. Observemos nas fotos a seguir!

Figura 52: Hotel Cabanas

Fonte: BRAULE/2009

Figura 53: Restaurante Cabanas

Fonte: BRAULE/2009

Além destas, existem outras opções de lazer?

Há poucos investimentos nesse setor. Tudo depende muito da natureza, não há muitas opções de lazer e cultura como teatro, cinema, livrarias, clubes esportivos. Em cada município tem ginásios poliesportivos, todavia, não há atividades esportivas frequentemente, mas existem muitos campos de futebol, inclusive nas comunidades ribeirinhas indígenas e não indígenas. Nas pequenas comunidades há uma grande participação da família, um exemplo: São José, onde já se realizou atividades de extensão universitária. Nas fotos abaixo as marcas do lazer alternativo!

Figura 54: Porto da comunidade São José

Fonte: BRAULE/2008

Figura 55: Lazer em comunidades ribeirinhas

Fonte: BRAULE/2008

Nas sedes dos municípios a população se dispersa para balneários naturais – igarapés e represas. Na seca frequentam as praias de rio e no período da enchente, o rio torna-se o principal ponto de lazer; os clubes de dança ficam em balsas e ao seu redor as pessoas banham

no rio e passeiam de canoa. A opção de lazer de Tabatinga também é restrita, mas há mais opções em Letícia. Um lugar bastante frequentado por colombianos e brasileiros são os balneários e clubes que ficam distantes da cidade, pelo nome popular conhecido pelos brasileiros como Kilômetros.

Figura 56: Clubes dançantes em balsas no rio Javari **Figura 57:** Balneário em Letícia - Colômbia



Fonte: Josefa Freitas/2012



Fonte: Maria Perpétua/ 2011

Nesta situação é explícito o alto consumo de bebidas alcólicas, inclusive nas comunidades indígenas. A opção de lazer com embriaguez faz parte da vida de muitas pessoas nesta localidade. Ao ouvir o depoimento de **kanamari**, vê-se que os problemas sociais interferem no desempenho dos estudantes universitários e, ao perceber isso, ele se questiona quanto à sua relutância na docência, e destaca no seu relato a preocupação dos alunos com o que fazer nos finais de semana e no final de sexta-feira. Essa é uma realidade que faz parte da vida cultural desses alunos. Contudo, como disse **kanamari** precisamos fazer com que nossos alunos aprendam a pensar a sociedade para que possam aprender a reivindicar e exercer seu papel social em prol das melhorias sociais.

E quanto aos serviços de saúde nesta localidade, atendem às demandas locais?

O serviço de atendimento à saúde nos municípios do Alto Solimões também é precário. Existem poucos médicos, apesar do oferecimento de bons salários, e poucos hospitais e laboratórios. Há um hospital militar em Tabatinga, um pouco mais avançado para tratamento de alguns casos. Existem clínicas particulares em Letícia com alguns médicos especialistas, que na medida do possível, atendem às demandas colombianas e brasileiras. Os casos mais graves são encaminhados para Manaus ou Bogotá, sendo que em Letícia também há aeroporto com voos diários.

Entretanto, diante dos casos de saúde, o caboclo amazonense, ainda confia no poder da cura pela medicina tradicional, o que na Amazônia é uma prática comum até os dias atuais. A cura pelas plantas com suas folhas, cascas e frutos, pelas banhas de animais e pelas benzeduras. As benzedadeiras e parteiras fazem parte da cultura do povo amazonense, oriunda dos indígenas e nordestinos. São as alternativas criadas pelo conhecimento tradicional dos povos amazônidas que perduram até a atualidade. É uma realidade que poderia ser mais estudada pelos pesquisadores universitários e mais discutida na universidade. É uma situação peculiar: a medicina avançada está longe dessa realidade, ao mesmo tempo em que há uma crença na natureza física e espiritual. Algumas pesquisas das universidades locais já estão sendo direcionadas a essas questões.

Havendo dificuldades no atendimento à saúde, pode haver também limitações ou dificuldades na economia, e como esta se caracteriza na região?

A economia⁶⁸ se baseia há anos na agricultura e no extrativismo, timidamente na avicultura e pecuária e desenvolve-se mais acentuadamente na piscicultura e na meliponicultura em alguns municípios como Benjamin Constant. A pesca e o extrativismo da madeira foi por muitos anos as maiores economias na região. Com a proibição do extrativismo exarcebado e descontrolado a economia foi mudando.

Cerca de 30% do território amazônico é composto pelas chamadas áreas úmidas e quase toda a população rural, aproximadamente 80%, concentra-se nesses locais, tendo como meios de subsistência a pesca, agricultura e o extrativismo madeireiro, movimentando assim a economia local. (GUIMARÃES, 2011, p.50).

Segundo **Marubo**, há uma diferença do contexto sede para o contexto comunidade, apesar de ambas estarem ao longo das calhas dos rios, *“no contexto sede tem comércios que teoricamente abastecem essas cidades; as comunidades e os ribeirinhos vivem realmente da caça, da pesca, da coleta, e no cultivo de algumas plantas que eles têm o domínio.”* No compreender de Ranciaro o contexto campo e cidade são realidades de profundas fontes de experiência social, afirma:

⁶⁸ Nos aspectos econômicos a produção agropecuária é caracterizada pelas culturas de ciclo temporário, onde se destacam a mandioca, o abacaxi, arroz, cana-de-açúcar, feijão, milho, banana, cacau e coco. Além da extração de madeira e borracha. A criação de bovinos, bufalinos, suínos e ovinos representa uma pequena parcela na economia local. Destaca-se como um dos principais entrepostos pesqueiros do estado. Benjamin Constant é o centro sub-regional do Alto Solimões. Disponível em: <http://portalamazonia.globo.com/>. Acessado em: 20 mar 2012.

Há, entretanto, um fio diferenciador que sutil e secretamente separa as formas de vivências estabelecidas entre o cotidiano rural e urbano. O segredo desta dinâmica se revela com e pela manifestação das evidências ontológicas. Este “aparecer” da existência pode ser entendido por via do explícito processo de efetivação da vida material. É, pois, através da explicitação dos fatos cotidianos que se devem inferir juízos acerca das diferentes condições de vida, principalmente quando estas se elevam de idealidade ao patamar das realizações humanas. (2006, p.20).

É visível a peculiaridade da região que precisa ser vista de tal forma pela Universidade. As pesquisas voltadas a estas questões administrativas, políticas, econômicas e ambientais poderiam ter mais destaque. Existem pesquisas isoladas que são realizadas por professores interessados em se aprofundar e contribuir com o desenvolvimento da Amazônia, todavia, estes enfrentam dificuldades logísticas e de comunicação que provocam limites nas ações de pesquisadores e extensionistas universitários. Ainda há docente-pesquisadores que acreditam na possibilidade de superação dos problemas e de interação com os povos amazônidas do contexto sede e ribeirinho.

A piscicultura como um dos setores que tem movimentado um pouco o mercado tem sido incentivada por programas de órgãos públicos estaduais e municipais que orientam e acompanham o desenvolvimento desta. A criação de peixes em viveiros e açudes tornou-se uma grande economia do município. Todos os anos realiza-se a Feira de Piscicultura em Benjamin Constant organizada pelo Instituto de Desenvolvimento do Amazonas – IDAM e a Feira Internacional da Piscicultura em Letícia na Colômbia. As fotos abaixo demonstram a feira com vendas de peixes de açude e a venda de peixes do rio (pesca artesanal)!

Figura 58: Feira de Piscicultura em Benjamin Constant **Figura 59:** Pescadores artesanais chegando ao mercado



Fonte: IDAM – Benjamin Constant



Fonte: BRAULE/2011

No entanto, a pescaria artesanal continua sendo uma atividade para pescadores artesanais que vendem seus peixes no mercado, à beira do rio e nas casas. Ao observar o movimento de pescadores e agricultores chegando de suas pescarias e de suas plantações entre 5 às 6 h, vê-se a simplicidade como estes chegam e levam os peixes nas varas, as verduras e frutas nas bacias e outras frutas em sacolas. **Marubo** afirma em seu depoimento que,

[...] todas as práticas agrícolas que são praticadas dentro dessas comunidades são práticas de subsistência, há carência do uso de ferramentas, as pessoas usam enxadas, a capina da roça é feita com o facão que eles chamam de terçado, ou seja, as práticas agrícolas são primitivas. Não existe uma tecnologia mínima de produção, de cultivo de subsistência naquelas comunidades. Estamos falando de um contexto do Brasil. [...] Quando o produtor não tem uma ferramenta para fazer uma prática agrícola necessária para cultivo de subsistência é algo preocupante. Então o contexto foge da realidade de outras localidades brasileiras.

Refletindo a partir deste depoimento e nas observações realizadas nos últimos cinco anos, vê-se que o povo amazônida tem uma prática agrícola tradicional. Apesar dos investimentos governamentais na agricultura familiar e de comercialização apenas local ainda é uma prática comum na região amazônica. Segundo Miranda,

Comparada aos sistemas andinos agrícolas dos povos andinos, com irrigação, drenagem, manejo e conservação de solos, seleção e melhoramento de espécies, a agricultura amazônica tradicional parece mais um extrativismo vegetal. A agricultura começa sempre com a domesticação das espécies vegetais [...]. E a pecuária das espécies animais. Até hoje, nem toda a população rural da Amazônia ainda pratica ou domina a agricultura. Quando os europeus chegaram, a domesticação de animais ainda não existia na Amazônia. [...] A agricultura nas várzeas amazônicas permite uma permanência mais longa dos cultivos. [...] As várzeas amazônicas têm características muito próprias e diferenciadas. São áreas com maiores recursos alimentares, mesmo se o nível das inundações possa variar bastante. As terras firmes possuem solos mais pobres e são menos vulneráveis às flutuações climáticas. (2007, p. 66- 67).

O sistema de coleta é comum, devido à riqueza que esta região oferece. A agricultura para comercialização existe, mas com variedades de alimentos locais. Sendo que há uma especificidade na região, a qualidade do solo, que varia da “terra de várzea” para “terra firme”. Esta atividade econômica depende muito da natureza. O que mais se pratica é a agricultura de várzea, pois esta é a terra mais fértil. As plantações em terras firmes elas não tem a mesma qualidade a partir da segunda plantação, porque quando há desmatamento a terra fica seca e sem fertilidade, **Marubo** expõe sua opinião em seu depoimento, afirmando que,

[...] nós vivemos uma realidade onde os melhores solos são de várzea, ou seja, parte do ano ele é coberto por água e parte do ano ele é produzido. Não temos nenhum meio de fertilizante, não temos nenhuma prática de adubação verde, não

temos nenhum outro meio, até porque nos outros seis meses do ano não têm como produzir, chove o tempo todo. [...] esse é realmente o contexto amazônico. (grifo nosso)

A agricultura familiar é a principal economia na região. Nas comunidades ribeirinhas predomina a de várzea com um cultivo baseado nos saberes tradicionais. Esses povos aproveitam o adubo próprio da terra, muitos recebem instruções, mas não conseguem continuar com a prática devido às dificuldades de recursos financeiros e materiais. Muitos agricultores praticam-na de forma primitiva, com poucos avanços “tecnológicos”. Alguns agricultores plantam de acordo com as orientações técnicas de órgãos de assistência a esta atividade, outros não demonstram interesse e resistem à utilização de recursos que possam ajudar a ter uma plantação mais produtiva. Como disse Miranda,

A adoção, o desenvolvimento e a expansão da agricultura pelos povoadores da Amazônia foi um processo complexo, ainda tão misterioso como a lenda de Mani, ligado à combinação de diversos fatores como a escassez progressiva de recursos naturais, as mudanças climáticas, o aumento das densidades populacionais e a sedentarização, as mudanças na organização social e nas regras de apropriação do espaço, migrações e de suas diversas interações. Ainda é um processo em curso, no caso de vários grupos indígenas. (2007, p.65).

Esta realidade deve ser impulsionadora de pesquisas e atividades extensionistas na Universidade que precisa adentrar na realidade amazônica no seu contexto sede dos municípios e contexto rurais. Esta é uma região que tem uma quantidade significativa da sua população residindo em comunidades rurais de várzea, onde vidas acontecem em torno dessa realidade, meses de plantação, meses de colheita e meses acasalados devido às enchentes. Nas fotos a realidade da agricultura de várzea e um dos seus principais produtos comercializados: a melancia!

Figura 60: Comercialização de melancia em TBT **Figura 61:** Agricultura de várzea



Fonte: BRAULE/2011



Fonte: BRAULE/2011

Segundo **Marubo**, existe uma comunidade rural em Benjamin Constant que se destaca pela produção de maracujá. No entanto, existem mais comunidades que se destacam pela produção de outros produtos, inclusive com festas culturais⁶⁹. Nas festas é explícito que a produção não é comunitária e sim em grupos. Há divisões de agricultores. O sistema de cooperativa ainda não existe efetivamente. Sendo uma necessidade emergente para o desenvolvimento, exige preparação dos agricultores para isso. Diante dessa situação, poderia haver mais envolvimento da Universidade junto a órgãos competentes de assistências técnicas no incentivo e implementação de cooperativas, no entanto, as dificuldades de natureza cultural e social são verdadeiros obstáculos para que isso se realize. Um dos principais obstáculos citados por **Marubo** é falta de liderança com capacidade de dialogar e com visão aberta para as possibilidades. A economia solidária ainda não é bem aceita. Na comunidade onde há liderança se percebe que,

[...] há organização da comunidade, há pessoas produzindo, há pessoas discutindo sobre produção, como produção do maracujá, embora com problema; comparando com as outras comunidades é uma comunidade super-avançada que discute técnica de produção, discute manejo do solo, discute o associativismo, discute outros meios de organização, já se cogita a possibilidade de uma cooperativa, ou seja, uma realidade inusitada frente às demais comunidades. A economia solidária não é dar dinheiro, mas sim ensinar, organizar, ensinar de modo que eles venham a ter produção e isso gera emprego e renda, mas não é pra mim, é pra eles; eles não conseguem perceber isso. Então esse é um desafio e eles não conseguem porque a motivação de equipe é muito flutuante. (grifo nosso).

Por que há comunidades com possibilidades e outras não?

O “paternalismo” político é visto explicitamente, sobretudo, nos períodos eleitorais. Isso prejudica muito o desenvolvimento da região, por estimular “comodismos” nos cidadãos amazônidas desta localidade. Em muitas comunidades do Solimões a chegada de um professor universitário representa “dinheiro” para os comunitários, representa o quanto irão ganhar em cada projeto, “raramente” interessam-se pelo quanto irão aprender com o projeto e o que essa aprendizagem vai trazer de melhorias para vida, priorizam o lucro financeiro imediato.

⁶⁹ Há festa do mamão na comunidade de Santa Luzia, festa do maracujá em São José e festa da melancia em Cristo Rei, são comunidades localizadas na Ilha do Aramaçá, margem esquerda do rio Solimões, e assistidas tecnicamente por órgãos competentes que trabalham com educação agrícola, todavia nestes serviços percebe-se também muita resistência a utilização de novas técnicas e novas formas de plantio e manejo do solo. Quando há alguém que adota as novas técnicas para um bom manejo da cultura, tem mais sucesso. As orientações técnicas governamentais nas comunidades ribeirinhas sentem dificuldades pela falta de continuidade do trabalho. Pelo fato de poucas pessoas terem renda e estarem se acostumando com bolsas auxílio e outros paternalismos da política local, se acomodam diante dos desafios de novos modos de produção e superação da economia local.

É uma realidade preocupante, pela grande riqueza natural e de saberes tradicionais que existem. O homem nesta localidade poderia encontrar alternativas que o ajudasse a utilizar a natureza sem deteriorá-la. A universidade poderia verificar a possibilidade de entender algumas resistências e desenvolver investigações científicas que interpretem essa realidade de contradições do urbano e rural.

A cristalização do contraditório entre o urbano e o rural é evidente quando são identificadas suas ambiguidades, por exemplo: saber x atraso; comunicação x ignorância; ambição x limitação. Essa diferença é extensiva, entre outras coisas, a produção do saber, principalmente quando se trata de conhecimento tradicional e científico. (RANCIARO, 2006, p.21).

Entretanto, esta concepção de urbano e rural também se dá ao comparar com o contexto sede dos municípios. Há quem considera o contexto urbano dos municípios do Alto Solimões como rurais baseados em conceitos de desenvolvimento econômico com industrialização e alto padrão de agronegócio, fundamentam que na região não há contexto urbano e somente rural. Percebo que este é um problema mais sério, subsidiado pela supervalorização do conhecimento científico em detrimento dos saberes tradicionais, há visões de mundo e de sociedade diferentes, que se construíram em formas diferentes.

Nesse contexto amazônico, a economia baseada na cultura indígena de coleta e subsistência tem outros fatores que refletem no desenvolvimento: a exploração de muitos anos e a ausência de uma gestão política-administrativa que realmente se preocupe com o desenvolvimento da Amazônia. Infelizmente, a prática do paternalismo é muito presente e esta apenas aliena a população. Assim, o indígena e caboclo amazonense foi desenvolvendo alternativas econômicas, mas sem grandes sucessos.

E quanto à criação de animais?

A domesticação de animais foi uma prática adquirida com os imigrantes colonizadores e nordestinos e até hoje não é uma prática de muito destaque na Amazônia, especificamente no Solimões. A pecuária regional atende somente a demanda local. Isso se torna um desafio para o desenvolvimento econômico, encontrar alternativas de desenvolvimento sustentável atendendo as demandas regionais sem agressão a natureza. Ultimamente em Benjamin Constant iniciou-se a melinipolicultura,⁷⁰.

⁷⁰ Criação de abelhas sem ferrão. A Festa do Mel já é uma das marcas do pouco avanço desta economia na região. No entanto, a criação de abelhas com ferrão, a JANDAÍRA, tem o melhor mel que serve como medicina tradicional. Estas ainda não são criadas, são coletadas da floresta.

A Amazônia tem na sua história econômica a marca do extrativismo vegetal. Como se dá o extrativismo da madeira?

A economia do extrativismo da madeira por muitos anos ajudou no crescimento e explorou muitos trabalhadores. Alguns seringueiros sem opção de trabalho tiveram que extrair madeira para sobreviver. Houve um crescimento de muitas madeireiras na região, mas nos últimos anos com uma legislação nacional de proibição do desmatamento e extração ilegal de madeira e demarcação das terras indígenas a sede dos municípios cresceu devido à migração de muitos ribeirinhos que não podiam morar em áreas indígenas e nem realizar extrativismo nessas áreas. No município de Benjamin Constant, o setor madeireiro ainda funciona com algumas serrarias que atendem a legislação fiscal e ambiental.

Figura 62: Serraria – Indústria madeireira em Benjamin Constant

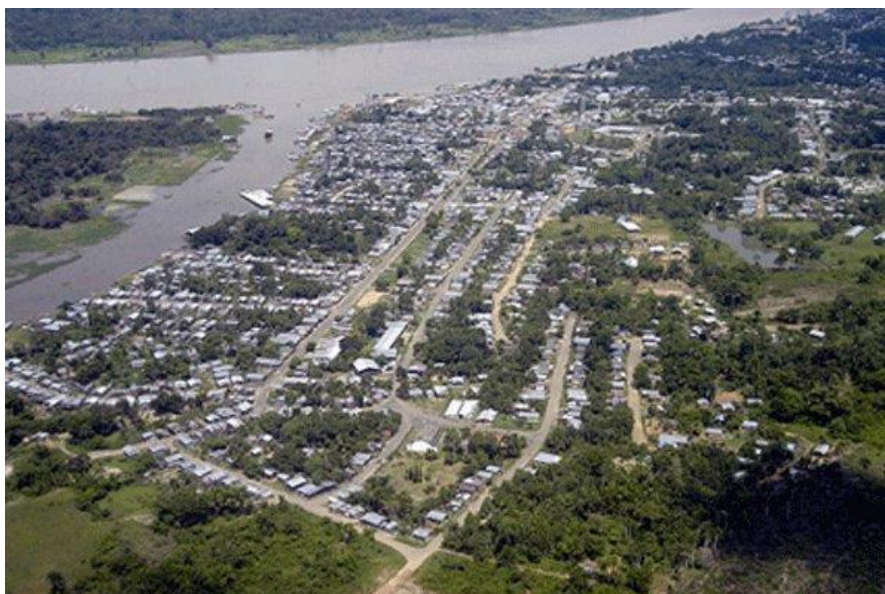


Fonte: BRAULE/2011

Há anos se via muitas “toras” – troncos de árvore - madeiras próximas às serrarias, hoje a quantidade é menor. A foto aérea a seguir mostra a localização de Benjamin Constant, parte significativa do município que fica próxima ao rio em regiões baixas e alagadiças⁷¹.

⁷¹ Parte da cidade que fica em terras baixas à margem do rio, em áreas rurais de terra de várzea, sofre o fenômeno das enchentes todos os anos; em alguns anos de forma mais alarmante causando danos materiais e implica num direito do cidadão em moradia digna e condições de vida. Até hoje não houve políticas de governo e de estado eficazes para prevenção e superação destas provocações da natureza. Os municípios de Tabatinga, Atalaia do Norte, Amaturá, São Paulo de Olivença, Santo Antônio do Içá e Tonantins também tem suas populações ribeirinhas afetadas.

Figura 66: Vista aérea de Benjamin Constant



Fonte: <http://www.benjaminconstant-am.com.br>

A Universidade precisa se posicionar diante desse fenômeno natural que afeta discentes, docentes e comunitários dessa instituição de forma positiva e negativa. Há necessidades de políticas educacionais incentivadoras para o desenvolvimento de pesquisa e extensão nessa realidade marcada pelas enchentes, além de discussões e problematizações em estudos teórico-práticos no ensino.

Os problemas estão expostos, as modificações da natureza estão explícitas e precisam ser investigadas pelas diversas ciências e, o professor universitário como docente-pesquisador poderia realizar pesquisas e intervenções que viessem a explicar cientificamente o fenômeno e tomar atitudes interventivas contribuindo com orientações para formas de prevenção e de lidar com a natureza que faz parte da realidade do caboclo ribeirinho.

A vida do caboclo ribeirinho sofre com os fenômenos naturais e ao mesmo tempo se fortalece. São momentos diferentes que afetam o cotidiano das cidades ribeirinhas. A cada seis meses uma realidade que não é trágica, mas sim, natural por acontecer todos os anos. Para o enfrentamento deste fenômeno é preciso retomar os saberes tradicionais e aprender a lidar com ele, bem como haver planejamento estratégico para uma possível qualidade de vida nos meses das enchentes. As fotos a seguir demonstram a realidade dos povos dessa região nesse período crítico, divertido e possibilitador do diálogo entre as pessoas ao caminhar nas pontes e no andar de canoas.

Figura 67: Escola Ribeirinha inundada

Fonte: Lindemberg Santos/2012

Figura 68: Residência ribeirinha alagada

Fonte: Lindemberg Santos/2012

Figura 69: Rua inundada – tráfego em ponte

Fonte: Lindemberg Santos/2012

Figura 70: Centro de Benjamin Constant alagado

Fonte: Juvan Nogueira/2012

Há necessidades de políticas de sustentabilidade e moradia⁷² adequadas para as populações afetadas. Com a influência da globalização houve certas “acomodações” que fazem com que o caboclo esqueça as práticas dos seus antepassados e sofra mais com as enchentes. Neste cenário “comum”⁷³, na visão do caboclo amazonense, o fator acessibilidade

⁷² Os ribeirinhos precisam fortalecer suas palafitas, ou construir casas em áreas de terra firme, todavia, as políticas públicas locais para moradia devem contribuir para isso, inclusive construindo locais para que o caboclo guardar suas canoas. A ausência de políticas públicas de prevenção a este tipo de situação provoca cada vez sofrimento a população que não encontra mais alternativas para sobrevivência como havia há anos.

⁷³ No hemisfério sul as estações do ano são definidas pelo início de alguns meses, por exemplo, em setembro começa a primavera, dezembro o verão, março o outono e junho o inverno. Entretanto, as quatro estações propriamente ditas só existem de fato na região sul e parte da região sudeste do Brasil. Nas demais regiões, existem apenas duas estações: a chuvosa e a seca. Na Amazônia a variação da temperatura é pequena ao longo do ano e, portanto, é a pluviosidade que determina as diferenças entre estação seca e chuvosa. (LUÍS CÂNDIDO, FAPEAM, 2012). O amazonense considera este fenômeno comum, pois acontecem por ciclos anuais. Na Amazônia só há duas estações no ano: verão - seca (vazante) e chuva - cheia (enchente).

é determinante para o desenvolvimento da região, justamente na região do oeste do Amazonas onde há dificuldade de acesso; o isolamento dificulta diretamente a economia e o desenvolvimento local. Há estudos realizados que discutem essa questão que afeta diretamente a qualidade de vida da população como os de Renilson Silva apud Barbosa que posiciona-se quanto a questão da acessibilidade afirmando:

O índice de acessibilidade se apresenta como importante ferramenta para explicar o crescimento desigual dos municípios. Áreas com os piores indicadores de isolamento estão localizadas no Amazonas, principalmente na parte oeste do Estado. São 17 municípios identificados na situação de isolamento geográfico, conseqüentemente, com baixo potencial de mercado. [...] Na acessibilidade, ele pontua as condições precárias dos aeroportos e os preços exorbitantes das passagens aéreas. Além disso, o transporte fluvial, que é o mais utilizado na região, sofre influência das cheias e secas, tornando alguns locais intrafegáveis em determinados períodos. (2011, p. 56-57).

Partindo do princípio de que o meio é um fator determinante em outros aspectos da vida humana e social, sabemos que são localidades que possuem características semelhantes com alguns pontos de diferenciação. Entre os municípios há semelhanças que caracterizam a população dessa região, mas também há diferenças e municípios mais desenvolvidos e outros não.

Para Barbosa baseado em estudos de Silva na região amazônica, “os municípios da região possuem mais similaridades do que diferenças. A maior das semelhanças é o isolamento geográfico”. (2011, p. 55). Na região sudoeste do Amazonas a questão da acessibilidade não se refere somente a questões geográficas ela acontece em outras áreas de comunicação também, pois como disse Souto apud Barbosa,

Além da dificuldade de acessibilidade, em termos de mobilidade, os municípios enfrentam problemas de comunicação, tanto de telefonia quanto de transmissão de dados e acesso à internet, de infraestrutura e logística. Até para contratar equipes com capacidade técnica para trabalhar nos municípios existe dificuldade. (2011, p. 57).

Que fatores influenciam na permanência de profissionais especializados na região?

Há diversos fatores de acessibilidade que influenciam na permanência de profissionais em diversas áreas do trabalho, inclusive na educação. Na Universidade há uma “rotatividade” de professores e várias “queixas” relacionadas à acessibilidade de transporte, de comunicação, atendimento à saúde e moradia. Muitas residências são de madeira, construídas em forma de

palafitas; a altura do piso depende da proximidade dos rios, a arquitetura das casas é um pouco diferente das demais regiões.

Além disso, as dificuldades causadas pelas chuvas, pelo calor, pela umidade e a falta de infraestrutura nos portos das cidades é uma realidade enfrentada por estes profissionais. Nas fotos abaixo um pouco dessa realidade!

Figura 71: Chuva no período da seca



Fonte: BRAULE/2011

Figura 72: Porto do ponto de táxi fluvial



Fonte: BRAULE/2011

Figura 73: Palafitas à beira do Javari na seca



Fonte: BRAULE/2011

Figura 74: Palafitas e casas flutuantes na cheia



Fonte: BRUNO/2012

A população que constrói suas casas nessas áreas de várzea não tem um sistema de saneamento básico adequado, o que é uma questão séria nos municípios amazônicos. Além da precariedade no saneamento básico, há dificuldades com energia elétrica com períodos de racionamentos causados por problemas técnicos na Central de Energia. A falta de técnicos especialistas na localidade faz com que a população fique dias com problemas de energia. Essa é a realidade do contexto sede, porque no contexto rural há comunidades sem energia elétrica, apesar do investimento do governo na distribuição da energia. Como disse **Marubo**,

“tem comunidades que não tem energia elétrica, a gente diria que as únicas comunidades que tem energia são comunidades que tem ligação por terra. Nas demais, tem geradores particulares em algumas casas.” Outro ponto destacado no depoimento de **Marubo** é relacionado ao contexto família, este questiona e responde:

O que seria uma família? Um pai, uma mãe e filhos. Aqui o contexto familiar é diferente há uma extensão do contexto familiar, dentro de uma casa você encontra avô, avó, os filhos, os netos, os sobrinhos. A extensão de família dentro de uma única casa ela é diferente, então você tem dentro de uma mesma família várias famílias. Isso realidade das comunidades ribeirinhas. (grifo nosso)

Além desse diferencial familiar, as condições de vida na região amazônica são precárias, apesar de ser uma região com riqueza própria tanto ambiental quanto de saberes relacionados às formas de viver neste ambiente. O “suposto” desenvolvimento pensado para a Amazônia nas décadas passadas pelo que observo não ajudou muito. Na análise de Barbosa, a partir dos estudos de Silva, “a tentativa de desenvolver a região gerou crescimento populacional desordenado, desigualdade social e econômica, e problemas de caráter ambiental”. (2011, p.55). O desenvolvimento econômico “espelhado” em outros modelos de crescimento não deu muito certo. Até os dias atuais a localidade não provém de grandes empresas que trabalhem produtos da localidade. Os comércios são de subsistência formal e não formal, as pessoas não fazem ideia do que é uma grande empresa e não existe um planejamento efetivo para este crescimento segundo o depoimento de **Marubo**.

Então o desenvolvimento da região se dá paulatinamente. O que falta para alavancar o desenvolvimento nessa região de fronteira amazônica?

Percebo que faltam políticas de desenvolvimento que sejam pertinentes e inerentes à região. Como diz **Marubo**, “é um desafio profissionalizar esse mercado”, entretanto, a profissionalização depende de muitos fatores que vão além da Universidade, ela depende de outros fatores que possam subsidiar esta formação. Existe uma complexidade maior em volta disso. O mundo volta-se para Amazônia e pensa um desenvolvimento que não é adequado para ela porque desconsidera os fatores regionais de cada localidade. “As questões que a Amazônia põe para o mundo são de natureza complexa, em quantidade e qualidade, e envolvem processos econômicos, políticos e científicos; processos entrelaçados entre si, e em escalas local, regional e mundial.” (FREITAS, 2006, p.83).

Um exemplo dessa ideia de desenvolvimento que não deu certo na Amazônia foram as “estradas”. Primeiramente, pelo forte impacto ambiental causado pelo desmatamento; segundo, pelo inchaço das cidades de pessoas de localidades diferentes causando impactos

sociais; terceiro, a não conclusão de rodovias planejadas para fins de desenvolvimento, um exemplo: a transamazônica. A única estrada concluída na região é a BR 307 que liga Benjamin Constant à Atalaia do Norte.

O fluxo maior de pessoas e transportes fluviais causaram impactos nos rios e a abertura de estradas também causaram impactos ambientais. “Assim como as florestas varzeanas foram sendo empobrecidas pela proximidade do acesso ao rio, as terras firmes com floresta à beira das estradas sofrem um intenso processo de devastação pela pecuária, deslocando a exploração madeireira [...]”. (BENCHIMOL, 1980, p. 15). Hoje isso é uma realidade ainda visível, sendo que está havendo muito desmatamento à beira das estradas para desenvolver atividades da pecuária e da piscicultura, surgem novas aglomerações prevalecendo à distância e a solidão como disse Benchimol.

Um problema preocupante da realidade amazônica é a questão do lixo, na visão de **Marubo**, “não há coleta seletiva de lixo”, e isso dificulta novos hábitos e costumes. Os rios e igarapés cada vez mais estão sendo poluídos. É uma questão quase que comum em muitas cidades brasileiras, mas na Amazônia causa uma preocupação maior. Se não cuidarmos dos nossos rios e da nossa floresta a vida ficará difícil para nós amazônidas e afetará outros povos próximos a essa região. Na visão de Miranda “O rio Amazonas influencia a vida do Oceano Atlântico, o clima do mundo e até o campo gravitacional da Terra.” (2007, p. 71, 248). A preservação da floresta e dos rios depende da nossa forma de olhar a natureza, da forma como convivemos com ela.

Ao observar os arredores do rio Javari em frente Benjamin Constant percebe-se o descuido do homem amazônida com a natureza, isso está explícito pela presença de lixos inorgânicos que agredem a natureza local⁷⁴. Nesta também se percebe que a fronteira não existe para jovens que aproveitam as áreas desocupadas do lado do Peru, fazendo destas pequenos campos de futebol. As condições de vida são explícitas ao vermos a foto da ponte que marca a fronteira Brasil e Peru no período da seca, são meios improvisados pelas pessoas.

⁷⁴ No rio Javarzinho, afluente do rio Javari, de onde se abastece uma parte da população ribeirinha de Benjamin Constant, há anos este rio não secava muito e havia uma variedade de peixes que hoje é difícil de encontrar.

Figura 75: Vista da Orla de Benjamin Constant – Divisão Brasil – Peru.



Fonte: BRAULE/2011

Figura 76: Ponte de Travessia Brasil- Peru no Javarizinho.



Fonte: BRAULE/2011

O desenvolvimento econômico desta região depende de muitos fatores a serem revistos e planejados de forma conjunta, não se pode pensar em desenvolver econômica e humanamente a região sem pensar na educação, na cultura e no ambiente. Ambos dependem de políticas pertinentes ao desenvolvimento amazônico com recursos naturais e humanos.

O desenvolvimento desses recursos, em benefício do povo amazônida, como parte integrante da nação brasileira, exige agora e no futuro, consideráveis investimentos: 1) **cognitivos**, para aprofundar as pesquisas científicas e desenvolver processos tecnológicos, visando descobrir, identificar e explorar as oportunidades econômicas, respeitando os seus ecossistemas mais significativos; 2) **infraestrutura**, para criar economias externas que ofereçam maior eficiência operacional e reduzam o estirão da distância; 3) **sociais**, educação e saúde, para promover e desenvolver as oportunidades de ascensão social das gerações mais novas; 4) de **integração**, para articular as diversas regiões e sub-regiões amazônicas entre si, e com o resto do país e do mundo, de modo que as vantagens comparativas e a alocação de recursos possam atuar numa economia de mercado mais livre, aberta e democrática. (BENCHIMOL, 1980, p. 36, grifo nosso).

“Frente à megadiversidade que a região oferece, é preciso, de forma ética, ter a humildade e reconhecermos a nossa suposta sabedoria”. (RANCIARO, 2006, p.21). A realidade amazônica ainda é muito velada, no mesmo lugar de uma biodiversidade e paisagens inusitadas, também há situações de pobreza e por isso há necessidades de mecanismos que ajudem na superação dessas situações.

Neste sentido, justifica-se o objetivo da Universidade nesta localidade: fomentar o desenvolvimento humano e regional por meio da formação de profissionais no ensino, na pesquisa e na extensão. Euclides da Cunha em suas belas e profundas palavras sobre a Amazônia é lembrado por Miranda ao escrever sobre a existência da Amazônia.

Compreende-se bem isto: **a Amazônia é talvez a terra mais nova do mundo (...). Tem tudo e falta-lhe tudo (...).** Daí esta singularidade: **é de toda a América a paragem mais perlustrada dos sábios e é a menos conhecida.** (...) A literatura científica amazônica, amplíssima, reflete bem a fisiologia amazônica: é surpreendente, preciosíssima, desconexa. **Quem quer se abalance a deletreá-la, ficará, ao cabo desse esforço, bem pouco além do limiar de um mundo maravilhoso**". (2007, p. 253. grifo nosso).

Ouvindo seus relatos constatamos que pegaste bastante peixe. Depois da farta pescaria como continuou a viagem?

Nesse mundo maravilhoso realizei uma das melhores pescarias da minha vida, pois pesquei uma diversidade de peixes no mesmo lago (contexto amazônico na calha do alto Rio Solimões), cada um representando as peculiaridades amazônicas. Depois da pescaria, satisfeita, continuei minha viagem com a farinha e os peixes. Ao sair do lago segui pelo rio, ainda distante do destino, avistei um "furo"⁷⁵ e resolvi entrar para observá-lo e encurtar a viagem.

2.2 HISTORICIZANDO A UNIVERSIDADE NO BRASIL E NA AMAZÔNIA

Entrando no "furo", e observando o percurso, senti um "estalo", pensei no ideal de universidade como instituição social. Tal instituição vem sendo construída há séculos no mundo como um local de construção da ciência. Wanderley afirma que a universidade "é um lugar - mas não só ela - privilegiado para conhecer a cultura universal e as várias ciências, para criar e divulgar o saber, mas deve buscar sua identidade própria e uma adequação à realidade nacional". (2003, p. 11). Considerando essa instituição como um lócus de produção do conhecimento científico, me subsidio no pensamento de Zabalza afirmando que "como qualquer instituição a universidade é uma realidade histórica; portanto, possui uma identidade própria e única (sua estrutura e dinâmica institucional) a qual condicionará o seu modo de enfrentar essa missão." (2004, p.10). Todavia no Brasil, as universidades possuem sua identidade própria, mas influenciada por instituições europeias que serviram de modelo e que influenciavam a economia e sociedade brasileira no momento da sua criação.

A universidade brasileira tem uma história que ultrapassa um século na tentativa de ser uma instituição social que associe a ciência ao mundo social, que relacione a instituição

⁷⁵ "Furos são canais que servem de comunicação entre dois rios, ou um rio e um lago. Em nossa região, os lagos geralmente possuem furos. Esses furos podem ser naturais ou construídos pelo homem. São importantes, pois encurtam as distâncias, servindo principalmente para passagens de canoas." (AMAZONAS, 2011, p. 79)

com a sociedade e seu meio, que possibilite o sujeito em formação interagir-se e questionar-se enquanto sujeito histórico-social, cultural e político, fomentando uma ciência que explique a sociedade e o ambiente natural dos sujeitos através de estudos nos diversos campos do saber. No compreender de Morhy, “a universidade ocupa lugar central no mundo do conhecimento e, portanto, no panorama global da sociedade do conhecimento”. (2004, p.13). Dessa forma, a universidade vem movimentando-se e modificando-se de acordo com os seus ideais condizentes a uma sociedade voltada ao mundo globalizado, ou às vezes condizente com ideais de uma instituição social que faz parte da sociedade do conhecimento, mas que não tem seus princípios totalmente voltados a ela.

Na sua compreensão, como se movimenta uma universidade enquanto instituição social?

A universidade fica em constante movimento, se inter-relacionando com demais instituições, sobretudo, as educacionais e de ensino superior. Uma universidade que se consolida como instituição social adentra ao meio natural e social dos sujeitos para os quais esta desenvolve sua função social e educativa, oferecendo para estes uma formação profissional não somente técnica, mas científica, política e humana. Para isso, seria fundamental que esta estivesse aberta a diálogos e interlocuções como “elos de comunicação” com as demais instituições de educação superior local, nacional e internacional, sobretudo, as mais próximas para fins de fortalecimento das discussões de ideologias e novas formas de construção da ciência e interação com a sociedade e o meio natural. O elo de comunicação deve ir além do intercâmbio de discentes e docentes em curtos períodos de estudos.

Na atualidade brasileira, Chaimovich discutindo sobre os desafios da universidade salienta que “o modelo presente carece de conexões com a realidade.” (2006, p.24). Mas, a falta de conexão acontece desde a sua criação que foi fundada em modelos europeus. Como disse Teixeira (1989), na Colônia não tivemos universidade, mas o Brasil esteve ligado à Coimbra medieval, escolástica e jesuítica. Mesmo com o renascimento universitário no século XIX, com ênfase em cultura humanística e cultura científica, a universidade que ainda não chegava a nós.

A história da universidade no século XIX foi marcada por duas grandes revoluções: a Francesa e a Industrial; neste mesmo século surgiram as primeiras universidades populares e multiplicou-se o número de universidades em vários países, e em alguns surgiram suas primeiras instituições. No século XX deu-se continuidade nessa multiplicação incluindo o surgimento das universidades socialistas. (ROSSATO, 2005). Este autor afirma que,

Não é de estranhar, pois, que, no século XIX, a América Latina continuasse buscando o seu modelo na Europa; a própria sociedade tomava a sociedade europeia como modelo. As elites sociais, mantendo seus postos após a independência ou, ao menos, o seu poder de decisão política, mantinham afastamento das universidades as grandes camadas da população. (2005, p. 93).

Quando surgiu a universidade no Brasil? Que tipo de educação esta se propôs a oferecer atendendo as necessidades de quem?

A universidade foi criada no Brasil no século XX. Até então, segundo Teixeira “o Brasil conservava a posição de defender uma educação superior de tipo utilitário e restrito às profissões, esquecendo-se de sua função de formadora da cultura nacional e da cultura científica chamada pura ou ‘desinteressada’ ”. (1989, p. 84-85). O que interessava era a importação da cultura e não uma criação e recriação de novas culturas para o nosso país. Foram criadas universidades com base nos modelos portugueses também influenciados fortemente pelos modelos franceses. Contudo, “a história do ensino superior no Brasil é atípica em relação ao contexto latino-americano. Essa diferença se deve, principalmente, à influência espanhola que os outros países da América Latina sofreram.” (LAMPERT, 1999, p.35). Para este aludido autor,

Com a chegada da família real no Brasil criaram-se os primeiros cursos em estabelecimentos isolados: os cursos foram medicina, engenharia, artes, direito. O Brasil teve primeiramente as escolas tradicionais com cursos isolados e depois com necessidades políticas surgiu a primeira universidade no Brasil em 1920, a universidade do Rio de Janeiro. (1999, p.36).

Quando surgiu a Universidade Federal do Amazonas e quando foi legalizada como instituição de ensino superior?

Considero importante destacar quatro datas e determinações legais que marcam sua história: 1909 (criação da Escola Universitária Livre de Manáos), 1913 (denominação de Universidade), 1962 (criação da Universidade do Amazonas), e 2002 (denominação de Universidade Federal do Amazonas).

No contexto histórico da chegada da família real portuguesa surgiu a Escola Livre de Manáos como a primeira experiência universitária brasileira que posteriormente veio a se tornar a Universidade do Amazonas. A evolução histórica da Universidade no Amazonas demonstra que este Estado brasileiro passou por momentos de progresso e decadência que afetaram seu desenvolvimento em vários aspectos. Uma das marcas do progresso do Estado no período áureo da borracha no início do século XX foi a criação da Escola Livre de

Manaós, autorizada em 17 de janeiro de 1909, e que passou a denominar-se Universidade de Manaós, a partir de 13 de julho de 1913. (BRITO, 2009).

Pode-se dizer que essas iniciativas vieram no bojo do clima da Proclamação da República e da legislação estabelecida em 1891. Essa legislação favoreceu a descentralização da educação superior em favor dos Estados, foi modificada em 1911 (Reforma Rivadávia) e depois em 1915 (Reforma Carlos Maximiliano, Decreto acima referido), em desfavor das iniciativas pioneiras tomadas no Paraná e no Amazonas. (MORHY, 2004, p. 26).

De acordo com Brito (2009, p. 21), “a Escola Universitária Livre de Manaós, hoje Universidade Federal do Amazonas é, sem sombra de dúvidas, uma grande instituição de ensino universitário do Amazonas e do Brasil. É na lição da história que estão os maiores incentivos”.

Ao buscar a compreensão da evolução histórica do Estado do Amazonas, vimos que houve momentos de decadência da sociedade, o que dificultou a manutenção da Escola Universitária, no entanto, as lutas continuaram, mesmo quando, por um período de tempo a escola se desestruturou e parou de funcionar como Escola Superior. Persistiram apenas algumas faculdades que mantiveram viva a luta pela educação superior no Estado.

A Lei n. 601, de 8 de outubro de 1909, considerou válidos no Estado, os títulos conferidos pela Escola Universitária Livre de Manaós, a qual anteriormente era Escola de Instrução Militar do Clube da Guarda Nacional do Amazonas. Os ideais visionários do Tenente Coronel Joaquim Eulálio Gomes da Silva Chaves, fizeram do dia 17 de janeiro de 1909 um marco histórico para a educação superior no Amazonas. Este militar foi relator do conselho constituinte da Escola Livre de Instrução Militar que idealizou e lutou com perseverança pela transformação desta em Escola Livre Universitária. No dia 13 de julho de 1913, foi decidido pela congregação que a escola passaria a ser universidade de Manaós. (BRITO, 2009).

Mesmo com a denominação de universidade, não tinha um lugar apropriado para o seu funcionamento, então funcionava em prédio de repartição pública. A consolidação e o respeito pela Universidade se deram principalmente pela atuação pedagógica e qualidade do seu corpo docente e discente. Em 1914, concedeu grau aos primeiros bacharelados em Ciências Jurídicas e Sociais e títulos aos odontolandos e agrimensurandos. (BRITO, 2009).

Segundo Brito (2009), a Universidade de Manaós, oficialmente mantida pelo Governo do Estado, foi, na prática, implementada pela convergência de forças da sociedade

local; de doações financeiras de simples cidadãos e de grandes proprietários de seringais, que na época representavam tanto o poder financeiro, quanto o poder político e até mesmo administrativo do Estado; de subvenções do Estado e dos municípios de Manaus, Maués, Parintins, Coari, Lábrea, Benjamin Constant, Manicoré, Humaitá e Codajás. Apesar disso, a sua manutenção, mesmo contando com duas fontes de recursos, subvenções e doações, foi sempre muito difícil. Enfrentou muitos entraves, mas superou a descrença da sua importância. Em 1914, foram formados 56 alunos, dentre uma população menor que 50.000 habitantes.

Com o declínio da economia da borracha, passou enfrentar mais dificuldades e, por conta disso, começou a se desestruturar. Permaneceram isoladamente algumas unidades acadêmicas, e outras foram desaparecendo aos poucos. Em 1917, foi aprovado o projeto n. 18 considerando a Universidade de Manáos uma academia de utilidade pública. Em 1918, o art. 8 da Lei n. 3. 454, de 6 de janeiro, considerou idônea a Universidade de Manáos. Todavia, em virtude da crise econômica, a Congregação Geral da Universidade concedeu, em 1917, autonomia didática à Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais e, em 1921 se desvinculou da sua estrutura. Com a fragmentação, perderam-se as bases estruturais e a Universidade extinguiu-se em 1926. Porém, permaneceram funcionando algumas unidades isoladas de ensino superior como a Escola Agrônômica de Manáos (Antiga Faculdade de Engenharia), extinta em 1943; a Faculdade de Farmácia e Odontologia e a Faculdade de Direito. Segundo Brito, “o caráter de universidade perdido naquele momento, só seria resgatado 36 anos mais tarde com a criação da Universidade do Amazonas, em 1962.” (2009, p. 22).

A Universidade do Amazonas foi criada em um momento em que o Estado recuperava sua força econômica por meio da Zona Franca de Manaus - ZFM criada em 1958. Assim, se iniciou um período mais promissor para o Amazonas aflorando o desenvolvimento econômico, social e educativo. Em 1967, a Operação Amazônica estabeleceu estratégias para polos de desenvolvimento e assim, surgiu a necessidade de pessoal qualificado em nível superior e a implementação da Superintendência da Zona Franca de Manaus - SUFRAMA – apontou necessidades de cursos em diferentes áreas do conhecimento nos campos científico, tecnológico e humano. (BRITO, 2009).

Neste momento histórico, o Presidente João Goulart criou a Universidade do Amazonas, através da Lei 4.069-A, de 1962. A referida lei cria a Fundação Universidade do Amazonas e dá outras providências cabíveis. Mas foi somente em 2002, por meio da Lei 10.468, de 20 de junho de 2002, que recebeu a denominação de Universidade Federal do

Amazonas. Esta Lei, em seu artigo 2º, determina: “A Fundação terá por objetivo criar e manter a Universidade Federal do Amazonas, com sede em Manaus, instituição de ensino superior, de pesquisa e estudo em todos os ramos do saber e da divulgação científica, técnica e cultural.” (BRITO, 2009, p. 22).

Atualmente a sede da Universidade Federal do Amazonas localiza-se em área verde com 6.004.222,70 m². A Fundação para Universidade Federal funcionou em lugares isolados, espalhados pelo Centro de Manaus. No início da década de 90 do século passado, começaram as reivindicações pela interiorização e a preocupação da Universidade com o interior do Amazonas diante da necessidade de desenvolvimento. Naquele período apenas as Faculdades de Ciências da Saúde se encontravam em prédios fora do Campus, mas dentro de Manaus. A interiorização da UFAM em Benjamin Constant iniciou em 1992, no entanto, a educação superior já havia sido ofertada por outra universidade em tempos anteriores.

Quando começou a expansão da educação superior nas calhas do Rio Solimões da região amazônica?

A história da expansão e interiorização da educação superior na região do Alto Solimões no Amazonas começou um pouco antes do governo democrático brasileiro. Ainda na década de 70 do século passado, a Pontifícia Universidade Católica – PUC do Rio Grande do Sul implantou o campus do Projeto Rondon (embrião universitário) e neste desenvolveu cursos de licenciatura curta em Estudos Sociais e Letras formando os primeiros professores em nível superior, além disso, ofereceu bolsas para graduação em Letras, Matemática, Biologia e Química em Porto Alegre, incentivando a formação de docentes em áreas específicas.

A PUC-RS foi a primeira universidade a realizar cursos de ensino superior na Amazônia, atuando em pequenos campi com o apoio de governos locais. Somente a partir da década de 90 do século passado que as universidades públicas começaram a se expandir e se interiorizar na região amazônica. No campus universitário realizavam-se projetos de extensão, principalmente na área de saúde e educação. Nestes havia sempre convênios com o governo municipal. O prédio encontra-se abandonado por não está sendo utilizado por nenhuma instituição. As fotos a seguir mostram o campus no período de realização de intensas atividades e o campus atual invadido pelas matas.

Figura 77: Campus Avançado (Projeto Rondon)-1989 **Figura 78:** Campus Avançado atualmente



Fonte: AMAZONAS/1989



Fonte: BRAULE/2011

Neste Campus, localizado numa área de terra firme do bairro de Coimbra em Benjamin Constant, **Matis** em 1994 realizou sua graduação e formou-se em Letras – Habilitação em Língua Portuguesa - primeiro curso de interiorização da UFAM. Os alunos que vinham de outros municípios moravam nos alojamentos do Campus. Havia estrutura na qual os estudantes podiam estudar e morar, sendo que os cursos eram modulares em períodos de férias. Havia necessidade de residir no Campus devido às aulas intensas e a facilidade para locomoção. Ao seu redor tinha matas e pouco povoamento, na época. **Matis** sorridente relembra:

[...] esse primeiro curso de graduação foi muito bem apoiado, porque houve participação efetiva da comunidade e apoio financeiro das prefeituras de todos os municípios. Quem vinha dos outros municípios tinham inclusive passagens. Nós nos alojávamos no Campus, na época era do Projeto Rondon, eu lembro daquela casa, nós ficávamos na casa, foi um tempo muito bom, passamos momentos difíceis, mas momentos muito bons, momentos hilários. Nós tínhamos uma estrutura básica, uma biblioteca com o acervo reduzido. Eu lembro que na sala de aula, havia muitos bichos a noite (rrssss).

Considero importante destacar a participação da sociedade civil ao mobilizar-se na luta pela garantia dos direitos ao ensino superior. Criada com o objetivo de reivindicar os cursos superiores para o interior, a Comissão de Interiorização dos Cursos de Licenciatura no Alto Solimões – CICLAS - era formada por pessoas de cada município e por alguns políticos locais. As reivindicações desta Comissão chegaram a ser atendidas pela Reitoria da Universidade na década de 90 do século passado, representada pelo Prof. Dr. Marcos Barros, o qual já vinha desenvolvendo um planejamento para a interiorização. Com mais essas

reivindicações foi corroborado a necessidade de tal investimento. Apesar dos poucos recursos, enfrentou-se o desafio da interiorização que segundo ele, para se “melhorar a sociedade é preciso investir na cabeça do homem” - fala em um dos seus discursos ao anunciar a confirmação para o primeiro curso superior da UFAM no Alto Solimões.

Depois disso, a CICLAS continuou suas reivindicações, e a UFAM continuou persistindo na sua política de interiorização oferecendo novos cursos. Nestes cursos, havia alunos de todos os municípios da região e dessa forma se concretizava o objetivo da universidade para esta política de interiorização: formar profissionais licenciados para atuar na educação básica e contribuir no desenvolvimento local e regional.

Nesse contexto, vemos também, o quanto é essencial a participação da sociedade no que tange à concretização dos seus direitos. O desejo de cursar o ensino superior e acreditar que por meio deste se pode obter mais qualificação profissional motivou cidadãos do interior do Amazonas, que não possuíam condições financeiras para estudar na capital, a enfrentar todas as dificuldades possíveis, inclusive impedimentos militares, durante a busca de assinaturas em documentos de solicitação para a Universidade e ao governo estadual e federal. Atualmente, constata-se a validade de tais esforços, tendo um Campus da UFAM nesta região, atendendo parte das suas demandas.

No primeiro Campus Universitário iniciou-se o curso de Filosofia em 1995 e logo houve a mudança para outro prédio doado pela Prefeitura Municipal de Benjamin Constant no bairro Colônia. O local era uma escola construída com o intuito de ser Escola Agrotécnica Municipal e, por não ter sucesso, o governo municipal doou para UFAM. No novo Campus, foram oferecidos os cursos de licenciatura em Matemática (1997; 2004), Geografia (2001), Pedagogia (1999; 2004), Ciências Naturais (1999) e especialização em Gestão Educacional (2005). Em Tabatinga, em espaços escolares da educação básica, foram oferecidos os cursos de História (2001), Filosofia (2001), Pedagogia (2001), Educação Física (2001) e especialização em Psicopedagogia (2006), Especialização em Tecnologia Educacional (2005) ambos os cursos eram do PEFD - Programa Especial de Formação Docente – criado para atender as demandas de formação de professores em convênio com os governos municipais e estaduais e UFAM.

A partir de 2005, o Campus Avançado passou a ser Unidade Acadêmica de Benjamin Constant e passou a oferecer cursos regulares com quadros de docentes e técnicos próprios. Foram avanços significativos na primeira década deste século XXI incentivados por meio da

política de expansão e interiorização do ensino superior que visava oferecer uma educação para todos. Contudo, considera-se mínima a demanda atendida diante das necessidades locais.

Mesmo diante das modificações da política de expansão das universidades e da adesão do Brasil à Declaração Mundial de Educação Superior para Todos, a UFAM foi a única universidade a expandir-se nesta região?

Com a necessidade de qualificação de professores e formação de outros profissionais, criou-se uma nova universidade: UEA – Universidade do Estado do Amazonas, a qual se interiorizou rapidamente atingindo quase todos os municípios com cursos de formação de professores na modalidade semipresencial.

A expansão e interiorização da UFAM se consolidou com a implantação de cinco unidades acadêmicas em regiões estratégicas do estado. As duas universidades: UFAM e UEA possuem sede e unidades acadêmicas/centro de estudos superiores na capital e no interior. Na região do Alto Solimões – sudoeste do Estado – a população é atendida por dois campi: INC/UFAM, em Benjamin Constant, e Centro de Estudos Superiores/ UEA, em Tabatinga .

Em 2001, com o avanço da política educacional brasileira apoiando o oferecimento de cursos superiores e a criação de novas universidades, o governo estadual implantou a Universidade do Estado do Amazonas – UEA⁷⁶ juntamente com o Programa de Formação de Professores – PROFORMAR - na modalidade à distância, o qual funcionou em todos os municípios do Amazonas com a finalidade de formar professores da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. As aulas eram por teleconferência e acompanhadas por um professor local. Em 2003, a UEA foi vinculada a Secretaria de Ciência e Tecnologia e na mesma época foi criada a FAPEAM – Fundação de Amparo à Pesquisa do Amazonas.⁷⁷

⁷⁶ “Nós podemos dividir a história da UEA em três momentos: implantação, expansão e consolidação. Depois de termos passado de um universo de 5 mil para 23 mil alunos, estamos vivendo o momento da consolidação, e é importante respeitar as especificidades, afinal estamos tratando de um Estado que é a maior unidade territorial do Brasil, com cerca de um 1,5 milhão de quilômetros quadrados. Nessa fase de consolidação, precisamos oferecer verticalmente cursos de acordo com as especificidades, manteremos também os cursos de licenciatura. Nessa perspectiva, estamos oferecendo pela primeira vez um curso de bacharelado em saúde coletiva. O diferencial é que vamos gerar as aulas de Manaus para turmas de 20 municípios, por meio de teleaulas, com uma tecnologia de vídeo via internet que permitirá que as aulas sejam transmitidas em tempo real. Dependendo do sucesso desse curso, já estamos pensando em expandir para outras áreas de saúde direcionadas, também, ao interior do Amazonas. Pretendemos, ainda, criar outros cursos, para oferecer à distância visando suprir uma demanda que ainda existe no nosso Estado.” (OLIVEIRA, 2011).

⁷⁷ “Nós podemos dividir a história da Ciência, da Tecnologia e do Ensino Superior do Amazonas, antes e depois da FAPEAM. Hoje os nossos projetos de iniciação científica e os grupos de pesquisa são majoritariamente financiados pela FAP. Portanto, a FAPEAM e a Sect são fundamentais nesse processo de expansão e de consolidação da UEA. Quanto às pesquisas realizadas na UEA, como impulso de geração de políticas públicas de C&T para o Amazonas, eu destacaria, dentre

A UEA foi criada com o objetivo de atender à demanda do Estado tanto na capital quanto no interior. Assim, em Manaus, foram implantadas seis escolas superiores e um centro de estudos superiores. No interior, implantaram-se seis centros e dez núcleos de ensino para que a Universidade pudesse chegar aos povos mais distantes do centro urbano. Na região do Alto Solimões foi implantado o Centro de Estudos Superiores de Tabatinga, oferecendo os cursos de licenciatura em: Biologia, Matemática, Geografia, Letras, Educação Física e Pedagogia. Atualmente ampliou a oferta de cursos incluindo Ciências Econômicas, Licenciatura em Pedagogia Intercultural Indígena⁷⁸, Tecnólogo em Gestão de Turismo.

Relembrando um pouco da história da universidade no mundo, no Brasil e na Amazônia, percebo que nos dias atuais ainda tem a marca do tempo no qual predominava a importação de saberes e não da criação de saberes das realidades locais. Em pleno século XXI, com toda uma legislação específica da educação superior brasileira, a universidade não se faz presente na sociedade como deveria, os muros continuam ali, porém, invisíveis; apesar dos avanços da ciência, da inserção de pesquisadores na sociedade e no ambiente natural, ainda há distanciamentos no campo das discussões que fundamentam a abordagem e construção da ciência em articulação com diversos campos do saber.

Conforme Filho (1989) apud Lampert (1999, p.35), “[...] a universidade brasileira não é uma entidade abstrata e isolada que existe deslocada da realidade, mas está inserida num contexto que é o das universidades do mundo ocidental.” E por inserir-se nesse meio, precisa desse “elo de comunicação” entre áreas de conhecimento, entre instituições de ensino superior e básico, entre universidade e sociedade, entre docentes-pesquisadores, técnicos, discentes e docentes com funções administrativas; não para importar saberes, mas socializar, confrontar, discutir e construir novos aportes para o caminho da ciência em cada universidade. A cada comunicação, há alimentação de saberes, há retroalimentação intelectual, formação humana e social de docentes, técnicos e discentes fortalecidos nos caminhos investigativos e interventivos dentro de cada realidade.

A universidade brasileira vem crescendo cada vez mais isoladamente e dentro de cada uma há grupos que também crescem isolados; isso é explícito nesse processo de expansão da educação superior na Amazônia, no INC-UFAM, bem como sua fragilidade e dificuldade de construir sua identidade enquanto universidade amazônica. Contudo, existem possibilidades

os projetos estruturantes que têm o apoio da SECT e da FAPEAM, o INCT Centro de Energia, Ambiente e Biodiversidade, ligado ao nosso curso de Biotecnologia.” (OLIVEIRA, 2011).

⁷⁸ Realizada na comunidade indígena de Filadélfia em Benjamin Constant.

para sua construção, pouco percebidas e discutidas na instituição, bem como o seu contexto amazônico no cotidiano e nas práticas acadêmicas.

Na Amazônia o “tráfego nos furos” fica mais acessível no período das enchentes. Na seca alguns furos ficam intratáveis, quando muito, se pode passar uma canoa. Quando não há furos naturais o homem é capaz de fazer e descobrir novos furos, assim pode acontecer na universidade na ausência de furos – “elos de comunicação” – com outras instituições e sociedade, entre os sujeitos destas instituições; há possibilidade de fazê-los, ou de promover condições atenuantes. Nas fotos abaixo podemos observar os furos amazônicos em duas situações nas duas estações da Amazônia!

Figura 79: Furo na época da seca



Figura 80: Furo na enchente



Fonte: <http://acritica.uol.com.br/noticias/Rio-Amazonas> Fonte: Maria Perpétua/2011

Observando os furos acima percebemos dificuldades e facilidades para o tráfego no local, assim acontece nas relações da universidade com a sociedade e outras instituições socioeducativas, mas isso se dá pela historicidade que a instituição vem construindo ao longo dos séculos no mundo. Existem diferentes universidades no mundo há séculos e desde o seu surgimento enfrenta problemas e desafios, alguns superados outros não. Algumas universidades resolveram manter os ideais em princípio, outras renovaram seus ideais e passaram por reformas superando grandiosos desafios. Todavia, cada universidade em cada país tem o seu ideal de existência que a mantém viva mesmo em determinadas crises e circunstâncias em que se encontra. Como disse Ciervo, “não existe um modelo de universidade global [...] cabe a cada país configurar a instituição que deseja”. (2004, p.21). E o Brasil nos últimos anos, com a política da educação superior precisa repensar a

configuração destas novas universidades que estão sendo criadas, sobretudo, em modelos multi-campi em cada região brasileira.

O ensino superior não pode ser discutido, analisado e avaliado isoladamente. Ele faz parte de um contexto mais amplo: a universidade ocidental e a sociedade brasileira, com seus problemas políticos, econômicos, sociais e culturais, que repercutem diretamente no sistema educacional e, em especial, no ensino superior. (LAMPERT, 1999, p. 35)

A população brasileira amazônica enfrenta inúmeros problemas sociais desde o processo de colonização, mesmo avançado social e economicamente. Entretanto, ainda perduram algumas peculiaridades culturais, sociais e econômicas que a diferenciam de outras regiões do país. Tais peculiaridades a fazem ser diferente e essa diferença precisa ser analisada em todos os aspectos, inclusive os educacionais. Por ser diferente em alguns aspectos, a população amazônica não teve muita atenção por parte das políticas públicas brasileiras. Nos últimos anos, com o avanço do governo democrático brasileiro e com as novas políticas educacionais nacionais e internacionais a Amazônia passou a ter parte de suas demandas da educação atendidas.

Dessa forma, começou a concretização de um sonho para muitos amazonenses interioranos e esperançosos por mais qualificação e melhoria da qualidade de vida “propagada pelo mundo globalizado”. A Universidade Federal do Amazonas passou a oferecer mais cursos de licenciatura, atendendo à legislação educacional concernente à formação de professores nos seus campi do interior. E na Unidade Acadêmica de Benjamin Constant predominam-se os cursos de licenciatura, apesar de que a finalidade da implantação da unidade é muito mais abrangente, pois esta visa contribuir para o desenvolvimento local e regional por meio da formação de profissionais que atendam à demanda da região, por meio das atividades de ensino, pesquisa e extensão em cursos de licenciatura e bacharelado.

Nesta região, se percebe nas escolas, a existência de uma grande diversidade sociocultural e étnica, pouco desenvolvida por um trabalho pedagógico que respeite esta diversidade. Apesar de uma quantidade significativa de professores da rede pública já terem formação inicial na graduação, os problemas da qualidade educacional continuam e é comum ouvir professores fazendo reclamações das dificuldades enfrentadas. Os professores têm recebido formação, mas esta ainda não é suficiente ou desenvolveu-se com fragmentação do saber. Havia um interesse em cumprir a legislação e muitos órgãos governamentais fizeram

convênios com as Universidades, que criaram programas para formação docente por meio da política de expansão e interiorização do ensino superior.

O povo amazônida, sobretudo da aludida localidade, caracteriza-se pela pobreza e pela ausência de desenvolvimento tecnológico e conhecimento científico, entretanto, possuem muitos saberes considerados populares, que sustentam o modo de vida das pessoas. Como diz Ranciaro, “a história nos mostra que esses povos têm uma possibilidade única de contribuir com a construção de conhecimentos, desde que sejam respeitados nas suas peculiaridades, sejam elas: econômicas, políticas ou culturais.” (2006, p. 22). E no pensamento Darciniano, segundo Ribeiro e Matias (2006, p.201), a universidade tem um papel central na cultura de uma sociedade porque sua principal função é influenciar e modificar o seu entorno, seja em nível regional, nacional ou internacional.

Apesar de alguns avanços na Amazônia, existem problemas que dificultam e prejudicam a qualidade de vida das pessoas. Sabemos que para o progresso da sociedade é necessário que o homem, sujeito social, se desenvolva em vários aspectos como o social, o político, o econômico e o cultural. A educação é um meio de transformação desse sujeito. Acredito que este deve ser um ser ativo, político e conhecedor da sua realidade. Para isso, necessita de uma educação que fomente o desenvolvimento de sua autonomia, pelo domínio de saberes concernentes aos diferentes tipos de sociedade como a globalizada e a democrática. Dias Sobrinho refere-se a universidade como uma instituição essencialmente pública.

É uma instituição social e política que produz e dissemina os conhecimentos e a formação técnica e social, porém, tendo como valores e solo real de seu cotidiano as dúvidas, a pluralidade e o trato com a diversidade, mais que as verdades definitivas e o pensamento homogêneo. Ao mesmo tempo, apresenta muitas respostas e soluções a indagações e problemas correntes, mas também, sendo espaço de crítica e liberdade, “instaura a crise, desmonta as certezas irrefletidas e investiga sobre os sentidos e valores” (2003, p. 99).

Partindo da afirmação de Sobrinho, vemos que a Amazônia como um todo carece de maior integração à sociedade do conhecimento nacional e internacional e precisa desenvolver uma criticidade que o ajude a refletir a sua situação. No cenário brasileiro, esta é uma região que apresenta os indicadores baixos em termos de qualidade de vida, desenvolvimento humano, democracia e cidadania. A histórica ausência de políticas promotoras da integração efetiva da região ao processo contínuo de desenvolvimento do país contribuiu para o atual contexto vivido pela maioria da sua população, em especial, a que reside no interior, por vezes excluída dos bens e direitos da cidadania brasileira. Os habitantes das capitais

amazônicas, de certa forma, têm acesso a bens e serviços públicos básicos, embora estes sejam precários.

É de domínio público que as populações universitárias do interior da Amazônia não gozem das mesmas condições que as de outras regiões brasileiras em termos de infra-estrutura instalada, quadro de servidores, apoio ao estudante, escolaridade básica, acesso à meios de informação como livrarias, internet, meios de transporte, habitação para estudantes, restaurantes universitários e outras necessidades cujo atendimento e satisfação são facilitados aos estudantes universitários das regiões mais desenvolvidas como Sul, Sudeste e mesmo nas capitais dos estados da Amazônia.

A implantação das Unidades Acadêmicas - UFAM e Centro de Estudos Superiores - UEA foi um marco de extrema importância para o desenvolvimento regional do Amazonas, sobretudo dos povos que habitam o interior do Estado, esperançosos pela melhoria da qualidade de vida. Com base nestes dados penso que a Universidade por meio do ensino superior vem contribuindo para o desenvolvimento amazônico levando a oportunidade de formação em nível superior para muitos amazonenses interioranos.

A exigência de formação superior para os professores da educação básica foi uma “mola propulsora” para o estabelecimento de políticas de interiorização das universidades nos estados amazônicos. As políticas de expansão das universidades tinham como objetivo a formação profissional em nível superior a todos os brasileiros, por meio de vários programas do governo, dentre eles o REUNI, um programa que fortaleceu a expansão da universidade no Amazonas. Leite explicita o REUNI e reafirma a importância deste para a expansão da educação superior no Brasil.

O REUNI tem um orçamento de \$7 bilhões de reais (US\$3500 bilhões) para execução em cinco anos. Está dirigido às universidades públicas federais em contraponto ao financiamento indireto das IES privadas. Com o programa de Apoio aos Planos de Recuperação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) previu-se ampliar o número de vagas. Estima-se que a taxa líquida de matrícula chegue aos 30% da população jovem. A indução destes programas supõe a existência de metas a serem atingidas pelas IES as quais usam de sua autonomia para decidir sobre suas propostas. As propostas das IES públicas incluem investimentos inclusive expansão e recuperação física, salas de aula, laboratórios, ampliação dos quadros docentes e técnicos, atividades de qualificação pedagógica, enfim aquilo que cada universidade considera adequado à sua expansão tendo em vista o aumento de vagas e a ampliação da oferta de cursos, cursos noturnos em especial, a qual se propõe realizar. O REUNI inclui ainda diversificação das modalidades de cursos de graduação; diversificação curricular; mobilidade estudantil; articulação graduação e pós-graduação, educação básica, profissional e tecnológica; inclusão social e assistência aos estudantes. Como o programa envolve respeito à autonomia e apoio à expansão, cada universidade vai definir seu programa contanto que ao final dos

cinco anos previstos obtenha uma taxa de sucesso de 90% na graduação e relação professor aluno de 18/1. No dizer de Almeida-Filho (2008) “o REUNI (...) ao reduzir enorme dívida social do ensino superior, implica um grande potencial de valorização do serviço público no campo da educação”. (2010, p.101).

Com apoio do REUNI, em 2005, a UFAM implementou um programa “ O Amazonas é o nosso Campus” e o projeto “ UFAM Multicampi” consolidando o sonho de ensino superior para muitos interioranos amazonenses. Nas fotos abaixo o INC em Benjamin Constant!

Figura 81: INC - Prédio Antigo



Fonte: BRAULE/2011

Figura 82: INC- Área interna – Prédio Antigo



Fonte: BRAULE/2011

Figura 83: Prédios Novos e em construção



Fonte: BRAULE/2011

A UFAM implantou primeiramente três unidades acadêmicas no interior: Instituto de Natureza e Cultura – INC em Benjamin Constant, Instituto de Saúde e Biotecnologia em Coari e o Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente em Humaitá. Em 2006, foram implantadas mais duas unidades: Instituto de Ciências Exatas e Tecnologia em Itacoatiara e o Instituto de Ciências Sociais, Educação e Agronomia em Parintins. Ambos em localização geográfica estratégica atendendo as demandas de municípios nas regiões de cada localidade, oferecendo seis cursos em cada uma.

Cada unidade acadêmica foi pensada a partir das demandas sub-regionais levantadas pelas comissões de implantação. Devido à diversidade étnico-cultural existente foi escolhido para o Alto Solimões o curso de Antropologia – o primeiro curso de graduação nesta área no país (naquele momento histórico); a presença do mercado de fronteira e a falta de profissionais para administrar o mercado local, levou a escolha do curso de Administração; as demandas para docentes dos anos iniciais e áreas específicas foram determinantes para escolha dos cursos de Pedagogia, Biologia e Química, Letras – Língua Portuguesa e Língua Espanhola e Ciências Agrárias e Ambientais.

O sonho acalentado pelos visionários pioneiros na primeira década do século XX, para a implantação de uma universidade amazônica, embora interrompido parcialmente por um período de 36 anos, alimenta-se e renova-se com a ampliação da Universidade Federal do Amazonas na capital e sua subsequente expansão também no interior do Estado, através do Programa O Amazonas é o Nosso Campus e do Projeto UFAM MULTICAMPI. (PPI, 2010, p. 16).

Mesmo havendo um planejamento para sua implantação, a forma como esta foi sendo implantada leva ao entendimento de que há certo afastamento da realidade local. No olhar de **Kanamari**, não houve um planejamento para sua implantação. Acredito que a forma como se deu a implantação levou a esse entendimento devido às precárias condições de estrutura física e organizacional. Para implantação foram aproveitadas as instalações já existentes do antigo Campus e as novas estruturas em construção seguiram os modelos das unidades da capital. Essa visão se dá pela forma como vem sendo gerida in lócus desde sua implantação. No seu depoimento, **Kulina** reflete sobre uma retomada das discussões referindo-se a avaliação das atividades realizadas.

Essa unidade foi pensada. Houve um processo de discussão pelos que estavam a frente da universidade para ouvir os anseios da comunidade. Pelo tempo que já estar e por ter formado a primeira turma, acredito que seria louvável sim, retomar essa discussão, para ver se realmente o que a universidade tem feito é aquilo que a comunidade esperava.

É notório que a implantação de uma universidade alcança seus objetivos propostos quando dispõe de um quadro de docentes que *in lócus* desenvolvem suas atividades de ensino, pesquisa e extensão firmando o seu compromisso com a sua profissão, com a sua instituição de vínculo, com a sociedade e consigo mesmo. A configuração do quadro docente universitário na região amazônica tem algumas características semelhantes à configuração e o surgimento de outras universidades brasileiras, inclusive as de região mais desenvolvidas no País, pois no início das atividades destas universidades que hoje são reconhecidas pela qualidade de ensino, tiveram a contribuição de docentes brasileiros e estrangeiros.

E quanto a realidade do INC em Benjamin Constant, como se configurou o seu quadro docente durante a implantação da Unidade Acadêmica Permanente?

O INC iniciou com professores oriundos da localidade e de outras localidades do País e de países vizinhos amazônicos, dentre estes havia os que possuíam e os que não possuíam experiência no magistério superior. Alguns graduados, outros especialistas, mestres e doutores. A quantidade maior era de professores mestres. Todavia destacava-se uma significativa quantidade de professores graduados e especialistas. A frente da sua gestão esteve professores da sede institucional (com experiências em cursos de formação de professores no interior).

A gestão do INC enfrentou diversos problemas, dentre estes se destacava os recursos humanos e materiais, bem como a estrutura física, pois o disponível não atendia as necessidades para o fomento do ensino, da pesquisa e da extensão. A contratação de professores temporários na região é outro problema que surge por motivos da distância da sede, além de existir a falta de profissionais com as qualificações exigidas nesta região. Tudo isso dificultava o alcance dos objetivos da implantação, pois provocava muitas insatisfações com o corpo docente e discente e, a comunidade.

O primeiro impacto para muitos docentes no INC foi o novo modelo de gestão: os modelos de Colegiados, diferente do modelo comum de Departamentos. Na tentativa de implementar um modelo de gestão universitária diferente daquele que todos conhecem nas universidades, que é o modelo cartesiano departamentista, a UFAM estabeleceu uma nova forma de organização pedagógica e administrativa para as unidades acadêmicas visando facilitar o ensino superior interdisciplinar, possibilitando a interação entre diversas áreas de conhecimento e conseqüentemente a interação entre diversos profissionais.

O Plano Pedagógico Institucional - PPI deixa claro que os passos “para expandir e democratizar o acesso de populações fixadas no interior do Estado estruturou as novas Unidades Acadêmicas sem os tradicionais Departamentos e com uma perspectiva de fortalecimento das coordenações de curso.” (2010, p.15). Neste sentido, as unidades acadêmicas possuem uma forma de organização administrativa diferenciada com muitos desafios.

Diante da situação da inexistência de chefes e da presença de diretores e coordenadores acadêmicos e de curso, além da estrutura de Colegiado, os desafios são postos diariamente. Na tentativa de realizar a inter e transdisciplinaridade nos currículos e articulações entre diversas áreas do saber, encontra-se uma unidade que precisa descobrir a sua identidade acadêmica de instituição universitária.

Kulina em seu depoimento salientou que o INC precisa pensar sua identidade enquanto instituição universitária, afirma que, “*a universidade não é uma extensão do ensino médio. A minha visão e de muitos colegas, a princípio, quando chegaram, é que o INC parece mais uma extensão do ensino médio, um ensino médio melhorado, um escolão.*” Salienta ainda, demonstrando preocupação, a partir da sua visão, que “*o INC não encontrou ainda sua identidade regional e local, parece que ainda não existe uma identidade. Ainda não somos uma universidade estruturada na forma como queremos que seja. E no interior se torna muito mais difícil.*” **Ticuna** relembra em seu depoimento que *essa é uma universidade nova que precisa sair do seu lugar, adentrar na sua realidade, fazer atravessamentos.* Esses atravessamentos podem realizar-se de diversas formas e em diversos campos do saber.

O fato de localizar-se geograficamente distante e com outros problemas de acessibilidade explicita uma dificuldade; mas, há possibilidades de transitar nos *furos* – elos de comunicação - com outras instituições, redes e grupos de pesquisa que possam ajudar a pensar e a pesquisar a Amazônia e seus elementos sociais e naturais. Um dos exemplos é a Universidade Nacional da Colômbia – UNAL - que está tão perto e tão longe ao mesmo tempo, pois *os furos dificultam o tráfego devido à seca*, e assim apresenta-se a necessidade de políticas-administrativas pertinentes. O *furo* só ficará cheio quando o elo de comunicação estiver bem consolidado, no início é árduo, exigindo de todos – docentes-pesquisadores e gestores - uma profissionalidade profícua e compromissada com a sociedade amazônica.

Diante da ausência de comunicação institucional e de interação sociocultural, rever as questões de avaliação da universidade em todas as dimensões pedagógicas, curriculares e

político-administrativas é importante. A avaliação tem um papel fundamental para se repensar a real situação em que se encontra qualquer universidade. Quando esta é realizada sem direcionamentos intencionados e com um olhar ampliado e profundo, na visão de Leite, significa “avaliar para alcançar autonomia e autotransformação dos sujeitos, da instituição e da sociedade.” (2005, p. 66).

O pensamento crítico de Adorno quanto às questões de transformações na contemporaneidade são essenciais para nos instigar a pensar que tudo tem que ser visto e revisto com outro olhar, sob diversos pontos de vista, discutido, refletido e problematizado; pensando sempre em alternativas para o presente, não deixando de retomar o passado e impulsionar para o futuro, construindo novas perspectivas de vida humana e social. Para isso é preciso desenvolver a EMANCIPAÇÃO.

Segundo Santos (2005), a universidade não pode ser influenciada pelo elitismo e corporativismo da economia mundial paralisando sua capacidade auto-interrogativa da mesma forma que interroga a sociedade, pois a universidade como um bem público vive permanentemente ameaçada, não só por problemas externos, mas também internos. Partindo desses pensamentos, a avaliação institucional torna-se um meio de discutir a universidade que somos e a universidade que queremos ser. Por meio da avaliação podemos encontrar a nossa identidade de Universidade na fronteira amazônica.

Cervo introduzindo o livro *Universidade no Mundo*, afirma que podemos comparar várias universidades em diferentes países, possibilitando a percepção do que é comum e do que é inerente a cada sistema institucional. Para este autor a *universidade dos sonhos* existe em algum lugar, aquela “em perfeita sintonia com o ensino de segundo grau, capaz de absorver toda a demanda social por educação superior, dispondo de quadros preparados e eficientes, sem dificuldades financeiras para manter o ensino e implementar a pesquisa”. (2004, p. 18).

Este autor também afirma a existência, em algum lugar, da *universidade da competição*. “Nela prevalece à vontade sobre o estatuto e a lei. Ela dispensa controles externos centralizados e ostenta autonomia de gestão [...] a diferença se dá pelo desempenho, que condiciona a seleção de seus estudantes e a captação de recursos.” (2004, p.19). Além desta existe a *universidade da burocracia*, em algum lugar.

Presas a leis de longo fôlego. Com colegiados em inúmeras instâncias, regimentos e regulamentos longos e detalhados, estrutura administrativa pesada, disputa pelos cargos – como se o poder nela não resultasse do acervo cognitivo gerado – controle externos centralizados no país, que sobrecarregam o tempo do corpo com responsabilidades estéreis. (2004, p.19).

Ainda Cervo afirma que existe a *universidade do equilíbrio*, “onde o ensino e a pesquisa convivem como tarefas complementares, o público e o privado compartilham responsabilidades que se somam quando ao financiamento, os controles centrais conferem bom grau de autonomia de gestão educacional.” E por fim, indica a existência da *universidade da estagnação*, “em descompasso com as necessidades da população, a universidade vítima, seja da interferência política, seja da ideologia ou, ainda da religião”. O aludido autor destaca ainda que existem universidades no mundo que relutam contra reforma por acreditar que não carecem.

São aqueles que cultivam essa instituição, por vezes há séculos, com o cuidado do jardineiro que zela pelo crescimento de uma planta, fornecendo-lhe com a constância o nutriente adequado. Outros, ainda, que investem recursos, sabedoria e empenho com o intuito de recuperar o tempo perdido. (2004, p. 19).

Os pensamentos de Cervo apontam a possibilidade de existência de diferentes universidades. Sabe-se que hoje no Brasil e no mundo há muitas diferenças no que tange a qualidade do ensino superior. As diferenças se apresentam normalmente por instituição ou por área de conhecimento dentro de uma mesma instituição.

Baseada nesta compreensão, o que pensa sobre os diversos tipos ou modelos de universidade existentes?

Pensando assim, percebo que existe várias universidades no mundo e que cada uma possui um modelo com características próprias e com ideologias próprias ou não intrinsecamente presentes na sua forma de ser universidade. Cada universidade tem sua história, sua missão, suas ideologias, suas formas de construir ciência, sua função social, sua forma de existência - um local permeado pela universalidade e diversidade de saberes. Todavia, as universidades que mais crescem como instituições sociais tendem a crescer na pluralidade, juntamente com outras instituições e com a sociedade, assim elas se fortalecem; *os furos dessas universidades estão sempre cheios, facilitando o elo de comunicação.*

Depois de boas remadas fortalecidas com reflexões, cheguei a saída do furo com mais segurança acreditando que chegaria ao meu destino. Sei que a universidade pública na fronteira amazônica também possui suas particularidades, construídas historicamente, vem se consolidando nesse cenário maravilhoso e desafiador onde se encontra o Instituto de Natureza e Cultura caminhando em busca da sua identidade de unidade acadêmica. Protagonizando essa busca, os professores universitários nos revelam a sua história de vida profissional.

Seguindo viagem, observei o pôr-do-sol em contraste com as águas do Rio Javari. Quanta beleza e quanto mistério! Ao ver um banzeiro, acelerei na remada ouvindo o som do remo na água “chap chap”, logo cheguei à beira do rio, atraquei minha canoa e levei meus peixes com a farinha para socializar com os amigos e ter uma boa prosa.

3. SABERES E HABILIDADES NA “TRILHA DA FLORESTA”: CONSTITUIÇÃO DO PROFESSOR INTELLECTUAL NA SUA HISTÓRIA DE VIDA PROFISSIONAL

Ao chegar em casa recebi os amigos com caldeirada de tucunaré, peixe frito e assado. Com as sardinhas preparei “Pupeca” – peixe assado na palha da bananeira. Assei banana madura, fiz “tacate” – farinha de banana verde - e um molho com “pimenta murupi” e “olho de peixe”, sem esquecer-me do molho de tucupi e das farinhas: seca e d’água. Para completar recebi de um familiar uma panela de vinho de “abacaba” e “açai” e assim a mesa ficou farta para degustar numa noite longa de muita conversa e narrativas históricas.⁷⁹

*Ticuna foi a primeira a chegar, logo em seguida chegaram **Kulina, Matis, Kanamari, Korubo, Cocama, Marubo, Cambeba e, por último Cocama**, com cansaço devido o seu “estado interessante”, mas sempre com disposição para conversar. A noite foi permeada de interessantes histórias sobre trajetórias profissionais e nesta me surpreendi com algumas histórias desconhecidas. Quantas experiências e quantos saberes estavam obscuros! Porém, nítidos nas suas práticas profissionais. Iniciei uma conversa sobre formação, identificação profissional e experiências profissionais, no ritmo da simplicidade do caboclo amazonense.*

⁷⁹ Os encontros com os sujeitos só aconteceram de forma individual em diferentes locais, mas neste capítulo disserto fazendo uma analogia a uma das formas de recepção do caboclo amazonense aos seus amigos. Os pratos comuns são: peixe assado, tracajá ou jabuti (cágado) – família da tartaruga. Costuma-se sempre haver “bodozada” para momentos mais simples e improvisados para diversão e diálogo com os amigos. O bodó é um peixe de casco conhecido como o cascudo na região sul do País.

Nesse encontro inicial com os amigos conheci brevemente as histórias que causaram maiores curiosidades e por isso fui ao encontro de cada um em locais diferentes, no qual conversamos sobre suas trajetórias de vida profissional salientando os saberes e as habilidades desenvolvidas durante seu percurso na *trilha da floresta profissional de cada um*.

3.1 FORMAÇÃO E IDENTIFICAÇÃO PROFISSIONAL

Subentende-se que o professor universitário ao ingressar no magistério superior tenha uma formação para a função docente. A formação para este professor continua se dando a nível de pós-graduação nas universidades e o número de pós-graduados continua crescendo. Entretanto, numa universidade amazônica nem todos os professores possuem tal formação devido a escassa oferta para este nível de ensino na região.

Mesmo com os incentivos de agências de fomento para pesquisa, sendo uma delas, a FAPEAM – Fundação de Amparo e Apoio a Pesquisa, os interioranos não conseguem se deslocarem da sua realidade, devido diversas dificuldades de cunho econômico, cultural e até mesmo educacional, pois a educação básica tem deixado muitas lacunas na aprendizagem e formação dos educandos limitando a sua capacidade de concorrência nos concursos-vestibulares nas áreas de conhecimento mais concorridas. Sendo assim, não temos profissionais da região para atender as demandas do magistério superior em todas as áreas que necessitamos.

A expansão das universidades para o interior, com a finalidade de atender às demandas socioeducativas, oportunizou um maior acesso à educação superior e, concomitantemente, ampliou o mercado de trabalho para muitos profissionais do País, os quais ingressaram na carreira do magistério superior por diversos motivos.

Sendo o interior carente de profissionais com formação em nível de mestrado e doutorado, a UFAM realizou concursos para o ingresso ao magistério superior exigindo apenas como requisito mínimo a graduação, salvo em alguns cursos que não possuíam qualificação neste nível mínimo de formação no Brasil. Assim, não houve uma aprovação significativa de doutores e mestres, ingressando alguns graduados e especialistas, inclusive

possibilitou o ingresso de profissionais da região em algumas áreas. Além disso, alguns professores são pesquisadores sem formação pedagógica para o magistério.

No quadro a seguir observamos a formação de nove professores dentro de um universo de 68, de acordo com sua área de conhecimento, e, como estes se identificam atualmente na docência superior.

Quadro 1: Formação e identificação profissional dos docentes

SUJEITO	Graduação	Lato-sensu	Scripto-sensu		Formação sobre Pedagogia Universitária	Identificação profissional
			Mestrado	Doutorado		
Ticuna	Licenciatura	X	X	X	–	Professor-pesquisador
kulina	Licenciatura	X	–	–	–	Professor
Cocama	Licenciatura	X	X	–	X	Professor-pesquisador
Matis	Licenciatura	X	X	–	X	Educador
korubo	Bacharelado	–	X	X	–	Pesquisador
Marubo	Bacharelado	X	X	–	–	Professor
Kanamari	Bacharelado	X	X	–	–	Professor-pesquisador
Cambebas	Bacharelado	–	X	X	–	Professor-pesquisador
Mayoruna	Bacharelado	–	–	–	–	Profissional de área específica

Fonte: BRAULE/2011

O quadro não demonstra as áreas de atuação dos professores. Mas conseguiu levantar as grandes áreas de conhecimento de formação e de atuação destes profissionais?

Os professores, sujeitos da pesquisa, são de três grandes áreas abrangidas pelo INC. Um professor é de Ciências Biológicas, um de Ciências Agrárias e sete de Ciências Humanas. Sendo que neste Instituto há uma concentração maior da área de Humanas. Há três doutores, quatro mestres e dois graduados (um especialista e outro não). Na formação acadêmica de graduação quatro cursaram licenciatura. A formação para a docência superior se deu no *scripto sensu* em mestrado e doutorado em universidades de diferentes localidades do país,

dois fizeram estágio docência, tendo esta como experiência no magistério antes de ingressarem na carreira do magistério superior e um fez estágio fora do país. Esse perfil de formação se reflete no momento em que eles iniciam a profissionalização docente e quando se identificam como profissionais.

Sendo que alguns professores já possuem formação no nível de *scripto sensu*, se justifica a necessidade de uma formação específica para o magistério superior?

Na universidade amazônica aludida, os professores do quadro necessitam de formação para atuarem na docência universitária, sobretudo, os que não possuem formação para o magistério e também os que não têm nenhuma experiência profissional. E essa formação pode se dá em cursos de formação continuada abordando diversas temáticas, sobretudo, as educacionais concernentes as políticas, ao currículo, as metodologias de ensino e avaliação tanto institucional quanto pedagógica.

No decorrer de seis anos da implantação do INC (2006-2011), as políticas institucionais voltaram-se prioritariamente para qualificação na pesquisa em cursos de pós-graduação, atendendo uma determinação legal para o seu quadro docente, pois as políticas de avaliação da Educação Superior do nosso País têm como um dos requisitos fundamentais a titulação e a produção científica dos professores. De acordo com Bordas, a exigência de atualização permanente,

[...] estaria enraizada na circunstância de que, ao longo dos séculos, freqüentar a universidade ou pertencer a seus quadros significou estar no mundo da erudição e do estudo centrado nas vontades individuais e nos agenciamentos possíveis entre os “sábios” e os candidatos a adquirir sabedoria. Significou e ainda significa, em grande medida, construir novos saberes, fazendo aumentar o mundo das ciências socialmente legitimadas. (p. 2).

A construção constante de saberes e o desenvolvimento da ciência exigem do professor saberes e habilidades que podem ajudá-lo nas suas diversas práticas docentes. Tal pensamento há tempos vem influenciando as políticas para a formação da docência superior, impregnando a ideia de que somente a formação em áreas específicas é fundamental para o desenvolvimento da docência superior.

No entanto, sabe-se que não somente a formação em *scripto sensu* contribui para o desenvolvimento da profissionalidade necessária a um docente universitário. Durante a pesquisa e minha qualificação no mestrado percebia a cada passo o quanto a aprendizagem na

pós-graduação é importante para melhorar o trabalho docente na Universidade. Contudo, também percebia no decorrer dos estudos que havia necessidade de uma formação pedagógica e política, pois ser professor não é somente ser pesquisador, se exige mais habilidades, conhecimentos e comportamentos ético-políticos para o exercício da sua profissionalização docente.

A formação para além da pesquisa, sobretudo, nas ciências ditas “puras”, é fundamental para consolidar uma profissionalidade alicerçada em saberes que os sustentem como intelectuais, não somente críticos, mas emancipadores, caracterizando-se como intelectuais públicos. Bordas (2005, p. 1) citando Barlow (1999, p. 145), escreve ser uma afirmação vista por alguns como exagerada, mas que pode ser pensada ao se tratar do compromisso dos professores.

O ensino é uma profissão tão paradoxal que quem a exerce deveria possuir, ao mesmo tempo, as qualidades de estrategista e de tático de um general do exército; as qualidades de planejador e de líder de um dirigente de empresa; a habilidade e a delicadeza de um artesão; a destreza e a imaginação de um artista; a astúcia de um político; o profissionalismo de um clínico-geral; a imparcialidade de um juiz; a engenhosidade de um publicitário; os talentos, a ousadia e os artifícios de um ator; o senso de observação de um etnólogo; a erudição de um hermeneuta; o charme de um sedutor; a destreza de um mágico e muitas outras qualidades cuja lista seria praticamente ilimitada.

Para isso, uma das políticas institucionais que a universidade poderia constantemente desenvolver seria a formação continuada ou complementar dos seus professores, considerando também como sujeitos de aprendizagem e que precisam refletir sua professoralidade/profissionalização. Na visão de Penin, “[...] o grau de qualificação é um fator-chave no fomento da qualidade em qualquer profissão, especialmente na educação, que experimenta constante mudança.” (PENIN, 2009, p. 39). E a Universidade para exercer sua verdadeira função social poderia ter mais atenção com a qualificação dos seus professores, promovendo mais cursos de formação de curta duração, de lato-sensu e scripto-sensu institucional e interinstitucional.

A Universidade tem autonomia para decidir de acordo com o seu orçamento, segundo Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96 no seu art. 5 & Único, o qual estabelece que para garantir a autonomia didático-científica das universidades, caberá aos seus colegiados de ensino e pesquisa decidir, dentro dos recursos orçamentários disponíveis.

Na UFAM/INC houve outras prioridades e a formação continuada dos professores não foi realizada, mesmo com o ingresso de novos professores a cada ano.

No segundo semestre de 2011 houve a tentativa de implantação de um programa de formação de professores discutido inicialmente num encontro de professores. Todavia, no encontro ocorreram desvios nas discussões devido às citações de tantos outros problemas do INC. Nesse Encontro entre professores, coordenadores acadêmicos e a Pró-reitoria de Ensino de Graduação - PROEG ocorreu um curso de Legislação Universitária, e um debate sobre o curso de formação para os professores.

Nos debates com a participação dos sujeitos investigados, observei nas falas, nos olhares e nas expressões faciais que estes enfrentam muitos entraves na constituição da sua profissionalidade no INC. Para **Ticuna** um curso de formação é necessário para os professores refletirem sobre sua prática e retomar novos caminhos ultrapassando as barreiras existentes. No olhar de **Marubo**, percebia muita preocupação diante das discussões, **Matis** pediu maiores esclarecimentos quanto à função de cargos administrativos (coordenações), pois considerava que deveria haver formação específica para essas funções. **Mayoruna, Cambeba e Kulina** tinham pouca participação e demonstravam pelos olhares e expressões faciais a importância daquela discussão, era a primeira vez que se discutia mais profundamente a necessidade de haver formação continuada para os professores. **Kanamari** salientava a importância da formação para o professor se entender como sujeito do processo de construção da universidade. No seu depoimento, **Kulina** afirma sua preocupação.

Nesse momento eu me sinto perdido, eu não tenho preparação para trabalhar com tanta diversidade. Existe um desnivelamento e eu acredito que não sou o único que não consegue lidar com essa questão, não consigo porque é uma situação completamente diferente, inclusive da minha formação. Apesar de eu ser do interior e não ter dificuldades de adaptação no interior, mas eu não vivi essa realidade, de estar em uma região que eu tenho contato primeiramente com brasileiros com visões imaginárias diferenciadas das minhas, brasileiros de várias etnias indígenas e estrangeiros. Há uma cultura local e regional diferente, cada um tem sua cultura ancestral, que cada etnia tem uma cultura e ao mesmo tempo tem o contato com outras etnias e, ainda tem contato com outro idioma que é o espanhol. Temos contatos com peruanos e colombianos que também tem uma cultura diferente. Para mim é um “Calderón”. (grifo nosso).

No depoimento de **Kulina** nota-se com mais clareza a diversidade cultural, linguística, étnica e social dessa região de fronteira amazônica. Neste encontro de professores e PROEG, a questão da diversidade foi discutida?

Essa diversidade foi discutida no encontro, levando a um longo debate. Vemos que a iniciativa da Universidade dá um passo importante, pois já abriu espaço para discussão e também já estimulou a preocupação com a formação pedagógica dos professores. Em Benjamin Constant não ficou decidido que esta seria a primeira Unidade Acadêmica a receber o curso de formação, sob orientação dos professores da FACED – Faculdade de Educação/UFAM de Manaus, pois não houve consenso e a decisão ficou para outro momento. Sendo assim, mais uma vez a formação continuada deixou de ser prioridade atendendo as políticas dominantes interessadas na massificação da formação profissional e não na valorização da qualidade do ensino.

Acredito que a formação continuada só passará a ser valorizada quando a Universidade abrir-se à discussões com respeito às diferenças, sobretudo entre as áreas de conhecimento. Formadores e professores precisam estar abertos para esse diálogo. O professor formador deve ter habilidade para argumentar com seus pares ao mesmo tempo saber ouvi-los. É importante “demonstrar que as questões pedagógicas estão apoiadas na pesquisa [...]; propor situações de experimentação teoricamente fundamentadas e provocar seus colegas a desenvolverem atos de reflexão e investigação sobre suas próprias práticas de ensinar.” (BORDAS, 2008, p.15).

Na compreensão de Bordas (2008), o estabelecimento de políticas institucionais contraria as tendências dominantes, porém, é algo possível. Penso haver essa possibilidade quando há predisposição e compromisso em desenvolver uma educação de qualidade. Para isso, a instituição precisa se “atrever” a “arriscar-se” em busca de novas perspectivas, ousar em dialogar com outras experiências institucionais, e isso, pode ajudar a consolidar sua própria existência como instituição social. A mesma autora justifica seu pensamento,

[...] o novo, penso eu, tem a ver com o entendimento e a consideração efetiva, entre outros pressupostos, o que ser ou vir-a-ser professor universitário é uma tarefa tão ou mais complexa do que ser ou vir-a-ser pesquisador; que para assumir essa concepção, é fundamental que o docente conte com o apoio que podemos oferecer. (2008, 13,14).

A formação pedagógica interdisciplinar, metodológica e epistemológica pautada em princípios éticos e políticos da educação, proporciona oportunidades de o professor universitário repensar o seu fazer pedagógico no ensino, na pesquisa e na extensão, bem como repensar as finalidades destes fazeres para vida em sociedade. Enfim, a quem se atribui a responsabilidade de oferecer essa formação?

A universidade não pode estabelecer políticas para que os seus professores qualifiquem-se somente nos cursos *scripto sensu*, havendo necessidade de oferecer cursos de formação continuada. Dentre os nove sujeitos pesquisados somente dois fizeram um curso de formação para o magistério superior, e os demais não receberam nenhuma formação, faltando assim iniciativa e políticas institucionais voltadas à formação continuada dos seus docentes, pois como disse Zabalza, “não se pode supor que um jovem que ingressa como professor na universidade já esteja preparado (mesmo que seja doutor e competente em pesquisa) para enfrentar a docência, ou, não estando, que ele mesmo tome decisões oportunas para estar.” (2004, p. 141).

Notei que os professores universitários sem qualificação em *scripto-sensu* apresentam um grau de preocupação com sua formação acadêmica, ou seja, para pesquisa com fins de titulação e publicações, além da formação pedagógica. **Kulina** buscou formação por meio de cursos lato-sensu na modalidade de educação à distância, pois sentindo necessidade de formação buscou alternativas em dois cursos: um de Metodologia do Ensino Superior (concluído) e outro na sua área específica (em curso). Todavia, não é o mesmo que se percebe em quem já tem uma formação para a pesquisa, pois nestes nota-se uma preocupação com o fazer pedagógico, há preocupação saliente com a viabilização para pesquisa. Como também não se percebe interesse pelo professor que não tem dedicação exclusiva. **Mayoruna** considera a profissão “professor” como um “extra”, demonstra mais satisfação com sua outra profissão, considerando esta desvalorizada demasiadamente.

Entretanto, o professor universitário é importante no processo de democratização do ensino, mas precisa de formação e valorização profissional, bem como condições de trabalho. “Talvez não haja dúvida nenhuma de que a peça fundamental no desenvolvimento da docência universitária são os professores”. (ZABALZA, 2004, p. 105). Neste sentido, verificou-se a necessidade de investimentos, projetos de formação permanente e políticas públicas que atendem as necessidades de formação do professor na sua formação de pesquisador e formação pedagógica e gestonária, o que contribuirá positivamente na constituição da profissionalidade do professor e o ajudará a atuar como um intelectual crítico no contexto do exercício de sua profissão.

A formação é articulada a um processo de valorização identitária e profissional dos professores. Sobretudo, fomentando a sua autonomia, sua criticidade e capacidade de decidir, sendo estes o centro das definições e implementações de políticas de ensino. (PIMENTA,

2008). A formação é fundamental para ajudar o professor a constituir sua profissionalidade e desenvolver-se ainda mais como intelectual com a capacidade de intervir na sua realidade. **Kulina** em seu depoimento relembra um momento em 2009 no qual houve solicitações de cursos de formação, todavia os pedidos não foram atendidos, por isso alguns buscaram outras alternativas.

*Naquele momento da exigência do curso de formação, pelo que eu percebi era uma exigência de todos, **todos se sentiam e muitos ainda se sentem inquietos com essa situação**. Alguns já se acomodaram, talvez por acreditar que a prática que desenvolvem já é a melhor, não posso afirmar isso, ou mesmo pelo cansaço de pedir e não ser atendida a solicitação. (grifo nosso).*

Uma reflexão coletiva entre os pares docentes permite um alicerce, uma construção de novas formas de pensar e realizar suas práticas. O docente pode se provocar nessas reconstruções e isto influencia positivamente, pois havendo um compartilhamento de sucessos e dificuldades entre os pares, podem-se encontrar novas formas de superação das dificuldades que impedem o sucesso acadêmico. Os professores precisam de momentos que fomentem reflexões, é fundamental que este seja “um profissional reflexivo de sua ação docente”.

No entanto, o meio acadêmico não valoriza a docência comparando com a pesquisa considerada essencial para a eficácia na carreira universitária, o que precisa ser repensado, pois esta é de extrema importância, mas sozinha não provocará sucessos, sobretudo, na Amazônia. Notei em uma das falas uma supervalorização da produção bibliográfica. Sabe-se que isso é relevante academicamente, no entanto, não é suficiente para instrumentalizar, preparar e profissionalizar um professor universitário e também o ensino universitário. Por isso, enquanto há uma forte preocupação com as publicações, deveria haver também predisposição para se discutir e refletir sobre o ensino, suas articulações com a pesquisa e a extensão que o professor propõe a comunidade acadêmica estudantil.

Nessas discussões sobre esse momento de formação com construção de conhecimentos sobre habilidades de ensinar, de aprender e de gerir, o professor universitário pode reafirmar sua identidade profissional e refletir sobre ela. No entanto, para que haja esses momentos é importante que sejam considerados prioritários. E isso pode partir de discussões avaliativas que poderão ser feitas com os docentes. Em 2011 foi realizada uma avaliação no INC com os seus resultados expostos publicamente e bem condizentes com a realidade, mas não foi citado em nenhum depoimento dos professores, o que pode se pensar nas formas de ser realizada e na importância que os professores dão a esta.

O docente universitário precisa estar ciente da sua profissão e identificar-se como tal. É necessária uma formação permanente que proporcione momentos reflexivos na coletividade levando o docente a superar os problemas da individualidade. Mesmo sendo desvalorizado profissionalmente o professor precisa exercer suas funções equilibradamente em suas relações e atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e extensão. Na constituição da profissionalidade é imprescindível a conscientização de que esta é uma profissão e que tem um caráter social e político.

A universidade atendendo as determinações legais, as exigências sociais, as necessidades individuais e profissionais por meio de políticas institucionais favorece o crescimento e o sucesso educacional no ensino superior, pois melhora o desempenho acadêmico e conseqüentemente o reconhecimento institucional. Todos nós, docentes do ensino superior temos que enfrentar os desafios pedagógicos postos para a docência. E na compreensão de Gil (2008, p.1),

O professor universitário, como o de qualquer outro nível, necessita não apenas de sólidos conhecimentos na área em que pretende lecionar, mas também de habilidades pedagógicas, ter uma visão de mundo, de ser humano, de ciência e de educação compatível com as características de sua função'.

Para o exercício da função de professor universitário é necessário competência, no que se refere às técnicas adequadas ao desenvolvimento das atividades docentes. A competência se refere à ação correta do que se prevê como atividade a ser exercida no campo profissional, num determinado papel. O profissional competente exerce suas atividades pedagógicas em todos os seus aspectos. Sabemos que toda competência profissional tem uma dimensão técnica que se relaciona aos conhecimentos que os profissionais devem possuir e aos métodos da articulação desses conhecimentos aplicados no contexto educacional.

A profissão de professor envolve espaços e tempos, além da docência, a habilidade de ensinar e boas relações interpessoais. Tudo isso se refere a características internas, próprias do indivíduo e muitas são desenvolvidas no exercício da profissão fortalecendo a sua profissionalidade e a sua identidade profissional.

A docência universitária é extremamente contraditória em relação a seus parâmetros de identidade socioprofissional. É freqüente nós, professores universitários, nos identificarmos assim: "sou professor universitário" na medida em que isso é sinal de grande status social. Todavia, esse reconhecimento (ao menos no que se refere a

seus componentes docentes) e secundário na hora de avaliar os elementos a partir dos quais se constrói e desenvolve-se essa identidade. (ZABALZA, 2004, p. 107).

Para que o professor tenha características afetivas, cognitivas, éticas e valorativas é importante que ele desenvolva um comprometimento genuíno, ou seja, consigo mesmo. Assim, saberá se constituir como docente-pesquisador, um ideal para o profissional docente na universidade. Nesse sentido, Abud pensa que é importante haver “[...] uma sincronia entre características pessoais-profissionais desses professores na constituição de sua maneira de ser, de pensar, de agir, de sentir que propiciam a relação pedagógica e pessoal com os seus alunos [...]” (2001, p.215). **Cambeba** em seu depoimento deixa claro por que se identifica como professora-pesquisadora, mas enfatiza que no seu cotidiano percebe-se mais como professora.

Eu me identifico como professora e como pesquisadora. Eu vejo que uma depende da outra. Mas estou percebendo que, na verdade, seria a de professora. Porque a professora é mais completa do que só pesquisadora. A professora tem um universo maior de contato com as pessoas, com os alunos, pesquisador parece que é mais fechado e tem um contato menor com as pessoas.

Cambeba refere-se aos pesquisadores de campo e sim aos de laboratório experimental de algumas áreas que não tem muito contato com as pessoas e sim com objetos, plantas e animais. Além disso, destaca que busca sempre interagir com os alunos de forma respeitosa, respeitando as diferenças e trabalhando na superação das dificuldades. Mesmo assim, sente dificuldades apesar de todos os esforços. É interessante a afirmação de identidade profissional de **Kanamari**, o qual antes de se afirmar profissionalmente, afirma-se socialmente. No seu depoimento se vê,

[...] como ator social que tem uma enorme responsabilidade. Eu me acho professor e pesquisador ao mesmo tempo, minha formação de seis anos de leitura e de estudos a partir da graduação me qualificou como pesquisador; inclusive dois anos de experiência de magistério na UFAM como substituto, na verdade eu não me via como professor, mas me via como pesquisador que conseguia falar. Foram anos de trabalho pelo interior, principalmente pela UEA. O trabalho na UEA que me revelou professor, essa foi a grande vantagem, foi no interior do Estado que eu me fiz professor. (grifo nosso).

Nesse contexto, também há professor universitário que se identifica apenas como pesquisador. No entanto, não é de se estranhar que existam professores que se identifiquem como pesquisadores, sendo que toda a formação foi voltada para a pesquisa como **Korubo**

que se identifica como tal afirmando: *sou pesquisador, eu gosto bem mais da parte da pesquisa.*

As pretensões salientes para a pesquisa podem ser equilibradas às pretensões para a docência no ensino e na extensão durante a profissionalização docente, sendo que nesta se configura a identidade profissional do professor, sobretudo, em espaços de formação continuada nos quais se poderia fomentar a compreensão e firmeza de uma identidade de docente-pesquisador.

Comumente se vê professor em busca do título, da formação para a pesquisa e do status social, sendo que as ideologias da globalização, também predominam na universidade. Bordas expõe seu olhar na educação superior afirmando que temos clareza das influências economicistas no campo da produção científica, pois, “logo, não é de espantar que aqueles que ingressam na instituição já se percebiam como pesquisadores, antes de serem professores. Logo, é explicável que não disponham a participar de novas atividades na área do ensino.” (2008, p.13). A mudança desse entendimento e da concepção de professores quanto a sua profissão pode ocorrer quando também se pensar no papel da universidade. Segundo Oliveira,

[...] há necessidade de avaliação do papel da universidade e do professor universitário na atual conjuntura (sociedade do conhecimento para alguns e da marginalização social e cultural de tantos outros); a expansão do ensino universitário no país nos coloca a frente à questão da qualidade do ensino e da própria identidade do professor universitário. (2003, p. 383).

Segundo alguns teóricos, sobretudo, Paulo Freire, o professor é um educador. Com a propagação deste pensamento, muitos se identificam com esta forma de identificação profissional da docência. Nesse contexto, algum professor universitário se identifica como educador?

Diante de todas as forças produtivistas, ainda há quem se identifique como educador e isso também não é de se estranhar, pois esta concepção já vem sendo discutida nos últimos anos no nosso País e no mundo e depende muito do valor de ser humano e de ser social do professor. **Matis** não escolheu ser professora, mas ao ingressar na profissão busca desenvolvê-la com profissionalismo, afirma:

Eu costumo me identificar como educadora. Eu sou adepta da teoria do Paulo Freire (rrrrsss) porque eu já conhecia algo da sua teoria antes de entrar na Universidade, mas ao iniciar as atividades aqui eu tive mais acesso ao que ele escreveu. Eu acredito muito nessa concepção de que o professor é mais direcionado para um profissional que trabalha, que dar aula, e acho que este não tem muito

envolvimento, muito comprometimento com o processo. E já o educador ele é comprometido, ele se preocupa com o aluno não como simplesmente o aluno, um cliente, mas como pessoa um ser humano, ele trabalha, ele procura descobrir as diferenças, e trabalhar essas diferenças, eu tento desenvolver um trabalho voltado para essa linha de ser uma educadora. Para mim um educador tem que ser um pesquisador, porque não há como você ensinar sem pesquisar, a não ser que você ensine algo estático, algo parado, e o conhecimento não é assim [...] (grifo nosso)

Entendo que ao identificar-se assim, Matis se sente professora e pesquisadora, conseguindo realizar múltiplas funções, consideradas fundamentais na profissionalização docente universitária. Para Giesta,

[...] é possível encontrar-se educador que escolheu ser professor por não ter tido oportunidade de ser outro profissional, em determinado tempo e lugar, mas que acabou sendo absorvido pela ‘magia’ do magistério e, em vista disso, promove seu autodesenvolvimento de maneira tão singular e aprofundada, que assume total identificação com a profissão docente e dela passa a ter orgulho e a ela dar dignidade. (2003, p. 41).

Para que o professor sinta dignidade e identifique-se com a profissão docente é preciso uma profissionalidade firmada em valores que respeite a si mesmo e a humanidade e que ele tenha a capacidade de agir com cautela e ousadia em horas precisas e também saiba tomar decisões coletivas no decorrer de suas atividades docentes na universidade, pois como disse Isaia (2003, p. 371),

[...] a identidade profissional é formada por um contínuo que vai desde a fase de opção pela profissão, passando pela formação inicial, até os diferentes espaços institucionais onde a profissão se desenrola, compreendendo o espaço-tempo em que cada um professor continua produzindo sua maneira de ser professor.

Ser professor universitário nos ideais de uma instituição social de educação superior exige capacidade crítica e reflexiva sobre a prática docente, sobre as políticas educacionais e institucionais que incidem no seu meio social e natural, com uma forte preocupação social, política, ética e ambiental. Essa capacidade crítica desenvolve-se durante a trajetória de vida do sujeito, sobretudo, a profissional, na qual o indivíduo amadurece intelectualmente como sujeito social e profissional dentre as suas diversas experiências e vivências no campo da profissão e de outros setores da vida social.

3.2 DIVERSIDADE DE EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS: IMPORTÂNCIA E INFLUÊNCIA NA PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE

Já dizia Adorno e Horkheimer (1985, p.17), que “a superioridade do homem está no saber, disso não há dúvida”. E esses saberes vem sendo adquiridos ao longo da vida dos sujeitos. Cunha diz que os saberes experienciais são “construídos ao longo das trajetórias de vida pessoal e profissional dos professores, a partir de seus trabalhos cotidianos e validados pela experiência.” (CUNHA, 2003, p. 368).

Ao longo da vida social o professor vai se fortalecendo com experiências que influenciam tanto na sua vida pessoal quanto profissional. No decorrer do percurso profissional há uma intrínseca relação do subjetivo com o profissional. Na visão de Penin (2009, p. 25) “A relação pessoa/profissão ocorre ao longo da vida produtiva, num processo contínuo, eivado como é comum, de experiências tanto estimulantes como tensas e conflituosas.” A mesma autora também salienta a influência da identidade na profissionalidade afirmando:

Nos processos de formação profissional e da profissionalidade uma pessoa percorre o espaço da condição humana, experimentando contemporaneidade e uma cultura ampla e hegemônica, mas entrecruzada por culturas específicas, desde a profissional e institucional até a regional e a local. Esses diferentes espaços culturais, são eivados de conhecimentos sistematizados e rigorosos, seja de saberes sutis e fortuitos. (2009, p. 31).

Os saberes são construídos na trajetória de vida e são inerentes ao sujeito. A construção dos saberes acontece nas vivências, por isso este não é aleatório, ele “[...] está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares [...]” (TARDIF, 2011, p. 11).

No quadro a seguir observamos a diversidade de experiências dos sujeitos destacando as experiências anteriores e durante a docência universitária, incluindo atividades desenvolvidas em diversos campos do trabalho.

Quadro 2: Experiências profissionais diversificadas

Experiências profissionais anteriores a docência	Experiências na docência superior no INC
Docência na Educação básica; docência no magistério (nível médio); educação superior privada (ensino, pesquisa e extensão) movimentos sociais no sul do Brasil.	Ensino, extensão, NDE.
Professor substituto no ensino médio (seis meses) na capital do estado do Amazonas	Ensino, extensão, coordenação
Docência na Educação básica em comunidades ribeirinhas; docência e coordenação no PROFORMAÇÃO	Ensino, extensão, coordenação
Docência na Educação básica pública e privada no interior do Amazonas	Ensino, extensão, coordenação
Gerenciamento de fazenda no exterior; pesquisa	Ensino, pesquisa, extensão, coordenação
Executivo; docência para executivos	Ensino, extensão, coordenação
Movimento estudantil, professor substituto UFAM - Manaus; professor em cursos de formação de professores – UEA - PROFORMAÇÃO; militância política pelo SINTEAM	Ensino, pesquisa, extensão
Professor substituto no ensino fundamental (quatro meses); Professor substituto na UFAM- Manaus	Ensino, pesquisa, extensão
Advocacia	Ensino

Fonte: BRAULE/2011

No reconhecimento da diversidade de experiências reconhecemos a trajetória de vida profissional e compreendemos quando Isaia afirma que, “a trajetória pessoal, é um processo complexo em que fases da vida e da profissão se entrecruzam, sendo único em muitos aspectos.” (2003, p. 370). É um processo que envolve um percurso em vários lugares de profissão e em vários lugares de convívio social. Entre os sujeitos investigados há os que têm pouca experiência profissional ou experiências fora da docência e há os que têm experiência na docência da educação básica e docência superior, além da experiência em pesquisa.

Todas as experiências identificadas contribuem para a constituição da profissionalidade docente universitária de cada sujeito?

Todas ajudam o sujeito a encontrar e fazer o seu caminho profissional. *Cada professor caminhou por uma trilha de floresta diferente.* Cada um aprendeu a olhar o mundo a sua volta de acordo com o olhar desenvolvido nessa caminhada. Alguns enfrentaram mais obstáculos e outros não. Outros tiveram que voltar para ter a certeza de que o seu caminho era aquele, e outros tiveram que ir desbravando, cortando galhos fortes, enfrentando temporais e a umidade

da floresta profissional. Contudo, todos estão conseguindo, pois chegaram num ponto do caminho onde toda a experiência adquirida na docência ou fora da docência ajudou a desvelar os mistérios no momento atual da caminhada.

A experiência docente de alguns contribuiu para a superação das dificuldades, mas os que não possuíam essas experiências sentiram mais dificuldades, bem como aqueles que não possuíam experiência em gestão. Contudo, todos passaram por momentos difíceis por estarem num contexto diferenciado, numa localidade distante e com dificuldades de comunicação. Para **Matis**, *“ainda estamos em fase de aprendizado e aprendemos a duras penas. Muitas coisas que aprendemos foram às duras penas, isso é preocupante”*. São muitas dificuldades enfrentadas no decorrer da experiência no INC, mas as experiências anteriores, sobretudo na docência, ajudaram alguns professores a enfrentar tudo com mais eficiência.

Há professores que sem experiências profissionais no magistério se reportam a seus professores. **Cambeba**, no seu depoimento, explicita a necessidade de aproveitar o que se considera pertinente: *“Eu lembro muito da formação na graduação, dos professores. Eu pego os bons exemplos, as coisas boas que eles me passaram. Outras coisas eu vou aprendendo junto com os alunos e repito algumas coisas que eu achei interessante.”*. E **kulina** demonstra sua preocupação com o seu fazer pedagógico e afirma se basear nos bons exemplos de seus professores e os maus exemplos não procura repetir. O seu relato explicita o que Isaia chama de solidão pedagógica,

[...] sentimento de desamparo dos professores frente à ausência de interlocução e de conhecimentos pedagógicos compartilhados para o enfrentamento do ato educativo. Os professores ingressam no ensino superior, passando a exercer a docência respaldados apenas em pendores naturais, saberes advindos do senso comum da prática educativa e na experiência passada com alunos do ensino superior. Assumem, desde o início da carreira, inteira responsabilidade de cátedra, sem contar com o apoio de professores mais experientes e espaços institucionais voltados para a construção conjunta dos conhecimentos relativos a ser professor. (2003, p. 373).

Mayoruna também se reporta aos seus professores, sendo que não teve nenhuma experiência na docência, segundo ele, busca desenvolver melhor sua retórica, a arte de convencer, porque para este todo professor tem essa arte. O seu pensamento tem fundamentos no exemplo de seus professores citados no relato. Cunha cita essa situação como naturalização da docência, que significa,

[...] manutenção do processo de reprodução cultural mantidos como base da docência, ou seja, o professor ensina a partir de sua experiência enquanto aluno, inspirado em seus antigos professores. É um processo bastante presente na docência

universitária, já que o professor desse nível de ensino não tem, geralmente, formação profissional para o magistério. (2003, p. 368).

Apesar de relevantes experiências na pesquisa, **Korubo** optou por vivenciar a prática docente no decorrer do estágio como bolsista do CPNQ na pós-graduação. Salienta que não era obrigado a fazer o estágio, mas o realizou porque sempre teve vontade de ser professor universitário e trabalhar com a pesquisa, afirma: *“minha paixão é a pesquisa, mas também trabalhar dando aula”*. Como era bastante estimulado a realizar pesquisa na universidade, desenvolveu um “gosto” por esta e assim passou a ter maiores preocupações com as condições para esta atividade. Sua experiência neste campo facilita o desenvolvimento de projetos de pesquisa, como também de extensão.

Marubo enfrenta dificuldades no desenvolvimento da sua profissionalização por não ter colegas que tenham as experiências que consideram necessárias para o desenvolvimento do curso. Este salienta no seu depoimento a importância da prática profissional na sua formação e na sua atuação como docente–pesquisador, vê o ensino sem fundamentos da prática como algo vago. *“Isso é um problema muito sério nas universidades, [...] a deficiência de você ter professores com pouca qualificação e pouca experiência de mercado dentro da nossa realidade torna o curso mais difícil ainda.”*

Cambeba diz que chegou ao magistério como *“prostituto, porque é muito mal tratado”*. Relatando sua experiência como professor substituto, demonstra olhar as coisas de forma crítica, pois durante um período de dois anos na universidade trabalhou diversas disciplinas. Realizava pesquisa porque era de seu interesse, como havia sido discente na mesma universidade era mais fácil fazer parte dos grupos de pesquisa e desenvolvê-las. Com interesse sempre encontrava um tempo, mesmo diante de muito trabalho desenvolvia pesquisa. Atualmente demonstra isso nas suas atitudes, pois apesar de muitos problemas, busca desenvolver seu trabalho da melhor forma possível.

Kanamari se refere a sua experiência como professor substituto relevando-a como importante porque através desta adquiriu *“responsabilidade na sala de aula”*. O mesmo ainda afirma que a cada dia se dedicava mais ao se preparar para sala de aula, pois *“o trabalho como substituto me forçava a ler mais”*.

O professor é desafiado a se esmerar no trabalho, todavia foi nas suas experiências como professor formador que **Kanamari** se sentiu pela primeira vez professor. O contato no

interior por meio dos cursos de formação de professores possibilitou uma amplitude de conhecimentos da região, a enfrentar seus desafios e a enxergar as possibilidades e assim o faz ainda no INC. A sua participação no movimento estudantil foi importante e o possibilitou a desenvolver melhor a profissionalidade docente. Segundo **kanamari**, sua experiência no movimento estudantil e no ensino médio foi influente na escolha pela docência,

O aprendizado do movimento estudantil foi importante porque coincidiu com o aprendizado da formação acadêmica, ao mesmo tempo em que eu participava do movimento estudantil eu também me dedicava em dobro na formação acadêmica, eu já tinha consciência, os colegas me alertavam que a experiência no movimento estudantil tem um resultado mais de caráter mais positivo. Fez com que eu pensasse e escolhesse a carreira política na docência. Eu sempre quis trilhar o caminho do ensino, da docência, também por isso que a experiência no ensino médio foi importante. (grifo nosso).

Ticuna enfatiza que a sua participação nos movimentos sociais foi determinante na sua vida profissional e na escolha da sua área de pesquisa, diz:

O que marcou minha vida e o que me trouxe para discussões sociais e a sociologia e para temática foi sempre viver a interface com o movimento social. A minha formação política não foi na Pedagogia foi no movimento social. A minha experiência tanto na juventude como no teatro, na pastoral da juventude e minha atuação na pastoral-afro foi determinante para minha carreira, e digo mais: a pedagogia tem muito a aprender com o movimento social, a metodologia utilizada pelos movimentos sociais tem muito a ensinar. (grifo nosso).

Como docente de uma universidade comunitária, na qual trabalhou durante dez anos, desenvolveu atividades de ensino, pesquisa e extensão, mesmo não sendo remunerada para isso. **Ticuna** relata:

Eu e outra colega constituímos um grupo de pesquisa em Educação. Eu passei a atuar como professora de Didática no Estado e me dedicava no grupo de pesquisa, além das horas de aula no ensino da faculdade. Eu não recebia pelo trabalho de pesquisa e de extensão. Mas era algo que eu queria trabalhar. No decorrer de dez anos eu me dediquei, ganhava pelas horas, por isso me conflituo às vezes. Além das minhas aulas de Didática, o trabalho do núcleo era articulado a outros núcleos do Brasil, aos núcleos de estudos afro-brasileiros da UDESC. (grifo nosso).

Com essa vasta experiência nos movimentos sociais, no ensino, na pesquisa e na extensão, **Ticuna** relata com segurança as suas opiniões sobre a sua capacidade de perceber as coisas no exercício da sua profissão, pois salienta que “quando se começa a falar as coisas, eu já vejo o que pode ser feito”. O seu olhar mais depurado da realidade e a sua

profissionalidade atuante em prol da melhoria da qualidade do ensino e da articulação da universidade e sociedade se deve ao cabedal de saberes da experiência acumulados durante toda uma vida profissional.

No quadro observamos que há professores com experiência na docência da educação básica na Amazônia. O que esta experiência tem influenciado diretamente na profissionalidade destes professores?

A experiência na educação básica, sobretudo, na Amazônia tem subsidiado a profissionalidade de **Matis** e **Cocama**, ambos com experiência na educação básica da sede e da área rural dos municípios amazônicos. **Cocama** relata sua história de professor leigo que chegou a ser professor universitário e neste relato demonstra criticidade referente a sua realidade se afirmando enquanto docente universitária. Salienta que as dificuldades eram muitas, mesmo assim conseguiu ser docente e professor de cursos de formação e depois ingressou na universidade.

Matis foi sempre disposta a enfrentar os desafios e diz: *“nunca devemos perder as oportunidades”*, aproveitou assim as experiências que foram possíveis. Relatou que aprendeu a ser professor numa escola infantil. Atitude e destreza foram determinantes para a carreira profissional de **Matis**, pois ajudaram a superar os desafios acadêmicos e sociais. Com esta mesma determinação enfrentou desafios de coordenação de curso logo ao ingressar e assim foi desenvolvendo projetos de extensão que foram ajudando a ampliar o seu olhar crítico para a sociedade.

As vivências dos professores são fundamentais para a constituição de sua profissionalidade, porque estas condicionam a atitude valorativa frente ao mundo pessoal e profissional. Segundo Isaia (2003, p. 372), “a unidade da pessoa, configura-se na interação entre o sentir, o pensar e o agir.” Nessa configuração ocorre uma dinâmica de experiências e competências desenvolvidas no decorrer destas. Segundo Sacristán (1999, p. 74),

A competência docente não é tanto uma técnica composta por uma série de destrezas baseadas em conhecimentos concretos ou na experiência, nem uma simples descoberta pessoal. O professor não é um técnico nem um improvisador, mas sim um profissional que pode utilizar o seu conhecimento e a sua experiência para se desenvolver em contextos pedagógicos práticos preexistentes.

Para isto precisa de uma profissionalidade significativa, caracterizada pelo pensamento pragmático, relacionando ideias, intenções, ação e análise das condições de aplicação, desenvolvendo-se no campo particular com base em princípios gerais, (SACRISTÁN, 1999).

Exige do professor a capacidade de compreender as nuances da sua profissionalização, pois como disse Nóvoa, “a compreensão do processo de profissionalização exige, portanto, um olhar atento às tensões que o atravessam.” (1999, p. 21).

Observando cada experiência dos sujeitos, vimos que algumas se destacam, contudo, todas contribuíram para a profissionalidade de cada professor. É por isso que considera necessário refletir sobre as experiências profissionais dos docentes?

Sabemos que as experiências são importantes e precisam ser refletidas, elas podem provocar bons impactos na profissionalidade ou não. Para que ela seja sempre impulsionadora é preciso momentos de reflexão sobre elas, pois estas também podem limitar o olhar dos professores. Por isso, é importante para alguns docentes passarem pelo processo de desconstrução da experiência: “processo em que se pode decompor a história de vida identificando as mediações fundamentais, para recompor uma ação educativa e profissional consequente e fundamentada”. (CUNHA, 2003, p.369). Os sujeitos poderão alterar sua prática e suas formas de pensamento a partir do momento que refletirem sobre ela.

Cunha baseada em Freire diz que isso exige dos homens uma “ ‘arqueologia’ da consciência, através de cujo esforço eles podem, em certo sentido, refazer caminhos que levam a processos emancipatórios.” (2003, p.369). Pensando assim, analisaremos como os sujeitos pesquisados vêm refletindo na sua formação e prática profissional e como estas “*fertilizam o solo*” para novos plantios profissionais.

3.3 A CONSTRUÇÃO DE SABERES COMO “ENCHENTES” E “FERTILIZAÇÃO DO SOLO” NA PROFISSIONALIDADE DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO

Um momento importante para o fortalecimento da profissionalidade do professor é o da sua formação. Lembramos que a formação considerada pelos professores investigados começa na graduação, passa pela pós-graduação e pela formação continuada. *Na realidade ambiental amazônica, as terras de várzea ficam submersas pelo fenômeno das enchentes dos rios todos os anos, de seis em seis meses. A cada enchente o solo se fertiliza com a riqueza das águas, assim acontece na profissionalidade de alguns professores universitários.*

3.3.1 Formação na Graduação – o início da academia e o começo da profissão docente

Os sujeitos da pesquisa nos depoimentos orais demonstraram valorizar a sua formação básica na graduação. Este foi um momento decisivo para alguns que ao observar seus professores decidiram escolher a carreira do magistério superior sabendo que poderiam também contribuir para formação de novos profissionais. A graduação para estes foi um momento de importante decisão profissional e que possibilitou reflexões que sustentam sua profissionalidade.

A constituição de uma profissionalidade docente que seja comprometida com as demandas acontece em meio a questões sociais, para isso é necessário que desde a formação na graduação (inicial) o sujeito reflita sobre o seu papel social e o da universidade. Para isto, o docente necessita de uma formação mais ampla que além de atitudes políticas “[...] enlaça a episteme, a epistemologia e a ética⁸⁰ – articulando conhecimento e ação, saberes e valores, reflexões e atitudes, teorias e práticas, marca o percurso de idas e vindas da construção do sujeito social [...]” (SOBRINHO, 2006, p.158).

Cunha (2003, p.368) define formação inicial como “processos institucionais de formação para uma profissão. Em geral, garante o registro profissional e faculta o exercício da profissão. Os cursos de licenciatura, segundo a legislação brasileira, são os espaços qualificados para a formação inicial de professores [...]”. **Kulina** não pensava ser professor, mas pensava em ter uma preparação melhor para estudos internacionais e por tal motivo ingressou num curso que o ajudasse a encontrar as possibilidades para isso. Mas, durante a graduação, motivou-se para ser professor sendo esta uma profissão que pode contribuir com a sociedade. Segundo este professor,

[...] o que motiva a ser professor, estar como professor é saber que por meio da educação e por meio da vontade do aluno ele pode mudar a situação dele, situação social, situação econômica porque apesar da nossa profissão de professor não ser a mais bem recompensada, ainda existe, fora a questão do status social, uma possibilidade de se viver como professor, apesar de todos os trabalhos que a gente tem. (grifo nosso).

Durante a graduação **Kulina** desenvolveu esse olhar. Começou a construir saberes neste espaço de formação, “onde construtos teóricos são estudados e debatidos na perspectiva

⁸⁰ “O termo ética deriva de ἦθος, que significa “costume” e, por isso, a ética foi definida com frequência como a doutrina dos costumes, sobretudo nas correntes de orientação empirista [...] Na evolução posterior do sentido do vocábulo, o ético identificou –se cada vez mais com o moral, e a ética chegou a significar propriamente a ciência que se ocupa dos objetos morais em todas as suas formas, a filosofia moral.” (MORA, 2001, p. 244-245).

de subsidiar uma prática reflexiva entre os professores. Resultam de produções/pesquisas realizadas por pensadores que vêm trazendo contribuições para o campo educacional.” (CUNHA, 2003, p. 368). Todavia, as possibilidades de realização de pesquisas são restritas aos alunos, no caso das licenciaturas.

No caso de **Cambeba**, a graduação foi um momento de fortalecer o interesse pela pesquisa, foi bolsista do início ao fim do curso. Foi um momento de consolidar a escolha pela área escolhida ao participar de um programa que incentivava o aluno e o acompanhava até a conclusão do curso. No programa foi estimulada a participar de seminários, escrever artigos científicos e realizar estágios de laboratório. Relata afirmando que “*cada período era um laboratório diferente para o aluno tentar descobrir a área que se dedicava mais*”. Assim, descobriu o que realmente queria como profissão. Contudo, enfatiza que naquele momento entendia e se estimulava mais para o exercício da função de pesquisadora, porque era o que mais fazia.

O que representou a graduação como formação inicial para os sujeitos da pesquisa na amplitude do seu olhar como sujeitos sociais e na escolha da profissão?

A graduação para todos os sujeitos foi um marco da vida profissional, pois no decorrer desta pode se consolidar a certeza pela profissão e o que esta poderia influenciar na vida social e no ambiente natural das suas populações. A escolha pela graduação para alguns não estava relacionada com a docência, mas a partir do momento que tiveram o contato com as pessoas, com as escolas, passaram a ter a certeza da sua importância. A construção dos saberes docentes na graduação faz o sujeito sentir mais firmeza na sua caminhada profissional.

3.3.2 Formação na pós-graduação: momento de reflexão crítica x formação específica

Dentre os professores investigados sete já tiveram formação em pós-graduação *stricto-sensu* e dentre estes **Matis** e **Cocama**, professores amazônidas, destacam a importância desta para sua profissionalização docente universitária. Para estes foi um momento que marcou a vida profissional, pelas dificuldades e pela amplitude de saberes.

Ao ingressar no magistério superior **Matis** preocupou-se com a qualificação ao se dar conta da necessidade da existência de um “oceano de conhecimento”. Logo realizou o

mestrado e **Cocama** também. A preocupação com o nível de conhecimento para ensinar na Universidade era uma preocupação constante. A valorização titular existia, mas o interesse maior era com o conhecimento. **Matis** realizou o mestrado numa universidade amazônica colombiana e **Cocama** realizou o mestrado num programa institucional em Educação que visava incentivar a formação dos professores das unidades acadêmicas do interior. O interesse em pesquisas nas regiões ribeirinhas conduziu a este mestrado explícito em seu relato.

Eu não tinha ambições de ser professora universitária, mas eu via a possibilidade de um dia fazer mestrado, não havia ninguém no Alto Solimões com essa qualificação. Quando nós concluimos não havia ninguém com mestrado em toda região, imagine! Foi algo que marcou muito pela possibilidade de fazer mestrado, na área que eu queria, que era a área de Educação. Marcou muito a minha trajetória pelo significado de poder aprender muita coisa nos contatos com minha orientadora e com meu grupo de pesquisa e modificar minha visão profissional. Eu vi muita possibilidade e afinidade na área de pesquisa. (grifo nosso).

Observando os relatos de **Cocama**, lembro de Zabalza (2004), que ao escrever sobre ensino superior afirma que, atualmente a pressão pela qualidade do ensino requer que o seu corpo docente revise suas práticas profissionais. Dentre os professores universitários há os que já estão fazendo isso voluntariamente e os que só fazem “sob pressão” sendo detentores de resistências ao processo de mudanças. Nos casos citados, os professores não tem resistência pela mudança, pelo contrário, estão ávidos por ela.

Conforme Masetto (2008, p. 11) “Só recentemente os professores universitários começaram a se conscientizar de que a docência, como a pesquisa e o exercício de qualquer profissão, exige capacitação própria e específica.” Não se pode pensar em universidade e sua função socioeducativa desconsiderando o papel dos docentes nesta função e sua profissionalidade. E somente um professor intelectual pode enxergar a instituição educativa como local econômico, cultural e social. (GIROUX, 1997).

Matis ao relatar a sua experiência no mestrado, considera que este foi realizado na hora certa, pois não teria condições de orientar TCC por falta de experiência sendo que na sua graduação não havia esse tipo de trabalho científico. A sua formação foi antes da LDB/96, além de tudo, em cursos modulares, por isso afirma: *uma das minhas debilidades que foram supridas com realização do meu mestrado foi essa questão do trabalho científico.* Ao realizar o mestrado se reportava a sua profissão docente e via a possibilidade de mudar. Afirma que foi difícil estudar em outra língua, mas era desafiador e encarava o desafio diariamente com

determinação. Destaca uma questão que foi fundamental para suas reflexões, a valorização cultural na Universidade. Para **Matis**,

[...] foi muito interessante conhecer uma questão que eles valorizam muito: cultura regional. Eles têm uma preocupação voltada para a valorização da comunidade indígena, do que é cultural. E eles tem realmente uma cultura, no sentido de uma representatividade e costumes. Dentro da própria universidade isso é característico. [...] A prática de campo que a gente fez teve resultados muito positivos, deu para ter uma visão mais ampla da realidade amazônica mesmo, reconhecer a realidade de uma comunidade indígena, de estar inserido dentro de uma floresta; uma comunidade indígena que já se abriu para questão do turismo.

O relato de **Matis** me fez lembrar Zabalza, o qual nos leva a pensar dizendo que “discutir a universidade e refletir sobre o trabalho que fazemos nela como professores constitui um processo imprescindível para melhorar o nível de conhecimento sobre nosso aluno e sobre nosso compromisso com a qualidade”. (2004, p. 30). E não há como discutir universidade sem discutir o contexto e o professor, o intelectual que sustenta sua profissionalidade diante das possibilidades e dos entraves encontrados no ofício da profissão.

Um das questões a ser discutida sobre a profissão docente é a autonomia do professor. Contreras diz que o professor precisa de uma “consciência moral” que o ajudará na sua autonomia profissional. Desta forma ele afirma que a profissionalidade enquanto obrigação moral autônoma “[...] exige dos professores sua consciência e desenvolvimento sobre o sentido do que é desejável educativamente.” (2002, p. 78). Na visão de Giroux (1997), os professores intelectuais podem encarar e experimentar a natureza do trabalho docente de maneira crítica e transformadora.

O que fundamenta o pensamento de que a pós-graduação é importante para a constituição da profissionalidade do professor universitário?

O momento da pós-graduação é um momento importante no qual o professor desenvolve sua intelectualidade. Percebendo os professores como intelectuais elucidamos a importância de que toda a atividade humana envolve alguma forma de pensamento e assim afirmamos que a capacidade humana integra o pensamento e a prática fazendo destes profissionais reflexivos. Sendo assim, conseguem assumir com mais responsabilidade as questões abrangentes do ensino esclarecendo e lutando pelas metas educacionais, fomentando a capacidade crítica dos sujeitos em formação. (GIROUX, 1997).

No decorrer do mestrado **Marubo** despertou a sua opção profissional pela docência ao observar a falta de conhecimentos da prática profissional em seus professores.

[...] eu vi que a maioria deles só tinha a experiência didática, experiência do ensino, eles não tinham a experiência prática. Os poucos professores que tinham essa experiência prática com a Didática, davam aulas excepcionais, aí eu vi que havia carência de profissionais com prática no magistério. Isso foi o que mais me motivou a ir para o magistério, pois a todo momento eu teria que fazer uso da prática com a Didática, e isso enriqueceria muito mais o ensino, o que eu faço hoje é isso. Os professores tinham vasto conhecimento teórico, e prática eles não tinham.

É visível que essa falta de associação entre teoria e prática no ensino superior, não é somente uma realidade amazônica, mas uma realidade brasileira, sendo este professor formado numa universidade do Sul do Brasil. O conhecimento da realidade, do campo profissional no seu cotidiano, é importante para qualquer área do conhecimento. A pós-graduação por meio da pesquisa permite desenvolver um olhar crítico da realidade incluindo a universidade, por isso tem sua importância para a constituição da profissionalidade necessária ao professor universitário.

O professor universitário como um intelectual reflete sobre o seu papel na Universidade, enquanto responsável por formar cidadãos e profissionais que irão atuar na sociedade em diversos campos do saber e do trabalho no mundo globalizado, reconhecendo que este também é um sujeito em formação que precisa ser visto e valorizado no campo da profissão docente alimentando de forma positiva a sua profissionalidade.

3.3.3 Formação continuada na docência superior

A profissionalização do professor universitário necessita de uma qualificação pedagógica como espaço de reflexão e discussão sobre as formas de existência da universidade. Para Cunha, isso pode ser formação continuada na educação superior e a autora define esta como “iniciativas de formação no período que acompanham o tempo profissional dos sujeitos”. (2003, p.368), e podem ser desenvolvidos de formas variadas podendo ser de iniciativa dos docentes quanto da instituição, e as universidades são as principais fomentadoras.

No contexto do INC, houve apenas em 2006 um curso de formação para os professores que estavam ingressando. **Cocama** relata a relevância para sua formação:

O curso de Metodologia de ensino superior naquele momento contribuiu bastante para iniciar e de certa forma tínhamos muitas inquietações, muitas dúvidas, porque ainda havia uma fragilidade: era graduado indo dar aula para graduandos, o que é uma realidade ainda presente [...] fez com que a gente tivesse contato com professores experientes que vieram de Manaus e socializaram sua metodologia. O segundo curso de metodologia representou muito por eu estar iniciando. O primeiro contribuiu muito no sentido de socialização com outros professores que estavam vindo para cá com os professores que eram daqui, para saber a área de cada um, para socializar, para um contribuir com o outro, para discussões, para a gente começar a pensar o que seria a implantação de uma universidade no Alto Solimões. Naquele momento inicial serviu para os docentes se firmarem. (grifo nosso).

No relato de **Cocama** fica clara a importância deste curso, principalmente para socialização de saberes e diversidade de experiências. Lembro Tardif ao afirmar que “um professor nunca define sozinho e em si mesmo o seu próprio saber profissional. Ao contrário, esse saber é produzido socialmente, resulta de uma negociação entre diversos grupos”. (2011, p.12).

Para isso, cursos esporádicos são importantes, mas não é suficiente. É necessário também que no ofício da profissão cada professor reflita sobre sua prática docente. É essencial a efetivação de encontros contínuos com uma aproximação dos professores por meio de metodologias inovadoras, é importante estar sempre interagindo, aprendendo sempre. **kulina** em seu depoimento, põe o seu ponto de vista.

Eu costumo falar para os meus alunos: não adianta arrotar conhecimento, dizer que tem conhecimento, que você está preparado, porque nunca estar. Você sempre deve estar preparado para situações que não prevê, às vezes imagina que isso não vai acontecer, mas acontece, e isso faz com que você perceba. É claro, que para isso é preciso que a pessoa tenha humildade para perceber que pode estar em constante preparação, constante formação. E um professor que não tenha essa concepção, e acredita que já domina o conhecimento em sua área específica, morreu profissionalmente.

Na visão de **Cocama**, existe uma grande falha quanto à formação no INC. Salienta que a formação poderia acontecer também por meio de um trabalho docente fundado em estudos compartilhados. Aponta momentos para formação além dos cursos dizendo que,

[...] se a gente pudesse investir na formação continuada, grupo de estudo, isso de certa forma iria acrescentar muito, porque você trabalha uma disciplina e tem que ler só, trabalhar sozinha. Ainda falta muito isso, um planejamento mais coletivo e

esse estudo em grupo para trabalhar as áreas de conhecimento. A gente poderia estar montando além da pesquisa alguns grupos de estudo porque a gente acaba trabalhando várias disciplinas e não se aprofunda muito na área de interesse, em alguns casos não se trabalha a disciplina escolhida no concurso, o que é um erro, talvez.

Frente a essas demandas explícitas vemos que a necessidade de um curso de formação continuada para os docentes do INC é premente. No entender de Bordas (2005, p. 7), existem alguns pressupostos básicos que fundamentaram cursos de formação como: “o respeito aos interesses, expectativas e saberes específicos dos participantes; a validade dos saberes pedagógicos; a necessidade das trocas de saberes entre os participantes e entre esses e os ministrantes.” Com base nestes pressupostos vemos que a formação continuada pode ser um momento de construção de saberes imprescindíveis para a profissionalidade docente e, conseqüentemente, para melhoria da qualidade do ensino superior nas universidades brasileiras, incluindo, a amazônica.

Os encontros foram interessantes, a diversidade de saberes experienciais dos sujeitos, com formação em *diferentes florestas universitárias* (do norte, sul e sudeste) enriquece e ao mesmo tempo provoca algumas desmotivações na profissionalidade docente. Analisando as opiniões quanto ao contexto universitário verificamos que existem muitos desafios e uma grande possibilidade. *Para refletir sobre isso, fui à beira do rio observar o tráfego fluvial e os contrastes que existem entre o homem e a natureza.*

4. NO CANOAR OS BANZEIROS SÃO DESAFIOS E O REMAR É UMA POSSIBILIDADE E NA PROFISSIONALIDADE DO PROFESSOR, QUAIS OS DESAFIOS E POSSIBILIDADES?

Sentada num banco da orla de Benjamin Constant, no período em que o volume de águas aumenta diariamente, fazendo o dia a dia mais belo para quem precisa atravessá-lo, olhei para o pôr-do-sol em contraste com as águas do Rio Javari e isso me reanimou a pensar sobre os desafios, acreditando que neste lugar ecologicamente belo, pode haver uma universidade com profissionais que acreditem nela, que lutem pela sua melhoria. Foi necessário voltar aos meus costumes de dialogar com a natureza nos quais ao observar o rio e a correnteza das águas eu acreditava que os obstáculos poderiam passar. Assim acredito na existência de dificuldades profissionais, ao mesmo tempo em que acredito que para esta é preciso ajuda humana, enquanto o rio só depende da própria natureza, a qual nos ajuda a

pensar melhor, a explicar certos fenômenos que somente o olhar humano não consegue perceber. Ao olhar uma canoa passando, com trabalhadores atravessando o rio, lembrei-me desta mesma travessia em dias de chuva. Na foto podemos observar!

Figura 84: Travessia no Rio Javari em dias de chuva.



Fonte: BRAULE/2011.

O caboclo que atravessa o rio nestes momentos de chuva sente dificuldades, mas como detentor de saberes tradicionais e de conhecedor da natureza sabe “aplumar” a canoa na direção do banzeiro e superar estes desafios. Os banzeiros são causados pelos fortes ventos e pelos barcos maiores e mais velozes que trafegam no rio. Com um olhar simples de quem não conhece a realidade, parece ser impossível e muito perigosa à travessia, entretanto, para o caboclo é só mais uma aventura no rio, pois este sabe remar equilibrando sua canoa evitando alagações.

Assim, pensamos na travessia profissional do professor universitário numa universidade amazônica, para estes existem grandes desafios como as diferenças regionais (os estereótipos), o individualismo profissional e as condições de trabalho. Contudo, diante destes desafios há uma grande possibilidade que pode lhes dar força, saberes e coragem para remar e equilibrar a canoa professoral universitária: a pesquisa, numa região rica de saberes tradicionais, de problemas sociais, econômicos, políticos e com uma biodiversidade imensurável.

4.1 OS ESTEREÓTIPOS “PROFESSORES DA REGIÃO” E “PROFESSORES DE FORA”: PORTAS FECHADAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR AMAZÔNICA

As portas vão se fechando porque a pessoa é alta ou baixa demais, porque sua voz “não é boa”, sua aparência foge dos criados padrões de beleza, por ter pouco ou nenhum estudo, ser pobre, ser rica, ser negra, branca, indígena, ter muitos ou nenhum filho, exercer determinada profissão, por casar-se, descasar-se, ser solteira, morar em tal lugar, vestir-se deste ou daquele jeito, contrair esta ou aquela doença, por ser portadora de necessidade especial, ser gorda, magra, possuir ou não, isto ou aquilo.

O preconceito não faz vilões, apenas vítimas. Aquele que discrimina ao fechar as portas, não só exclui e impede a passagem do outro, como também torna-se prisioneiro das portas que fechou. Uma porta fechada não deixa alguém do lado de fora simplesmente, mas aprisiona alguém do lado de dentro. A chave para abrir estas portas está no entendimento de que o valor da vida e das pessoas está nas diferenças e não em igualdades.

O preconceito continua sendo uma insistente e triste realidade e, com ele, cada vez mais portas são fechadas, mas até quando?

Sérgio Vaz⁸¹

O pensamento reflexivo de Sérgio Vaz focaliza a diversidade de manifestações do preconceito e leva a refletir sobre as suas dimensões e a quem atinge. A analogia com a porta fechada que impede a transição de ambos os lados: de dentro e de fora, faz pensar que realmente o preconceito só faz vítimas, pois quem age com preconceito também está se fechando para novos olhares e novos conhecimentos.

Pensando no preconceito em suas diversas manifestações, não podemos deixar de refletir sobre os preconceitos regionais no Brasil. Mas como se construiu esse preconceito? Quem são suas vítimas? Quais os seus efeitos? Num país como o Brasil com uma demografia significativa, onde há diferenças ambientais, culturais, econômicas, políticas e sociais, existem concepções e estereótipos construídos no decorrer da sua história. Entretanto, para se discutir preconceito regional não podemos desconsiderar as desigualdades que se apresentam em todos os espaços da vida social.

⁸¹ Artista plástico. Fez uma exposição de fotos no Centro Cultural Érico Veríssimo em dezembro de 2010 em Porto Alegre. Criou essa exposição em homenagem ao Dia Contra o Preconceito – 01 de dezembro.

Em pleno século XXI ainda se percebe preconceito entre povos das regiões brasileiras, algumas consideradas pela visão neoliberal como desenvolvidas e outras não. Algumas são vistas como primitivas e outras como promissoras. Sabe-se que esse preconceito tem sua raiz na colonização brasileira.

Cada sujeito social tem uma visão histórica que o ajuda a desenvolver uma compreensão de mundo. A visão de mundo e de sociedade de cada sujeito é construída no processo histórico da sua vida, fortemente influenciada pelo meio em que vive, pelo seu espaço social, pela sua formação ético-política. No quadro abaixo observamos a procedência dos professores do INC, dentre os nove investigados, percebe-se a diversidade existente.

Quadro 3: Procedência e locais de formação dos professores

PROCEDÊNCIA	QUANT.	INSTITUIÇÕES DE FORMAÇÃO	
		FORMAÇÃO BÁSICA	FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA
Interior do Amazonas (Alto Solimões)	02	Escolas públicas no norte e nordeste	Universidade pública - campus do interior
Manaus	02	Escolas públicas em Manaus/ Escolas públicas em Brasília	Universidade pública / Instituto de Pesquisas Amazônicas
Interior de outros estados da região amazônica	01	Formação básica no interior de outro estado amazônico	Universidade pública no Amazonas
Região Sudeste	02	Escolas públicas nas regiões metropolitanas dos grandes centros	Universidade privada / Universidade pública
Região Sul	02	Escolas públicas nos interiores do sul	Universidade comunitária/ Universidade privada

Fonte: BRAULE/2011

Neste quadro vimos claramente as diversas procedências dos professores. O que isso representa para uma Universidade no bojo da Amazônia?

A pesquisa identifica que há professores que são da região amazônica, e outros de localidades diferentes dentro da mesma região, uns do interior, outros da capital e um de outro estado amazônico. Há professores das regiões sul e sudeste com um nível de desenvolvimento econômico e tecnológico mais elevado. Dentre estes, um fez estágio de laboratório nos Estados Unidos financiado pelo CNPQ. Alguns se formaram em universidades públicas, outros em universidades particulares e outras comunitárias como bolsista.

Pela procedência regional e de universidades nas quais realizaram sua formação, incluindo estágios, é possível perceber a grande diversidade de concepções de vida, de mundo, de sociedade, de educação superior, de universidade e de pesquisa. A Amazônia como

bioma ainda pouco conhecido, é algo novo, diferente, inusitado. **Korubo** se incentivou a conhecer a Amazônia quando percebeu que nos Estados Unidos sabia-se mais de Amazônia do que no Brasil. Segundo os depoimentos, professores de outras localidades sabiam que trabalhariam num lugar diferente, mas não sabiam a dimensão da sua diferença e por buscarem o conhecimento do novo, ingresso na carreira da docência superior pública federal e a realização de pesquisas numa Universidade em pleno bojo da floresta amazônica, enfrentaram o desafio.

No entanto, ao ter contato com a realidade, se depararam com uma Universidade sendo criada, uma unidade acadêmica da UFAM, com mínimas condições de trabalho e poucas condições materiais e logísticas para pesquisa. As condições da comunidade para recebê-los também são precárias aos seus olhos. A própria população não soube também lidar com esse crescimento porque não estava preparada, não podemos dizer o mesmo do poder público local que alguns anos sabia das pretensões e das possibilidades de termos uma Universidade em Benjamin Constant. Entretanto, depois de cinco anos de implantação como disse **Ticuna** já se percebe a diferença que a Universidade fez na localidade.

Percebe-se que a diversidade de olhares estava presente no INC, a existência de professores de várias localidades do País e da própria região amazônica promovia esse entrecruzamento de olhares que de acordo com a profissionalidade destes pode provocar diálogos, crescimento profissional e intelectual, mas também problemas relacionais. O que aconteceu com os professores ao se depararem com realidades e pessoas diferentes?

O impacto diante de uma realidade diferenciada foi gerando desgastes emocionais entre os professores formados em grandes universidades, que imaginavam trabalhar numa universidade ao menos parecida com a sua de formação e os professores da região, formados em cursos modulares, específicos para formação de professores do interior. **Cocama** relembra o início da carreira docente no INC, destacando a inferiorização de áreas de conhecimento e de localidade.

Eu vejo que ainda há hierarquização das áreas, eu percebo a Pedagogia como aquele primo pobre, a Pedagogia inferiorizada. A gente percebe olhares diferenciados quando vai trabalhar em outros cursos, mesmo sendo licenciaturas. Mas a própria prática começa a romper com esses estereótipos, que ainda tem muito. Eu percebi isso quando comecei, pelo fato de ser daqui. De certa forma, hoje já conseguimos lidar bem com isso, os alunos já veem a gente de outro jeito, existia aquela coisa que quem é de fora é melhor, eu senti muito isso, sentimos bastante o descrédito por ser professor daqui. Eu lembro uma fala de um professor que num momento nosso de reunião, de encontros, disse assim: os professores daqui com formação em PEFD – programas aligeirados para pessoas daqui, com uma

política que não era muito séria. Entendi que por termos feitos um curso dessa forma a gente não pudesse ter competência para atuar no ensino superior e por ser daqui também. Eu senti isso, hoje mais não, até porque a gente já demarcou território, já se passaram cinco anos. Hoje já me sinto mais a vontade de estar debatendo, dialogando, não querendo ser menor e nem melhor. A gente já demarcou e já está afirmando o nosso espaço de pedagogos, se percebe muito isso na implantação dos núcleos docentes estruturantes, quando eles perceberam que podemos contribuir, que temos conhecimento na área e que podemos ser protagonistas. Percebe-se isso pela história da Pedagogia, ser professor já vem sobrecarregado de tudo isso, de coisas negativas, e, sendo professor de Pedagogia, e ser daqui, mais ainda. E hoje já conseguimos firmar a nossa identidade, e estamos construindo isso como profissional, não dizendo, mas por meio da nossa prática. Os alunos confiam nessa forma e a gente está em crescimento. É claro aqui e ali a gente tem muitos embates, mas temos que lutar contra isso. (grifo nosso)

É perceptível na fala de **Cocama** que os desafios postos podem ter origens em estereótipos regionais e de áreas de conhecimento. A Pedagogia já carrega em sua história esse descrédito e quem se forma nessa área ainda não tem o mesmo prestígio de outras áreas de conhecimento, apesar de toda uma discussão nos últimos anos. Nota-se destreza e atitude no relato da professora ao afirmar que este é um problema que vem sendo superado pela determinação dos professores.

No entrecruzamento de olhares surgiram estereótipos “professores da região” e “professores de fora” oriundos da falta de entendimento e compreensão de alguns professores que não souberam lidar com essa situação nova para todos, pois para os de “fora” o ambiente era novo, a realidade sociocultural era nova; e para os que eram da região, a Universidade era nova, não era esse modelo de universidade que estes conheciam, não foi neste modelo de ensino que foram formados, não realizaram pesquisa e extensão e para estes também era algo novo. Nesse caso, percebo um grande regionalismo presente e estereotipado pelos de fora e da região. No meu entender não há como falar em estereótipo sem falar em preconceito, pois para Crochik, “o estereótipo não se confunde com o preconceito, mas, é um dos seus elementos. Este último é uma reação individual, enquanto o primeiro é, predominantemente, um produto cultural [...]”. (1995, p. 25).

Para chegar a este entendimento sobre estereótipo e preconceito foi necessário se subsidiar em algumas definições. Quais foram?

Analiso partindo da definição de preconceito de Boudon et al, o qual define como “uma atitude cultural positiva ou negativa dirigida a membros de um grupo ou categoria social, combina com crenças e juízos de valor com predisposições emocionais”. (1990, p.

196). E com base na definição de Edgar e Sedgwick sobre estereótipo, estes definem como “uma visão supersimplificada e usualmente carregada de valores sobre as atitudes, comportamentos e expectativas de um grupo ou de um indivíduo.” (2003, p. 107). Entendendo que crenças e valores são constituídos no convívio social, podemos associar os estereótipos, as crenças e valores de cada sujeito na sua localidade de origem de fora e da região.

Por que é importante pensar sobre a necessidade de compreender a influência dos estereótipos para a profissionalidade do professor universitário? O que este poderia e pode fazer diante dessa diversidade de olhares, de identidades sociais e profissionais diferentes que provocam estereótipos que dificultam as relações profissionais e humanas no INC?

Vejo a importância de analisar os reflexos destes estereótipos, preconceitos e desigualdades regionais no processo de expansão da universidade amazônica, pois estão ali, implicitamente causando problemas no desenvolvimento educacional, o qual se caracteriza por uma diversidade de profissionais oriundos de vários lugares do Brasil. Ademais, eles interferem na constituição do professor universitário, podendo este, ou não, ser dilatado na formação de seus alunos, minando tal forma na sociedade. O papel do professor é desnaturalizar tais preconceitos, e conduzir diálogo e respeito a essas diversidades regionais.

Para Crochik, a manifestação do preconceito é individual, “mas surge no processo de socialização como resposta aos conflitos gerados neste processo.” (1995, p. 15). As diferenças de concepções de mundo, de sociedade e de educação estão presentes nesse processo, o que faz dele rico e ao mesmo tempo conflituoso por aqueles que não estão dispostos a abrir as portas para entender o diferente “**de dentro**” e “**de fora**”.

Existem preconceitos que até hoje fazem alguns povos, sobretudo, os miscigenados e pouco desenvolvidos serem estereotipados como “**fracos**”, “**inferiores**” e “**coitados**”. O preconceito caminha em meio às desigualdades e estas foram e são construídas pelo sujeito social. São as desigualdades proliferadas que deram suporte ao preconceito. E tais desigualdades estão refletidas no desenvolvimento da educação superior na Amazônia, área confluyente de profissionais de origem, formação e experiências profissionais e de vida em diversas regiões amazônicas e não amazônicas no Brasil e no exterior. **Kulina** fala de suas percepções quanto aos estereótipos entre os professores.

Eu percebi essa divisão de professores da região e dos professores de fora, principalmente porque tem muitos professores da região Sul. Na realidade já tem uma visão de regional Norte muito inferior à região Sul, a concepção pior para eles seria as pessoas locais estarem na instituição. Mas o bom é que nem todos pensam assim. Sabemos que o pessoal já tem uma visão meio preconceituosa quanto a UFAM que já é uma instituição de um histórico de cem anos, imagina com uma unidade acadêmica do interior? Na realidade se fosse bem melhor gerido não teria tantos problemas. (grifo nosso).

Diante dessa realidade, os sujeitos enfrentam vários problemas que consolidam este estereótipo. Na observação do cotidiano dos docentes no INC percebi a divisão ainda presente, por mais que se lute contra ela, ainda está ali de forma implícita e por isso dificilmente percebemos a sua existência nos grupos de trabalho, nas reuniões, nos lanches, nos almoços e nas atividades sociais fora da Universidade.

E a comunidade acadêmica e local como reage e se relaciona com os professores estereotipados “de fora”? O que é preciso para superação deste estereótipo disseminado na Universidade e na comunidade do Alto Solimões?

Na comunidade os professores considerados “de fora” sofrem com o aumento de alguns serviços comunitários e por estar em região fronteira, com a presença da Polícia Federal, alguns com tipos físicos diferentes são confundidos como policiais, sendo vistos como ameaça para os agressores da lei e da sociedade. Isso é um dos empecilhos para o convívio social e desenvolvimento de atividades em locais distantes, tornando uma desmotivação para a permanência no local.

Os efeitos desses estereótipos ultrapassaram os muros da Universidade e estão na comunidade, segundo alguns professores é uma situação irreversível, está enraizado na forma de pensar/agir das pessoas. Percebo que na comunidade, ao mesmo tempo, há um desejo de proteger a Amazônia, mas esse desejo não é explícito de uma forma agradável. Nos últimos anos sofremos por influências da mídia que interferem na nossa forma de viver e ver o mundo, às vezes pelo sentimento exacerbado do regionalismo, olhamos para os que chegam de “fora” como “dominadores” e não nos reconhecendo também com este potencial, queremos nos igualar e assim geramos problemas maiores.

Devemos reconhecer as nossas particularidades e lutar pela igualdade aceitando a nossa diferença e as nossas potencialidades e, essa luta não pode ser apenas no diálogo, mas nas atitudes diárias, aprendendo a ouvir, a respeitar as diferenças que caracterizam cada professor como pessoa e como profissional, pois cada um possui uma riqueza de saberes que

pode contribuir com a consolidação e o crescimento da Universidade nessa localidade da Amazônia e, conseqüentemente, com os povos amazônidas que habitam essa região.

Na foto abaixo observamos, os efeitos do “*tiritiri*”, um fenômeno natural chamado de Terras Caídas, a força da água vai afetando a paisagem alterando o seu formato e a sua beleza. Comparo o efeito dos estereótipos entre os professores ao efeito do *tiritiri* que modifica a paisagem natural, deixando com uma imagem depreciativa.

Figura 85: Terras caídas - Tiritiri



Fonte: BRAULE/2010

A Universidade está se modificando sob estes fortes efeitos. É preciso reconhecer a força dessa “violência simbólica”⁸² que está fazendo a universidade ser depreciada por docentes, discentes e comunitários. O processo de desregionalização é urgente, as portas precisam se abrir para os que são de “dentro” e de “fora”. É um processo que exige muita maturidade intelectual dos professores e uma profissionalidade firmada em valores éticos e humanos para combater os olhares depreciativos e cheios de estereótipos calcados na nossa miscigenada cultura e formação do povo brasileiro.

⁸² Violência simbólica é um conceito elaborado pelo sociólogo Pierre Bourdieu. Refere-se a uma forma de coagir calcada no reconhecimento de uma imposição determinada, seja esta econômica, social ou simbólica. A violência simbólica nem é percebida como violência, mas sim como uma espécie de interdição desenvolvida com base em um respeito que “naturalmente” se exerce de um para outro.

4.2 INDIVIDUALISMO X TRABALHO COLETIVO: TECENDO O “PANEIRO” PROFESSORAL

Diante da realidade dos estereótipos que existem entre os professores, verifiquei outro desafio: o individualismo, que tem dificultado o desenvolvimento de atividades e o crescimento profissional dos docentes. Como disse Bolzan e Isaia, “ao longo da trajetória docente, os professores vão se formando e se [trans]formando, tendo presentes às demandas da vida e da profissão”. (2006, p. 492). E na busca de suprir tais demandas gera-se o individualismo citado por alguns sujeitos no decorrer dos seus depoimentos.

De acordo com Sacristán (1999, p. 71), “o individualismo profissional pode ser visto como uma resposta dos professores às exigências institucionais.” Diante de tantas exigências e sobrecarga de trabalho muitos professores são levados a trabalhar cada vez mais sozinhos. Todavia, trabalhar só, não significa ser individualista e competitivo. **Korubo** salienta em seu depoimento que,

*[...] a relação no ambiente de trabalho não é fácil, o ambiente de trabalho é complicado, de certa forma eu sinto que existe uma competição, mas não positiva e sim negativa, não é uma competição que se baseia em princípios de crescimento. Aqui dentro nunca enxerguei ninguém como competidor. Já aconteceu que alguém chegou e me disse que estava competindo comigo, e eu não entendi muito bem. Disseram-me: é lógico que a gente está competindo, uma competição boa, vê quem publica mais? Respondi: se eu tivesse competindo com você não te convidava para escrever artigo comigo. **Eu acho que é infundável trabalhar com uma pessoa que está competindo. Acho que todo mundo tem que crescer junto. É importante que quanto mais pessoas tiverem te ajudando e contribuindo, mais fácil fica para você desenvolver, mais você consegue fazer, o trabalho flui mais rápido, consegue produzir mais, mas infelizmente não é todo mundo que está interessado nisso. (grifo nosso).***

Neste depoimento fica claro o pensamento sobre o individualismo existente com alguns professores e o quanto este implica no desenvolvimento da profissionalidade dos que não são individualistas, causando desmotivação explícita na fala e nas expressões faciais. Precisa-se pensar numa possibilidade de crescimento profissional sem competição e em prol da coletividade. Nóvoa salienta que há necessidade de haver,

[...] possibilidade de um desenvolvimento profissional (individual e coletivo), que crie as condições para que cada um defina os ritmos e os percursos da sua carreira e para que o conjunto dos professores projecte o futuro desta profissão, que parece

reconquistar, neste final de século, novas energias e fontes de prestígio. (1999, p. 30)

O Isolamento geográfico e institucional citado anteriormente não são os únicos existentes, há os isolamentos internos, segundo **Korubo**, “além de a gente estar isolado geograficamente, estamos isolados de outras instituições e entre nós mesmos”. **Kulina** salienta que entre os professores há quem,

[...] não consegue separar o pessoal do profissional. A postura não é coletiva, a postura é individualista, na Universidade não trabalhamos pelo individualismo, o problema é que as pessoas enxergam muito o eu, o eu, o eu e acabam esquecendo o coletivo. Eu não tenho amadurecimento pedagógico, falta amadurecer isso mais ainda. E alguns colegas não tem amadurecimento emotivo, um amadurecimento profissional, porque não conseguem separar as coisas.

Existem fatores que afetam mais diretamente o trabalho coletivo e a profissionalidade do professor?

São vários fatores que implicam nestas questões do trabalho coletivo: exigências institucionais, regionalismo exarcebado, exigências de mercado, sentimento de auto-realização. **Ticuna** se refere à questão das diferenças regionais, pessoais e profissionais dizendo:

Quando eu reconheço a minha região eu reconheço que há pessoas de diversas culturas e identidades diferentes e eu tenho que trabalhar a partir desse contexto. Quando eu reconheço o colega, eu reconheço que ele tem uma história de vida diferente da minha e que a gente vai ter que trabalhar junto e considerar aquilo que o colega é. Isso é o que a gente não está conseguindo fazer entre nós. O desafio da interação é muito grande. (grifo nosso).

Na compreensão de Sacristán (1999), o crescimento profissional depende do desenvolvimento da instituição e de todos os atores educativos. Então, quando não há uma interação entre os professores, o crescimento profissional de todos é afetado. Powaczuk e Bolzan (2009, p. 8767), fundamentadas em Bakthin (1992) e Vygostski (2007), entendem:

[...] tudo é fruto de uma construção coletiva e por isso, necessita ser compreendido dentro de uma determinada situação cultural, situado num certo tempo e espaço, ou seja, nada pode ser compreendido de forma isolada, mas sim, levando em conta a teia de significados construída em um dado universo.

Na Amazônia os caboclos usam um “paneiro” tecido de palhas, uma cultura oriunda da cultura indígena. Observando o processo de construção de um paneiro, é possível compará-lo com o exercício da profissão docente, com a constituição da profissionalidade do professor que não é independente das influências do meio, existem condições externas influenciadoras e uma delas é a interação com os demais sujeitos na construção do trabalho coletivo. Na foto ao observar o paneiro e em seguida o canto regional podemos pensar na importância que este trabalho coletivo tem na cultura milenar!

Figura 86: Paneiro



Fonte: AMAZONAS/1989

Paneiro é coisa comum

Mas quero guardar comigo

As talas viviam à ufa

Em todo barraco tem

Pra sempre no coração

Nas matas, sem serventia

Não custa muito dinheiro

A lição que o paneiro ensina

Mas agora de mãos dadas

Nem custa fazer também

Como é bela a união. (bis)

Todos têm força e valia.

Numa realidade permeada pelo individualismo não existe um trabalho coletivo favorecedor e com relações humanas mais estreitas e respeitosas. Essa é uma situação que deve ser superada? O que é necessário para essa superação?

O individualismo é algo a ser superado no INC, timidamente presente e agressivo à profissionalidade dos professores, impedindo o seu trabalho de intelectuais críticos e emancipatórios, que Leite denomina de intelectuais públicos. Para sua superação são

necessários esforços institucionais e pessoais, como disse **Cambéba**, precisa-se de *harmonia no grupo*.

Na visão de Tardif; Lessard (2009, p. 229) “A atividade docente se caracteriza também por uma grande complexidade do ponto de vista emocional. Os docentes vivem num espaço carregado de afetos, de sentimentos e de conflitos.” Há explícita necessidade de iniciativas pessoais e institucionais, uma delas pode ser o incentivo pela melhoria das condições de trabalho e uma gestão para formação e interação dos recursos humanos envolvendo não somente professores, mas também de técnicos administrativos, que na visão de **Mayoruna** também precisam dessa interação.

4.3 CONDIÇÕES DE TRABALHO NA UNIVERSIDADE: UM FATOR DE DESMOTIVAÇÃO

O INC sendo uma unidade acadêmica nova, com cinco anos, enfrenta muitos problemas, são muitas dificuldades presentes e citadas pelos professores: falta de laboratórios para áreas específicas, sala para professores, acervo bibliográfico para todas as áreas, material para experimentos, transporte terrestre e fluvial para as práticas de campo e muita burocracia. Todas estas causam desmotivação na profissionalização docente universitária e diante de tantas reivindicações, poucas foram atendidas até o presente momento e isso enfraquece a motivação e as lutas do professor para atuar nessa Universidade causando muitas crises de identidade profissional, inclusive. “Com a vontade enfraquecida, a resistência frágil, a identidade posta em dúvida, a autoestima esfarrapada, não se pode lutar.” (FREIRE, 2000, p.47). **kulina**, em seu depoimento, demonstra perceber os problemas institucionais dizendo:

Toda instituição federal tem problemas, mas pelo que eu vi de outras universidades, que conheci em algumas viagens, parece que a UFAM tem mais problemas que outras instituições, a meu ponto de vista. Eu sei que as outras instituições têm problemas, mas ela criou essa situação. Nós vivemos uma situação mais delicada por quê? No Sul eles têm os conflitos deles, mas já criaram universidades mais independentes, a questão logística não é tão problemática quanto aqui, porque eles têm uma possibilidade melhor, nós não, somos isolados, temos dificuldades de comunicação e transporte que para mim são mais alarmantes. Eles [sede Manaus] estão nos gerindo aqui. Apesar de nós termos uma direção local, mas só resolvemos com o aval deles. Temos coisas para resolver que é pra ontem e aí não conseguimos porque não temos comunicação que seja eficiente. A internet que funciona é mais ou menos, às vezes ajuda, às vezes não. (grifo nosso).

Percebe-se que a universidade enfrenta muitos problemas burocráticos. O que se entende por burocracia e o que esta implica na profissionalidade do professor?

A UFAM tem um problema sério com a *burocracia*, que dificulta muito o trabalho docente no campo da gestão, do ensino, da pesquisa e da extensão, influenciando diretamente na profissionalidade do professor. Como disse Varela,

A burocracia incomoda a vida dos brasileiros. No campo da ciência e das pesquisas, não é diferente, ela é responsável pelo atraso científico e pelo difícil acesso a resultados importantes para a sociedade. Na Amazônia e em diversas outras partes do País são inúmeros os relatos de pesquisadores vítimas da burocracia e de regras que não fazem distinção entre áreas ou qualificação do pesquisador. (2011, p.29).

Em seu depoimento **korubo** cita que alguns projetos não são aprovados porque a instituição não oferece as condições mínimas para sua execução e, para **Kulina** existem projetos aprovados, com desenvolvimento tardio devido a burocracia na compra de materiais.

O mais triste pra mim é que a instituição não assume a parte dela e ainda atribui ao professor o problema da falta de estrutura. É o professor que tem que escrever projeto, é o professor que tem que captar recursos. A função do professor é trabalhar com ensino, pesquisa e extensão, mas quem tem que garantir verba para o ensino é a universidade. Se o professor quiser trabalhar com pesquisa específica, aí sim entra com projeto e pede equipamentos para pesquisa específica. Ele não vai aprovar projeto pedindo dez microscópios, não tem lógica, não é com um microscópio que você vai dar aula para vinte ou trinta alunos. Isso é contrapartida da instituição. É o mínimo que a instituição tem que fazer. (KORUBO, grifo nosso).

Toda essa questão do financiamento está em volta da burocracia institucional. Nos conceitos sociológicos de Edgar e Sedgwick burocracia é a forma de administração em que o poder de tomada de decisão é dado a gabinetes, em vez de ser dado a indivíduos identificáveis [...] a burocracia é um aspecto inevitável da sociedade avançada [...]” (2003, p. 46,47). Mas esta quando realizada de forma excessiva, dificulta qualquer trabalho e desmotiva qualquer profissional. Todos os sujeitos demonstram insatisfação com a questão burocrática e o quanto esta causa danos emocionais e mal-estar para os docentes.

Fundamentada em Jesus (1998), Isaia (2003) diz que o mal-estar pode se manifestar em aspectos biofisiológicos, comportamentais, emocionais e cognitivos. “Ao se tornar excessivo pode gerar ‘stress’ em dois níveis; eustress, como otimização de seu funcionamento adaptativo (portanto positivo) e, distress, como ruptura, má adaptação.” (MOSQUERA, J. J. M., STOBAUS, 1996, 2000 apud ISAIA, 2003, p. 372). A questão de adaptação num local novo e sem muitas estruturas para se trabalhar, torna a profissionalidade do professor mais

vulnerável. Para Isaia, o mal-estar docente afeta diretamente na personalidade provocando desmotivações, a autora o define como,

[...] conjunto de saberes adversas dos professores, como grupo profissional, acossados pelas rápidas mudanças sociais, sobre as quais não têm controle, nem compreensão e para as quais são responsabilizados e cobrados, sem que condições adequadas de trabalho e de manejo da situação lhe sejam oferecidas, personalidade dos docentes, despertando-lhes sentimentos de inaptidão, desajustamento e depreciação, responsáveis por uma crise de identidade pessoal e profissional. (2003, p. 371).

As precárias condições de trabalho desmotivam os professores e afetam diretamente a profissionalidade e a profissionalização destes?

As condições de trabalho afetam negativamente a constituição da profissionalidade do professor que o impede de atuar mais efetivamente como intelectual público como deveria ser numa instituição social como a universidade. Além disso, os professores precisam de mais tempo para desenvolver suas atividades. Mais uma vez lembrando que estes veem a burocracia como algo que toma tempo que poderia ser utilizado para atividades mais promissoras. No olhar de **Matis**, alguns professores estão se exonerando devido a desmotivação causadas pelas precárias condições de trabalho e isso é perceptível que causa desmotivação nos que ficam, pois,

*[...] nós tivemos dois professores que alegam ter pedido exoneração por não encontrar uma estrutura mínima para desenvolver o seu trabalho, **isso no mínimo deveria servir de reflexão e de avaliação para os demais setores da universidade**; isso não reflete de forma positiva, pelo menos é a leitura que eu faço, **não podemos pensar que quem não está satisfeito, vá embora, não é assim que funciona**. Não desconsideramos as condições de implantação, mas no mínimo, os doutores precisam ter espaço para desenvolver suas pesquisas, porque ele fica limitado, ele não veio aqui somente para ser professor, ele tem que ter condições para desenvolver pesquisa e sua produção científica, se ele não tiver um bom contato externo através da internet, como ele vai fazer isso? Da mesma forma os mestres. E, além disso, os critérios da própria universidade para aprovação no estágio probatório é a questão da produtividade, mas exigir produtividade sem dar as mínimas condições para isso é complicado. Mas, é claro que apesar disso, não se vai negar as contribuições e as conquistas já realizadas ao longo do período. Não queremos fazer indicações só do lado negativo, mas no momento é o que está afetando muito na motivação profissional. (grifo nosso).*

Matis, ainda enfatiza que a motivação é uma questão também pessoal que o sujeito pode buscar mesmo diante de tantas adversidades e falta de recursos.

[...] a questão de motivação também é muito pessoal, depende muito dos teus valores, dos teus princípios. É claro que isso aqui não é um paraíso, e que as pessoas tem que viver alegre, contente e sorridente o tempo todo. Eu penso assim, a pessoa fez o concurso e veio pra cá, deixou família, deixou amigos, deixou pai, deixou filhos, em muitos casos deixou esposa, então o que ele tem que fazer aqui? O pior dele? Acho que ele tem que dar o melhor dele, porque não valeria a pena tanto sacrifício, eu acredito muito nisso. É claro que há problemas, há dificuldades, mas eu creio que as condições elas vão sendo modificadas com o tempo, porque isso aqui é um projeto, então a concepção que a gente tem de projeto é o que? Que se vai construindo com o tempo. As metas são estabelecidas e elas vão sendo alcançadas aos poucos.

A fala de **Matis** nos faz pensar que o professor é um sujeito que tem forças interiores sustentados nos seus valores, que Sacristán considera como um dos elementos da profissionalidade e sustenta a formação e atuação intelectual. Adorno e Horkheimer, fazendo uma analogia com o caracol e suas antenas, dizem que “[...] as etapas intelectuais no interior do gênero humano e até mesmo os pontos cegos no interior de um indivíduo *designam as etapas em que a esperança se imobilizou* e que são o testemunho petrificado do fato de que *todo ser vivo se encontra sob uma força que o domina*”. (1985, p. 210, grifo nosso).

Essa força que domina está calcada nos valores e nos conhecimentos diversos de cada pessoa, algumas conseguem mostrar suas “antenas”, outras ficam com as suas escondidas e por isso se acomodam, se enrijecendo. (ADORNO, HORKHEIMER, 1985). Mesmo diante de dificuldades, o professor quando atua como intelectual público mantém sua antena sempre exposta e por meio desta percebe as possibilidades.

A Universidade em momento de implantação não ofereceu condições de trabalho como outras universidades do Brasil e do mundo, mas, não se pode deixar de considerar que nesta localidade há uma grande possibilidade de crescimento pessoal e profissional pelo conhecimento dos “segredos” e dos “benefícios” da Amazônia ainda pouco conhecido pelo mundo, além de resgatar a auto-estima profissional. Na visão de **Cocama**, a possibilidade de pesquisa nos ajudará no crescimento profissional e eu digo ainda mais, ajudará no alcance dos objetivos para a Universidade nesta região.

4.4 CAMPO VASTO PARA A PESQUISA: UMA POSSIBILIDADE NA AMAZÔNIA

Na visão de Miranda “A floresta parece um mosaico de matas com diversos tamanhos e fisionomias [...]” (2007, p. 248). É nessa floresta que se encontram os sujeitos investigados

e o INC. Observando a foto a seguir, ampliamos a ideia da dimensão de vidas que possa existir neste bioma e que ainda são desconhecidas!

Figura 87: Foto aérea da Amazônia brasileira



Fonte: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Amaz%C3%B4nia>

A imagem nos mostra a quantidade de floresta e de água que existe fazendo desta localidade algo inusitado a ser pesquisado. Como disse **korubo**:

[...] as possibilidades aqui são muito grandes, não somente as que se referem ao ensino, mas a parte que se refere à pesquisa principalmente. Nessa região seria muito interessante a gente poder trabalhar com a pesquisa, se a gente tivesse meio e estrutura mais adequada. O caminho para o desenvolvimento dessa região seria um investimento em torno da pesquisa. A Amazônia tem um campo excelente para desenvolver pesquisa, tem um campo para você mexer com produção, a questão da sustentabilidade, elementos importantes na parte do aquecimento global, modificação da atmosfera, como que a floresta se comporta, absorção de CO₂, parte fisiologia das plantas, tudo isso são coisas importantes para serem avaliadas. Hoje estamos numa universidade no meio da Amazônia. A capacidade de captação de recurso, de desenvolvimento de patente que tem aqui é absurda. Você sabe quem vai desenvolver patente nisso aqui? Pessoas que sejam de fora daqui. Essas pessoas vêm, fazem a pesquisa delas em lócus, ficam um ou dois meses, pegam e levam o material, e pronto, nada fica para quem é daqui. Isso significa que as pessoas não se mobilizam para se desenvolver [...] A quantidade de produtos que tem na Amazônia, que não foi nem descoberto ainda, doença que nem surgiu ainda, a cura pode estar aqui dentro. (grifo nosso).

A Amazônia oferece muitas possibilidades para a pesquisa científica como foi dito pelo professor Korubo. Explique com mais detalhes essas possibilidades.

As riquezas ambientais e culturais, principalmente, são campos vastos para pesquisa na Amazônia. Como disse **Cambeba**, o laboratório está ali ao lado e por isso tenta fazer o melhor possível, *“ainda mais que tem a natureza ao lado: a água do lago, os animais, as plantas; eu tento aproveitar o máximo que eu puder.”* Por isso realiza sempre excursões e trilhas ecológicas com os alunos como atividades práticas das disciplinas. *“É consenso que a biodiversidade da Região Amazônica é única e uma das mais ricas do mundo. Um vasto celeiro para o desenvolvimento de pesquisas científicas.”* (LEITE, 2011, 19).

As condições ambientais brasileiras influenciaram o brasileiro a ter a sua singularidade, sobretudo na Amazônia, onde houve uma significativa influência das culturas indígenas, dos povos silvícolas que habitam esta região. (RIBEIRO, 1995). Por isso, **Ticuna** em seu depoimento, com expressão de convicção afirma que, *“não queria está em outro lugar para pesquisar [...] as possibilidades são muitas de estudar, de poder mudar a realidade”*.

As riquezas culturais e os problemas sociais existentes precisam ser pesquisadas, pois ainda há muito a se descobrir sobre o conhecimento milenar de povos tradicionais que perduram até os dias atuais, como também, da formação e organização do povo brasileiro e amazônida que vive ali influenciado por diversas culturas. O caboclo da Amazônia possui um destaque próprio. É um brasileiro que possui uma forma de viver peculiar influenciado pela floresta amazônica tanto na sua biodiversidade quanto na sua cultura, bem como a cultura dos imigrantes europeus e japoneses, sobretudo, do povo nordestino que veio para a Amazônia (RIBEIRO, 1995).

As possibilidades são significativas para realização da pesquisa, faltando apenas incentivo e apoio institucional. Mesmo assim, percebi nos professores investigados dedicação para pesquisar cientificamente, buscando parcerias com outras instituições, alguns comprando material com seus próprios recursos e mesmo assim publicam com o nome da instituição. Além disso, há professores que se arriscaram nos rios amazônicos com o intuito de pesquisar nas comunidades ribeirinhas, aproveitando o único dia e horário que tinha barco disponível.

O fato dos professores enxergarem a Amazônia como uma “mina” para pesquisa demonstra uma profissionalidade inerente a um intelectual que tem a capacidade de estar com suas “antenas descobertas”, dispostos a observar tudo que está a sua volta, sem receio nenhum e com criticidade. No entanto, Perrenoud apud Nóvoa, nos fazem pensar ao afirmarem:

Os investigadores são cada vez mais numerosos, mas rareiam os verdadeiros sábios, munidos de uma cultura filosófica e conhecedores de várias disciplinas. O trabalho científico está fragmentado e altamente especializado, mesmo nas ciências sociais e humanas, e não exige muitas ideias gerais. É enorme a falta de sábios capazes de produzirem sínteses do conhecimento que ajudem as sociedades a pensar e a pensar-se. (1999, p. 31).

Partindo dos pensamentos de Perrenoud, podemos pensar que estes investigadores capazes de enxergar a Amazônia nas suas dimensões humanas, sociais, culturais e ambientais deveriam ser profissionais intelectuais, acima de tudo, públicos, que pesquisam, ensinam e disseminam seus conhecimentos com toda a sociedade.

Uma Universidade no seio da Amazônia, no interior do Estado do Amazonas, distante dos grandes centros vem se consolidando com muitas dificuldades. Neste cenário, os professores universitários atuam como protagonistas na tentativa de consolidar esse processo de expansão diante de limites e desafios postos no cotidiano universitário, aproveitando e percebendo as possibilidades, alguns mais e outros menos motivados, alguns acreditando ou não nas possibilidades de mudança. Assim, realizam sua profissionalização diante de possibilidades e desafios, constituindo sua profissionalidade e atuando como intelectuais, contribuem como verdadeiras “samaumeiras” na “floresta universitária” construindo sua história com sua forma de compreender e fazer universidade.

5 FAZER E COMPREENDER O ENSINO UNIVERSITÁRIO: AS CONTRIBUIÇÕES DA SAMAUMEIRA NA UNIVERSIDADE AMAZÔNICA

Após tensas reflexões resolvi “espairecer” e renovar as energias para continuar as minhas reflexões. *Lembrei de um dia encantador em 2002, no qual fui presenteada com acrobacias de lindos “botos tucuxi”, no Rio Javari, um momento que só tenho na memória e que só por meio da oralidade ou da escrita posso descrevê-lo.*⁸³

Em busca de reviver esse momento peguei o moto-táxi com destino a Atalaia do Norte. No caminho observei que a estrada favorece a economia e contribui para o desmatamento; nas proximidades do aludido município fiz uma parada, caminhei numa trilha

⁸³ Neste dia aproximadamente às 18 horas, sentei no Caracol, um ponto estratégico para visibilidade do local, e avistei seis botos fazendo cruzamentos entre eles e não se incomodavam com as crianças que estavam banhando por perto. Infelizmente, estes animais vêm diminuindo e por isso não os avistamos mais em bandos com muita frequência.

e visitei a “Maloca dos índios Marubo”. Prosseguindo a viagem cheguei ao “Caracol”, um local que fica numa praça à beira do rio. Naquele momento, avistei a linda confluência do Rio Javari com o Rio Itacoaí. *Ao olhar para as balsas no Rio desejei ver seis lindos botos brincando na água de forma sincronizada próximo das crianças que banhavam no Rio.* Infelizmente aquele foi um momento único, apreciação de botos que apesar de estarem um pouco longe de mim, me alegraram. Neste momento também via o pôr-do-sol com reflexo nas águas e no verde escuro da floresta ao redor, isso me estimulou a refletir sobre como a natureza é capaz de realizar estes momentos lindos e significativos na vida dos seres que ficam próximos a ela.

A natureza amazônica também nos ajuda a refletir sobre o que acontece nas universidades. Os momentos de aprendizagem de vida para os seus sujeitos universitários podem ser significativos desde que a sua sociedade seja compreendida e que a sua formação o ajude a criar sustentáculos na sociedade como cidadãos e como profissionais. Nesse contexto universitário, um dos grandes protagonistas é o professor, aquele que pensa, que gere, que ensina, que pesquisa, que intervém, que socializa e emancipa se emancipando sempre com criticidades calcadas nos valores da ética e da cidadania.

Kulina destaca que para a política educacional, “*nós somos uma Universidade*”. No seu entendimento a realidade do INC não é assim, sendo que ainda temos muito a evoluir, pois “*nós somos uma escola de ensino superior, não temos uma cultura de Universidade. Eu acho que essa consolidação da Universidade ainda não aconteceu, nós ainda estamos em formação*”.

Nas palavras de **kulina** percebo que o INC, vem se constituindo como unidade acadêmica, quando salienta que o Instituto é uma escola de ensino superior. Concordo com este pensamento, porque uma universidade é uma escola, todavia, tem a função de formar profissionais por meio do ensino, da pesquisa e da extensão. Essas diversas formas de construção do conhecimento, sobretudo, o científico, diferenciam a escola do ensino superior da escola de ensino básico.

O cotidiano de uma universidade acontece com alguns aspectos diferentes de uma instituição de ensino básico, devido o seu dinamismo que ultrapassa os espaços institucionais permitindo maiores reflexões sobre o contexto local, regional, nacional e internacional. A sua forma de construir o conhecimento se diferencia por ela acontecer em diversas situações de aprendizagem promovidas por um ensino subsidiado na rigorosidade da Ciência e nas intervenções sociais. E como vê a realidade cotidiana e da formação universitária no INC?

Dentre o dinamismo universitário com a articulação do ensino, pesquisa e extensão, se fomenta a formação universitária. Como instituição educativa e social deveria oferecer uma formação humana, social, epistemológica, científica e técnica. No entanto, no INC o dinamismo citado e a formação inerente a este nível de ensino, ainda não acontece de forma articulada e visando uma formação profissional, social e humana.

No INC precisam-se superar muitos desafios, sobretudo, na articulação das formas de ensinar e aprender na universidade. Mesmo com muitos avanços, a concretização da expansão do ensino superior nesta universidade amazônica enfrenta entraves metodológicos e administrativos envolvendo professores e os processos gestonários da instituição. Alguns professores valorizam a pesquisa, outros a extensão e, outros ainda, o ensino, realizá-la de forma articulada ou indissociável depende de fatores inerentes ao professor, inerente a instituição e a sociedade local.

Na visão de **kanamari**, na **extensão** *“o professor dar uma resposta que a comunidade e a sociedade tanto quer da Universidade, uma presença mais significativa desta na sociedade. Já na **pesquisa** ele considera que “o professor-pesquisador tem que conhecer o Brasil, o Amazonas e a realidade do mundo ampliando o conhecimento por meio de diversas formas de leituras do nosso país e das diferentes realidades. E no **ensino**, considera que “tem a possibilidade de socializar principalmente com o público mais jovem que frequenta a universidade, então ambos se complementam”.*

Kanamari ainda relata que *“o professor precisa trabalhar sua maturidade intelectual”*. É no fazer do ensino universitário que o professor desenvolve a sua maturidade intelectual, amplia sua visão de mundo, seus conhecimentos, afirma seus valores e a sua identidade profissional, na convivência com os professores de sua e outras áreas, com os acadêmicos, com a comunidade a qual a instituição está inserida, bem como as reflexões teóricas. O professor ingressa na universidade com experiências e concepções que o ajudam a enfrentar a nova realidade profissional e com estas continua constituindo a sua profissionalidade, passível de transformações a cada dia e a cada situação vivenciada.

Existe alguma atividade realizada pelos professores que esteja ancorada diretamente ao ensino e contribui para a formação dos discentes?

No exercício de variadas funções e atividades, acontece também a Monitoria, uma atividade de preparação para graduandos que queiram contribuir no magistério superior aprendendo a ser docente por meio de acompanhamentos em aulas, planejamentos, estudos teóricos e práticos. A monitoria tem como objetivo crucial despertar no aluno o interesse pelo

magistério superior, permitindo reflexões sobre o processo de ensinar neste nível de ensino. No olhar de **korubo**, a monitoria no INC,

[...] é mais uma razão de engordar o currículo, porque não existe orientação. Os alunos têm dificuldades porque de acordo com os horários eles não podem acompanhar na maioria das aulas, parte do tempo ficam estudando, depois da orientação acompanham pelo menos uma das aulas da disciplina em que ele é monitor. Mas, a grande maioria não tem esse tipo de comportamento. É isso que eu vejo.

Percebo que isso acontece porque os horários das aulas de um curso são apenas em um turno. Ao se referir ao cotidiano nas atividades de ensino, **Cocama** afirma ensinar a teoria de forma contextualizada, considerando importante entender o contexto, pois no seu pensamento “*não adianta ter apenas leitura muito superficial, mas que traga para cá, assim a gente já vai intervindo, mas o trabalho deve ser mais aprofundado*”.

No entender de **Ticuna**, “*a Universidade precisa sair de onde ela está fixada, é um grande desafio olhar para realidade, é aquilo que os educadores dizem que se deve partir da realidade, ou contextualizar, ou discutir a complexidade; então é isso que falta*”. Ainda expressa que é importante “*sair para realidade, não somente no discurso, mas na prática por meio das atividades de pesquisa e extensão*”.

A superação desse distanciamento atingindo uma aproximação da Universidade com a realidade é fundamental tanto para a profissionalização quanto para profissionalidade docente, pois por meio desta o docente encontrará subsídios para fundamentar tacitamente suas práticas investigativas e extensionistas, além de ajudar na construção de novos conhecimentos. Sabendo disto, o que seria necessário para superação desse distanciamento citado por Ticuna? O que poderia contribuir com o ensino, a pesquisa e a extensão?

O desenvolvimento do tripé da educação universitária exige do professor universitário ações reflexivas, entendimento do processo de ensino no que tange ao currículo, a clareza da importância e das metodologias da pesquisa e da extensão. Em seu depoimento, **Korubo** diz que “*também*” realiza extensão, mesmo identificando-se mais com a pesquisa, reconhece esta como uma das suas funções docentes. Entretanto, este ressalta perceber a inexistência de metodologias adequadas para a extensão e, na sua visão, no INC acontece uma repetição de metodologias testadas em outras realidades. Por isso, este pensa que seria interessante desenvolver uma metodologia de extensão pertinente a Amazônia.

Neste sentido, os professores universitários precisam realizar mais questionamentos sobre currículo e metodologias. Apple (2000) destaca que apesar de existir literatura sobre currículo, ensino e avaliação e grande parte delas ter ajudado em algumas conquistas, ainda existem limitações por falta de questionamento ao contexto socioeducativo. Esse pensamento vai ao encontro do pensamento de **Korubo** ao salientar que é preciso pesquisar novas formas de fazer extensão na Amazônia, como também desenvolvê-la mostrando os resultados das pesquisas realizadas, considerando a importância do retorno para a comunidade.

Também é importante considerar que realizar extensão a partir da realidade social dos alunos, fazendo reflexões, valorizando os saberes, detectando os problemas a serem investigados mais profundamente nas pesquisas, servindo de subsídios para o ensino, construindo novas teorias a partir da prática, ainda é um desafio para o professor universitário. Segundo Paulo Freire (1996, p. 61), os professores “ao alcançarem, na reflexão e na ação em comum este saber da realidade, se descobrem como seus refazedores permanentes”. Na compreensão de Abud (2001, p. 23):

A prática do professor deve ser objeto de reflexão fundamentada. Suas decisões e ações consequentes devem estar voltadas para a análise e para a solução de problemas identificados tanto nas condições sociais do seu exercício docente, quanto no processo de apreensão e apropriação ativa dos alunos.

O fazer universidade exige que o professor exerça o seu papel docente, encontrando mecanismos para superação dos desafios postos de acordo com a legalidade e legitimidade concernente a educação superior na Universidade. Os entraves na profissão docente universitária existem, no entanto, as possibilidades de superação também. O professor que acredita nas possibilidades e persiste na sua existência dando um primeiro passo a sua realização profissional e alcance de bons resultados com o aprimoramento e desenvolvimento de habilidades. Na compreensão de Cunha “[...] as exigências que progressivamente se apresentam para o exercício da profissão impõe o desenvolvimento de habilidades e saberes antes não configurados, estimulando novas compreensões sobre o fazer profissional docente”. (2009, p. 356).

Alguns professores ingressaram na carreira do magistério superior pensando na atuação profissional voltada apenas ao ensino e a pesquisa, havia pouco conhecimento sobre extensão, por isso estes não conseguem desenvolvê-la atribuindo a esta o mesmo grau de importância para a formação universitária e sua profissionalidade. Isto se torna um dos fatores

que dificulta a compreensão e o desenvolvimento da educação superior. Alguns professores sentem-se desmotivados a desenvolver atividades extensionistas sendo que este tipo de atividade acadêmica não possui recursos tão favoráveis como a pesquisa.

Entretanto, **Matís** sente-se satisfeita com as atividades de extensão realizadas, mesmo com as dificuldades existentes no INC. No seu depoimento elucida que esta atividade acadêmica a aproxima mais dos alunos e da comunidade. No decorrer da sua profissionalização desenvolveu vários projetos de extensão na sede do município e nas comunidades ribeirinhas. Expressa suas satisfações relembrando suas descobertas, seus gostos e suas percepções da realidade:

Eu descobri que era algo que eu gosto de fazer, envolver a comunidade, não só quem está na Universidade, mas quem pretende estar, e quem não teve ainda a oportunidade. Gosto de fazer nos moldes do que nós já fizemos, de ir para a comunidade mesmo, de levar a universidade para a comunidade, porque muitas vezes eles não podem vir aqui. Para mim, sinceramente, isso é extensão. Pensar que as pessoas têm que conhecer a Universidade e que tudo deve ser ministrado aqui, eu tenho algumas restrições com relação a isso, eu prefiro ir a comunidade. Nós temos uma realidade atípica mesmo, há várias comunidades ribeirinhas, para esses ribeirinhos chegarem aqui é muito mais difícil, então inverter o papel seria mais fácil, nesse caso a equipe deveria ir até eles. Há uma necessidade nítida nas comunidades ribeirinhas.

Nota-se que a articulação nas atividades de ensino, pesquisa e extensão exige algo determinante na profissionalidade e na atuação do professor como intelectual: a sua capacidade crítica diante do trabalho coletivo na Universidade, com professores e alunos. Ao pensar nos sujeitos como seres sociais e culturais o professor tem a possibilidade de desenvolver uma consciência sobre o seu papel de docente-pesquisador e intelectual à frente da função social da universidade. É importante criar a consciência de que “nenhuma reforma progressista em educação pode ser implementada sem levar em consideração as pessoas envolvidas”. (GANDIN, 2008, p. 221). Apple afirma que “construir e defender uma educação verdadeiramente democrática e crítica é um projeto coletivo. Temos muito a aprender uns com os outros.” (2003, p.284). O professor intelectual sabe o quanto ele pode aprender em todas as atividades universitárias e também com os alunos e a comunidade.

No entanto, para abrir-se à comunidade, desenvolver projetos de fins coletivos superando as dificuldades e associar ensino, pesquisa e extensão é preciso que este profissional da educação superior tenha uma profissionalidade pautada em potencialidades calcadas em conhecimentos, valores, desenvolvimento afetivo e emocional e, atitudes críticas necessárias para construção da profissão docente.

A profissão do professor universitário precisa ser exercida de forma favorável ao ensino superior em todas as suas dimensões. O professor é um sujeito protagonista que não pode se desvanecer diante das dificuldades e sim saber exigir condições favoráveis para realização do seu trabalho. Segundo Sacristán (1998, p. 207),

[...] os condicionamentos e os controles existem, mas nunca evitam a responsabilidade individual de cada docente, porque não fecham por completo as opções para uma prática pedagógica melhorada, ao permitir margens em sua interpretação e possibilidades de resistência frente aos mesmos.

Uma das dificuldades sempre destacadas pelos professores universitários é a sobrecarga de trabalho. Como se sente o professor do INC em relação a sua carga horária de trabalho?

No decorrer do fazer universidade no seu trabalho pedagógico e investigativo o profissional exerce outras funções, as quais implicam na sua carga horária de trabalho e na qualidade das atividades de ensino. Segundo **Cocama**, a carga horária excessiva, de certa forma, impede os estudos e um melhor desenvolvimento do trabalho docente, sendo que *“a gente não consegue estudar por estar sobrecarregado; o horário que eu tenho para família é o horário que eu tenho para ler, para estudar, para me atualizar, fico um pouco nesse dilema”*.

Os professores universitários demonstram uma preocupação com sua profissionalização: o tempo de trabalho, estes destacam a carga horária excessiva, vendo como algo que interfere nas suas vidas fora da Universidade. Sabe-se que isso acontece quando os professores *“se engajam a fundo num trabalho que chega a tomar um tempo considerável, até mesmo invadindo sua vida particular, as noites, os fins de semana [...]”* (TARDIF, LESSARD, 2009, p.113).

Isso também pode se atribuir ao restrito apoio institucional aos professores. Tal apoio poderia influenciar mais diretamente na docência se acontecesse com mais acompanhamento, orientações e debates entre os pares. O professor trabalhando de forma isolada sente dificuldades e tem conflitos, inclusive internos, pois como disse Zabalza (2004, p. 142):

[...] as carreiras profissionais transformam-se em batalhas que cada pessoa tem de enfrentar com suas próprias forças através de processos de autoformação, convertendo-as em processos lentos e incertos. Em alguns casos, acabam se

consolidando vícios profissionais, práticas deficientes e enfoques equivocados sobre o que significa exercer a docência na universidade, não por maldade individual, mas por falta de oportunidades para uma correta construção da profissionalização. Em outros casos, alguns docentes estagnam-se nas primeiras fases de seu crescimento profissional: incapazes, por si mesmos, de desenvolver as competências próprias do exercício docente, acabam se acomodando às poucas exigências das etapas do desenvolvimento profissional.

Os professores universitários desenvolvem suas atividades profissionais num contexto complexo e instável onde ocorre uma cadeia de mudanças (institucionais, científicas e profissionais). Este professorado precisa lidar com esta complexidade e desenvolver sua atividade refletindo sua responsabilidade social na formação do futuro cidadão e profissional.

“Para enfrentar os desafios da hodiernidade⁸⁴, dentre eles o cumprimento da lei que rege o ensino superior; o professor do terceiro grau precisa de competência, do conhecimento, de sensibilidade, da ética, de estética, de consciência política.” (PASSOS, 2009, p. 39). Significa que o professor deve considerar no processo da docência: o ensino e a aprendizagem. O professor necessita ter o ensino como meio de proporcionar a aprendizagem e a formação do indivíduo nos campos intelectuais, afetivos, sociais e políticos. E como disse Pimenta (2008, p. 14) “[...] O ensino, atividade característica do professor, é uma prática social complexa, carregadas de conflitos de valor e que exige posturas éticas e políticas.” E cabe ao professor assegurar a sua melhoria. (BORDAS, 2008).

O professor universitário deveria realizar o seu trabalho docente buscando sempre assegurar uma educação superior de qualidade garantindo o cumprimento da função social da Universidade. Como compreendes esta função?

Na compreensão de Dias Sobrinho (2003, p. 99) é função da universidade “[...] formar plenamente os cidadãos para a vida social, cultural e econômica, mediante produção, desenvolvimento e socialização das ciências, técnicas e artes”. Esta formação só poderá acontecer com a prática da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e isto depende, em parte, do cumprimento do papel do professor universitário.

O papel dos docentes nessa tríade ainda não se elucidou para alguns professores, sendo que buscam se ancorar apenas em um dos pilares, conforme suas experiências e concepções. No entanto, há professores que já tem uma visão clara sobre o seu papel de docente-pesquisador e intelectual. Mesmo assim, necessitam compreender a pedagogia universitária

⁸⁴ A autora se refere a atualidade.

para aquisição de mais subsídios que os ajudarão desenvolver uma educação, realmente superior, com qualidade e pertinência para a formação universitária do povo amazônida.

Entretanto, o professor universitário precisa saber como articular os tripés da educação na Universidade diante de uma realidade que, para alguns, é diferente da sua de origem. A articulação da pesquisa, ensino e extensão exige por parte do professor uma consciência crítica da sua importância e conhecimento da diversidade e da diferença que o leve a pensar no fomento de uma educação superior que assegure sua qualidade na formação de sujeitos amazônidas. Segundo **kanamari** é preciso enfrentar as dificuldades, não com acomodação, mas com criticidade, discutindo possibilidades de mudança e com profissionalismo, pois

[...] um profissional tem responsabilidade em qualquer área, privada ou pública, política, na educação, na saúde. Um profissional que se preparou e que foi formado para seguir sua carreira sabe que tem as suas responsabilidades. Mas como serviço público no nosso País é muito flexível, é permeado de situações e de elementos que possibilita ser burlado. É mais fácil burlar o serviço público, do que se assumir como profissional e as responsabilidades profissionais e desenvolver essa profissionalidade. Tudo que eu faço aqui, não que eu seja melhor, é apenas uma experiência profissional aliada a uma experiência de vida, aqui estou encontrando possibilidades de desenvolver mais esse caráter profissional e alcançar essa profissionalidade, está tudo aqui em minhas mãos. São poucos os recursos? São. Então vamos trabalhar com poucos recursos. São muitos alunos? A demanda é grande? Sim. Mas o que se pode fazer? Eu não posso chegar e dizer: olha vão para casa porque o trabalho ideal seria trabalhar com vinte alunos e não com cinquenta ou sessenta! Eu não posso fazer isso, eu tenho que encarar essa realidade, a realidade da educação brasileira e da universidade brasileira, por isso que não dá para fazer trabalho de campo com turma do primeiro período, nessas condições não dá, eu digo isso para eles.

Na realidade do INC, o docente universitário se depara com muitos fatores que influenciam na sua profissionalidade diferentemente de outras realidades urbanas, pela sua diversidade, sobretudo, sociocultural. Diante dessa diversidade o professor universitário precisa reconhecer tal diferença e criar uma forma de abordá-la. Na compreensão de Santos (2005, p. 29),

[...] abordagem da diversidade implica reconhecer as diferenças e a partir delas, realizar a gestão da aprendizagem, tendo presente o ideário político-pedagógico de uma educação que pensa ações educativas capazes de atender a todos os alunos, pois tem como princípio lutar pela superação das desigualdades sociais.

Neste sentido, o professor universitário precisa conscientizar-se da diversidade amazônica e suas desigualdades sociais. Exige do docente um compromisso como

profissional e como ser social. Como disse Tardif e Lessard (2009, p. 41) “[...] a realidade social é como uma floresta da qual não se tem um ‘ponto de vista aéreo’ que permita tudo ver; pelo contrário, é preciso decidir entrar na floresta, tomar certos caminhos e trilhos particulares, sabendo que também outros itinerários são possíveis.” No olhar de **Marubo**, a falta de conhecimento sobre a Amazônia entre docentes e discentes dificulta também o desenvolvimento do ensino. No entender de Cunha (1998), o fato de compreendermos que o ensinar e o aprender alicerçam-se numa concepção de mundo e de ciência vem facilitando uma visão mais abrangente da ciência, principalmente, numa época em que esta tem se proliferado e reconhecida.

Na realidade do INC há um dado interessante, segundo **Marubo**, “*os alunos não conhecem a Amazônia, bem como os nossos professores que não fazem ideia do que é a Amazônia. O pessoal aqui da sede não conhece seu município, assim como os professores daqui não conhecem*”. A docência superior na Amazônia exige que o profissional tenha reconhecimento dessa realidade e esteja comprometido com a sociedade amazônica reconhecendo que possui um diferencial de outras sociedades. “Sabemos que a Amazônia de hoje vive nova e mutável realidade, cuja percepção somente será possível através de uma metodologia interdisciplinar, com as indispensáveis condicionantes econômica, social e ecológica, que consideram as peculiaridades [...]”. (BENCHIMOL, 1980, p. 9). Sendo assim, é importante compreender o sentido de uma universidade nesse contexto amazônico.

O ideário de universidade dos professores pode ser considerado um entrave na consolidação da Universidade devido as diferentes formas de idealizar universidade. Fazer e compreender universidade no seio da Amazônia com as ideologias e percepções dos grandes centros urbanos brasileiros é o primeiro desafio a ser superado. Na compreensão de Bordas (2007, p.2),

[...] uma universidade em sentido pleno conduziria suas atividades de pesquisa e de ensino de modo a alargar, tão amplamente quanto possível, suas relações com a sociedade a que serve, fazendo com que seus propósitos e ações respondessem simultaneamente às demandas criadas pelas forças de produção e pela divisão do trabalho e aquelas decorrentes das necessidades e dificuldades constituídas no contexto social, econômico e cultural mais amplo.

Fundamentada neste pensamento, considero a educação como um meio de promover o desenvolvimento local e regional, contribuindo com a formação humana, cidadã e social do indivíduo fazendo deste um sujeito mais articulado na sociedade democrática e reconhecedor do seu papel na preservação da biodiversidade, da sociedade e da cultura na Amazônia.

Para Dias Sobrinho (2008), a educação pode ser entendida como um processo. E por ser um processo é necessário um sujeito que o oriente, neste caso, o professor. No ensino superior, o professor ensina construindo novos aprendizes e o processo de ensinar exige compromisso com a sociedade em que vive. Na visão de Goerden (2003) a universidade precisa indagar-se sobre o seu sentido social e isso acontece por meio de seus docentes-pesquisadores e intelectuais. Entretanto, dentre os professores investigados alguns possuem interesses em desenvolver todas as atividades, contudo, se sentem impossibilitados de desenvolver pesquisas sistematizadas, consideradas “científicas”, por não possuir a titulação de pesquisadores e devido à falta de informação quanto aos procedimentos que institucionalizariam suas pesquisas. A política de incentivo a pesquisa segue as normas da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior e do CNPQ – Coordenação Nacional de Pesquisa. De acordo com **Kulina**,

Existe um grupo de professores graduados que tem interesse em desenvolver pesquisa, por enquanto só desenvolvem ensino e extensão. Só não desenvolvem pesquisa porque não sabem como registrá-la. Para reivindicá-la tem que ter um cadastro institucional, se não tiver não tem validade. A coordenação correu atrás e provocou no sentido de buscar como era e não souberam informar. Perguntaram: tem possibilidade do professor graduado fazer pesquisa? Eles disseram: tem. Mas como? Não sabemos. Não há uma resposta concreta. Existe uma possibilidade, mas ninguém sabe responder como é, e por isso fica.

O depoimento aponta falhas institucionais e falta de organização para o desenvolvimento da profissionalidade docente universitária no campo da pesquisa, pelos professores que possuem o mínimo de formação superior. Sendo assim, percebo que a ausência de uma política de incentivo à pesquisa numa IES – Instituição de Ensino Superior – que possui um corpo docente com característica diferenciada das demais regiões do País no quesito titulação, é algo que dificulta o desenvolvimento da profissionalidade do professor universitário e conseqüentemente na qualidade do ensino.

No olhar de **Korubo**, “*muitas coisas do ensino dependem da pesquisa. A qualidade do ensino depende muito da pesquisa que você desenvolve ou da qualidade da pesquisa dos outros. Dentro da universidade é assim*”. Quando o professor fica impossibilitado de fazer pesquisa, sente mais dificuldades na prática docente e no seu crescimento intelectual. Quanto a isso, Cunha nos faz pensar nos desafios.

São crescentes os desafios que se colocam na prática pedagógica das universidades. Mais do que nunca os professores e alunos enfrentam questões que interferem nos processos de ensinar e aprender, numa decorrência das condições sociais e culturais em que vivem, todos fortemente atingidos pelos dispositivos das políticas globalizadas. (2003, p.34).

A globalização vem interferindo a cada dia no modo de ser e de agir das pessoas e da organização social, política e econômica nos diversos povos do mundo, inclusive na Amazônia. As políticas de globalização implicam no desenvolvimento da educação superior mesmo no INC localizado numa região distante dos grandes centros?

As políticas da globalização fazem efeito na vida das pessoas e nas instituições de forma natural. Contudo, Sousa Santos ao escrever sobre *ecologia de saberes*, nos desafia a pensar numa filosofia educacional desafiadora que pode intervir na vida dos sujeitos educacionais de forma mais significativa. Na visão deste grande pensador da contemporaneidade,

[...] a ecologia de saberes é, por assim dizer, uma forma de extensão ao contrário, de fora da universidade para dentro da universidade. Consiste na promoção de diálogos entre o saber científico ou humanístico, que a universidade produz, e saberes leigos, populares, tradicionais, urbanos, camponeses, provindos de culturas não ocidentais (indígenas, de origem oriental etc) que circulam na sociedade (2005, p. 76).

Apesar de estarmos num período impregnado pela globalização, discutimos sobre função social da universidade devido a sua importância para o desenvolvimento socioeconômico da sociedade. “A função social da universidade é socialização do saber, como locus específico da produção e transmissão de conhecimento superior da humanidade.” (CAMPOS, 2007, p. 32). Porém, há pouca ênfase de como se exerce essa função no campo político, econômico e educacional, sobretudo, no processo de formação dos profissionais, visando uma formação mais humana e social, não somente técnica e científica, fazendo com que o sujeito em formação sinta-se como um ser social comprometido com a sua sociedade.

Para Goergen (2003) o dever formativo é parte inerente ao compromisso social, pois a universidade não pode esquecer-se de sua responsabilidade formadora das gerações de acadêmicos. Para este autor, a universidade deveria sentir-se inquieta com os desastres da formação e comprometer-se mais com a “[...] formação ética, cultural, estética e cidadã daqueles que orgulhosamente diploma todos os anos”. (2003, p. 103). Na visão de Benincá (2011, p.37),

[...] a universidade, sobretudo a pública, para resguardar sua identidade mais profunda, não pode se confundir com uma simples organização social ou com uma “empresa do saber”. Deve, antes sim, pautar-se pela excelência acadêmica e pelo mais elevado espírito colaborativo nas suas diferentes atividades.

Um exemplo de comprometimento com uma formação de qualidade foi observado em **Ticuna** e **Cocama** ao participarem de reuniões com colegas e alunos sobre a reformulação do Projeto Pedagógico de Curso. A foto a seguir mostra alunos e professores em reunião.

Figura 88: Reunião para avaliação de curso



Fonte: BRAULE/2011.

Na reunião **Ticuna** discutiu os objetivos do curso com os maiores interessados, estimulou a capacidade de participação, de desenvolvimento da criticidade por meio da reflexão sobre sua própria formação. **Cocama** também participou dessa atividade com os alunos e de outras atividades com os professores. Demonstraram satisfação com os resultados, pois estão conseguindo pensar nos novos rumos para o curso de forma coletiva, para isso tiveram que tomar iniciativas e ousar na superação dos individualismos ainda presentes.

A Universidade como instituição social possibilita esses momentos de interação, de socialização e de participação nas decisões curriculares e institucionais por meio de seus colegiados, com estas atividades. **Ticuna** e **Cocama** nas duas reuniões demonstraram compromisso e vontade de fazer desta unidade acadêmica, uma instituição social.

O professor universitário diante da sua função como docente e intelectual público pode mudar sua forma de pensar constantemente, acompanhando as necessidades sociais. Leite (2003) aponta quatro pontos para responder aos desafios políticos pedagógicos da revitalização e da avaliação na universidade: o docente intelectual público, o conhecimento social, inovação pedagógica e avaliação institucional.

É perceptível que o docente é apontado primeiramente numa escala de pontos, pois os demais estão subjacentes a estes. Somente um professor intelectual público será capaz de romper com os paradigmas tradicionais inovando suas práticas e maneiras de pensar, além de ser capaz de realizar uma avaliação que permite pensar “pontos fortes e fracos da instituição, mostrando ‘a qualidade da diferença e a diferença desta qualidade’ para a reconstrução de um projeto político-pedagógico integrador para o seu desenvolvimento” (LEITE, 2003, p. 197).

A universidade quando repensa sua função de forma criativa detém de subsídios cruciais para suas ações socioeducativas. Leite e Bordas (1994, p. 111), explicam que, “o repensar criativo, produto do embate de ideias precisa transbordar em novas soluções, que conduzam ao aprofundamento epistemológico, a competência científica, a eficácia de gestão não desvinculadas do compromisso social”. E Goerden aponta que a universidade “[...] deve ser concebida como instituição social e, por isso, estar preocupada com o desenvolvimento equilibrado e integral do ser humano e do meio ambiente”. (2003, p.105).

Numa universidade como instituição social os professores universitários a compreendem como tal e exercem sua função com compromisso social, possibilitando o desenvolvimento humano em equilíbrio com a natureza e a sociedade. Isso implica em rupturas com formas de pensamento das diferentes áreas de conhecimento. Considerando o afastamento das áreas de conhecimento e do homem com a natureza. Na compreensão de Freitas (2006, p.26),

[...] o pensamento universal, a cultura e os sistemas filosóficos que movimentavam os processos científicos e tecnológicos ocidentais estavam, definitivamente, cindidos em duas grandes vertentes: os estudos sobre os fenômenos da natureza, considerando esta entidade como parte isolada do homem, e os estudos sobre o homem, sobre as comunidades, as sociedades, os processos civilizatórios, enfim, sobre os processos materiais e culturais que dão suporte aos elementos organizativos e dinâmicos da sociedade, considerando-os como independentes da natureza. As ciências exatas isolaram o homem da natureza e as ciências humanas isolaram a natureza dos processos sociais, com procedimentos metodológicos que fortaleceram, cada um a seu modo, a negação da unicidade homem-natureza e o refutamento de um referencial epistêmico interdependente.

As áreas de conhecimento isolaram-se entre si, mas numa universidade que se propõe a ser verdadeiramente uma instituição social, há uma relação entre elas, sobretudo, com as ciências da educação. No entanto, ainda hoje a ciência da educação não tem a mesma apreciação e isso se reflete nos olhares dos professores que são formados em outras áreas, implicando no seu fazer e compreender universidade. “Embora o interesse em ‘ensinar bem’ preocupe um razoável número desses profissionais, a falta de familiaridade com a área da educação impede ou lhes dificulta uma nova compreensão do que seja ensinar e aprender.” (BORDAS, 2005, p. 3).

Concordando com os pensamentos de Bordas ainda reporto-me à visão crítica de Mourão apud Alves (2011, p.23), a qual acredita que “o professor, para ter boa influência nos processos, deve ser um homem ou uma mulher que viva a plenitude de sua vida, que tenha atitudes positivas, que seja um alguém engajado na sociedade em que vive”. O seu engajamento na sociedade depende da sua profissionalidade que o sustenta como intelectual envolvido socialmente e considerado público.

Compreender a função social da Universidade é condição *sine qua non* para a profissionalidade do professor universitário? Quando este a compreende como a demonstra?

A compreensão da sua função social na universidade é fundamental para que este contribua positivamente na comunidade acadêmica, na sociedade e no mundo. Um professor demonstra compreender o sentido de universidade quando contribui para que os discentes também compreendam e vivam universidade, quando este desenvolve todas as suas funções profissionais com compromisso e criticidade, despertando não somente esperança, mas apontando possibilidades de mudança, orientando caminhos para emancipação. Na visão crítica de Leite (2003, p.311).

Ao preparar profissionais para o futuro e contribuir para a formação da cidadania, os docentes universitários necessitam refletir, sobre suas práticas instituídas, sobre os conhecimentos de sua área, as formas de sua apropriação, e os valores sociais e éticos que permeiam os currículos e precisam ser trabalhados dentro e fora da sala de aula. Isto se sobrepõe a um receituário pronto sobre modos e maneiras de ensinar ou transmitir conhecimentos. Questionamentos, na perspectiva multidisciplinar, dizem respeito a: Que conhecimento? Para que agir profissional? Em que perspectiva social e política? (LEITE, 2003, p. 311)

A universidade é uma instituição educacional com um papel político na sociedade. Mas para que esse papel seja realizado, é preciso que os professores assumam essa postura e esse

compromisso, enfrentando as diferentes formas de exclusão social. **Kanamari** chama atenção em seu depoimento afirmando que “*o professor precisa se entender como pertencente a uma instituição universal. Que o melhor que ele puder fazer pela instituição é o melhor que ele está fazendo por ele*”.

Portanto, é importante “[...] elucidar o papel que educadores e pesquisadores educacionais desempenham enquanto intelectuais que operam em condições especiais de trabalhar e que desempenham uma função social e política particular.” (GIROUX, 1997, p. 29). No pensar de **Marubo**, o professor universitário tem,

[...] um papel essencial na sociedade, principalmente numa região carente como a nossa. Se for pensar que a função da universidade desenvolve-se no tripé ensino, pesquisa e extensão, o professor-pesquisador atua nesse tripé. Ele vai para sala de aula, não só passa informação, como ele é construtor dessa informação. Ele também é um difusor dessa informação, a partir do momento que ele realiza a pesquisa e leva o resultado dessa pesquisa para comunidade. O professor-pesquisador de universidade é extremamente importante por causa disso.

Marubo destacou o professor-pesquisador e a sua atuação no ensino universitário nas dimensões da pesquisa, do ensino e da extensão. Esse professor-pesquisador que dissemina o seu conhecimento e constrói novos conhecimentos a partir dessa realidade considerada “carente” é um intelectual? Como se caracteriza um professor intelectual no processo de formação universitária?

Pensar a universidade como uma instituição educativa para além da formação técnica e específica é uma característica de um profissional intelectual comprometido politicamente com a sua profissão e que propõe intervir na realidade, por meio do seu pensar e do trabalho. Contudo, este precisa compreender a subjetividade dos sujeitos. Segundo Giroux, “[...] os intelectuais transformadores precisam compreender como as subjetividades são produzidas e reguladas através de formas sociais historicamente produzidas e como estas formas levam e incorporam interesses particulares”. (1997, p. 31). Assim conseguem atender às verdadeiras necessidades e cumprir com sua função social na Universidade, intervindo e formando sujeitos que possam também intervir na sociedade. Na visão de **Matis**,

O papel social da universidade é de transformação. E pra essa transformação tem que ter uma aproximação maior com a sociedade. Em alguns momentos parece que nós estamos isolados aqui. Apesar de nós desenvolvermos projetos de extensão aproximando a instituição da sociedade, ainda tem que ter uma abertura maior da instituição para a sociedade, não só por meio de extensão. [...] Há muita extensão

que se centraliza, até o nosso público da extensão acaba sendo o público da própria instituição. Nós temos que nos abrir mais para a comunidade.

É importante salientar que **Matis**, ao ingressar na universidade, com sua visão simplista do que seria um professor, jamais imaginou que poderia assumir um cargo administrativo, que exige muitas responsabilidades, a sua visão simplória de universidade se deu por formar-se num campus do interior, por isso não tinha ideia do que era uma universidade em toda sua estrutura. Todavia, ao se deparar com a docência universitária, se viu na função de aprender, como disse, a “*duras penas*” para desenvolver as diversas funções, incluindo a gestão. Como disse Giroux, (1999, p.109) – a universidade é “[...] um local profundamente político e indiscutivelmente normativo”. Neste sentido, o professor deve estar consciente das suas diversas funções na universidade. Para Bazzo,

A atividade profissional do professor universitário, segundo a legislação educacional brasileira, organiza-se sobre o tripé: ensino, pesquisa e extensão. Como lhe cabe também administrar as instituições, ocupando os cargos executivos mais altos na hierarquia das IES, agrega-se ao conjunto acima atividades de administração, as quais encerram uma face francamente política. Espera-se, pois, do professor da Educação Superior a execução de um complexo conjunto de tarefas, cuja realização com a competência almejada é difícil de alcançar. (2008, p.4).

Analisando o depoimento de **Matis** e o pensamento de Bazzo, constato a necessidade de uma formação político-administrativa da educação para constituir uma profissionalidade que potencialize a atuação do professor como intelectual público; a determinação e os valores constituídos ao longo da vida são determinantes para atuação destes intelectuais em qualquer função exercida.

Ao falar da função social e da profissionalidade do professor universitário é preciso discutir universidade. O que pensas sobre isso?

No entender de Zabalza, “discutir a universidade e refletir sobre o trabalho que fazemos nela como professores constitui um processo imprescindível para melhorar o nível de conhecimento sobre nosso aluno e sobre nosso compromisso com a qualidade”. (2004, p. 30). E não há como discutir universidade sem discutir o professor, um intelectual que sustenta sua profissionalidade em meio às possibilidades e aos desafios encontrados no ofício da profissão. Se todo professor universitário realizasse sua função social e atuasse como intelectual público na Amazônia possibilitaria mudanças tanto institucionais quanto sociais. Agora, se os professores não agirem, não questionarem, não buscarem emancipação e emancipar-se, como disse **Kanamari**,

[...] aí vai ser difícil de a gente conservar e manter isso aqui, porque tudo vai ser permitido, qualquer tipo de agressão, não é agressão só ao ecossistema, mas agressão ao ser humano. Assim vai continuar uma concepção e vai fortalecer de que é normal, de que é normal o sujeito está desempregado, de que é normal a criança não ter alimentação, de que a escola por qualquer motivo não tem aula, de que o poder municipal é ausente, que não é obrigação dele, que o poder legislativo não tem que fiscalizar, tudo isso influencia no meio ambiente. Se a gente começar a trabalhar para resolver essas questões, construir uma concepção de sociedade civil organizada, que o Amazonas não tem essa concepção, aí sim, pode ter certeza professora que isso aqui vai ser respeitado, que as pessoas vão ser respeitadas e isso aqui vai continuar belo e ecologicamente equilibrado como foi muito antes da nossa chegada.

Observando as palavras de **kanarami** e o seu olhar crítico da realidade amazônica lembrei-me da Samaúma⁸⁵, a maior árvore da floresta amazônica - a *sapopema*, a batida no seu tronco provoca um som forte ouvido por todos que estejam pelas redondezas. Além disso, ela é resistente, suportando a seca e a enchente, e pela leveza da sua semente chega a lugares distantes. Nas fotos uma Samaúma na Amazônia!

Figura 89: Samaúma na seca



Fonte: BRAULE/2011

Figura 90: Samaúma na enchente



Fonte: <http://www.google.com.br/imgres>

⁸⁵ A sumaúma (*Ceiba pentandra*), uma das árvores que apresenta seu tronco com maior diâmetro, e que alcança altura e copa gigantescas, característica no Ecossistema de Floresta Amazônica. Principalmente pelo diâmetro do caule é uma das maiores árvores do mundo e a maior da América do Sul. [...] sua raiz é conhecida como tabular (relativo ou que tem forma de tábua), que funciona como extensão do tronco para dar sustentação ao vegetal. Destas raízes tabulares, chamadas de sapopemas ou sapopembas, mediante batidas em tais estruturas, projeta-se um som característico que na floresta é usado como meio de comunicação entre os índios. Formam verdadeiras cabines que são transformadas em habitação pelos índios e sertanejos. Seu fruto possui uma fibra sedosa (que se assemelha algodão) espécie de paina chamada “kapok”, muito industrializada devido a sua extraordinária flexibilidade, preferida no fabrico de coletes salva-vidas e boias porque aguenta de 30 a 35 vezes seu peso n’água. Típica de áreas alagadas, a sumaumeira vive mais de cem anos e é celulose para papel e construção de embarcações, a casca da árvore é utilizada para fazer canoas; a casca do caule cozida é recomendada nas inflamações e pústulas cutâneas; a seiva é empregada na conjuntivite; as flores têm cheiro de caseína (principal componente do leite e do queijo) e por isso nas colônias francesas dão a ela o nome de “fromager” (queijeiro). Disponível em: http://www.girafamania.com.br/americano/materia_brasilmanaus.html. Acesso em 30.03.2012.

O professor como um protagonista na universidade tem uma função muito importante, os seus conhecimentos quando disseminados são como o eco da “*samaumeira*” que sinalizam de dentro da floresta universitária. Os seus frutos vão longe germinar novas *samaúmas*, quando colhidos tem outras interessantes utilidades. Thiago de Mello (1998, p.40) escreve sobre a samaumeira em estilo literário e pelas palavras do poeta amazonense, podemos comparar as ações do professor universitário intelectual público a esta preciosidade da floresta amazônica.

A samaumeira é famosa pela impotência e pelas raízes aéreas, que saem do tronco a quatro, cinco metros do chão, formando a sapopema, com até oito metros de roda: vários compartimentos triangulares, onde se abrigam animais. Quando um caçador se perde na mata, com um pau na quina da sapopema, o som ressoa, vibrando o silêncio da selva, o aviso vai chegar lá longe. O que pouca gente sabe é que, na chegada do verão, as nozes da samaumeira espocam e delas sai uma paina macia levíssima que o vento espalha pelo campo geral. O caboclo as recolhe em quantidade que dê para o seu travesseiro de rede. Tenho um desses e posso garantir que paina de samaumeira ganha longe da pluma de ganso.

A força da samaúma impressiona, é uma árvore que na seca fica sem brilho, mas resistente; na cheia, reluz o verde da floresta, embelezando-a e se destacando das demais. Assim, vejo o professor intelectual público, que apesar dos entraves, no seu ato de fazer existir universidade contribui para a compreensão do que é universidade pelas suas atitudes e comportamentos, lutando até as últimas possibilidades em prol do seu bem-estar e do bem-estar social, buscando “espalhar” seus conhecimentos, realizando com solidez científica e humana o seu fazer profissional e enfrentando, principalmente, o dilema da compreensão do que é universidade pelos seus próprios sujeitos e da sociedade.

Kanamari demonstra aspectos de professor intelectual público ao se posicionar quanto aos dilemas da universidade e sociedade, pois na sua opinião, estes deveriam ser superados, afirma que enquanto houver “*de um lado a concepção do professor do que é a universidade e de outro lado a sociedade do que representa uma universidade*”, os entraves continuarão expostos. Ainda acrescenta que “*a gente não vai conseguir dessa forma, não vamos desistir é claro, mas é muito mais difícil*”. Nos pensamentos de Paulo Freire, precisamos de esperança e atitude, só a esperança em mudar não é suficiente, precisamos lutar. Neste sentido, a esperança é necessária para se iniciar a luta por uma sociedade justa e progressista (1992).

Diante de diversas informações sobre a profissionalidade do professor universitário como intelectual e sobre a universidade, sobretudo, o INC. Como concluiu suas reflexões? Surgiram novos pensamentos?

Depois de tantas análises reflexivas, vendo a “boca da noite”⁸⁶ chegar, voltei para casa com mais desafios para minha profissionalidade de docente-pesquisadora. Uma pergunta ecoava como o som da sapopema na floresta: *dentre os sujeitos da pesquisa há intelectuais públicos?* Refleti com base nos dados e nas teorias e, encontrei a resposta que num outro momento será anunciada com a elucidação necessária.

Entendo que a resposta da pergunta citada significou o término dessa pesquisa. Como se sentiu ao chegar ao final desse estudo exploratório no INC? Onde concluíste suas reflexões e por quê?

Chegando ao final do caminho investigativo, avistei uma linda borboleta se aproximando, anunciando o término da viagem e que agora seria aérea. Ao amanhecer, ouvindo o sino da igreja badalar, o som dos rádios dos vizinhos dando informações, ouvia longe, mas entendia os anúncios da “Voz da Esperança”⁸⁷ da cidade “pacata” de Benjamin Constant. Dei uma volta na cidade fazendo alguns registros e passei pela feira, ouvia-se mais claramente a “Voz” tão conhecida e ouvida por todos que frequentam o local. Resolvi tomar café, pois não resisti o cheiro de tapioca, que me fez lembrar as torradas de farinha realizadas no caminho investigativo. Ao observar o falar e o caminhar simples das pessoas, pensei: há diferenças de outras realidades sim, mas, relembro que essa população representa significativamente a miscigenação do povo brasileiro. Em seguida, fui ao ponto de táxi fluvial e numa “balieira”⁸⁸ viajei para a cidade vizinha de Tabatinga.

No aeroporto⁸⁹ de Tabatinga, passando pela fiscalização da polícia federal com excesso de peso da farinha, disse: *é uma “caboca” que está indo para longe e precisa um pouco da sua farinha especial (os livros com as teorias estudadas).* Realizei a viagem juntamente com **Ticuna** que estava começando a se interagir com outras unidades acadêmicas. Entusiasmada com a possibilidade de se articular com professores amazônidas do

⁸⁶ Expressão utilizada pelos caboclos ao se referir o início da noite.

⁸⁷ É um meio de comunicação antigo por meio de um sistema de microfone mais alto. O nome mais conhecido é boca de ferro ou volante.

⁸⁸ Nome dado ao barco pequeno que tem a forma de uma canoa grande com a função de táxi fluvial.

⁸⁹ Neste município há apenas uma empresa aérea que trafega na região: TRIP. Com seus valores acima do mercado normal comparado com outras empresas aéreas em outras regiões do País, oferece um voo diário, com exceção nas quartas-feiras e domingo com oferecimento de dois voos.

sul do Amazonas e conhecer a realidade institucional e local, **Ticuna** desenvolveu papéis intelectuais disseminando saberes, conhecendo e interagindo com o mundo amazônico nas calhas de outro rio.

As fotos mostram o caminho para o avião de médio porte, a única opção de voo para os professores. Sobrevoando a Amazônia temos uma dimensão da sua grandiosidade e observamos que há muito desmatamento, mas, ainda há muita floresta no Amazonas. A largura dos rios impressiona e o mundo das águas amazônicas também é algo inusitado.

Figura 92: Pista de voo em Tabatinga



Fonte: BRAULE/2011

Figura 93: Vista aérea da Amazônia



Fonte: BRAULE/2011

Cheguei a Manaus e segui com destino ao sul, lugar que escolhi para ampliar minha formação e afastamento necessário, pois a distância me permitiria um olhar menos tendencioso para o objeto investigado. Dentre tantos lugares existentes na cidade de Porto Alegre, escolhi a Orla do Guaíba como fonte de inspiração, sendo que a aproximação com a natureza amplia o meu olhar em várias dimensões, inclusive, a científica. Observando o lindo pôr-do-sol à beira do Rio Guaíba repensei e sintetizei a pesquisa fazendo algumas considerações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Mais do que máquinas precisamos de humanidade”.

Charles Chaplin

Com esse pensamento reflexivo formulado há anos, num outro momento marcante para a história do homem e da sociedade, retomo aos resultados e análises da pesquisa realizada numa universidade amazônica, especificamente, com os professores. Esse pensamento simples, mas profundo, propiciou-me refletir sobre a sociedade atual.

No mundo cresce exorbitantemente a economia globalizada, e nesse viés a universidade, segundo Dias Sobrinho (2010, p.78), ocupa uma posição de destaque “porque é a mais importante instituição produtora de capacitação tecnológica”. É isso que a globalização exige da universidade, produtividade científica e tecnológica, direcionada a atender as necessidades do capitalismo, mas, não é só disso que a sociedade contemporânea necessita. Atualmente, precisa-se mais da prática da humanidade fundada nos valores da ética e da cidadania, pois neste mundo impregnado pela competição, pelo individualismo e pela ilusão de se alcançar o bem-estar social sucedido apenas através da economia. *Neste mundo, valores sociais e histórico-culturais estão cada vez mais esquecidos e isso se reflete na universidade, pois esta como uma instituição pública, lida diariamente com pessoas, com “gente”, com seres humanos, sendo um espaço de pensar modos de vida, de existência humana e da sociedade.*

Tardif ao escrever que o professor trabalha com sujeitos e não com objetos, com o intuito de educar e transformar, afirma que “ensinar é agir com outros seres humanos; é saber agir com outros seres humanos que sabem que lhes ensino; é saber que ensino a outros seres humanos que sabem que sou um professor”. (2011, p.13). O professor universitário trabalha diretamente com seres humanos, com a formação profissional, científica, ética, política e social. Todavia, a economia globalizante leva os sujeitos sociais, tanto professores e cidadãos em geral, cada vez mais, ao esquecimento de que o professor antes de ser profissional é, antes de tudo, um ser humano. No entanto, essa não é a postura de um intelectual público, pois esse se preocupa em trabalhar a humanidade nas pessoas, valorizando-as em todos os aspectos da vida, orientando-as no processo de formação para além do trabalho.

Diante dessa realidade e de tantas exigências na educação escolar em todos os níveis de ensino, o professor é visto como um protagonista (ZABALZA, 2004), um agente promovedor da mudança. É uma profissão responsável por educar para a vida em sociedade

num mundo globalizado cheio de conflitos e com poucas oportunidades, onde os ideais de vida favorecem o isolamento e fortalecem o individualismo entre os seres humanos e sociais, esquecendo os princípios sociais da coletividade.

A profissionalização docente exige uma profissionalidade ávida e tênue ao mesmo tempo; não somente caracterizada por conhecimentos específicos, mas também habilidades, saberes experienciais e, sobretudo, compromisso social e político com a sociedade, na qual fomenta a educação. É essencial que o professor universitário seja um sujeito político preocupado em reconhecer o contexto amazônico como parte da sociedade brasileira. Existem diferenças sociais, culturais, políticas e, sobretudo, ambientais, mas não deixa de ser um contexto brasileiro onde existem populações tradicionais e população miscigenada com história própria e típica brasileira. Diante disso, o professor universitário necessita de atitudes e destrezas embasadas em fundamentos éticos e políticos e nos valores humanitários.

No estudo exploratório realizado com professores universitários constatei que a profissionalidade ao ser constituída por elementos como conhecimento, destreza, atitudes, valores e comportamentos (SACRISTÁN, 1999), está condicionada a fatores internos e externos aos sujeitos. *A história de vida profissional não se dissocia da história de vida pessoal, sendo que na trajetória de vida se originaram os valores e as concepções de mundo, de sociedade e de humanidade de cada sujeito, acrescentadas pela sua vida e experiência profissional.*

Nos comportamentos, nas falas e nas expressões corporais verifiquei a capacidade dos professores de ouvir, dialogar, discutir, argumentar ideais e pensamentos, lutando por aquilo que acreditam que seja o melhor para sua profissionalização, para a universidade como instituição social e para a Amazônia, em especial para a região do Alto Solimões. São perceptíveis os valores éticos e humanos na profissionalidade dos professores devido suas sérias atenções e demonstração de cuidado com o outro e com o seu ambiente natural e social caracterizando-se assim, como intelectuais públicos, pois na visão de Leite este “é capaz de resgatar os valores humanos na ação educativa reconfigurando e ampliando seus saberes pautados na ciência, no tradicional e no pessoal conseguindo relacionar os saberes teóricos com os saberes práticos.” (2003, p.310).

Respondendo a pergunta que ecoava no término das análises reflexivas, verifiquei que dentre os sujeitos investigados há professores universitários que atuam como intelectuais públicos. Alguns professores têm atuações acentuadas e explícitas, sobretudo, os que possuem experiências nos movimentos políticos e sociais e na docência.

A *experiência na educação básica*, sobretudo na Amazônia, e também na superior privada ou pública no regime de contrato, subsidiou a profissionalidade de professores nos aspectos didático-pedagógicos, na relação com os alunos e na sensibilidade de acreditar em possibilidades de mudança. A experiência no ensino superior privado e público contribuiu para o entendimento da docência universitária em suas diversas funções, sobretudo, no ensino, considerado pelos professores com tais experiências como um momento de muito aprendizado teórico de cada área de conhecimento.

A *experiência nos movimentos sociais e políticos* possibilitam um olhar mais crítico e esperançoso na luta pela melhoria da qualidade de vida, da educação e da sociedade amazônica, e também propicia compreender uma Pedagogia Universitária pertinente à Amazônia socializando saberes, ouvindo, pensando e aplicando metodologias de ensino superior fomentadoras da emancipação. “As atitudes emancipatórias também exigem conhecimentos acadêmicos e competências técnicas e sociais que configurem um saber fazer que extrapole os processos de reprodução.” (CUNHA, 2006, p.17). Estes professores têm uma prática pedagógica política com intencionalidade de emancipação e mudança, fazendo da educação superior uma educação política emancipatória. Nesse contexto, a ideia de emancipação é inserida na prática educacional influenciando nas resistências e não nas adaptações aos sistemas opressores. (ADORNO, 1985).

A *experiência do professor na prática profissional* na área de conhecimento em que ensina é também um fator de contribuição positiva na profissionalidade possibilitando associar a teoria e a prática no ensino, enquanto as *experiências em pesquisas* contribuem para desenvolvimento cognoscível do professor e atualização profissional por meio de uma produção de conhecimento de forma sistematizada e com rigor científico.

Entretanto, a atuação de alguns professores intelectuais públicos é menos saliente ou de fácil percepção devido a desmotivação elevada; tal fator provocado pelas precárias condições de trabalho, distância da família, sentimento de isolamento institucional e comunitário, falta de compreensão da diversidade sociocultural, falta de experiência na prática profissional na área em que atua, ausência da coletividade e respeito de colegas pela diferença e pelos saberes experienciais, desrespeito de comunitários e alunos causados pelo desconhecimento da presença de novos professores e da rigosidade dos estudos universitários e falta de formação continuada para o exercício da docência superior.

Sendo assim, o contexto institucional tem sido mais um entrave na profissionalidade do que um estímulo às mudanças nas práticas formativas na universidade amazônica. A desmotivação é um fator emocional fundado em outros fatores implicadores na credibilidade

das possibilidades de sucesso na educação superior. A superação dessas necessidades, sobretudo, da formação, depende da “vontade política assumida pelos gestores universitários, respaldados por suas respectivas comunidades acadêmicas. (BORDAS, 2008, p.15).

A unidade de uma pessoa se configura no pensar, no sentir e no agir (ISAIA, 2003). Nos pensamentos, nas emoções e nas ações dos professores durante a docência no INC observou-se os elementos que constituem e caracterizam a sua profissionalidade: os *pensamentos* relacionados aos conhecimentos; as *emoções*, aos valores e as atitudes; as *ações*, aos comportamentos, as destrezas e as atitudes. Todos os elementos da profissionalidade dependem de fatores internos e externos, sendo que o meio interfere na formação da personalidade, do caráter e dos pensamentos. A pessoa não se constitui como ser social e profissional sozinha, mas dentro de uma sociedade, sempre tendo contribuições de outras pessoas.

A constituição da profissionalidade acontece no decorrer da vida de cada pessoa, inicia na formação familiar e formação escolar e se alimenta na profissionalização com saberes teóricos e práticos construídos em diferentes momentos e contextos. No entanto, sofre sempre alterações conforme sua formação e novas formas de pensar e seus novos saberes, os seus resultados são influentes na vida de outras pessoas e da sociedade. Cunha afirma que a “importância do papel dos professores varia em função dos valores e interesses em que caracteriza uma determinada época na sociedade”. (2011, p.27). Significa que a profissionalidade dos professores vem se constituindo historicamente e dependendo de muitos fatores inerentes ao sujeito e a sua sociedade.

A profissionalidade é um alicerce na professoralidade ou profissionalização docente. Segundo Bazzo, a “profissionalidade seria a condição *sine qua non* para exercê-la, uma vez que representaria um estado de formação necessária e anterior à ação.” (BAZZO, 2008, p. 2). Observando os resultados e análises considero que a profissionalidade é base de sustentação da profissão e potencializa o professor intelectual público.

Comparando o *intelectual público* à *Samaumeira*, aponto a *profissionalidade* como a *raiz* desta árvore que a sustenta no solo, sugando a água, os conhecimentos, saberes teóricos e experienciais oriundos das atitudes, das destrezas e comportamentos profissionais. No *caule* – profissionalização – a prática profissional acontece como um fluxo de saberes conflitando teorias e práticas – isso se estende do tronco mais grosso até aos galhos mais finos. As *folhas* servem para respirar e abstrair as energias solares, as folhas da Samaúma caem bastante no verão e se renovam no inverno. De tempos em tempos estão se renovando. Assim é o professor intelectual público, de tempos em tempos renova os seus mecanismos de reflexão,

respirando o processo formativo, a transpiração é um momento de renovação de conhecimentos e reflexões da sua prática formativa.

As *sementes* da samaumeira são leves e fáceis de serem espalhadas, levando possibilidade de nascimento de novas samaúmas em lugares mais distantes, além disso, elas podem ser aproveitadas para vários benefícios de quem as colhe. Assim faz o intelectual público com os seus conhecimentos, este o dissemina no campo educacional e pode atingir muitas pessoas num espaço maior. Seus conhecimentos, suas ideologias provocam bons efeitos quando são utilizadas, provocam transformações no pensar, no agir e na forma de ser das pessoas ao seu redor.

Por ser a árvore mais alta da floresta amazônica, a Samaumeira destaca-se das demais; do seu topo podemos enxergar a imensa floresta. Assim é o intelectual público que tem a capacidade de enxergar o mundo a sua volta, também tem a percepção de que por meio da educação é possível fazer a transformação social. Este acredita que “se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.” (FREIRE, 2000, p. 67).

O intelectual público sendo professor de uma universidade amazônica reconhece a importância que a Amazônia tem para o mundo e principalmente para o povo que a habita, apesar do conhecimento milenar – tradicional - as populações amazônicas sofrem de forma desastrosa a influência da economia e política mundial. Mas nesta localidade ainda existe uma cultura, uma imensa e linda floresta com rios caudalosos que precisam ser preservados como um grande patrimônio da humanidade. “O importante, porém, é reconhecer que a Amazônia, hoje, mais do que nunca, pode contribuir para a solução dos problemas que afligem a nação brasileira, pois ela representa a garantia e a razão de ser do nosso futuro.” (BENCHIMOL, 1980, p. 36). O autor se refere ao futuro dos povos que habitam a região amazônica e dos demais afetados pela sua degradação.

Todavia, para o professor universitário atuar como intelectual público é preciso também que a universidade assuma a identidade de uma universidade amazônica renovando suas perspectivas, inovando o seu fazer universidade, por meio de novas compreensões da educação superior no contexto amazônico, envolvendo e valorizando todos os sujeitos. Para isso,

[...] implicaria mudanças de rumos das políticas institucionais, a fim de promover e incentivar a emergência de novas epistemes orientadoras de produção do conhecimento educacional e da relação ensino-aprendizagem na educação superior. Supõe promover transformações de saberes e atitudes, configurados nas decisões de política institucional que se expressam nos planos de gestão e nas ações de seus agentes. (BORDAS, 2008, p.13).

O professor universitário como intelectual público é um sujeito político, que atua de forma humana e social na sua professoralidade, consegue perceber a força que existe entre o homem e a natureza, demonstrando isso na sua prática formativa universitária, nas discussões institucionais e sociais. O seu fazer no ensino superior provoca novas reflexões em si mesmo e nos outros, buscando sempre aprender coletivamente, socializando o que sabe, sabendo que o seu crescimento depende do crescimento dos outros e que as diferenças existem, não para obstacularizar, mas para oportunizar o desenvolvimento da capacidade crítica e dos sentimentos humanitários entre as pessoas.

Com esta concepção de intelectual público, o professor universitário de uma universidade pública sabe que os problemas existentes têm diversas origens, também percebe o que afeta direta e indiretamente o desenvolvimento da instituição e da formação que oferece no cumprimento da sua função como instituição social. Sousa Santos afirma que “a universidade pública é, pois, um bem público permanentemente ameaçado, mas não se pense que a ameaça provém apenas do exterior; provém também do interior” (2005, p.114). Isso significa que as ameaças não estão apenas no sistema de ensino, mas também, nas políticas institucionais e nas relações humanas e profissionais nas quais se fortalecem a profissionalidade docente.

São muitas ameaças que sofrem a universidade amazônica, uma delas é a ameaça da permanência de intelectuais públicos que acreditam no potencial que tem a Amazônia nos seus aspectos culturais, sociais e ambientais e trabalham pela transformação social. *Esta ameaça significa uma possível devastação das samaúmas na floresta universitária, implicando na exoneração e rotatividade de professores.*

A profissionalidade dos professores universitários investigados, apesar de muitos problemas citados, potencializa suas atuações como intelectuais públicos com base nos saberes adquiridos em diversas experiências e formação acadêmica, sua postura de profissionalismo, criticidade e divulgação do conhecimento.

No entanto, os problemas institucionais e os choques culturais e ambientais se tornam um grandioso obstáculo para a disseminação dos conhecimentos desses intelectuais e o seu envolvimento com a comunidade. Isso exige amplas discussões dentro de um processo tanto pessoal dos professores quanto institucional e “supõe mudanças bastante radicais nos modos de pensar e de agir dos professores universitários, tornando-os mais conscientes de seu papel de agentes privilegiados no sentido da promoção da urgente e tão desejada transformação social”. (BORDAS, 2009, p.4).

Neste sentido, *considero imprescindível a atuação do professor como intelectual público na universidade para fins de consolidação da educação superior e desenvolvimento das populações amazônicas e preservação do seu patrimônio cultural e ambiental.* No processo da pesquisa, como docente-pesquisadora, me senti responsável por contribuir no processo de formação universitária educando pelo ensino, pela pesquisa, pela extensão e pela gestão; disseminando e construindo sempre novos saberes, fortalecendo-me como profissional e “gente” amazônica na busca pela qualidade e dignidade de vida do homem e da natureza.

REFERÊNCIAS

- ABUD, Maria José Milharezi. *Professores de Ensino Superior: características de qualidade*. Taubaté: Cabral Editora Universitária, 2001.
- ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. *Dialética do Esclarecimento*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- _____. *Educação e Emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo (45): 66-71, maio 1983.
- _____; MACKENZIE, Patrícia C. Albieri de Almeida. *A profissionalidade do professor formador sob o impacto das reformas e mudanças no mundo contemporâneo*. Anais de eventos da ANPAE – 2011.
- ALMEIDA, Vanessa Sievers de. Educação e liberdade em Hannah Arendt. *Revista Educação e Pesquisa*. São Paulo, v.34. n.3, p. 465-479, set/dez 2008.
- APPLE, Michael W. *Política Cultural e Educação*. São Paulo: Cortez, 2000.
- BARBOSA, Anália. Isolamento e concentração populacional persistem na região norte. *Revista Amazônia Faz Ciência – FAPEAM*, n. 22, ano 7, out.dez 2011, p.54-57.
- BARROS, Alexandre Rands. *Desigualdades Regionais no Brasil: natureza, causas, origens e soluções*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.
- BAZZO, Vera Lúcia. *Constituição da Profissionalidade docente no ensino superior: desafios e possibilidades*. Tese de Doutorado em Educação. PPGEDU-UFRGS, 2007.
- _____. *Profissionalidade docente da educação superior: mestres ou cientistas?* Anais VII Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul – 2008.
- BENINCA, Dirceu (org.). *Universidade e suas fronteiras*. São Paulo: Outras Expressões, 2011.
- BENCHIMOL, Samuel. *Tendências, perspectivas e mudanças na economia e na sociedade amazônicas*. Cuiabá: UFMT, 1980.
- BIANCHETTI, Lucídio; MEKSENAS, Paulo (orgs.). *A trama do conhecimento: teoria, método e escrita em ciência e pesquisa*. São Paulo: Papirus, 2008.
- BOFF, Leonardo. *A Opção Terra: a solução para terra não cai do céu*. Rio de Janeiro: Record, 2009.
- BOGDAN, Robert C; BIKLEN, Sari knopp. *Investigação Qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

BOLZAN, Doris Pires Vargas; POWACZUK, Ana Carla Hollweg. Docência Universitária: a construção da professoralidade. *Revista Brasileira de Formação de Professores*. vol 1. n. 3. p. 90-104. dez/2009.

BOUDON, Raymond et al. *Dicionário de Sociologia*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1990.

BORDAS, Merion Campos. *Políticas públicas e ensino superior na FACHED*. VI Escola de Inverno FACHED – UFRGS. 2008, p. 1-9.

_____. *Desafios à inovação no ensino universitário face às políticas públicas e institucionais: uma experiência de aperfeiçoamento pedagógico de docentes universitário*. 2009. Mimeo.

_____. *Formação de Professores do ensino superior: aprendizagens da experiência*. Mimeo.

_____. A Interdisciplinaridade na Universidade: possibilidades e Limites. In: FRANCO, M.E.D.P. e KRAHE E. D. (orgs.) *Pedagogia Universitária e Áreas de Conhecimento*. Porto Alegre: EdUPUCRS, vol.1, 2007. p. 73-93.

_____. Pedagogia Universitária na UFRGS: memórias. In: MOROSINI, Maria Costa et al. *Enciclopédia de Pedagogia Universitária*. Porto Alegre: FAPERGS, 2003.

BRAGA, Celdo. *O varal: sonhos ao sol*. Manaus: Reggos Edições, 2010.

BRASIL. *LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 9.394/96*. Brasília: Brasília, 1996.

CAMPOS, Casemiro de Medeiros. *Saberes docentes e autonomia dos professores*. Petrópolis: Vozes, 2007.

CERVO, Amado Luiz. Introdução. MORHY, Lauro (org). *Universidade no mundo: universidade em questão*. vol. 2. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2004.

CHAIMOVICH, Hernan. Os desafios do ensino superior no Brasil. In: STEINER, João E; MALNIC, Gerhard (orgs). *Ensino Superior: conceito e dinâmica*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

CONTRERAS, José. *A autonomia dos professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

CROCHIK, José Leon (org.) *Perspectivas Teóricas acerca do preconceito*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008.

CUNHA, Maria Isabel. *O discurso da “aprendizagem ao longo da vida” e a avaliação do desempenho profissional*. Cadernos ANPAE. n. 10. 2011. ISSN 1677-3802.

_____. *O bom professor e sua prática*. 24 ed. São Paulo: Papirus, 1989.

_____. *O professor universitário na transição de paradigmas*. 1 ed. Araraquara: JM editora, 1998.

_____. (org.). *Pedagogia Universitária: Energias Emancipatórias em tempos neoliberais*. Araraquara: SP, 2006.

_____. (org.). *Reflexões e práticas em Pedagogia Universitária*. Campinas, SP: Papirus, 2007.

DOURADO, Luiz F.; CATANI, Afrânio M.; JOLIVEIRA, João F. de (orgs). *Políticas de gestão da educação superior: transformações recentes e debates atuais*. São Paulo: Xamã, Goiânia: Alternativa, 2003.

EDGAR, Andrew; SEDGWICH, Peter. *Teoria Cultural de A a Z: conceitos-chave para entender o mundo contemporâneo*. São Paulo: Contexto, 2003.

FAZENDA, Ivani (org.) *Metodologia da Pesquisa Educacional*. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). *Gestão Democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (orgs). *Usos e abusos da História Oral*. 8 ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

FORTUNA, Tânia Ramos. *A formação lúdica docente a universidade: contribuições da ludobiografia e da hermenêutica filosófica*. Porto Alegre: UFRGS, 2011. Tese de doutorado em Educação. 425 p.

FRANCO, Maria Laura P. B. *Análise do Conteúdo*. 3 ed. Brasília: Líber libro Editora, 2008.

FRANCO, Maria Estela Dal Pai Franco; KRAHE, Elisabeth Dietfenthaler. *Pedagogia Universitária na UFRGS: espaço de construção*. In: MOROSINI, Maria Costa et al. *Enciclopédia de Pedagogia Universitária*. Porto Alegre: FAPERGS, 2003.

FREIRE, Gilberto. *Casa-grande & Senzala: formação da família brasileira sob o regime patriarcal*. 51 ed. São Paulo: Global, 2006.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 30 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. *Pedagogia da esperança: um encontro com a Pedagogia do Oprimido*. 16 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000.

_____; SHOR, Ira. *Medo e Ousadia: o cotidiano do professor*. 12 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREITAG, Bárbara. *A teoria crítica: ontem e hoje*. 5 ed. São Paulo: Brasiliense, 2004.

FREITAS, Marcílio de. *Projeções da Amazônia: um “olhar” para o futuro*. Manaus: EDUA, 2006.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio (orgs.). *Autonomia da Escola: princípios e propostas*. 3 ed. Cortez, 2000.

GAMBOA, Silvio Sanchez. *Pesquisa em educação: métodos e epistemologias*. Chapecó: Argos, 2007.

GANDIN, Luís Armando. Escolas Cidadãs. In: Michael; BURAS, Kristen. *Currículo, Poder e Lutas Educacionais: com a palavra, os subalternos*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

GATTI, Bernadete Angelina. *A construção da Pesquisa em Educação no Brasil*. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

_____; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLE, Wivian; PFAFF, Nicolle (orgs.). *Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação*. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. *Questões de método: na construção da pesquisa em educação*. São Paulo: Cortez, 2008.

GIL, Antônio Carlos. *Didática do ensino superior*. São Paulo: Atlas, 2008.

GIROUX, Henry. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre, RS: Artmed, 1997.

_____. *Escola Crítica e Política Cultural*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. *Cruzando a fronteira do discurso educacional: novas políticas em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

_____. *Pedagogia Radical: subsídios*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1983.

GOERGEN, Pedro. Universidade e responsabilidade social. In: LOMBARDI, Claudinei. *Temas de pesquisa em educação*. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

GONÇALVES, Fernando Ribeiro. Sucesso acadêmico no ensino superior: a pedagogia universitária como sistema de promoção do sucesso dos alunos. In: TAVARES, José; SANTIAGO, Rui A. *Ensino Superior: (in) sucesso acadêmico*. Porto, Portugal: Porto Editora, 2000.

GONZAGA, Amarildo Menezes. A pesquisa em educação: um desenho metodológico centrado na abordagem qualitativa. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro (orgs.). *Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos*. São Paulo: edições Loyola, 2006.

GRAMSCI, Antônio. *Os intelectuais e a Organização da Cultura*. 6 ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1988.

- GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.
- GIESTA, Nágila. Pedagogia Universitária na FURG. In: MOROSINI, Marília. *Pedagogia Universitária e desenvolvimento profissional docente* (orgs). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.
- HOUAISS, Instituto Antônio (org). *Dicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.
- HORKHEIMER, Max. *Teoria Crítica*. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- IANNI, Otávio. O professor como intelectual: cultura e dependência. In: FISCHMAN, Roseli. *Universidade, escola e formação de professores*. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Professor do ensino superior: tramas na tessitura. In: MOROSINI, Marília. *Pedagogia Universitária e desenvolvimento profissional docente* (orgs). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.
- _____; Doris Pires de Vargas. *Pedagogia Universitária e desenvolvimento profissional docente* (orgs). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.
- JOHNSON, Allan G. *Dicionário de Sociologia: guia prático da Linguagem Sociológica*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.
- LAMPERT, Ernâni. *Universidade, docência e globalização*. Porto Alegre: Sulina, 1999.
- LEITE, Denise. *Pedagogia Universitária: conhecimento, ética e política no ensino superior*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 1999.
- _____. Brasil Urgente! Procuram-se identidades da Universidade. *Educación Superior y Sociedad*. ESS4. p. 91-106.
- _____. Avaliação Institucional Participativa e a Universidade Socialmente Empreendedora. *Revista da rede de Avaliação Institucional da Educação Superior*. v.10. n.1 2005. p. 51-69.
- _____; BORDAS, Merion Campos. Avaliação da universidade federal do Rio Grande do Sul: a qualidade da diferença e a diferença de qualidade. *Revista Educación Superior & Sociedad*. Vol. 5. n° 1 y 2, 1994. p. 109-123.
- LIMA, Débora de Magalhaes. A construção histórica do termo caboclo: sobre estruturas e representações sociais no meio rural amazônico. *Novos Cadernos NAEA* vol. 2, n° 2 – dezembro, 1999.
- LOIZOS, Peter. Vídeo, filme e fotografias como documentos de pesquisa. In: BAUER, Martin W; GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- LUCKESI et al. *Fazer Universidade: uma proposta metodológica*. 16 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARRE, Jacques León. História de vida e método biográfico. *Cadernos de Sociologia*. Porto Alegre, v.3, n.3, p. 55-88, jan/jul. 1991.

MASETTO, Marcos (org.) *Docência na Universidade*. 9 ed. São Paulo: Papirus, 2008.

MELLO, Thiago de. *Amazonas: águas, pássaros, seres e milagres*. São Paulo: Salamandra, 1998.

MINAYO, Cecília de Souza (org.) *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 25 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MIRANDA, Evaristo Eduardo de. *Quando o Amazonas corria para o pacífico: uma história desconhecida da Amazônia*. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MOREIRA, Dorosnil Alves. *Ética, educação, universidade e sociedade: reflexões a cerca de vivências e práticas como respostas às necessidades sociais no contexto da Amazônia*. São Paulo: expressão popular, 2007.

MORHY, Lauro (org.) *Universidade no mundo: universidade em questão*. Vol. 2. Brasília: editora Universidade de Brasília, 2004.

MOROSINI, Maria Costa et al. *Enciclopédia de Pedagogia Universitária*. Porto Alegre: FAPERGS, 2003.

MORA, José Ferrater. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

NÓVOA, Antônio. *Profissão Professor*. 2 ed. Porto – Portugal: Porto Editora, 1999.

_____. *Vida de Professores*. 2 ed. Porto – Portugal: Porto Editora, 2007.

OLIVEIRA, Maria Marly de. *Como fazer uma pesquisa qualitativa*. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

PANIZZI, Wrana. *Universidade para quê?* Porto Alegre: Libretos, 2006.

PASSOS, Miriam Barreto de Almeida. 2009. *Professores do ensino superior: práticas e desafios*. Porto Alegre: Mediação.

PENIN, Sonia; MARTÍNEZ, Miquel; ARANTES, Valéria Amorim (org.). *Profissão docente: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2008.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira. Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”. In: SIMSOM, Olga de M. V. (org.) *Experimentos com histórias de vida*. São Paulo: Editora Vértice, 1988.

RANCIARO, Magela de Andrade. Programa UFAM Multicampi: desafiando seus significados a partir da análise dos termos campo e cidade. **UNIVERSO UFAM**. Manaus: Informativo da Universidade Federal do Amazonas. n. 13, março, 2007. p. 4-5.

RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RIOS, Terezinha Azerêdo. *Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade*. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SACRISTÁN, Gimeno. Definição de profissionalidade. In: NÓVOA, Antônio. *Profissão professor*. 2 ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995.

_____. Plano do currículo, plano do ensino: o papel dos professores/as. In: *Compreender e transformar o ensino*. 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

SANTOS, Milton. *Por uma Geografia Nova*. São Paulo: EDUSP, 2002.

SOBRINHO, José Dias. Formação, educação e conhecimento. In: PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. *Universidade e educação geral: para além da especialização*. São Paulo: Alínea, 2006.

_____. Educação Superior: Flexibilização e regulação ou Avaliação e sentido público. In: DOURADO, Luiz F.; CATANI, Afrânio M.; JOLIVEIRA, João F. de (orgs). *Políticas de gestão da educação superior: transformações recentes e debates atuais*. São Paulo: Xamã, Goiânia: Alternativa, 2003.

_____. *Dilemas da Educação Superior no mundo globalizado: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento?* São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

SOUZA, Elizeu Clementino de; SOARES, Liane Figueiredo. Histórias de Vida e abordagem (auto) biográfica: pesquisa, ensino e formação. In: BIANCHETTI, Lucídio; MEKSENAS, Paulo (orgs). *A trama do conhecimento: teoria, método e escrita em ciência e pesquisa*. Campinas – SP: Papyrus, 2008.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

_____. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

TELLES, Norma. Escritoras, escritas, escrituras. In: PRIORE, Mary; BASSANEZI, Carla. *História das Mulheres no Brasil*. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2002.

THOMPSON, Paul. *A voz do passado: história oral*. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
TEIXEIRA, Anísio. *Ensino Superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969*. Rio de Janeiro: FGV, 1989.

WANDERLEY, Luiz Eduardo. Universidade e democracia: relações do professor com o desenvolvimento. In: FISCHMAN, Roseli. *Universidade, escola e formação de professores*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

_____. *O que é universidade*. 9 ed. São Paulo: Brasiliense, 2003.

VELHO, Gilberto. Observando o familiar. In: NUNES, E. (org.). *A aventura sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

ZABALZA, Miguel A. *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

APÊNDICE 1:**TERMO DE CONSENTIMENTO**

A pesquisa intitulada **A PROFISSIONALIDADE DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO COMO INTELLECTUAL NO CONTEXTO AMAZÔNICO** culminará na elaboração de uma dissertação de Mestrado no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Tem como objetivo analisar a constituição da profissionalidade do professor universitário como um intelectual no contexto amazônico a partir da diversidade de experiências profissionais dos docentes em suas trajetórias de vida profissional.

Asseguro que os dados informados e os resultados individuais ficarão sob sigilo ético, não sendo mencionados os nomes dos participantes em nenhum trabalho escrito que venha a ser publicado, a não ser que o/a autor/a dos relatos manifeste expressamente seu desejo de ser identificado/a. A participação é facultativa não apresentando riscos à pessoa entrevistada.

A pesquisadora **Gilvânia Plácido Braule**, mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul sob orientação da Prof. Dra. Maria Elly Herz Genro do referido Programa de Pós-Graduação, se compromete a esclarecer devida e adequadamente qualquer dúvida ou necessidade de informações que o participante venha a ter no momento da pesquisa ou posteriormente.

Após esclarecimentos quanto aos aspectos da pesquisa, eu _____, Identidade n.º _____ concordo em receber a pesquisadora em minha casa, universidade e/ou outro local a ser combinado, para realizar relatos orais e registros com imagens e gravações referentes à minha trajetória profissional. Os dados poderão ser analisados somente para fins acadêmicos.

Participante da Pesquisa: _____

Pesquisadora: _____

Benjamin Constant, 08 de setembro de 2011.