



ESTADO DO AMAZONAS – EA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM
CENTRO DE CIÊNCIAS DO AMBIENTE – CCA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DO AMBIENTE
E SUSTENTABILIDADE NA AMAZÔNIA – PPGCASA



ARTEMIZIA RODRIGUES SABINO

**UNIVERSIDADE, EDUCAÇÃO E AMBIENTALIZAÇÃO CURRICULAR:
DESAFIOS DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS NA TRÍPLICE
FRONTEIRA (BRASIL-COLÔMBIA-PERU) PARA A CONSTRUÇÃO DA
UNIVERSIDADE NECESSÁRIA**

Manaus – AM
2022

ARTEMIZIA RODRIGUES SABINO

**UNIVERSIDADE, EDUCAÇÃO E AMBIENTALIZAÇÃO CURRICULAR:
DESAFIOS DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS NA TRÍPLICE
FRONTEIRA (BRASIL-COLÔMBIA-PERU) PARA A CONSTRUÇÃO DA
UNIVERSIDADE NECESSÁRIA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências do Ambiente e Sustentabilidade na Amazônia – PPGCASA como requisito para obtenção do título de Doutor (a) em Ciências do Ambiente e Sustentabilidade na Amazônia, área de concentração Dinâmicas Socioambientais

Orientador: Prof. Dr. Antônio Carlos Witkoski
Coorientadora: Profa. Dra. Eloisa M. Gadelha

Manaus – AM
2022

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

S116u Sabino, Artemizia Rodrigues
Universidade, educação e ambientalização curricular : desafios da Universidade do Estado do Amazonas na tríplice fronteira (Brasil-Colômbia-Peru) para a construção da universidade necessária / Artemizia Rodrigues Sabino . 2022
294 f.: il. color; 31 cm.

Orientador: Antônio Carlos Witkoski
Coorientadora: Eloisa Mendonça Gadelha
Tese (Doutorado em Ciências do Ambiente e Sustentabilidade na Amazônia) - Universidade Federal do Amazonas.

1. Formação interdisciplinar de professores. 2. Homo academicus. 3. Centro de Estudos Sup. de Tabatinga (CESTB/UEA). 4. Ambientalização curricular. 5. Tríplice fronteira amazônica. I. Witkoski, Antônio Carlos. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

ARTEMIZIA RODRIGUES SABINO

UNIVERSIDADE, EDUCAÇÃO E AMBIENTALIZAÇÃO CURRICULAR: DESAFIOS DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS NA TRÍPLICE FRONTEIRA (BRASIL-COLÔMBIA-PERU) PARA A CONSTRUÇÃO DA UNIVERSIDADE NECESSÁRIA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências do Ambiente e Sustentabilidade na Amazônia – PPGCASA como requisito para obtenção do título de Doutor (a) em Ciências do Ambiente e Sustentabilidade na Amazônia, área de concentração Dinâmicas Socioambientais

Orientador: Prof. Dr. Antônio Carlos Witkoski
Coorientadora: Profa. Dra. Eloisa M. Gadelha

Aprovada em 31 de agosto de 2022.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Antônio Carlos Witkoski (UFAM) – Presidente

Profa. Dra. Lucélida de Fátima Maia da Costa (UEA) – Membro

Profa. Dra. Elenise Faria Scherer (UFAM) – Membro

Prof. Dr. Pedro Henrique Coelho Rapozo (UEA) – Membro

Profa. Dra. Antônia Ivanilce Castro da Silva (UFAM) – Membro

Prof. Dr. José Alcimar de Oliveira (UFAM) – Membro

DEDICATÓRIA

À Maria de Melo, Francisco Sabino, Maria Cléia, Helder José, Elimar, Ivanilde, Ivanei, Francisléia e Francislei. À professora Rocilange Salles Cabral e ao bispo Dom Alcimar Caldas Magalhães, ambos (*in memoriam*) e à população da tríplice fronteira amazônica (Brasil-Colômbia-Peru), do Amazonas, do Brasil e do mundo. Vos ofereço no pensamento de que juntos podemos lutar por uma educação mais humanizada e ambientalmente sólida para ressignificarmos nossa relação com o meio ambiente em prol de uma cidadania planetária, em que se valorize os benefícios coletivos em detrimento do individual.

AGRADECIMENTOS

O trabalho intelectual nunca se dá de forma individualizada, mas coletivamente. Para que a pesquisa fosse desenvolvida houve a necessidade do esforço e dedicação individual para iniciar as atividades, progredir e alcançar os resultados almejados, porém não foi feita com os conhecimentos de uma única pessoa e jamais poderá ser, pois ninguém é autossuficiente que não precise da ajuda de outrem para realizar qualquer trabalho nesta vida, a pandemia da Covid-19 deixou essa percepção ainda mais evidente. Nessa compreensão, agradeço:

A Deus por me fortalecer e conceder paz à minha alma nessa caminhada;

Aos meus pais e irmãos que estiveram sempre ao meu lado apoiando minhas decisões e contribuindo para que o sonho do doutorado se tornasse realidade;

Aos meus orientadores e amigos, professores Antônio Carlos Witkoski e Eloisa Mendonça Gadelha que se fizeram incansáveis na arte de orientar, acreditando e contribuindo com o meu desenvolvimento e amadurecimento: emocional, cultural, político, espiritual, intelectual e científico influenciando diretamente o andamento deste trabalho;

À Universidade do Estado do Amazonas (UEA) por conceder a liberação docente para a realização do estudo;

À Universidade Federal do Amazonas (UFAM), que, por meio do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Ambiente e Sustentabilidade da Amazônia (PPGCASA) me oportunizou cursar este doutorado;

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM), pelo financiamento da bolsa de estudos concedida por meio do edital PROINT/2018;

Ao Centro de Estudos Superiores de Tabatinga (CESTB/UEA), na pessoa do professor Jorge Barbosa de Oliveira, bem como do professor Sebastião Rocha de Souza.

Aos docentes e discentes do CESTB/UEA que tornaram possível a realização da pesquisa, com o olhar dos agentes sociais internos da instituição de ensino superior sobre o processo de formação de professores da cidade fronteira;

Aos coordenadores das gestões dos anos de 2020 e 2022, e a todos os docentes dos colegiados dos cursos de licenciaturas do CESTB/UEA solícitos a contribuir com a pesquisa de forma incondicional;

Aos secretários dos cursos de licenciaturas: Valdinei Rodrigues Carvalho, Daynir Perêa M. Brasil, Jorge Apolonia Paula, Ana Beatriz Rubem Lopes, Vaner Ferreira de Carvalho, ao secretário do CESTB Patrick Jonathan Flores da Cruz, Francisco dos Santos

Ferreira, Luciane Nascimento de Souza e ao administrador João Bosco Biase de Oliveira por suas contribuições e disposição em me atender quando necessitei de informações e documentos para a pesquisa;

Ao bibliotecário Valcinei Ferreira Pontes, aos servidores terceirizados dos serviços gerais e da guarda do CESTB, sempre gentis e corteses, auxiliando-me quando necessário;

Aos narradores históricos da pesquisa: Gleissimar C. Castelo Branco, Hidelmagno Pereira de Andrade, Enildo Batista Lopes, Altenor Lopes Magalhães, Álvaro Gomez Suarez, Luíz Gonzaga Ataíde, Raimundo Nonato Batista de Souza (Boi), Narciso Prestes Picanço, Cleuter Tenazor Tananta, Nilson Alexandre Ferreira, Loyciete da Conceição Silva, Pedro Nascimento Cornélio, Helder José Rodrigues e Hemórgenes Elizio da Silva por compartilharem conosco suas histórias de vida e enriquecer este trabalho com suas epistemologias diversas e perspectivas sobre o ensino superior na tríplice fronteira amazônica;

Aos amigos que se fizeram presente nos momentos difíceis com seus conhecimentos técnicos, saberes diversos, afetividade, orações, palavras de incentivo e conforto me ajudando a superar os obstáculos desse percurso, em especial a: Andreza Gomes Weil, Talita Pedrosa Vieira de Carvalho, Ely Sena de Almeida, Valdiney Ferreira de Almeida, Iatiçara Oliveira da Silva, Beatriz de Souza Rios, Rosilene Batista Nunes, Marlene Laurente dos Santos, Lindomice Laurente dos Santos, Rita Dácio Falcão, Clodovaldo Rodrigues de Souza, Raimundo Nonato S. Santos, Roger Gomes Sandoval, Francilene dos Santos Cruz, Rony Iglécio Leite de Andrade, João Rodrigo L. dos Reis, Mônica Alves de Vasconcelos, Isabel Estephanni S. Pelaez, Elenice da Silva Coutinho, Hérica Patricia de Oliveira Duarte, Valdilene da Silva Queiroz, Yolanda Torres Dávila e Serifo Nabulna.

Aos amigos e amigas da turma de doutorado do ano 2018, em especial a: Géssica Zila Batista, Ághata Teixeira Silva, Claudiane de Menezes Ramos, Aline Lessa de Souza e David Franklin da Silva Guimarães pela troca recíproca de conhecimentos frutificados nas relações fraternas consolidadas para toda vida;

Ao Núcleo de Estudos Interdisciplinares Amazônicos (NEIAM/UFAM), onde me senti acolhida e fortalecida com o afeto e os estudos que realizados, trazendo amadurecimento ao projeto de pesquisa que deu origem a essa tese de doutoramento;

Aos professores do PPGCASA, em especial aos professores e professoras: Elenise Scherer, Marilene Corrêa, Andrea Waichman e Neliton Marques, e a todo corpo administrativo na pessoa do Dr. Carlos Augusto (o senhor Tijolo, como é carinhosamente chamado);

Ao Núcleo de Estudos e Pesquisa das cidades na Amazônia Brasileira (NEPECAB/UFAM), em particular aos professores Tatiana Schor, Paola Verri de Santana e José Aldemir de Oliveira (*in memoriam*), que me possibilitaram conhecer um pouco mais da historicidade das cidades do Amazonas por meio das aulas teóricas e de campo que consubstanciaram minhas práxis sobre a geografia das cidades;

À professora Maria Olívia de Albuquerque Ribeiro Simão do PPGCASA, por me apresentar ao tema ambientalização curricular, uma conquista existencial e;

Ao coletivo social da Amazônia, que, para além da inquirição e realização científica, me oportuniza a transformação ontológica constante.

RESUMO

O mundo passa por uma crise ambiental civilizacional que nos desafia a refletir e questionar o papel socioeducativo da universidade na formação de profissionais que legitima atitudes e comportamentos descolados dos valores ambientais. A ambientalização curricular se mostra como uma alternativa para repensar os conteúdos, procedimentos e métodos que visam formar um profissional e cidadão apto a exercer qualquer profissão e sua cidadania de forma mais humanizada e sensível às questões socioambientais. Assim, este trabalho teve por finalidade analisar os pressupostos pedagógicos dos cursos de Licenciaturas do Centro de Estudos Superiores de Tabatinga-CESTB/UEA, considerando o processo de ambientalização curricular na formação dos professores. Utilizamos a abordagem qualitativa, com pesquisas bibliográfica, documental e de campo. Em função das situações adversas determinadas pela pandemia do Covid-19, realizamos entrevistas com os agentes sociais históricos e aplicamos questionários junto ao corpo docente e discente, dos cursos de licenciaturas em Geografia, Ciências Biológicas, Pedagogia, Letras (Língua Portuguesa) e Matemática, através das plataformas do *WhatsApp* e *Google Meet*. Como resultados, vimos que os cursos de Geografia e Ciências Biológicas são os que apresentam mais disciplinas com características de ambientalização, e onde se constatou uma preocupação significativa com o compromisso de compreender as relações triádicas homem/natureza/sociedade. Os cursos de Pedagogia e Letras têm trabalhado no enfoque mais cultural, mas ainda não são voltados para refletir sobre as questões socioambientais vivenciadas na tríplice fronteira amazônica. O curso de Matemática é o que tem maior fragilidade quanto a formar um profissional consciente ambientalmente e preparado para lidar com as particularidades e diversidades encontradas na região. Percebemos que os professores necessitam receber formação permanente e continuada da instituição e, desse modo, refletir mais e melhor com as temáticas socioambientais, a diversidade cultural e as inúmeras realidades existentes nas linhas da fronteira. Identificamos também as dificuldades e contradições enfrentadas por professores e estudantes para lidar com o processo ensino/aprendizagem de alunos indígenas que, na maioria das vezes, são excluídos do contexto educacional por não se adaptarem aos métodos de ensino ocidentais e não indígenas vigentes, e aos preconceitos sofridos no ambiente acadêmico. A universidade necessária busca questionar a formação do *homo academicus* do CESTB/UEA e ampliar discussões e compreensões sobre a relevância, pura e aplicada, da educação ambientalizada para transformação da qualidade de vida no Alto Solimões, bem como da manutenção das condições de vida providas pela Amazônia. Mais do que qualquer suposta finalidade, essa pesquisa busca refletir na colaboração com os docentes e discentes do CESTB/UEA. A ambientalização curricular, para além de uma atualização de práxis socioeducativas, é uma alternativa para solução de parte dos problemas civilizatórios da tríplice fronteira Brasil, Colômbia e Peru.

Palavras-chave: Formação interdisciplinar de professores; *Homo academicus*; Centro de Estudos Superiores de Tabatinga (CESTB/UEA); Ambientalização curricular; Tríplice fronteira amazônica.

ABSTRACT

The world is going through a civilizational environmental crisis that challenges us to reflect and inquire the socio-educational role of the university that legitimizes attitudes and behaviors that are detached from environmental values. The curricular environmentalization is an alternative to rethink the contents, procedures and methods that aim to form a professional and citizen able to exercise any profession and their citizenship in more humanized and sensitive way to socio-environmental issues. Thus, this research aimed to analyze the pedagogical assumptions of Licentiate courses at the Centro de Estudos Superiores de Tabatinga - CESTB/UEA, considering the process of curricular environmentalization in teacher training. We used a qualitative approach, with bibliographic, documentary and field research. Due to the adverse situations determined by the Covid-19 pandemic, we conducted interviews with historical social agents and applied surveys to the faculty and students, from the degree courses in Geography, Biological Sciences, Pedagogy, Letters (Portuguese Language) and Mathematics, through WhatsApp and Google Meet platforms. As a result, we saw that the Geography and Biological Sciences courses are the ones that present more disciplines with environmental characteristics, and where there is a significant concern with the commitment to understand the relationship between the society and nature. The courses in Pedagogy and Letters have worked with a more cultural approach, but they are not yet aimed at reflecting on the socio-environmental issues experienced in the triple Amazonian border. The Mathematics course is the one that has the greatest fragility in terms of forming teachers prepared to deal with the particularities and diversities in the region. We realized that teachers need to receive permanent and continuous training from the institution and, in this way, reflect more and better about the socio-environmental themes, cultural diversity and about the numerous realities existing on the border lines. We also identified the difficulties and contradictions faced by teachers and students in dealing of indigenous students who, in most of the cases, are excluded from the educational context because they do not adapt to current Western and non-indigenous teaching methods, and to the prejudices suffered in the academic environment. The necessary university seeks to question the formation of *homo academicus* of CESTB and to broaden discussions and understandings about the relevance, pure and applied, of environmental education for the transformation of the quality of life in Alto Solimões region, as well as the sustenance of the living conditions provided by the Amazon rainforest. More than any supposed purpose, this research seeks to reflect on collaboration with CESTB/UEA professors and students. Curriculum environmentalization, in addition to an update of socio-educational praxis, is an alternative to solving part of the civilizational problems of the triple border Brazil, Colombia and Peru.

Keywords: Interdisciplinary teacher training; *Homo academicus*; Centro de Estudos Superiores de Tabatinga (CESTB/UEA); Curriculum environmentalization; Amazon triple border.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Redução de investimentos na educação brasileira 2018-2021	113
Quadro 2: Indicadores de ambientalização	156
Quadro 3: Disciplinas com palavras-chave relativas ao envolvimento sociedade-natureza de Geografia	157
Quadro 4: Planos ambientalizados de Geografia	158
Quadro 5: Disciplinas relacionadas as questões ambientais no curso de Biologia	160
Quadro 6: Planos ambientalizado de Ciências Biológicas.	161
Quadro 7: Planos ambientalizados de Pedagogia	162
Quadro 8: Plano ambientalizado de Letras	163
Quadro 9: Disciplinas com palavras-chave com viés ambiental do curso de Matemática ...	164
Quadro 10: Produção científica dos docentes de Geografia	166
Quadro 11: Produção científica do curso de Biologia	168
Quadro 12: Produção científica do curso de Pedagogia	169
Quadro 13: Produção científica do curso de Letras	171
Quadro 14: Produção científica do curso de Matemática	172

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: PRELÚDIOS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA TRÍPLICE FRONTEIRA AMAZÔNICA	10
CAPÍTULO 1: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS (UEA): A LUTA SOCIAL PELA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA TRÍPLICE FRONTEIRA	21
1.1 Do Projeto Rondon às Licenciaturas no Alto Solimões	25
1.2 O campo ambiental na luta para implantação da UEA na tríplice fronteira.....	31
1.3 Do concreto empírico ao concreto pensado: a construção do espaço físico da UEA Tabatinga.....	41
1.4 Disputas para consolidação da UEA na fronteira amazônica brasileira.....	44
1.5 O que representa a UEA de Tabatinga para seus agentes sociais?	51
CAPÍTULO 2: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS (UEA): NO CONTEXTO SOCIOECONÔMICO E POLÍTICO-CULTURAL DA TRÍPLICE FRONTEIRA	55
2.1 O território da UEA de Tabatinga	57
2.2 Incidências territoriais na formação dos professores do CESTB.....	112
CAPÍTULO 3: AMBIENTALIZAÇÃO NA UEA TABATINGA: ENTRE A REALIDADE E/OU VIRTUALIDADES?	117
3.1 Educação Ambiental, Ambientalização e Currículo (DCNS)	120
3.2 O desvelar dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de licenciaturas do CESTB/UEA	130
3.3 As vozes dos <i>homo academicus</i> do CESTB/UEA: avanços e retrocessos para uma ambientalização	179
CAPÍTULO 4: UEA TABATINGA: UMA UNIVERSIDADE NECESSÁRIA?	221
4.1 O processo de ambientalização dos educadores dos cursos de licenciaturas e a humanização socioambiental do Amazonas.....	223
4.2 O processo de ensino/aprendizagem inter/transdisciplinar como precondição da ambientalização na formação dos professores no âmbito das licenciaturas do CESTB/UEA	245
4.3 Da universidade de papel à universidade necessária.....	258
CONSIDERAÇÕES FINAIS: AS FRONTEIRAS ABISSAIS DA AMBIENTALIZAÇÃO NO CESTB/UEA	264
REFERÊNCIAS	270
APÊNDICES	288

INTRODUÇÃO

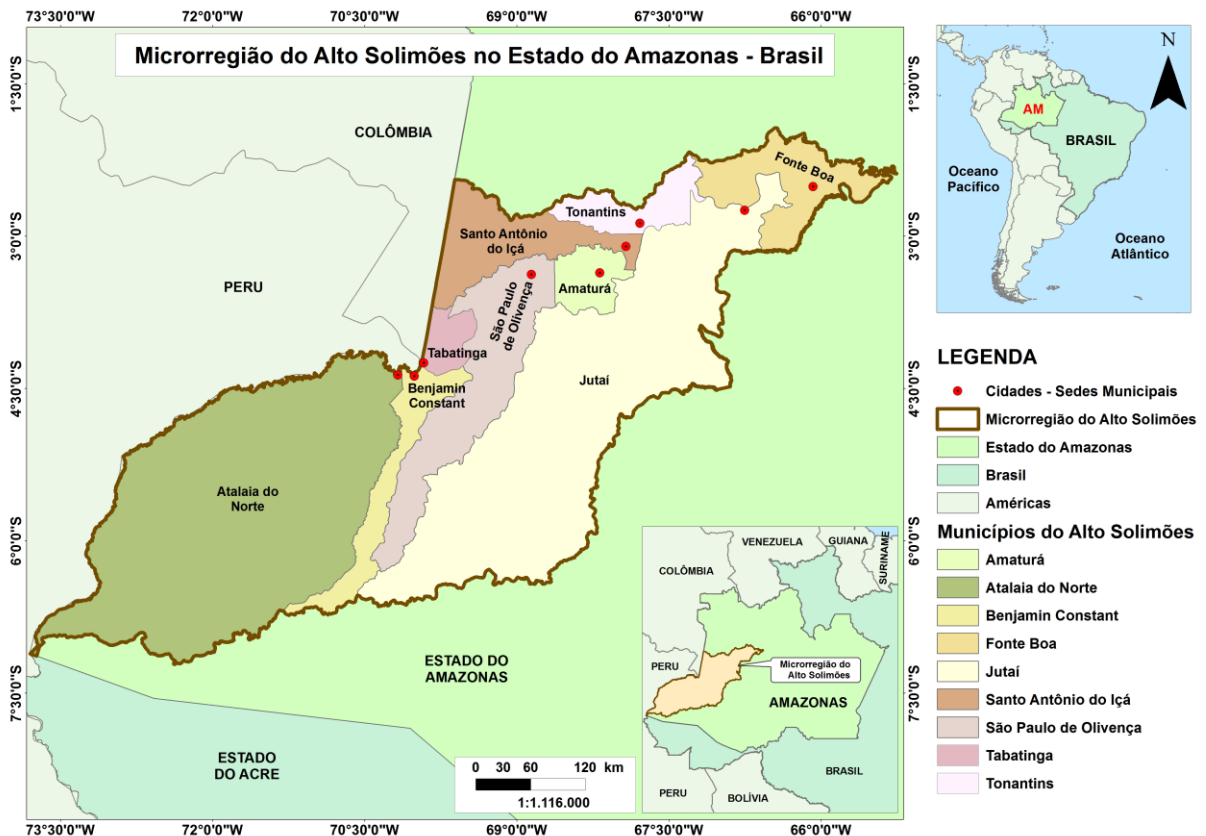
PRELÚDIOS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA TRÍPLICE FRONTEIRA AMAZÔNICA

Esta pesquisa buscou compreender se os pressupostos pedagógicos dos cursos de Licenciatura em Geografia, Ciências Biológicas, Pedagogia, Letras e Matemática, do Centro de Estudos Superiores de Tabatinga (CESTB/UEA), têm cumprido as diretrizes de ambientalização curricular previstas na Lei de Educação Ambiental Nº 9.795/99, para formar um profissional e cidadão com competências que lhe permita ter uma visão aberta, crítica e reflexiva dos dilemas vivenciados no contexto local, regional e global das dinâmicas socioambientais. Esse questionamento evidenciou de maneira fundamental a inquietação com o objeto pesquisado – a ambientalização dos Cursos de Licenciaturas do CESTB/UEA. Procuramos investigar como a ambientalização se institui (ou não) nas práticas acadêmicas triádicas dos docentes, no ensino, na pesquisa e na extensão, à luz dos documentos que fundamentam a Educação Ambiental (EA), por exemplo, para que cumpram as determinações legais instituída pela Lei Nº 9.795, de 27 de abril de 1999, Política Nacional de Educação Ambiental, a qual exige “a incorporação da dimensão ambiental na formação, especialização e atualização dos educadores de todos os níveis e modalidades de ensino” e “profissionais de todas as áreas” (BRASIL, 1999).

Procuramos entender se a ambientalização dos cursos de Licenciaturas do CESTB/UEA vem agregando uma nova diversidade de valores ao *homo academicus*, na figura de seus docentes e discentes, instituindo novos *habitus* no campo universitário selecionado, em direção à constituição de novos modos de se relacionar no meio ambiente em que vivem, posicionando-se criticamente diante das mudanças advindas locais, regionais e globais, por exemplo.

A abordagem ambiental na educação formal tem sido alvo de reflexão por vários autores e universidades, no intuito de compor os currículos com orientações voltadas à formação de profissionais, sensibilizando-os com as causas da crise ecológica planetária, capacitando-os para serem sujeitos de transformação social em suas práxis socioacadêmicas, uma vez que as discussões sobre currículo devem levar em consideração não só o conhecimento, mas o fato de que este está ligado diretamente com a formação da identidade, sendo fator determinante no ser humano que somos e que nos tornaremos (SILVA, 2019).

Nesse contexto, cabe frisar que os cursos de Licenciaturas do CESTB/UEA, localizado geograficamente na tríplice fronteira, entre Brasil-Colômbia-Peru, na cidade de Tabatinga, recebem alunos de diversos municípios da região do Alto Solimões, bem como da Colômbia e do Peru, onde se entrelaçam diversos saberes, valores, culturas, práticas sociais e educativas que podem colaborar ou não com manutenção da sociobiodiversidade local. O mapa 1 mostra os municípios que fazem parte do Alto Solimões.



Mapa 1: Região do Alto Solimões - Municípios.
Fonte: Reis; Sabino, 2022.

Nessa fronteira a diversidade étnica e cultural são fatores de destaque, em particular nas instituições de ensino, que recebem alunos imigrantes da Colômbia, Peru, de etnias diversas de toda essa região, além de pessoas de outros estados que optam por viver em Tabatinga (PESSOA, 2017). Aliado a isso, o estado do Amazonas tem uma enorme sociobiodiversidade que é fundamental para manter o equilíbrio ambiental do planeta nas perspectivas da preservação e/ou conservação não só da própria Amazônia, mas do futuro na vida da Terra. Essa diversidade típica da região fronteira requer a formação de um profissional multifacetado para atuar no mercado de trabalho, capacitado a enfrentar e superar

desafios gerados pela modernidade tardia, mas extremamente acelerada em suas transformações econômicas, sociais, políticas e culturais.

Nessa perspectiva, conhecer a história dos cursos de Licenciaturas e como eles se articulam para atender aos aparatos legais, após dezenove anos da fundação do CESTB/UEA, vinte e três anos da publicação da Lei n.º 9.795/99 e, mais recentemente, da Resolução nº 02 de 15 de junho de 2012, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, é primordial para evidenciar uma das formas de como a Universidade do Estado do Amazonas (UEA) tem contribuído para a formação identitária do *homo academicus*, especializado na fronteira Brasil-Colômbia-Peru, e para a respectiva transformação de *habitus* voltados a uma nova forma de se relacionar com a natureza e sua gente. Noutras palavras, pretendemos revelar a constituição da racionalidade social praticada nas diferentes formas de reapropriação social da natureza e do mundo não predatória, diferente e mais sensível da que temos hoje, inspirada no racionalismo moderno pragmático, cujas universidades, por exemplo, têm destacado, nos últimos séculos, a produção de ciências superespecializadas, hierarquizadas e reduzidas à formação de visões de mundo disciplinado e fragmentado em uma “única” forma de conhecer/saber.

Na intenção de responder se a Lei Nº 9.795 de 27 de abril de 1999, que versa sobre a Política Nacional de Educação Ambiental, a qual exige “a incorporação da dimensão ambiental na formação, especialização e atualização dos educadores de todos os níveis e modalidades de ensino” e “profissionais de todas as áreas” (BRASIL, 1999) está sendo levada em consideração na constituição dos currículos dos cursos de licenciaturas no CESTB e nas ações pedagógicas? Tivemos como objetivo geral analisar os pressupostos pedagógicos dos cursos de Licenciatura do Centro de Estudos Superiores de Tabatinga (CESTB/UEA), considerando o processo de ambientalização curricular na formação dos professores. Além disso, três objetivos específicos nortearam a pesquisa: (1) expor a história da educação superior da Universidade do Estado do Amazonas (UEA) no contexto da Tríplice Fronteira Brasil-Colômbia-Peru; (2) desvelar o território e a territorialidade transfronteiriça e sua influência na formação de professores da UEA; (3) revelar o processo de ambientalização no ensino/aprendizagem da formação de professores nos cursos de licenciaturas do CESTB/UEA.

A pesquisa ocorreu no Centro de Estudo Superiores de Tabatinga, da Universidade do Estado do Amazonas (CESTB/UEA), inaugurado em 2003, na gestão do Governador Amazonino Armando Mendes. Na época a instituição contava com 36 professores que

ministravam aulas para 05 cursos (Normal Superior, Biologia, Matemática, Geografia, Letras) em sua maioria especialistas em suas áreas de atuação.

O Centro funcionou, no segundo semestre de 2021, com 53 professores efetivos – 02 especialistas, 31 mestres, 18 doutores e 02 pós-doutores –, nos cursos regulares de Ciências Biológicas, Geografia, Letras, Matemática e Pedagogia com 1.300 acadêmicos. O Centro atuou também com os cursos especiais de Ciências Biológicas nos municípios de Ipixuna, Nova Olinda do Norte e Santo Antônio do Içá e Pedagogia Intercultural Indígena com a presença de 138 discentes. E o curso de especialização em Relações Internacionais e Geopolítica na Pan-Amazônia, com 42 alunos, no geral o CESTB/UEA teve 1.480 alunos ativos. As atividades de ensino, pesquisa e extensão são desenvolvidas tanto no espaço acadêmico do CESTB/UEA quanto noutros ambientes – escolas e outras instituições da sociedade tabatinguense – procurando integrar universidade e sociedade.

O Centro recebe alunos de Tabatinga, oriundos das escolas públicas municipais e estaduais; dos países vizinhos, Colômbia e Peru, parte destes possuem dupla nacionalidade; dos municípios do Alto Solimões, principalmente de Benjamin Constant – há um barco que faz o transporte desses alunos; militares e seus dependentes; e de estados diversos que vão a Tabatinga ocupar algum cargo público – na cidade fica localizado diversos órgãos públicos que atendem a região do Alto Solimões.

O prédio do CESTB/UEA fica localizado na principal avenida da cidade – conhecida como Avenida da Amizade, como mostram a imagem 1, a seguir:



Imagem 1: Centro de Estudos Superiores de Tabatinga.
Fonte: Adaptada do G1 AM., 2019.

A pesquisa traz aspectos teóricos da área das Ciências Ambientais e Sustentabilidade na Amazônia ligados à educação e à formação de professores dos cursos de licenciaturas – Pedagogia, Letra, Matemática, Biologia e Geografia, fazendo uso da abordagem qualitativa. A pesquisa qualitativa é aquela que busca dar significado às aspirações, crenças, valores e atitude de fenômenos que não podem ser reduzidos à quantificação, compreendendo as relações sociais (MINAYO, 1994).

A pesquisa, na perspectiva qualitativa, auxiliou a compreender e evidenciar os desafios enfrentados pelos Cursos de Licenciaturas do CESTB para incluir em seus pressupostos pedagógicos as diretrizes de ambientalização prevista na Lei nº 9.795/99 articulando a tríade ensino, pesquisa e extensão. Goldenberg (2007) pontua que a abordagem qualitativa para análise de dados se preocupa em conhecer com profundidade grupos sociais, instituições entre outros detalhando as informações da problemática levantada para compreender melhor o fenômeno dentro de sua própria ótica.

Nesse sentido, a pesquisa foi efetivada com a adoção de estratégias em que se precisou do uso do *olhar* atento nos documentos e no campo para perceber os fatores contribuintes da ambientalização ou não dos Cursos de Licenciaturas da UEA Tabatinga. O *ouvir* foi outra prática interativa e indispensável nesse processo a fim de não deixar passar despercebida nenhuma informação fundamental para a caracterização de um estudo científico comprometido com a veracidade dos fatos que compõe a problematização e argumentação da pesquisa, reafirmando as vozes dos sujeitos que vivenciam a problemática por meio do ato de *escrever*, mantendo a vigilância epistemológica durante o processo de pesquisa com a interpretação dos resultados obtidos.

Concordando com o pensamento clássico de Oliveira (1999, p. 18), “o olhar, o ouvir e o escrever”, serviram para questionar cada etapa seguida, na finalidade de saber como são internalizados os *habitus* que estão legitimando a reprodução da ambientalização curricular, articulando saberes e a inter/transdisciplinaridade que ocasionam a mudança das práticas sociais do *homo academicus* nesse campo de lutas. Como diz o autor, o olhar e o ouvir disciplinados, são dois dos atos cognitivos importantes da percepção científica, mas é no ato de escrever que exercitamos o pensamento organizando as ideias de forma criativa e consolidando a perspectiva teórico/empírico (científica), que nos propusemos para dar visibilidade ao tipo de racionalidade exercida pelos agentes sociais no contexto do campo acadêmico e na sociedade ao legitimar uma ambientalização nos cursos de Licenciaturas para

mostrar seu conteúdo e estrutura, inferindo os aspectos relevantes necessários a sua formação e transformação da sociedade.

Com esse propósito, fizemos uso da noção de representação social no sentido indicado por Sá (1998) ao mencionar que sua proposição teórica é sempre representada por algum indivíduo que possui um saber sobre determinada coisa (objeto). Assim, aqui essa representação social estará presente na figura dos grupos de agentes sociais constituintes da pesquisa formado pelos narradores históricos, docentes e discentes do CESTB.

A investigação ocorreu por meio da combinação de três caminhos de pesquisas, a bibliográfica, a documental e a de campo, respectivamente, descritas a seguir.

A parte bibliográfica da pesquisa está embasada em textos publicados como os livros, artigos, jornais, revistas, fontes primárias e secundárias que são referências científicas em *websites*, teses, dissertação, entre outros, na forma digital e impresso que apresentaram os conceitos estruturantes – *homo academicus*, campo acadêmico, *habitus*, território, territorialização, tríplice fronteira, sociodiversidade, inter/transdisciplinaridade e ambientalização dos autores base e outros que se tornaram indispensáveis ao aprofundamento teórico da pesquisa. A pesquisa bibliográfica permitiu acessar grande quantidade de informações em um curto espaço de tempo e foi fundamental para os estudos históricos aqui levantados.

A pesquisa documental considerou os documentos temáticos como fonte rica e estável de dados, de baixo custo e que necessitou apenas da nossa disponibilidade de tempo para coletar as informações históricas sobre a UEA em Tabatinga. Nessa pesquisa não houve a necessidade de contatar o agente social para realizar a investigação, os documentos foram selecionados convenientemente para obter os dados desejados.

A coleta de informações, primárias e secundárias, foi realizada por meio da leitura, fichamento e transcrição de documentos onde se analisou como se desenvolve a tríade ensino, pesquisa e extensão, com foco na ambientalização dos cursos do Campo Acadêmico de Tabatinga. Os documentos analisados no ensino foram os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC's), a matriz curricular e os planos de ensinos. Na pesquisa verificou-se no Currículo Lattes a formação acadêmica, grupos e linhas de pesquisas, a quantificação das maiores publicações docentes, os projetos de pesquisa e os trabalhos de conclusão de curso (TCC) desenvolvidos em cada curso no CESTB/UEA. Na extensão identificamos os projetos desenvolvidos e eventos promovidos pelos colegiados com foco nas questões socioambientais. Esses documentos foram disponibilizados nos meios eletrônicos, *internet*,

nas secretarias dos cursos e do CESTB/UEA, pela coordenação de pesquisa do CESTB e extensão da UEA Manaus, permitindo conhecer e compreender a fundo o processo de ambientalização presente nos cursos de licenciaturas da tríplice fronteira.

A fase do estudo de campo se caracterizou por seu aprofundamento no tema proposto, teve flexibilidade que permitiu a mudança de objetivos e métodos durante o desenvolvimento da pesquisa, por causa da pandemia da Covid-19. Nessa pesquisa, o estudo se deu nos grupos formados pelos narradores históricos e pelo *homo academicus* na finalidade de conhecer a história de luta do ensino superior no Alto Solimões e a estrutura de formação socioambiental dos docentes e discentes desse campus, ou seja, de compreender os *habitus* de interação individual e/ou coletiva do *homo academicus* fronteiriço. Os grupos do *homo academicus* pertencem aos cursos de Licenciaturas de Geografia, Biologia, Pedagogia, Letras e Matemática da UEA Tabatinga em que obtivemos informações a respeito do processo de ambientalização nesse campus universitário. Nessa etapa, o trabalho foi cercado de cuidados para se evitar a formulação de conclusões apressadas.

Por ter sido desenvolvido no próprio ambiente científico e cultural onde se encontra o fenômeno estudado, os resultados obtidos apresentam mais confiabilidade. A pesquisa de campo geralmente requer um tempo maior e o envolvimento de mais pesquisadores para seu desenvolvimento, por isso, o cuidado com o subjetivismo tornou-se indispensável na análise e interpretação das informações obtidas.

Os agentes sociais que fizeram parte da pesquisa se enquadram no contexto das representações sociais por pertencerem ao grupo de narradores históricos e do *homo academicus* dos cursos licenciaturas, os quais foram: 14 narradores históricos (Gleissimar C. Castelo Branco, Hidelmagno Pereira de Andrade, Enildo Batista Lopes, Altenor Lopes Magalhães, Álvaro Gomez Suarez, Luíz Gonzaga Ataíde, Raimundo Nonato Batista de Souza (Boi), Narciso Prestes Picanço, Cleuter Tenazor Tananta, Nilson Alexandre Ferreira, Loyciete da Conceição Silva, Pedro Nascimento Cornélio, Helder José Rodrigues e Hemórgenes Elizio da Silva), 29 docentes e 81 discentes do CESTB.

Com os narradores históricos houve a execução de entrevistas semiestruturadas. Para Alberti (2005, p. 82), a relação estabelecida em uma entrevista é “uma relação entre pessoas diferentes, com experiências diferentes e opiniões também diferentes, que têm em comum o interesse por determinado tema, por determinados acontecimentos e conjunturas do passado”. Esses agentes sociais, narradores históricos, foram selecionados porque vivenciaram a chegada do ensino superior na fronteira, com estes aplicamos a técnica de *snowball* (bola de

neve) que, de acordo com Vinuto (2014, p. 203,) é uma técnica “não probabilística que utiliza cadeias de referência [...] torna-se útil para estudar determinados grupos difíceis de serem acessados”. Para iniciar as entrevistas, os informantes-chaves (*sementes*) indicam outros agentes sociais que possuem as características para participar da pesquisa, e esses agentes indicam outros, e assim por diante, até que as informações obtidas comecem a se repetir.

E com docentes e discentes, fez-se a aplicação de questionários, cujo modelo encontra-se nos apêndices A e B, com questões abertas e fechadas, contendo 19 e 18 questões respectivamente. Os docentes que responderam ao questionário eram todos efetivos e trabalhavam há mais de três anos no CESTB/UEA, os discentes estavam cursando do 4º ao 9º período de seus cursos.

Todos os selecionados foram de grande relevância para a obtenção das informações necessárias a pesquisa, a partir de suas vozes e representações conhecemos e compreendemos a história da educação superior no Alto Solimões e as articulações e desafios dos cursos para formar profissionais na perspectiva socioambiental e mais humanizados.

Por causa da situação pandêmica tivemos que encontrar alternativas metodológicas diferentes das planejadas inicialmente para se conseguir alcançar os objetivos traçados na pesquisa. Com o isolamento social optamos por trabalhar com as plataformas do *WhatsApp* e *Google Meet* para fazer parte das entrevistas e aplicar os questionários. No entanto, tivemos muitos problemas com a conexão de *internet*, dado que no interior do Amazonas, em particular em Tabatinga, o sinal da internet se apresenta com uma morosidade muito grande, principalmente com a demanda por conexão gerada pela necessidade de comunicação com o isolamento social. Assim, os trabalhos levaram um tempo maior do que o esperado para sua execução.

Na pesquisa bibliográfica foram feitas leituras interpretativas do material levantado, relacionando os textos com o processo de ambientalização vivenciado nos cursos de licenciaturas da UEA Tabatinga, tomando cuidado para usar as teorias adequadamente com os dados obtidos em campo evitando que a interpretação fosse baseada em nossas opiniões e se restringissem a parcialidades.

Os documentos selecionados foram lidos identificando e destacando as partes que sinalizavam o uso de abordagem ambiental nos cursos e classificados de acordo com as ideias observadas fazendo as interpretações e inferências necessárias. Na análise dos documentos, procuramos indícios de como os mesmos são articulados para atender as determinações legais, evidenciando as características da ambientalização nos cursos. Na concepção de Lüdke e

André (1986), essa técnica é muito útil no uso de dados qualitativos na área da educação e das ciências sociais. Nos documentos – PPC's, planos de ensino, projetos e TCC's – foram aplicados os procedimentos já consolidados por Freitas et. al. (2004), Guerra et. al. (2015) e pela Rede ACES (2003) para analisar se os cursos de licenciaturas do CESTB apresentam evidências de ambientalização curricular, buscando por palavras-chave: *meio ambiente, sustentabilidade, ecologia, sociedade, socioambiental, educação ambiental, economia, natureza, ambientalização*, por meio da leitura dos mesmos e identificamos os cursos e as disciplinas que apresentam indícios de ambientalização curricular.

A partir da leitura dos questionários foram organizadas as informações levantadas pelas vozes dos *homo academicus* de cada curso e feitas as interpretações heurísticas relacionadas ao tema. As entrevistas semiestruturadas feitas com os narradores históricos foram transcritas com o cuidado de não perder nenhuma fala, nem as expressões dos envolvidos.

A triangulação dos dados obtidos serviu para interligar as informações com finalidade de interpretar e compreender melhor o processo de ambientalização nos cursos de licenciaturas no CESTB/UEA, refletindo sobre a percepção do *homo academicus* e a temática socioambiental, comparando os dados empíricos coletados com a teoria e a estrutura social do campo acadêmico da tríplice fronteira. De acordo com Tuzzo e Braga (2016), a pesquisa que leva em consideração a triangulação “prevê os diversos ângulos de análise, as diversas necessidades de recortes e ângulos para que a visão não seja limitada e o resultado não seja restrito a uma perspectiva” (p. 141). Nesse sentido, propomos várias técnicas nesse estudo para que cada informação obtida pudesse ser complementada pelos diferentes olhares e pudessemos encontrar indícios da realidade vivenciada no CESTB/UEA quanto ao processo de ambientalização ou não.

Como se vê, é intrínseco que as nossas influências pelas ciências sociais e empiria também fundamentaram o estudo. Se inserir no campo, como um agente social da mesma realidade, exigiu o esforço para um olhar, ouvir e escrever um tanto mais estrangeiro e crítico. Pensamos também que o distanciamento e a afeição à realidade estudada formaram uma dialética importante para construção desta pesquisa.

Dessa forma, os resultados da pesquisa constituem quatro capítulos que objetivam contar a história do ensino superior no Alto Solimões, identificar as complexidades vividas no território da tríplice fronteira que influenciam na formação dos acadêmicos mostrando como vem se dando essa formação de professores de Geografia, Ciências Biológicas, Pedagogia,

Letras e Matemática ao longo de 20 anos de atuação da UEA na tríplice fronteira amazônica, o que modificou e foi ressignificado nesse tempo, além de evidenciar quais são as necessidades educacionais atuais da população após esse período.

O capítulo 1, **Universidade do Estado do Amazonas (UEA): a luta social pela educação superior na tríplice fronteira**, expõe a historicidade da educação superior no Alto Solimões mostrando a complexidade sistêmica envolvida na Tríplice Fronteira formada pelo Brasil (Tabatinga), Colômbia (Letícia) e Peru (Santa Rosa) com enfoque para a cidade de Tabatinga, apresentando as problemáticas e particularidades que caracterizam o espaço fronteiriço da cidade, tornando-a estratégica no Alto Solimões para garantir a soberania nacional. Nesse contexto, a cidade cresce e se desenvolve surgindo diversos órgãos de controle do território brasileiro, assim como diversas instituições que dão suporte local aos municípios vizinhos e seus entornos, além das cidades internacionais de Letícia/CO e Santa Rosa/PE. Destaca-se os fatores que deram origem ao surgimento da Universidade do Estado do Amazonas (UEA) e as circunstâncias que direcionam o seu funcionamento nessa Tríplice Fronteira e como a instituição vem trabalhando na finalidade de transformar a realidade posta nessa região.

O capítulo 2, **A Universidade do Estado do Amazonas (UEA) no contexto socioeconômico e político-cultural da tríplice fronteira**, apresenta um panorama do contexto socioeconômico e político-cultural do território da Tríplice Fronteira Amazônica, na cidade de Tabatinga onde está localizado o Centro de Estudos Superiores de Tabatinga. E traz uma visão aberta e externa a universidade de diversos fatores que estão relacionados a atuação a UEA Tabatinga na formação de profissionais qualificados nas áreas de licenciatura em: Geografia, Biologia, Pedagogia, Letra e Matemática ao longo de 20 anos de atuação, de acordo com a exigência do mercado de trabalho no setor educacional, que acaba influenciando a transformação da sociedade amazonense do Alto Solimões, uma vez que, a instituição passa a instruir o *homo academicus* e os demais agentes sociais com olhares mais críticos formando também um capital cultural capaz de modificar as configurações das relações de poder (políticas, econômicas e culturais) existentes na cidade de Tabatinga e na região do Alto Solimões.

O capítulo 3, **Ambientalização na UEA Tabatinga: Entre a realidade e/ou as virtualidades**, revela as práticas pedagógicas de ensino, pesquisa e extensão que vêm sendo desenvolvidas no Centro de Estudos Superiores de Tabatinga (CESTB) no âmbito da formação de professores do Alto Solimões. Além da percepção dos docentes e discentes em

relação ao ensino/aprendizagem na Educação Ambiental dentro dos aspectos socioambientais, culturais e das diversidades vivenciadas dentro deste campo acadêmico. E pretende mostrar como as licenciaturas do CESTB têm se articulado para tornar os cursos ambientalizados levando em consideração as perspectivas e desafios enfrentados no sentido de colocar em prática ou dar continuidade a ações pedagógicas que possibilitem o *homo academicus* e a sociedade pensar ambientalmente para propiciar atitudes sustentáveis.

E o capítulo 4, **UEA Tabatinga: uma universidade necessária¹?** faz uma reflexão crítica embasada em autores já consolidados na temática ambiental sobre o processo de ambientalização detectado na formação dos docentes do CESTB e, conseqüentemente, dos discentes na busca por formar profissionais mais humanizados socioambientalmente na tríplice fronteira e no Alto Solimões, despertando e aprimorando o senso crítico para criarmos uma consciência nova que nos permita ampliar e delinear a visão quanto aos cuidados com o ambiente, com o nosso semelhante e o planeta, advertindo-nos para os riscos da modernização e globalização, nos ajudando a superar os dramas que enfrentamos abrindo-nos perspectivas de nos recivilizar para mudar o *status quo* da sociedade. Ademais, exhibe como a inter/transdisciplinaridade pode contribuir para implementar ações socioambientais no ensino, pesquisa e extensão para efetivar o processo de uma ambientalização no campus de Tabatinga, a fim de tornar explícito a relação de interdependência entre sociedade e natureza a todos os agentes sociais desse território.

Portanto, tudo que apresentamos nessa pesquisa demonstra que é imperioso que a instituição de ensino superior faça investimentos na formação de seus profissionais para melhor prepará-los a lidar com a temática ambiental e as diversas complexidades que os envolvem e que influenciam a formação de um profissional multifacetado para atuar na tríplice fronteira com suas particularidades e sensibilizando ou potencializando nestes uma consciência ambiental. Dessa maneira, a Universidade do Estado do Amazonas se mostra uma universidade necessária para promover diversas transformações sociais em Tabatinga, nos demais municípios do Alto Solimões e em todo o Amazonas, na luta para superar as desigualdades sociais e a reprodução cultural acrítica do conhecimento e possibilidade de mudanças da nova configuração do contexto educacional da tríplice fronteira amazônica.

¹ A Universidade Necessária, se refere ao livro de Darcy Ribeiro (1978) que inspirou a pesquisa desde a constituição do escopo inicial do projeto que deu origem a esta tese, por inspirar a reflexão crítica sobre a busca por superar a universidade operacional e que não inclui a formação ambiental de seus agentes sociais. Na tríplice fronteira é imperiosa a existência de uma universidade que reconheça a dimensão socioambiental a fundo e sem fronteiras, pois se constitui em uma necessidade latente para a transformação da sociedade do Alto Solimões e do Amazonas.

CAPÍTULO 1

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS (UEA): A LUTA SOCIAL PELA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA TRÍPLICE FRONTEIRA

O objetivo deste capítulo é mostrar a complexidade sistêmica envolvida na Tríplice Fronteira formada pelo Brasil (Tabatinga), Colômbia (Letícia) e Peru (Santa Rosa) com enfoque para a cidade de Tabatinga, apresentando as problemáticas e particularidades que caracterizam o espaço fronteiriço da cidade, tornando-a estratégica no Alto Solimões para garantir a soberania nacional. Nesse contexto, a cidade cresce e se desenvolve surgindo diversos órgãos de controle do território brasileiro, assim como diversas instituições que dão suporte local aos municípios vizinhos e seus entornos, além das cidades internacionais de Letícia/CO e Santa Rosa/PE.

A partir dessa visão, procuraremos destacar os fatores que deram origem ao surgimento da Universidade do Estado do Amazonas (UEA) e as circunstâncias que direcionam o seu funcionamento nessa Tríplice Fronteira e como a instituição vem trabalhando na finalidade de transformar a realidade posta nessa região fronteiriça. Comungamos com as palavras de Lacerda (2019) quando diz que para apreender as dinâmicas da Tríplice Fronteira é preciso fazer uma imersão na realidade vivida no local, pois essa região é altamente diversificada e multifacetada. A Tríplice Fronteira “é concebida como espaço que integra e agrega seus sujeitos, convidando-os à mudança de comportamento em relação às formas de convivência por meio de intensas vivências cotidianas permeadas pela diversidade cultural” (p. 19). Diversidade essa que contribui para a dinamização de costumes dos diferentes povos que habitam a região e, ao mesmo tempo, se unem dando origem e/ou transformando-o em novas culturas.

Iremos abordar neste capítulo e no decorrer da tese os conceitos de *Homo Academicus*, Campos de lutas, Campo Acadêmico e *Habitus* com base nas abordagens de Bourdieu.

O autor salienta que o *homo academicus* deve se questionar frequentemente a respeito de suas certezas e incertezas mantendo uma vigilância

Homo Academicus

A noção de *homo academicus* é usada por Bourdieu para analisar reflexivamente as relações estabelecidas no sistema universitário, assim como sua atuação nesse sistema expressando as dificuldades de fazer uma exegese a respeito do seu próprio eu como sujeito desse campo. Nesse processo delineia o construto identitário do *homo academicus* em suas relações sociais se utilizando dos conceitos de poder simbólico e violência simbólica exercida por esse indivíduo na legitimação desse espaço (BOURDIEU, 2017).

epistêmica de suas verdades na apropriação da sua identidade acadêmica (BOURDIEU, 2017).

Na intenção de que os agentes sociais dos cursos de licenciaturas do Centro de Estudos Superiores de Tabatinga reflitam sobre a construção de sua própria identidade acadêmica e como o ensino/aprendizagem destes cursos tem contribuído na formação de profissionais em uma região do Alto Solimões tão diversa (tríplice fronteira) com a missão de reproduzir o conhecimento adquirido no meio universitário, estes precisam manter a vigilância epistêmica como propõe Bourdieu salientando que esses agentes sociais precisam também se tornar objeto de seu próprio estudo, uma vez que está inserido na sociedade e estabelece

Campos

Os campos são lugares de lutas, jogos e interesses específicos, que se opõem ao conjunto dos agentes e de instituições que têm em comum possuir uma quantidade de capital (econômico ou cultural) específico suficiente para ocupar posições de poder no campo respectivo (BOURDIEU, 2001, p. 22).

A noção de Campo é usada para designar ambientes, instituições ou espaços da sociedade em que os agentes sociais estabelecem suas relações formando um processo de hierarquização com base no poder simbólico que possuem com os outros para convencê-los a modificar ou conservar determinada situação. Ou seja, são espaços que possuem regras próprias, mas que sofre influência de outros campos (BOURDIEU, 2017).

relações por intermédio do *habitus* em seus diversos campos (universidades, escolas e outros).

No campo universitário, assim como em outros, as formas de representação dos sujeitos são fundamentais no processo de hierarquização e do pouco poder simbólico de outros indivíduos para colocar seu ponto de vista e tentar modificar a concepção dele mesmo e de outros da situação vivida por estes (BOURDIEU, 2017).

Seguindo essa lógica, Melo e Martins (2012) lembram que para assumir uma posição representativa na universidade, bem como nas escolas é preciso dispor de capital cultural, que os professores são os que mais possuem o domínio de uma quantidade maior desses capitais e, assim são eles que detém o poder, cabendo a estes por meio de suas ações pedagógicas ampliar os conhecimentos adquiridos pelos acadêmicos para que estes possam atribuir novos significados em suas práticas educativas.

Para Tovillas (2007), o *homo academicus* é levado a pensar no tipo de organização legitimado pelo campo universitário refletindo sobre a forma de organização (estrutura e funcionamento) da universidade, analisando os diferentes poderes instituídos e as trajetórias trilhadas pelos agentes sociais que dela fazem parte. Além disso, é preciso objetivar esse universo social questionando as instituições de ensino superior que se legitima com base na

objetividade e universalidade que elas exigem. O espaço universitário deve ser palco de polêmicas em torno da verdade dele mesmo e de qualquer outro espaço social.

Para Bourdieu (1983) o campo, espaço simbólico, se caracteriza por suas práticas sociais legitimado por constantes lutas e leis próprias, sendo assim o indivíduo para adentrar e permanecer no campo acadêmico precisa ter disponibilidade em jogar o jogo internalizando *habitus* que estruturam e reestruturam as regras já consolidadas que determinam e validam suas representações.

No campo acadêmico ocorrem as mais árduas lutas, confrontos, rivalidades e discursos cheios de contradições, porém esse espaço também é berço de inovações, de profundas e intensas transformações que se refletem no contexto da vivência social. O campo acadêmico (universidade) é constituído de diversos outros campos que são considerados como “microcosmos ou espaços de relações objetivas” onde cada um é regido por lógica e estrutura própria. Seus agentes vivenciam confrontos que os estimulam a conservar ou transformar sua natureza de acordo com a posição que estes ocupam no espaço (BOURDIEU, 1996). Assim, a universidade é um campo com maior autonomia denominada de macrocosmo compõem-se de campos menores que são as faculdades/cursos de diversas áreas que seguem suas próprias regras.

Neste estudo, a luta que se pretende travar nos cursos de licenciatura do CESTB é a busca por um ensino/aprendizado que se utilize da inter/transdisciplinaridade para a prática da ambientalização dando aos futuros profissionais a oportunidade de superar a fragmentação do estudo disciplinar para integrar saberes na finalidade de colocar no mercado de trabalho um profissional melhor qualificado que saiba superar as limitações disciplinares estabelecendo novas formas de se relacionar na sociedade e, conseqüentemente possa ser agente de transformação social por meio da educação formal e informal formando cidadãos sensibilizados com crise ambiental.

Machado (2013) alerta que as faculdades impregnadas de conflitos acabam por detectar uma hierarquia arraigada nestas e nas disciplinas que as compõem e, portanto, nos cursos de licenciaturas não é diferente, para que o processo de ambientalização se efetive será necessária uma mudança no *habitus* dos agentes que nesse campus universitário historicamente não possuem como característica trabalhar a temática ambiental na grade curricular e nem em suas ações práticas de ensino/aprendizagem com fins a consolidar o ensino, pesquisa e extensão. Para Bourdieu o campo científico deve fornecer conhecimento

adequados que possibilitem a seus agentes a incorporação de novos *habitus* que propiciem a participarem ativamente da realidade e do futuro deste espaço (BOURDIEU, 2017).

Na compreensão de Bourdieu (1996) o *habitus* (capital cultural incorporado) gera ações distintas que auxiliam o sujeito social a se comportar e interagir na sociedade. Por exemplo, o que e como o acadêmico aprende, como se comporta e de que forma perpetua o conhecimento e suas opiniões políticas é

Habitus

É pensado como sistema das disposições socialmente constituídas que, enquanto estruturas estruturantes, constituem o princípio gerador e unificador do conjunto das práticas e das ideologias características de um grupo e agentes sociais (BOURDIEU, 2005, p. 191).

diferente de outros indivíduos. Porém, isso dependerá do capital cultural adquirido por ele no contexto vivido fazendo com que os significados, gostos, valores e comportamentos se manifestem de maneira diferente em cada indivíduo para “apreender as relações de afinidade entre o comportamento dos agentes e as estruturas e condicionantes sociais” (SETTON, 2002, p.62). Neste conceito há renovação sociológica que transcende a dualidade entre objetivismo e subjetivismo sendo o *habitus* uma noção mediadora que auxilia na ruptura da divergência entre indivíduo e sociedade (WACQUANT, 2007).

Para Bourdieu (2008) o *habitus* é uma estrutura estruturante e ao mesmo tempo uma estrutura estruturada, ou seja, é uma estrutura que ao mesmo tempo estrutura e é estruturada por ela, assume um papel formativo na internalização de forma organizada das experiências e percepções de cada indivíduo. Daí percebemos a relevância deste conceito aplicado ao processo educacional por ser um sistema de dispositivos indelével e que podem ser transmitidos levando em consideração todo conhecimento já adquirido que nos auxilia na concretização de atividades diversas (BOURDIEU, 1983).

A noção de *habitus* permite a superação da oposição indivíduo e sociedade, constituindo-se como uma mediação nesse sistema relacional, uma vez que essa estrutura capacita os indivíduos a pensar, sentir e agir de acordo com o campo onde este está inserido, exercendo a interioridade da exterioridade e vice-versa (WACQUANT, 2007). Por ser uma estrutura aberta, o *habitus* facilita a cada sujeito fazer suas próprias escolhas e tipos de adaptação, conforme a maturidade individual, podendo suscitar comportamentos diferentes objetivados de maneira regulada e regular sem a necessidade de alguém para conduzir para determinado fim. Porém, o conceito de *habitus* não funciona de forma solitária, mas através de uma tríade composta em conjunto com os conceitos de campo e capital cultural. Ao adentrar no campo de conhecimento educacional ou outro qualquer, “os lances do jogo social

já foram realizados anteriormente, daí permanecerem implícitos” (SANDRIN; TERRAZZAN, 2011, p. 1223).

A luta por uma prática curricular ambientalizada com fins de produção e reprodução de saberes é um *habitus* profissional, pelo qual o professor lança mão de uma série de maneiras para conhecer e incorporar a realidade, gerando reflexões e novos conhecimentos que servirão para guiar suas ações pedagógicas (SARTI; BUENO, 2001). O trabalho pedagógico que produz *habitus* eficazes são os que mantêm a ordem inculcando e reproduzindo as estruturas dominantes, sem ser percebido (ROSENDO, 2009).

A teoria de *habitus* vem sendo alvo de reflexões no sistema educacional, é crescente o número de publicações com esse enfoque revelando a importância da produção, reprodução e socialização do conhecimento na sociedade, potencializando a capacidade do indivíduo fazer escolhas e moldar corpo e mente com fins específicos.

Dessa maneira, aqui apresentamos o percurso sobre o surgimento do ensino superior no Alto Solimões, desde as primeiras ideologias pedagógicas advindas do Projeto Rondon, nos anos 70, até o início das manifestações sociais na região, principalmente a partir da década de 1990. Destacamos que a historicidade do ensino superior no Alto Solimões implica na organização social dos campos de lutas religioso, econômico e político, resultando, enfim, na implantação do Centro de Estudos Superiores de Tabatinga (CESTB/UEA), em 2002-2003, quando as necessidades da população passam a receber maior atenção na pauta socioeducacional e o Centro se torna referência no Alto Solimões na formação de cursos de licenciaturas. A narrativa sobre o CESTB/UEA ultrapassa suas conjunturas históricas e revela também os reflexos do passado na atual realidade política pedagógica do Centro, sendo uma compreensão importante para que a universidade passe a vislumbrar suas reais necessidades para o futuro breve.

1.1 DO PROJETO RONDON ÀS LICENCIATURAS NO ALTO SOLIMÕES

No Brasil, no ano de 1965, em plena Ditadura Civil Militar, o Ministério da Educação firmou acordos com os Estados Unidos para fazer uma reforma no ensino brasileiro, gerando um descontentamento da classe estudantil, que, por sua vez, passou a protestar em diferentes estados, a favor de uma educação baseada em moldes e realidades nacionais e contra a onda

de violência causada pelos mandos e desmandos da força policial, denunciando também as atrocidades cometidas pela polícia.

Em outubro de 1966, temendo as manifestações estudantis que estavam tomando proporções maiores pelo país, a Escola de Comando do Estado Maior do Exército (ECEME) organizou junto com professores da Universidade do Estado de Guanabara (UEG), hoje Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), o I Seminário sobre Educação e Segurança Nacional colocando em pauta os problemas que enfrentava o sistema de educação no Brasil e o plano desenvolvimentista (FREIBERGER, 2017).

As ideias discutidas no Seminário eram referentes ao que fazer para ocupar os espaços geográficos vazios, levando os universitários a participar do processo de desenvolvimento de diversas regiões do país, realizando ações que os levaram a conhecer a realidade vivenciadas pela população. Após o Seminário, o professor Wilson Choeri, diretor do Departamento Cultural da UEG, passou a organizar o grupo que iniciaria os trabalhos do que se tornaria então “o Projeto Rondon”. Assim, em julho de 1967, dois professores e 30 estudantes universitários (homens), da Universidade de Guanabara, da Universidade Federal Fluminense e da Pontifícia Universidade Católica partiram para Rondônia a fim de conhecer a realidade, promovendo ações para o desenvolvimento do local, com o apoio do exército. Essa primeira etapa foi chamada de “Operação Zero” ou “Projeto

Ditadura Militar

O regime militar cavava reconhecimento para os seus propósitos buscando consubstancialidade entre os valores militares e os valores (ligados à família, à religião, à pátria, à ordem e à disciplina) que, segundo ele, eram socialmente fundantes da ordem político cultural brasileira. [...] O regime se empenhava, então, para conseguir um consenso sobre os valores que deveriam nortear todos os grupos, instituições e indivíduos no processo de sedimentação de uma mentalidade que reconhecesse a sua importância presente e futura. [...] Durante a ditadura, um dos elementos centrais de sua busca pelo reconhecimento era o empenho em atestar, a partir dos valores sociais, principalmente, que havia uma suposta identificação perfeita entre os militares no poder e o povo. O seu pretensão ideário de democracia situava-se constantemente diante do desafio de garantir para os diversos segmentos sociais que sua realização era possível tendo em vista que aqueles primeiros tinham os seus desejos, objetivos e interesses estritamente vinculados aos segundos. Desmesuradamente os condutores da ditadura labutavam para mostrar que a sua noção de ordem social era produto dos anseios da maioria da população. Nestes termos, o regime insistia em que ele possuía todos os elementos que permitiam a sua identificação com o povo. Ao pressupor que havia esta identificação, os militares circunscreviam a ação de todos à sua ação. Assim, tudo o que estava fora deste limite deveria ser decididamente repellido e/ou eliminado (REZENDE, 2013, p. 3-4).

Piloto”, teve como lema “A selva não é nossa inimiga” e perdurou por 30 dias, sendo considerada um sucesso.

Os estudantes que fizeram parte da Operação Zero eram provenientes dos cursos de documentação e comunicação, medicina, engenharia, geociências que realizaram atividades dentro de suas áreas de atuação. Diante da experiência bem-sucedida e com intuito de conter as manifestações mudando as concepções dos estudantes para com o governo, foi iniciado um movimento para dar continuidade ao trabalho iniciado com a Operação Zero. Esse movimento ficou conhecido como Projeto Rondon, em homenagem ao humanista Marechal Mariano Cândido da Silva Rondon (1865-1958).

No ano de 1968, o Projeto Rondon foi instituído oficialmente pelo Decreto nº. 69.927, onde formou grupo de trabalho subordinado inicialmente ao Ministério do Interior, e envolveu várias IES que passaram a integrar diversas regiões do país com atividades extensionistas com o lema: “Integrar para não entregar”. Essa etapa ficou conhecida como Projeto-1 e envolveu 628 universitários que foram enviados para as regiões Norte e Nordeste do Brasil (FREIBERGER, 2017), onde havia (e ainda há) indicadores de baixo nível de desenvolvimento e atenção nas áreas de saúde e de educação. A partir daí ocorreram várias experiências que se intensificaram envolvendo cada vez mais estudantes, professores e universidades no período das férias escolares.

Frank (2020) afirma que a Amazônia foi uma das regiões atendida pelo Projeto Rondon por fazer parte do plano desenvolvimentista da Ditadura Civil Militar, uma vez que se pretendia ocupar e desenvolver a região. O autor chama atenção para a relevância desse projeto como sendo a “maior ação extensionista já ocorrida no país” por meio de forças militares criaram-se nas IES um caráter extensionista obrigatório formando o tripé: ensino, pesquisa e extensão que aos poucos foi sendo incorporado pelas universidades públicas brasileiras como a base pedagógica para seus planos.

Freiberger (2017) revela que os estudantes enviados à Amazônia ficaram impressionados com a realidade encontrada no interior do país, como a falta de assistência à população e as condições de vida precária que se estabelecia na região. Diversos participantes apontaram a necessidade de fazer algo que, de fato, mudasse a realidade das populações atendidas pelo projeto. Então, foram criados os campi avançados que ficariam responsáveis por continuar desenvolvendo atividades nas regiões atendidas pelo projeto. Assim, em 1969 foram criados inicialmente dois campi avançados: um em Roraima e o outro no Amazonas, na

cidade de Tefé. Em meados dos anos 1970, havia 22 campi avançados distribuídos nas regiões Norte, Centro-Oeste e Noroeste do Brasil.

A escolha da universidade que ficaria responsável por qualquer campi se dava, primeiramente, mediante seu interesse nas atividades desenvolvidas no mesmo. “A sistemática de implantação dos campi era finalizada com um convênio firmado pela universidade, prefeitura da localidade-sede, pelo projeto Rondon/Minter e por órgãos privados financiadores das atividades” (AMATO, 2015, p. 85).

Com base no exposto, Bendazzoli (2011) menciona que os irmãos Maristas² chegaram à região do Alto Solimões em 1972 e tiveram papel importante no projeto, pois iniciaram as atividades do Campus Avançado do Alto Solimões (CAAS), no município de Benjamin Constant/AM, cuja responsabilidade era da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), que enviava estudantes e professores para fazerem o atendimento à população ribeirinha e indígena. Em 1974, no âmbito do Projeto Rondon, começou a funcionar o primeiro curso de Licenciatura Curta, ou seja, de Licenciatura de 1º grau para a região do Alto Solimões, em Benjamin Constant/AM, no intuito de capacitar os professores leigos da zona rural da região, oportunizando uma nova realidade no processo educativo local. O Campus Avançado do Alto Solimões encerrou suas atividades em 1990. Gleissimar Campelo Castelo Branco³, ativista social que tanto lutou e continua lutando pela educação e por outras causas no Alto Solimões, relata que:

Com o Projeto Rondon a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul realizou em Benjamin Constant cursos de licenciaturas curtas, pois nessa época não havia ninguém quem possuísse licenciatura plena no município. E no final de 1970 e início de 1980, três pessoas de Benjamin Constant foram estudar na PUC-RS com o apoio dos participantes do Projeto Rondon e quando retornaram ao município, apenas essas três pessoas na cidade eram detentores de nível superior: o professor Celso Braga formado em literatura portuguesa, o professor Moacyr Maia formado em Ciências e o professor Lázaro Lira em Matemática. Mas com o passar do tempo, apenas o professor Moacyr ficou em Benjamin Constant e os outros dois mudaram para Manaus (Pesquisa de campo, 2021).

² O Instituto dos Irmãos Maristas é uma congregação religiosa católica fundada em 1817 na França pelo padre Marcelino Champagnat cuja missão é educar e evangelizar crianças e jovens, principalmente os mais carentes. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Instituto_dos_Irm%C3%A3os_Maristas>. Acesso em: 19/01/2022. No Alto Solimões os Irmãos Maristas, além do Campus Avançados, tiveram uma comunidade em Benjamin Constant e outra em Atalaia do Norte. Em 1996, entrou em funcionamento uma comunidade em Tabatinga as necessidades pastorais do município (FERRARINI, 2013).

³ Militante do movimento de educação do Alto Solimões, do Partido dos Trabalhadores e ativista social. Licenciada em Letras pela Universidade do Amazonas, atual UFAM, e brigadista de emergência da Defesa Civil de Benjamin Constant. Entrevista realizada em março via WhatsApp, e em abril de 2021 em Tabatinga-AM.

Em entrevista, o professor da UEA, Enildo Batista Lopes⁴, que foi vereador e teve papel indiscutível para a mudança na educação de Tabatinga e no Alto Solimões, lembra:

Entre as ações do Projeto Rondon, ocorreu o curso de licenciatura curta ofertado aos professores em Benjamin Constant e 4 (quatro) colegas fizeram parte dessa turma, os professores: Hermógenes Elizio da Silva, Manuel Maia, Esmeralda Aparício Negreiro (*in memoriam*) e a Cajil (Titi como é chamada). Esses professores são das primeiras licenciaturas curtas ministradas no Campus Avançado do Alto Solimões, ou seja, são frutos do Projeto Rondon. O projeto encerrou suas atividades e o prédio ficou abandonando, pois foi construído, exclusivamente, para desenvolver suas atividades com o apoio da PUC-RS (Pesquisa de campo, 2021).

Já o professor Hermógenes Elizio da Silva que hoje está aposentado, mas que contribuiu durante muitos anos com a educação básica em Tabatinga, antes e depois de sua formação a nível superior, relata:

Fiz minha primeira licenciatura em Estudos Sociais, juntamente com os professores Maria Dairdes, Manoel Góes dos Santos e Arlete (ex-diretora da Escola Estadual Duque de Caxias de Tabatinga) pela PUC-RS de 1979 a 1982, nos departamentos da Escola Imaculada Conceição em Benjamin Constant, que tinha como diretora a Irmã Simone. (Pesquisa de campo, 2022).

Com a formação dos primeiros homo academicus, a sociedade do Alto Solimões começa a despertar sua sensibilidade para a importância da educação formal (escolar e universitária) para a transformação da região.

No Projeto Rondon-III foram realizadas diversas palestras ensinando os cuidados com a higiene pessoal, noções de sanitarismo e veterinária, pois para os participantes do projeto o aumento de doenças no interior do país tinha relação com a falta de higiene dos indivíduos residentes nessas localidades (AMATO, 2015). As ações do Projeto podem ser constatadas nas palavras do professor Enildo Batista Lopes ao expressar:

Quando eu era moleque, nos anos 70, em Palmeiras do Javari que pertence ao município de Atalaia do Norte, um Pelotão Especial de Fronteira subordinado ao Comandado de Fronteira 8º BIS sediado em Tabatinga, os participantes do Projeto Rondon faziam o núcleo de palestras e ensinavam boas maneiras como, por exemplo, lavar as mãos, cortar as unhas, escovar os dentes e tomar o banho. Eles ensinavam como devíamos tomar banho, a forma correta dos banhos, o tempo, o sabão que deveríamos usar, o que não era para usar, como dormir, como se proteger do mosquito entre outras coisas (Pesquisa de campo, 2021).

⁴ Docente da UEA Tabatinga, mestre, licenciado em Matemática, ex-vereador e Secretário de Educação de Tabatinga no período de 1999 a 2004. Entrevista realizada em 18 janeiro de 2021, via Google Meet.

O Pró-reitor de Assuntos Comunitários da PUC-RS, irmão Modesto Giroto, em uma visita realizada ao Campus Avançado do Alto Solimões participou de uma viagem nos rios Javari e Curuçá, que vai de Benjamin Constant a Atalaia do Norte, no barco Seringueiro VI, o qual fazia atendimento médico e odontológico, e na oportunidade falou da importância do trabalho da PUC-RS, em particular, na saúde, educação e assistência social na região do Alto Solimões. O irmão Giroto, ainda em reunião com o prefeito de Benjamin Constant, Alcino Castelo Branco, e os secretários municipais Celso Braga, Moacyr Maia e Lázaro Lira, reafirmou a validade do trabalho do Campus Avançado no Alto Solimões (REVISTA PUC-RS INFORMAÇÃO, 1985). Em relação aos anos 80, o professor Enildo Batista Lopes menciona:

Paralelamente ao Projeto Rondon, chega um programa de licenciatura de uma universidade de São Paulo em Itacoatiara e ali os agentes locais passam a questionar a atuação centralizada da Universidade do Amazonas dentro do Estado, e a falta de formação da população no interior. Assim, no ano de 1986, em Itacoatiara por meio de um programa do governador Amazonino Armando Mendes e do prefeito Marmud Amed Filho⁵ com a Universidade Estadual Paulista (UNESP), houve a licenciatura de 1º grau em Ciências, que habilitava o professor a dar aula até a 8ª série nas disciplinas de Ciências e Matemática. De Tabatinga haviam três professores: Eu (Enildo Batista Lopes), Hidelmagno Pereira Andrade e a Ivanete Amarantes. Nessas circunstâncias começamos a questionar se a universidade era Universidade do Amazonas ou era Universidade de Manaus. Porque se era do Amazonas tinha que ocupar os espaços dos municípios do interior, ocupar o baixo Amazonas, o Alto Rio Negro, o Alto Solimões, o Madeira, ir para essas calhas para pulverizar o conhecimento e contribuir com o desenvolvimento de todo o Estado e não só de Manaus. Dentro desse pensamento foi proposto para a cidade de Benjamin Constant, no campus onde funcionou o Projeto Rondon, que ficou abandonado, o curso de Letras pela UA, atual UFAM. Nessa época, fizeram uma luta por assinaturas, com a intenção de levar o curso para Tabatinga, mas o prefeito Joel Santos de Lima, não quis arcar com as despesas para montar uma estrutura onde pudesse funcionar o curso, e como em Benjamin Constant já havia a estrutura do Campus Avançado do Alto Solimões, a Universidade do Amazonas passou a ministrar cursos de Licenciatura lá. A partir daí os cursos foram todos direcionados a Benjamin Constant. Nesse tempo, tinham muitos professores sem o ensino superior e que queriam se capacitar (Pesquisa de campo, 2021).

Em dezembro de 1996, surge o Movimento da Lei nº 9.424/96 do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que autorizava que parte dos 60% do recurso destinado à educação, durante 5 (cinco) anos, de 1997 a 2001, fosse gasto na formação dos professores leigos de acordo com a necessidade de cada Estado ou município. E o professor Enildo menciona:

⁵ Foi prefeito de Itacoatiara em cinco mandatos: o primeiro de 1983 a 1988, o segundo de 1993 a 1996, o terceiro de 2001 a 2004, o quarto de 2005 a 2008 e, o quinto de 2013 a 2016.

Ficou todo mundo querendo fazer o ensino superior, porque não iria ter mais o chamado professor leigo, todos os professores tinham que ter o nível superior, todos teriam que ter uma formação e quem não tivesse tinha que ser formado. E aí começa o movimento do FUNDEF, e a gente tem que dar aquele auto crédito para o Amazonino Armando Mendes que enxerga tudo isso, e a exemplo dos outros estados que já tinham suas universidades estaduais, ele vai absorver a universidade tecnológica que ficava ao lado do shopping, a Universidade Tecnológica do Amazonas – UTAM, e vai formar essa grande universidade multicampi, a Universidade do Estado do Amazonas (Pesquisa de campo, 2021).

Os cursos de licenciaturas ofertados pelo Projeto Rondon eram em sua totalidade de licenciaturas curtas que habilitavam os professores para ministrar aulas no ensino fundamental. Porém, a partir do contato com a universidade e com universitários que vinham nas viagens fazer atendimentos, nos estágios práticos, a população foi se sensibilizando de que precisavam melhorar o nível educacional do Alto Solimões, assim, as pessoas passaram a se unir com a finalidade de trazer para a região a Universidade do Amazonas, que até esse momento atuava somente na capital Manaus, e por isso, poucas pessoas sabiam da existência da universidade no interior do Amazonas.

1.2 O CAMPO AMBIENTAL NA LUTA PARA IMPLANTAÇÃO DA UEA NA TRÍPLICE FRONTEIRA

Com base em toda a complexidade existente na Tríplice Fronteira, iniciamos a abordagem registrando a preocupação de representantes municipais, na década de 1990, trabalhando intensamente pela implantação de uma instituição de ensino superior que capacitasse a população do Alto Solimões para o desafio da gestão e gerenciamento dos serviços públicos, e atuar nas mais diversas frentes de trabalho em Tabatinga e demais municípios do interior do Amazonas, possibilitando o desenvolvimento social e econômico da região, pois a cidade crescia e havia poucas pessoas com formação superior, que assumissem, por exemplo, uma sala de aula com a graduação específica nas diversas disciplinas. Antes de ser instalada uma universidade no município de Tabatinga, pergunta-se: como era atendida a educação básica: educação infantil, ensino fundamental e médio? Quais as preocupações das famílias locais com a educação?

A busca por uma educação de nível superior no Alto Solimões inicia com o Projeto Rondon, criado na Ditadura Civil Militar junto com as universidades do Sul e Sudeste. Dessa maneira ocorreram articulações importantes entre três campos (político, religioso e educacional) efetivando ações de povoamento e desenvolvimento dos espaços fronteiriços,

garantindo o controle e a segurança da nação na área de fronteira, onde os campos político, religioso e educacional travam lutas para capacitar a população da região para assumir as funções ocupadas por profissionais vindos de outras regiões para trabalhar nas instituições públicas instaladas na área de fronteira. Esse projeto fazia parte do plano desenvolvimentista nacional com implantação de ações de fortalecimento de serviços públicos nas cidades fronteiriças, e para a consolidação do ensino universitário em Tabatinga, aproveitou-se dos espaços de formação de pessoas com olhares voltados para o desenvolvimento educacional e que travasse uma intensa luta nos campos político, econômico, religioso e educacional. Todo campo vale-se de lutas para se estabelecer, e no campo educacional não é diferente, para que este se consolide com suas regras e leis é preciso travar lutas constantes para manter ou transformar as relações de hierarquia e de poder em sua estrutura na finalidade de conservar ou transformar o *status quo* da sociedade (BOURDIEU, 2004).

Assim, nasce a parceria da Ditadura Civil Militar com a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS) que trazia estudantes universitários para fazer o conhecimento e reconhecimento das necessidades da região. Os estudantes eram, em sua maioria, de medicina, odontologia e de assistência social, que juntamente com sociólogos e psicólogos faziam atendimento à população da região do Alto Solimões, com deferência às populações ribeirinhas e indígenas, como parte prática de sua formação. Então, o campo educacional foi redimensionado e a população que passou aos poucos a lutar por novas perspectivas de vida no Alto Solimões. Em Benjamin Constant no Bairro de Coimbra, foi

Fronteira Controlada (Geopolítica)

Aparece representada sob a forma de atuação dos inúmeros órgãos do Estado-Nacional constituídos para vigiar o trânsito entre o exterior e o interior do Estado. Geralmente mobiliza uma grande quantidade de funcionários militares e civis. Os primeiros, como verdadeiros protetores do patrimônio territorial nacional, guardam terra, mar e ar. Os segundos atuam em diversos setores da administração pública, em que o núcleo do poder se encarrega de elaborar as políticas a serem executadas nas áreas fronteiriças. Temos assim, o controle da entrada e da saída de pessoas; o controle sanitário de pessoas e animais; e o controle de entrada e saída de mercadorias, livres ou não de tributação (NOGUEIRA, 2007, p. 48).

Fronteira vivida

Da fronteira em si, significa captar a compreensão e o relacionamento que os habitantes deste lugar possuem com ele. Incorporando esta condição particular ao seu cotidiano, vivenciando a condição fronteiriça nos seus mais variados aspectos – lazer, trabalho, contravenção, consumo, defesa, disputa, amor –, reconhecendo que o outro lado “tem outra lei”, podemos afirmar que esta fronteira é capaz de refletir o grau de interação ou ruptura entre sociedades fronteiriças, merecendo, assim, do Estado-Nacional ações derivadas daquele relacionamento (Id; Ibid, p. 48-49).

criada uma espécie de Mini-Campus da PUC - Rio Grande do Sul, chamado de Projeto Rondon que traziam os estudantes para fazerem residência, estágios e outras práticas de atendimento à população. Neste contexto, através do Projeto Rondon, e da base instalada em Benjamin Constant, foi criado um curso de licenciatura curta de primeiro grau, apenas com uma turma, para qualificar professores com conteúdo de letras, matemática e estudos sociais. Dessa turma participaram renomados professores e importantes expoentes da educação na região tais como: Esmeralda Aparício Negreiro (*in memoriam*), Celdo Braga e Lázaro Lira. Com a iniciativa do governo de buscar “integrar para não entregar” a Amazônia, tivemos a inclusão dos primeiros *homo academicus* da região à universidade para cursar o ensino superior em sua própria localidade.

Em 1989, com a extinção do Projeto Rondon, houve a desativação da Base em Benjamin Constant, o Campus Avançados ficou abandonado e a população fez diversas manifestações pedindo a reativação das atividades no Campus, mas não obtiveram sucesso. Nesse sentido e com a intenção de realizar um movimento que lutasse para que cursos de ensino superior fossem ministrados no Alto Solimões, alguns agentes sociais, ligados a Pastoral da Juventude (PJ), ao Movimento de Educação de Base (MEB) que eram coordenados pela Prelazia da Igreja Católica, ao Partido dos Trabalhadores (PT), professores, comerciantes e estudantes passaram a se reunir e discutir sobre as possibilidades de instalar um polo da Universidade do Amazonas em um dos municípios da região. Gleissimar C. Castelo Branco revela:

Em Benjamin Constant, nasceu a vontade de mudar a realidade ali vivida, porque se formava turmas de magistério com o ensino médio e esses mesmos alunos iam para sala de aula como professores sem continuar sua qualificação. Isso inquietou a população que foi percebendo que a qualidade do ensino estava diminuindo. Formamos um grupo pequeno de pessoas para pensar estratégias para conseguir mudar essa realidade. Passamos a fazer reuniões, que ao mesmo tempo envolvia os militantes que atuavam no PT ou era apenas para discutir a questão de conseguir articular a vinda de cursos de licenciatura para o Alto Solimões. As reuniões eram realizadas na sede do Movimento de Educação de Base (MEB), que ficava ao lado da Igreja Imaculada Conceição, no Centro Maguta, ou na casa dos integrantes do grupo, como do Nino Fernandes, uma grande liderança Tikuna que lutou pela demarcação das terras indígenas dos Tikuna do Alto Solimões, foi um dos fundadores do PT e o primeiro presidente do diretório do PT de Benjamin Constant. O professor Rodolfo Magalhães fazia parte do grupo de discussões. Então, começou-se a pensar também em sair do âmbito de Benjamin Constant e buscar fazer um movimento no Alto Solimões para conseguir apoio político porque havia um desafio muito grande (Pesquisa de campo, 2021).

Em Tabatinga, o professor Hidelmagno Pereira de Andrade⁶, umas das primeiras pessoas a militar por uma política de educação que permitisse a todos o acesso ao ensino superior, informa:

A reivindicação inicial era para que a Universidade do Amazonas (UA) fosse do Amazonas realmente, porque até então, só atuava em Manaus. E no interior apenas o filho do comerciante, do doutor fulano ia para Manaus fazer um cursinho, vestibular e faculdade, pois tinha dinheiro para isso. Eu me negava a aceitar essa situação. E quando fiz o curso de ciências e matemática, fiquei pensando na maravilha intelectual que tinha acontecido na minha vida, haviam muitos jovens em Tabatinga indo para as drogas, para o tráfico sem ter a oportunidade de desenvolver seu potencial para algo bom na sociedade. E comecei a me encantar pela ideia de o jovem tabatinguense experimentar o prazer de desenvolver o seu intelecto, de ver o quanto ele poderia ser útil a sociedade. Surge, nesse momento, a vontade de lutar por curso de nível superior para os alunos de Tabatinga, a ideia inicial era para Tabatinga, mas como não conseguimos por causa das dificuldades, nos unimos com o pessoal dos outros municípios e fizemos um convênio envolvendo todo o Alto Solimões (Pesquisa de campo, 2020).

Assim, a luta por uma universidade para Tabatinga e todo o Alto Solimões ganhava mais força e adeptos. E no ano de 1989, a Universidade do Amazonas (UA), que passou a se chamar Universidade Federal do Amazonas (UFAM), pela Lei 10.468/2002, assumiu a gestão de cursos de ensino superior em Benjamin Constant. Assim, por volta de 1991, os cidadãos benjaminenses preocupados com o futuro do Alto Solimões reuniram professores, comerciantes e políticos formando a Comissão de Implantação dos Cursos de Licenciatura do Alto Solimões (CICLAS) que lutava pela implantação permanente da universidade e por novos cursos de graduação para atender a região estimulando o desenvolvimento dos municípios. Nessa época, para se cursar o ensino superior, era preciso que as famílias tivessem recursos suficientes para manter seus filhos estudando em Manaus ou outra cidade, situação impossível para a maior parte da população do interior do Amazonas que, sem uma infraestrutura e desenvolvimento, vivia com poucos recursos monetários. Poucas famílias conseguiam manter os filhos nas universidades fora da região, principalmente os filhos daquelas menos abastadas, cuja perspectiva era a pesca, a extração da madeira e seringa, alguns atuavam como servidor público municipal assalariado. Gleissimar C. Castelo Branco, lembra que;

⁶ Professor da rede estadual do Amazonas, que tomou a frente das manifestações em Tabatinga para que fosse implantado o ensino superior na região. Atuou como professor e vereador do município de Tabatinga. Entrevista realizada em 19 março de 2020, em Tabatinga-AM.

Na CICLAS, os primeiros participantes de Benjamin Constant foram eu (Gleissimar C. Castelo Branco), Nino Fernandes, Rodolfo Magalhães, Ananias Barbosa (*in memoriam*), Paulo que era servidor da Universidade Federal do Rio de Janeiro e estava a serviço no Museu Maguta, Aldenei Cajueiro, professor Lázaro Lira, professora Marizoneide Barcelos (a “Cuju”), professor Gracildo Guimarães, que infelizmente faleceu em 2020 entre outros. Em Tabatinga havia o Hidemagno Andrade, que já era militante do PT, ele foi muito importante na movimentação em Tabatinga, a professora Ana Rita Souza dos Santos e muitos outros. O movimento buscou apoio em cada município, e em cada um havia uma pessoa focal. A professora Graça Luzeiro, de Benjamin Constant, que já trabalhava na Universidade do Amazonas, também fez parte do movimento. Com o passar do tempo, a CICLAS foi trabalhando e conseguiu fazer articulação com os prefeitos, vereadores, professores e lideranças de cada município para apoiar a ideia de lutar por um polo permanente da UA no Alto Solimões. O Edil Venâncio Filho (conhecido como Vena) que era vereador, trabalhou na sensibilização dos vereadores e o Edmar Lopes Magalhães, prefeito de Benjamin Constant (1989-1992) na época, foi o responsável de ajudar na articulação em Manaus com a UA, porém antes do Edmar Lopes Magalhães havia outro prefeito que não dava apoio a causa e dizia que a CICLAS era um grupo de loucos, pirralhos, moleques que estavam tomando a frente de uma situação que não seria viável, uma vez que, nem ele como político não havia conseguido levar uma universidade para o Alto Solimões. E continuaram a nos chamar de moleques, comunistas que criávamos movimentos contra ele, não lutávamos contra o prefeito, mas sim para trazer o ensino superior e que todos tivessem acesso (Pesquisa de campo, 2021).

Desta forma, a luta por um ensino superior que atendesse a população continuava trilhando novos caminhos e perspectivas mesmo sem a aceitação de pessoas influentes como no caso do prefeito que era contra as manifestações da CICLAS.

No trabalho de sensibilização das autoridades, dos vereadores, dos prefeitos, tiveram que fazer uma pesquisa socioeconômica do município, porque a universidade queria ver a viabilidade da oferta do município, da demanda, da qualidade do ensino para ver como poderia começar o curso, se teria que fazer ou não um nivelamento com os estudantes para que estes pudessem acompanhar o curso. O professor Hidelmagno Pereira Andrade, revela:

Foi muito trabalhoso, fui punido por causa disso, fui processado, porque combinei com um diretor, que era coronel, que iria fazer esse serviço no Alto Solimões e ele designou um professor para assumir minhas turmas e quando retornei, não tinha ninguém, ele disse que eu não tinha falado com ele. Acredito que ele mandou o professor sair da sala de aula, só para me punir. A universidade queria também o apoio da comunidade que era para ter uma sustentação política e pressionar os políticos. Por causa disso, tivemos que fazer um abaixo-assinado da comunidade reivindicando, não seria mais agora uma reivindicação só da CICLAS ou de políticos, seria uma reivindicação de toda comunidade do Alto Solimões, depois dividi tarefas, enviei as folhas com o abaixo-assinado para outras pessoas nos outros municípios tomarem a assinatura das pessoas nas comunidades, juntamos todas as assinaturas, entrevistas de pessoas relatando a situação profissional e falando da necessidade de um ensino superior, e de posse de toda a documentação e fotos enviamos a universidade (Pesquisa de campo 2020).

Passa-se a um novo processo que é o envolvimento da população dos municípios do Alto Solimões – Tabatinga, Benjamin Constant, Atalaia do Norte, São Paulo de Olivença, Amaturá, Santo Antônio do Iça, Tonantins, Jutai e Fonte Boa – para fortalecimento da busca do ensino superior e tornar a região visível para o Brasil, conforme comenta Gleissimar C. Castelo Branco:

O movimento foi criando cada vez mais força até que o professor Marcus Barros, reitor da UA, foi para Benjamin Constant conhecer a ideia de implantar o ensino superior no Alto Solimões, e levou todos os diretores acadêmicos, um fato inédito. Entre eles, estava a professora Ivânia Maria Carneiro Vieira, na época estudante de jornalismo e estava acompanhando a comitiva, e participou da reunião que ocorreu no escritório do MEB. Para essa reunião, o movimento CICLAS chamou todas as lideranças comunitárias, desde pastorais, associações e organizações existentes. O professor Marcus Barros se empolgou com a ideia, e finalmente, houve a possibilidade de implantação, só que na hora da implantação, apenas o prefeito David Lopes Magalhães de Benjamin se colocou à disposição e disponibilizou o espaço do antigo Campus Avançado, onde funcionou a PUC do Rio Grande do Sul no Projeto Rondon que tinha sido extinto. Os prefeitos que antes tinham assumido dividir os gastos com a alimentação e material para os alunos dos municípios declinaram do compromisso e o David assumiu a maior parte das despesas com os cursos (Pesquisa de campo, 2021).

Em Tabatinga, a luta inicial foi para conseguir implantar um polo da UA, e como os políticos não se mostraram interessados porque era muito dispendioso levar uma faculdade para Tabatinga, seus os agentes sociais se juntaram com o grupo de Benjamin Constant, que estavam lutando pela mesma causa, para criar um polo universitário no Alto Solimões. Hidelmagno Pereira Andrade, relembra;

nos reunimos e formamos uma comissão chamada CICLAS, nos encontros de debates de ideias, percebemos que todos os prefeitos eram resistentes a implantação de um polo universitário no seu município, uma vez que, não queriam arcar com as despesas que viriam com a implantação do polo. Porque nosso projeto incluía alimentação, hospedagem e transporte para os alunos, pois muitos não teriam condições financeiras de se manter e de viajar. No final, só o prefeito de Benjamin Constant, Davi Lopes Magalhães, se comprometeu a assumir os custos com o polo que acabou sendo implantado naquele município, não se fez nenhuma oposição a proposta dele, porque se os outros prefeitos desistirem, ele segurava as pontas. Depois foi feito um documento e todos os prefeitos assinaram se comprometendo, e a partir dali o município se obrigava, não era nem o prefeito, o município se obrigava a fazer os repasses necessários para o funcionamento do polo (Pesquisa de campo, 2020).

E o professor Enildo Batista Lopes acrescenta:

Quando Francisco Rodrigues Balieiro assumiu a prefeitura de Tabatinga (1993-1996), reuniu-se com outros prefeitos do Alto Solimões e iniciaram o diálogo para

entrar em contato com a Universidade do Amazonas (UA) em Manaus na finalidade de retomar os estudos do ensino superior no Alto Solimões ainda no âmbito do Projeto Rondon. Dessa forma, foi criada uma turma de Licenciatura Plena em Letras em Benjamin Constant em 1994, da qual fizeram parte os professores: Gessé Pereira Costa, João Irapuan da Silva, Sebastiana Barros Fernandes, Ilma Marques Obando, Ana Letícia Ferreira de Carvalho e Joana Lúcia Coelho de França – já aposentada (Pesquisa de campo, 2021).

Essa turma formou-se em 1995, com 68 integrantes, posteriormente houve outras turmas de Filosofia, Matemática, Ciências e Geografia com aulas sempre no período do recesso escolar (FERNANDES, 2015). As professoras Sebastiana Barros Fernandes, Ilma Marques Obando e Ana Letícia Ferreira de Carvalho citadas acima, hoje são professoras efetivas do Centro de Estudos Superiores de Tabatinga.

Apesar da Universidade do Amazonas atuar em Benjamin Constant atendendo na formação de profissionais no Alto Solimões, a demanda social por profissionais qualificados em diversas áreas aumentava, especialmente com cursos de licenciatura, surgindo a necessidade de se ampliar o campo de atuação da universidade para outros municípios para atender os demais habitantes da região. Após alguns anos, outro momento importante aconteceu, foi a demarcação das terras indígenas do Vale do Javari, encerrando o ciclo da extração de madeira na área. Dessa forma, centenas de famílias tiveram que sair das áreas demarcadas no Alto Solimões, principalmente, da região da tríplice fronteira, que sempre se configurou com baixo índice de desenvolvimento humano, situação de extrema pobreza, estudos apontam que havia um dos maiores índices de pobreza do Brasil. A situação de demarcação, influenciou diretamente no processo econômico local, pois era na área de exploração da madeira de onde muitos habitantes retiravam seu sustento, mas esse acontecimento colaborou para que houvesse novos movimentos que evidenciaram ainda mais a importância de melhorar a qualidade do ensino e de se pensar em novas fontes geradoras de renda para a região. Diante disso, Gleissimar C. Castelo Branco, expõem:

Revoltado com o ocorrido e tomada de decisão pelas autoridades, o senhor Túlio, presidente da associação de madeireiros, foi dizer na TV “A Crítica” que mais de 5 mil pessoas, homens iriam para o narcotráfico porque não tinham outra alternativa econômica. Diante dessa entrevista o Dom Alcimar Caldas Magalhães (*in memoriam*), nomeado bispo da região do Alto Solimões em novembro de 1990, que tinha boa articulação dentro da sociedade amazonense, iniciou um movimento da igreja católica para discutir, buscar e propor alternativas econômicas diferentes do extrativismo da madeira, e também encontrar soluções para as problemáticas sociais da região com as autoridades do município e do estado. O bispo foi no Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia (INPA) e na UA atrás de pesquisadores que pudessem, por meio de suas pesquisas, identificar alternativas econômicas na finalidade de desconstruir o discurso do madeireiro, de que todos iriam para o narcotráfico (Pesquisa de campo, 2021).

Nessas circunstâncias e dentro da Amazônia que possui o maior bioma do mundo, era impensável que todas aquelas famílias fossem viver do narcotráfico se não houvesse a extração da madeira para a comercialização. Assim, pesquisadores da UA como a professora Sandra do Nascimento Noda (*in memoriam*), Hiroshi Noda, Charles R. Clement (ou “doutor pupunha”) do INPA e a Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA) vieram para a região fazer pesquisas da viabilidade econômica. Diante dessa articulação, Dom Alcimar Caldas Magalhães, Valdir Barros, David Nunes Bemerguy (atual prefeito de Benjamin que na época era vereador), ex-prefeito Amauri Maia de Benjamin Constant, José Gouvêa ex-vereador de Santo Antônio do Içá, e tantos outros agentes sociais dos diferentes municípios planejaram, organizaram e desenvolveram o Fórum Permanente de Debates para o Desenvolvimento da Região do Alto Solimões (SOLIFORUM). Iniciava uma grande mobilização no Alto Solimões com os vereadores, prefeitos e lideranças para discutir alternativas econômicas. Discorrendo sobre esse cenário, Gleissimar C. Castelo Branco explica:

O primeiro SOLIFORUM foi realizado na quadra Coronel Berg, do exército, no município de Tabatinga, e teve 300 participantes dos municípios, prefeitos, vereadores, lideranças comunitárias e a associação dos madeireiros. E como o evento agregava autoridades políticas dos municípios do Alto Solimões, os vereadores se juntaram e formaram a Associação de Vereadores do Alto Solimões (AVAS), que teve como primeiro presidente o Amauri Maia de Benjamin Constant. Após a criação do AVAS, os vereadores, principalmente de Tabatinga, tiveram a iniciativa de formar o Seminário dos Vereadores do Alto Solimões (SEVAS) para discutir problemas comuns dos municípios e buscar soluções viáveis aos mesmos a partir das propostas apresentadas nos SOLIFORUNS. Em conjunto, visavam chamar a atenção do governo federal para que disponibilizassem recursos para investir na região, que para o poder público era praticamente invisível no cenário político. Do SEVAS saíram propostas como: a criação da rádio nacional do Alto Solimões, o aeroporto de São Paulo de Olivença, a estrada de Benjamin Constant até Atalaia do Norte e o Hospital de Santo Antônio do Içá (Pesquisa de campo, 2021).

No SEVAS também foi criado o Fórum de Desenvolvimento Integrado Sustentável do Alto Solimões em que o primeiro presidente foi o Dom Alcimar Caldas Magalhães, dentro dessa organização estavam os poderes públicos, as prefeituras, os vereadores, as câmaras, representantes da sociedade civil, das organizações privadas e os órgãos federais estavam todos juntos, em prol de pensar e trazer melhorias para a região. O movimento passa a ganhar força e reconhecimento. Aos poucos vai preparando o espaço para o futuro cenário político e ideológico concretizado no século XXI com os projetos de instalação da Universidade no Alto Solimões. Gleissimar C. Castelo Branco declara que

Infelizmente hoje os municípios voltaram a pensar individualmente de novo, principalmente, pela famigerada emenda parlamentar, hoje não precisa mais se unir em bloco para buscar apoio e recurso como era antes, porque quando eles (políticos do alto escalão) enxergavam que era uma região que estava unida e representava mais de 200 mil pessoas, eles imediatamente, davam apoio. Mas agora com essa festa das emendas parlamentares os políticos, prefeitos e vereadores têm seus políticos de estimação como deputado, senador que conseguem uma emenda para ser desenvolvido um projetinho, que geralmente são projetos que não tem um plano de desenvolvimento, são projetos que não vem de encontro com a transformação da realidade. Então, conseguem se articular muito rápido, principalmente nos últimos 2 anos, onde se teve muito dinheiro via emendas parlamentares, e os municípios tornaram-se individualistas novamente por conta dos políticos de estimação que para manter seus curras eleitorais mandam recursos das emendas para os municípios. E nesse momento de efervescência, organização, união e formação de uma identidade única regional que foi criada a mesorregião do Alto Solimões, e que começou a pensar não só na questão econômica, uma vez que, para desenvolver o econômico é importante pensar também outras políticas públicas (Pesquisa de campo, 2021).

A educação é um dos pilares principais para o desenvolvimento, e os membros do fórum começaram a reivindicar além da Universidade Federal do Amazonas para Benjamin Constant, um campus da Universidade do Estado do Amazonas para Tabatinga, com outros cursos porque em Benjamin Constant tinham seis cursos, mas a população queria outros cursos para ampliar o conhecimento na região, tinha a questão da superação do mercado porque várias turmas já tinham sido formadas e estavam formando excedente de mão de obra naquela área de cursos da UFAM, já não era mais UA, pelo processo de política de interiorização da universidade, o polo da UFAM em Benjamin Constant transformou-se no Instituto de Natureza e Cultura (INC), criado pela resolução nº 027/2005/CONSUNI (Conselho Universitário) com os cursos de Licenciatura em Letra, Pedagogia, Bacharel em Antropologia, Administração em Gestão Organizacional, Licenciatura e Bacharel em Ciências Agrárias e Ambientais e Licenciatura dupla em Ciências: Biologia e Química.

Nos fóruns os governadores, deputados e senadores participavam diretamente na região do Alto Solimões quando ocorria os SEVAS. Com o tempo, os fóruns passaram a ser um evento de três dias e um desses dias era destinado ao SEVAS, nos três dias se reuniam o governador, todos os deputados, secretários estaduais e outros órgãos importantes de Manaus. A cada ano o evento ocorria em um município diferente em: Benjamin Constant, Tabatinga, Atalaia do Norte, Amaturá, São Paulo de Olivença, Tonantins, ou em Fonte Boa. No final de cada evento era decidido, por votação, o município que sediaría o evento do ano seguinte e os documentos resultantes do evento entregues nas mãos das autoridades destinadas, eles ouviam diretamente dos agentes sociais os desejos, anseios e os sonhos da região, ao criar uma identidade mesorregional, pensavam em desenvolver cada município, porque com a criação da mesorregião foi integrada a esta sub-região os municípios de Jutai e Fonte Boa, e assim foi iniciado esse amplo processo de mobilização para a criação da UEA em Tabatinga, explica Gleissimar C. Castelo Branco (pesquisa de campo, 2021).

Altenor Lopes Magalhães⁷, vereador de Tabatinga por 12 anos e um dos vice-presidentes do SEVAS, expõe que,

O bispo Dom Alcimar Caldas Magalhães foi pessoa fundamental dentro desse processo, porque ele era o nome da igreja bem visto dentro da esfera governamental, não fazia parte de partidos políticos, mas que tinha um certo respeito, respaldo para representar o Alto Solimões por todas suas lutas pela região, esteve em todos os encontros do SEVAS apoiando e foi um a reivindicar a criação da universidade polo Tabatinga. Havia também alguns pastores, mas não com a mesma influência de Dom Alcimar, que tirava recursos da própria diocese, pagava passagens, montava comissões, viajava para tentar trazer melhorias à população, O Euler Ribeiro muito bem visto aqui, que ajudou bastante, mas o papel fundamental, quem autorizou a construção foi o Amazonino Mendes (Pesquisa de campo, 2020).

No campo econômico, vários comerciantes tiveram participação em colaborar com passagem, com barcos rápidos e outras coisas, houve um sistema de contribuição coletiva. Enildo Batista Lopes descreve

O José Cordeiro de Souza Filho (*in memoriam*), presidente da Associação Comercial de Tabatinga por muitos anos cuidava dos interesses econômicos da cidade com uma visão muito ampla e diferenciada, uma vez que, pensava como o comércio faria para se manter no futuro com uns trinta anos a frente do seu tempo, naquela época ele já tinha uma visão de shopping para Tabatinga (Pesquisa de campo, 2021).

A gênese da Universidade do Estado do Amazonas em Tabatinga é formada neste contexto com a influência do Projeto Rondon, a formação educacional de agentes sociais, agentes políticos e religiosos que começam a pensar no futuro da região do Alto Solimões, no desenvolvimento educacional e social, uma vez que a mudança no contexto de exploração de madeira e outros recursos da floresta em grande escala, pela população da região, passava a uma nova fase – a de proibição. Sem alternativas, busca-se novos caminhos para o desenvolvimento social e preservação ambiental, um dos caminhos se deu por meio da implantação e implementação do Centro de Estudos Superiores de Tabatinga- CETB/UEA.

⁷ Ex-vereador e cientista político graduado em ciências políticas pela UEA Tabatinga. Entrevista realizada em 18 de dezembro de 2020, em Tabatinga-AM.

1.3 DO CONCRETO EMPÍRICO AO CONCRETO PENSADO: A CONSTRUÇÃO DO ESPAÇO FÍSICO DA UEA TABATINGA

Em 1996, foi sancionada a Lei nº 9.424, dispondo sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino fundamental e Valorização do Magistério, que anos mais tarde seria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), estabelecendo um prazo de cinco anos para que o Distrito Federal, estados e municípios habilitassem os professores leigos na qualificação profissional docente prevendo punições administrativas para o seu não cumprimento (BRASIL, 1996). Nesse sentido, iniciou uma movimentação para capacitar nos municípios os profissionais do magistério para atuar nas instituições de ensino. Capacitar os professores com nível superior passou a ser prioridade nos municípios para atender aos preceitos do país. Com essas designações foi possível ampliar a atuação da Universidade do Amazonas (UA) em Benjamin Constant e criaram-se três turmas de graduação em Tabatinga – Educação Física, Filosofia e Pedagogia.

A Lei sancionada estabelecia a formação do profissional docente, e para que houvesse uma formação para todos que demandassem, houve movimentos sociais com articulação nos campos político, econômico e religioso, onde a real intenção era conseguir articulação para que a UA implantasse um novo polo em Tabatinga, assim, dois polos existiriam no Alto Solimões para atender a população na capacitação profissional. Ocorreram algumas tentativas sem sucesso, conforme ressalta Bourdieu (2017) todo campo é o espaço de luta onde seus agentes buscam as condições e critérios necessários para se estabelecer e legitimar seu espaço.

Nos anos 2000 o governador Amazonino Armando Mendes (conhecido como Amazonino Mendes), que na época estava no final de seu terceiro mandato⁸ e investia na construção de escolas e infraestruturas no interior do Amazonas, com fins de conter o êxodo rural para a capital e também na pretensão de eleger o sucessor, Carlos Eduardo de Souza Braga (conhecido como Eduardo Braga)⁹, costumava economizar no início de seus mandatos e no final investia em obras impactantes que garantissem sua reeleição e de seus candidatos. Nesse período, o então governador estava muito empolgado com a possível criação da UEA ou cogitava fazer algo no sistema de saúde para atender juntamente com o AmazonPrev os funcionários públicos do Estado do Amazonas. Sendo ele alertado dos possíveis problemas que isso ia gerar, por não atender toda a população, pois o recurso público não poderia ser destinado só em benefício de servidores e, sim de toda a

⁸ Amazonino Mendes foi governador do Amazonas em quatro mandatos sendo: o primeiro de 1983 a 1986, o segundo de 1995-1998, o terceiro de 1999 a 2002 e o quarto de 2017 a 2019.

⁹ Eduardo Braga foi governador do Amazonas em dois mandatos consecutivos e ficou no comando do estado de 2003 a 2010.

população, então, passa a idealizar a UEA MULTICAMPI, e começa a pensar nos municípios estratégicos para ofertar o ensino superior no Amazonas, sendo a princípio cogitadas as articulações para a construção dos Centros da UEA em Parintins, Itacoatiara, Tefé, no rio Madeira e no Alto Solimões. Mas, no Alto Solimões ele pretendia deixar que seu sucessor ao governo, Eduardo Braga, construísse. Porém, o prefeito de Tabatinga Raimundo Nonato Batista de Souza (conhecido como Boi) que assumiu a prefeitura de 1999 a 2004 (dois mandatos), juntamente com seu secretário de educação (Enildo Batista Lopes), o convenceram a fazer algo impactante na educação com a implantação de um Centro da UEA no Alto Solimões em Tabatinga, com os argumentos de que isso iria dar muita visibilidade para seu governo, já que muitos cidadãos para cursar o ensino superior tinham que se deslocar a Manaus para continuar seus estudos e em sua maioria não dispunham de condições para isso. Além disso, a conurbação com Letícia traria uma maior possibilidade de parcerias com a Colômbia, visando a efetivação da política de integração internacional, relata Enildo Batista Lopes (Pesquisa de campo, 2021).

Como argumenta Bourdieu (2004, p. 23), “o espaço [ou campo] só existe [de alguma maneira] pelos agentes e pelas relações objetivas entre os agentes que aí se encontram”. Nessa perspectiva, o campo universitário de Tabatinga vai sendo planejado e passa a tomar forma por meio das relações estabelecidas entre seus agentes que lutam constantemente para alcançar seus objetivos, a implantação de um polo de ensino superior em Tabatinga. Seguindo nessa direção, no ano de 2001 a UEA inicia suas atividades em Manaus, Parintins e Tefé (UEA, 2002), com os campus universitários nesses municípios após diversas tratativas e lutas dos agentes políticos, religiosos, econômicos, educacionais, entre outros, obtendo êxito e sendo regulamentada pela Lei nº 2.637, de 12 de janeiro de 2001, por meio do Decreto nº 21.666, de 1º de fevereiro de 2001 com a finalidade de instruir profissionais da área da saúde, educação, cultura, turismo, administração pública e atuar como núcleo de inteligência gerador da política desenvolvimentista do Estado. Os cursos ofertados foram pensados para atender a demanda das necessidades da região em virtude da complexidade que envolve o Estado do Amazonas com seus 62 municípios proporcionando desenvolvimento econômico e social à população (PROJETO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL – PPI/UEA, 2007).

A Missão da Universidade do Estado do Amazonas constituía-se em proporcionar desenvolvimento econômico e social para a população por meio da formação superior priorizando a qualidade de vida, a cidadania e a integridade cultural e ambiental da Amazônia e seus povos. E sua visão consistia em tornar-se uma Instituição de excelência nacional de ensino superior atuando na tríade ensino, pesquisa e extensão, preparando os cidadãos amazonenses para viver e conviver com o processo de globalização visando melhorar a sustentabilidade socioambiental, econômica e política (PROJETO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL – PPI/UEA, 2007).

Dessa forma, a UEA já em 2002, passa a atuar em 61 municípios do Amazonas com aulas televisionadas com o Programa de Formação de Professores para o Ensino Fundamental (PROFORMAR). Neste mesmo ano foram implantados o Centro de Estudos Superiores de Tabatinga e os Núcleos de Ensino Superior de Boca do Acre, Carauari, Coari, Eirunepé, Humaitá, Itacoatiara, Manacapuru, Manicoré, Maués e São Gabriel da Cachoeira (UEA, 2002). Os campi universitários da UEA passam a modificar as relações e realidades vividas pela população interiorana do Amazonas, trazendo novas perspectivas de formação, qualificação profissional e esperança de oportunidade de emprego desenvolvendo os municípios dando às famílias de menos condições financeiras chances de resistir e subverter-se ao sistema vigente contribuindo diretamente para o desenvolvimento social do país.

Em Tabatinga, se iniciavam em 2000 as mobilizações para conseguir um terreno na Avenida da Amizade (exigência do governador), no intuito de construir o campus da UEA em Tabatinga. O terreno de área verde na Avenida da Amizade que ficava ao lado da Escola Estadual Conceição Xavier de Alencar (GM3) foi desapropriado para a construção do Centro. Mas as atividades da UEA Tabatinga iniciaram em 2002, por meio do Decreto nº 22.751, de 28 de junho de 2002, no Centro Profissional do Alto Solimões (CTP-SOL), com 02 (duas) turmas dos cursos regulares de Matemática, Biologia, Letras, Geografia, Normal Superior (PROFORMAR – curso especial e modular) e uma turma de Ciências Políticas – curso especial e modular (UEA, 2002).

No início de 2002, relata o historiador Luíz Gonzaga Ataíde¹⁰ que Tabatinga recebe a visita do governador Amazonino Mendes que tinha a intenção de escolher o espaço onde iria ser construída a UEA Tabatinga.

O prefeito Boi (Raimundo Nonato) planejava que a implantação fosse na Avenida da Amizade, no antigo casarão que estava abandonado faziam muitos anos, porém o governador não aceitou porque o dono estava pedindo R\$ 300.000,00 (trezentos mil reais), e ele ainda teria que mandar demolir parte da estrutura e construir novamente. Ao ser levado onde, hoje, são os bairros Vila Verde e Vila Paraíso, também não quis fazer naquele espaço, uma vez que teria que abrir ruas para dar acesso ao local. E disse que só construiria a universidade se tivesse uma área na Avenida da Amizade, o secretário de administração (Luiz Gonzaga Ataíde) e o prefeito o levaram em um sítio abandonado ao lado da Escola Estadual Conceição Xavier de Alencar (conhecida como GM3), diante do local o governador não teve saída para dizer que não iria construir a UEA. Assim, logo iniciaram as movimentações para a construção, o secretário de educação da época era o professor Adalberto Augusto Pereira da Silva, conhecido como Coalhada, que contribuiu para que o processo fosse aceito (Pesquisa de Campo, 2020).

¹⁰ Historiador de Tabatinga Luíz Gonzaga Ataíde (Senhor Lulu), foi professor e secretário de administração do município por quatro mandatos consecutivos. Entrevista realizada em 15 abril de 2020, em Tabatinga-AM.

A área destinada para a construção da UEA Tabatinga, era a única área de preservação ambiental da cidade, mas para atender à exigência do governador que dizia que o terreno teria que estar localizado na Avenida da Amizade, “os vereadores, pela Lei Orgânica do município, revogaram o tombamento daquela área, que pertencia ao senhor Mário José. A lei revoga o tombamento e oferece para o governo do estado a doação dessa área para a construção do polo universitário”, discorre Altenor Lopes Magalhães (Pesquisa de campo, 2020). Assim, em 2003 é inaugurado o prédio do Centro de Estudos Superiores de Tabatinga da UEA. Na época, 36 professores ministravam aulas para 769 alunos dos cursos de Pedagogia, Normal Superior, Biologia, Matemática, Geografia e Letras.

O campo universitário da UEA Tabatinga, como diz Bourdieu (2004, p.23), passa “a refratar as estruturas das relações objetivas entre os agentes” do Alto Solimões estabelecendo novas regras dentro desse espaço e nos demais campos da sociedade que a partir de sua implantação vai reconfigurar o cenário da educação da região, em particular de Tabatinga. Com isso, ribeirinhos e indígenas, brasileiros, colombianos, peruanos, entre outros, vão se firmando nesse campo contribuindo para mudanças significativas e contínuas na estrutura das dimensões social, cultural, política, econômica e ambiental da cidade da tríplice fronteira.

1.4 DISPUTAS PARA CONSOLIDAÇÃO DA UEA NA FRONTEIRA AMAZÔNICA BRASILEIRA

Com a implantação da UEA em Tabatinga houve um crescimento do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) na região, índice que contempla questões de potencialidades econômicas, intelectuais e de pessoas que vivem em situações insalubres. O ensino superior sendo ofertado na cidade oportunizou e oportuniza que muitas pessoas possam mudar suas realidades de vida por meio da educação, pois traz novos horizontes para se pensar em se qualificar e ocupar o mercado de trabalho. As pessoas aprendem até a se comunicar melhor, expressando seus pensamentos e ideias de forma clara, crítica, passam a ter mais autonomia e iniciativa diante das situações que vivem no meio social e familiar. Hoje, as famílias já têm aquela expectativa do filho terminar o ensino médio cursar uma faculdade e já se vê muitos irem a Manaus e a outros estados fazer uma pós-graduação, situação impensável em décadas anteriores.

A UEA em Tabatinga recebe pessoas dos municípios de Benjamin Constant, Atalaia do Norte, Amaturá, São Paulo de Olivença, Tonantins, Jutai, Fonte Boa, de outros estados do Brasil e também da Colômbia e do Peru, por isso, sua estrutura já não abarca a responsabilidade que deve ter uma universidade na tríplice fronteira. É preciso que haja mais investimentos na ampliação da estrutura física, criando espaço para o desenvolvimento de atividades tanto dentro como fora da sala de aula, bem como áreas verdes para o desenvolvimento de pesquisas, principalmente, mais incentivos voltados a questão socioambiental para despertar a sensibilidade dos acadêmicos, docentes e da comunidade em geral para a importância da mudança de comportamento em relação ao meio ambiente e os impactos nele causados pelas ações humanas descontroladas. E, por ser uma área de fronteira, precisa reforçar ainda mais essas questões trabalhando em conjunto com os países vizinhos para que elas sejam potencializadas cada vez mais e os cidadãos fronteiriços possam tornar-se agentes sociais preocupados com o bem estar da coletividade e que repensem suas atitudes, comportamentos criando uma nova racionalidade, uma racionalidade ambiental que lhes permita viver em mais harmonia com o meio ambiente e com a outridade.

Quando a UEA iniciou em Tabatinga, os melhores cursos só eram ofertados em Manaus, hoje temos uma variação, ainda que um pouco tímida, de outros cursos que passaram a ser ofertados no Centro de Tabatinga, influenciando as universidades particulares a se diversificar também para se manter no mercado na fronteira. O capital humano intelectual do Alto Solimões, em particular de Tabatinga encontra-se, hoje, em outro patamar¹¹, com certos avanços simbólicos na organização sociopolítica do município, mas ainda há muito para se fazer. É preciso continuar possibilitando que essas pessoas desenvolvam seus potenciais profissionais e políticos, primeiramente, no âmbito educacional para que os resultados reflitam no desenvolvimento da sociedade. Altenor Lopes Magalhães, diz:

É uma felicidade ver que a semente plantada lá atrás, com as intensas lutas em prol da educação, germinou e passou a ser hoje uma situação altamente enraizada sendo impensado se perder a universidade. É muito mais sonhado existir o polo da UFAM em Tabatinga e o polo da UEA em Benjamin Constant, para buscar cursos novos e grades curriculares mais enriquecidas. Com a UEA houve uma diferenciação muito grande do poder cognitivo, hoje as pessoas adquirem e constroem novos saberes, estão melhores preparadas, aprendem a defender seu ponto de vista com uma boa argumentação e já não aceitam as coisas de qualquer forma, porque já adquiriram

¹¹ Os agentes sociais somente conseguem reestruturar o campo, no caso, o campo acadêmico, em razão de sua capacidade de acumular capital cultural, simbólico e científico. Em Tabatinga, os investimentos iniciais da UEA oportunizaram que muitos cidadãos alcançassem melhorias nas suas qualidades de vida através de emprego, renda e inter-relações que ampliaram suas visões de mundo e exercício da cidadania na tríplice fronteira.

um senso crítico que antes não tinham. Como coordenador na elaboração do plano diretor da cidade de Tabatinga, contei com a contribuição do professor cubano Doutor Uvedel Bernabe Del Pino Paz, que ministrava aulas na UEA Tabatinga, doutor em estatística que foi primordial na construção do plano, bem como com outros profissionais: pedagogos, engenheiros, economistas, advogados que são filhos de Tabatinga. Hoje há na cidade vários médicos que foram fazer medicina na UEA em Manaus, diversos engenheiros que, inclusive, já trabalham pelo município. A UEA chegou para nivelar por cima. Dos professores das escolas estaduais, 80% passaram pela UEA, uns fizeram normal superior, outros fizeram em Benjamin Constant, geografia, matemática, história e educação física. Hoje a maioria dos docentes da UEA são filhos da terra, até em Benjamin Constant, na UFAM tem muitos docentes que são filhos da terra, oriundos da própria universidade (Pesquisa de campo, 2020).

O professor indígena Nilson Alexandre Ferreira¹², da etnia Tikuna, expõe que os alunos indígenas sentem muita dificuldade ao entrar na universidade porque não dominam o português, que é muito diferente da língua materna, existem muitas palavras que não pertencem ao idioma usado na comunidade e assim, surgem as dificuldades de compreensão impossibilitando acompanhar as disciplinas. Mesmo assim, alguns indígenas conseguem se sobressair, quando pedem ajuda dos professores e/ou dos colegas para entenderem o conteúdo, mas com muito custo conseguem se formar. Mas a grande maioria acaba desistindo após serem reprovados em várias disciplinas ou ficam durante muito tempo tentando concluir. E essa problemática se agrava por não ter um projeto voltado para minimizar ou suprir essa necessidade dos indígenas dentro da universidade, considerando as peculiaridades próprias da língua indígena. Nilson Alexandre Ferreira relata:

Quando fiz o PROFORMAR, nunca houve um apoio para os indígenas, mas isso ainda é uma necessidade atual, vejo muitos indígenas que conseguem passar no vestibular, mas não terminam, não conclui o curso porque eles têm muitas dificuldades, vão reprovando nas disciplinas, que vão se acumulando e acabam por não concluir o curso. A UEA já formou muitos professores não indígenas, mas para a área indígena ainda se precisa de profissionais com ensino superior, uma vez que, até o presente momento temos professores indígenas atuando nas comunidades apenas com o ensino médio. É preciso formar mais professores indígenas para trabalhar com os indígenas. A instituição também poderia colocar outros cursos como: enfermagem, medicina, turismo, para não formar só professores. A UEA poderia contribuir com a comunidade fazendo formação continuada para os professores, formação de líderes, oferecendo cursos profissionalizantes para nossos jovens e trabalhar meios de fortalecer a nossa cultura. Tanto a UEA quanto a UFAM podem oferecer um apoio dentro da universidade para os indígenas, tem que ter um núcleo de educação indígena para dar suporte específico para que os indígenas terminem sua graduação no tempo hábil e sem desistência. Em relação às cotas para indígenas, penso que ainda são necessárias para facilitar a entrada na universidade, mas é indispensável pensar também em políticas de permanência para que mais indígenas consigam concluir o curso (Pesquisa de Campo, 2021).

¹² Professor indígena Tikuna da rede municipal e estadual do município de Tabatinga que atua na comunidade de Umariacú II. Entrevista realizada em 03 de março de 2021, na Escola Municipal Indígena João Cruz.

Os relatos do professor Nilson Alexandre são reforçados por Bendazzoli (2011), ao justificar que atender a diversidade no Alto Solimões perpassa pela necessidade de levar em consideração as condições nas quais os estudantes indígenas chegam ao ensino superior, com a dificuldade de domínio da língua portuguesa, a falta de apoio pedagógico e outros mostrando que as universidades não estavam e ainda não estão preparadas para esses alunos, sendo indispensável que as instituições de ensino superior se posicionem com ações práticas junto à comunidade universitária para coibir atitudes de discriminação, preconceito e desclassificação dos conhecimentos dos universitários indígenas.

O indígena Kokama, Cleuter Tenazor Tananta¹³, professor doutor em educação com pesquisas relacionadas à educação indígena, foi aluno e também atuou como professor na UEA de Tabatinga. E ao longo de sua atuação no município pode perceber que a maior dificuldade dos alunos indígenas está no domínio da língua portuguesa e, por essa razão, muitos indígenas da etnia Tikuna costumam dizer que os da etnia Kokama são civilizados porque eles falam o português um pouco melhor, pois perderam sua língua materna.

Os Tikuna apresentavam dificuldade em relação ao domínio da leitura e da escrita, mas nas aulas os colegas se juntavam e iam se ajudando mutuamente para que nenhum desistisse do curso. Mas a maior dificuldade dos Tikuna era e ainda é a questão da escrita e da leitura. A universidade, naquela época não se mostrou sensível a essas questões por mais que falássemos a respeito, talvez devido a extensão do projeto que era grande. Desse modo, o professor titular, decidiu tomar a responsabilidade para si e procurava auxiliá-los da melhor forma possível na sala de aula. A UEA ainda deixa muito a desejar nesse sentido de pensar alternativas para minimizar o impacto da linguagem na formação indígena. Mas acredito que todos tenham capacidade de aprender, se desenvolver e não precisam ser tratados como coitadinhos, precisam apenas se dedicar, persistir e acreditar em sua capacidade. Como vemos muitos colegas Tikuna fazendo cursos superiores, mestrado, doutorado no Brasil a fora, que já passam a ter um patamar diferenciado na linguagem, oratória e escrita, pois já estão mais esclarecidos. Essa questão para o indígena, não pode ser humilhante, não pode ser preconceituosa, não pode ter complexo de inferioridade, porque todos temos alguma dificuldade, mas se treinar consegue fazer. Na sala de aula havia bastante preconceito em relação aos indígenas, porque existia grupos com afinidades, com panelinha, com a questão de hierarquia, questão econômica, então, existem várias formas de discriminar o outro seja de forma grosseira ou delicada. Ninguém sabe tudo, mas todo ser humano tem suas habilidades, aí que está o diferencial. Os alunos “mais inteligentes” não queriam formar grupo com os indígenas, porém em determinadas atividades o grupo dos menosprezados se sobressaiam por terem certas habilidades, e mesmo não sabendo escrever e nem falar bem, faziam ótimos trabalhos quando o assunto era artes ou cultura, por exemplo. Se você não quer ser superior ao outro, mas quer estar no meio deles, mostre seu potencial. Assim, você se supera e passa a vencer a barreira do preconceito e discriminação, pontua Cleuter Tenazor Tananta (Pesquisa de campo, 2021).

¹³ Ex-aluno do PROFORMAR, professor da rede municipal de ensino. Entrevista realizada em 22 de fevereiro de 2021, na Escola Municipal Maria Batista Lopes em Tabatinga-AM.

Outro professor que traz em sua fala a situação vivida na sala de aula pelos alunos indígenas na sua época de formação é o docente da zona rural Helder José Rodrigues¹⁴, ex-aluno do PROFORMAR, que relatou:

Muitas vezes os indígenas acabavam indo para a recuperação, que era chamado de plano de estudo, porque tinham dificuldades de compreensão dos conteúdos na língua portuguesa. E não tinha ninguém que falasse a língua Tikuna para fazer a tradução e eles pudessem compreender melhor. Eles sofreram muita discriminação e rejeição por parte de alguns colegas não indígenas, porque não falavam corretamente, muitas vezes ficavam isolados, poucas pessoas os convidavam para seus grupos. Os indígenas tinham bastante medo de interagir, de falar e de perguntar para os colegas, muitas vezes, ficavam inibidos em dar suas opiniões e ser discriminados, pois tinham receio de falar coisas erradas, essas dificuldades de lidar com os colegas, professores e entender os conteúdos explanados na aula foi muito acentuada inicialmente. E houve uma conversa entre o reitor da universidade com os professores assistentes que vinham para os municípios para que eles pudessem trabalhar as dificuldades e as formas de interação de todos na sala de aula, a partir deste diálogo, ganhou novos significados, mudando o posicionamento de todos nas aulas e se configurou um novo cenário, passando os colegas indígenas a ter um aproveitamento melhor (Pesquisa de campo, 2021).

A professora Loyciete da Conceição Silva¹⁵, formada em letras em Tabatinga, evidencia que no campo acadêmico da UEA já houve algumas manifestações de alunos e professores reivindicando melhorias para o Centro de Estudos Superiores de Tabatinga, porque faltava uma boa reprografia, livros para pesquisas, espaço adequado para fazer as pesquisas na biblioteca e, principalmente, a falta de professores para ministrar as disciplinas em todos os cursos, entre outras coisas.

Houve uns dois movimentos, em um deles, estudantes, professores e coordenação dos cursos foram manifestar na rua com velas para reivindicar mudanças e a troca de direção. Toda a manifestação ocorreu de forma pacífica, foi um protesto para solicitar melhorias da universidade mostrando que enquanto universitários aprendemos a lutar por nossos direitos, por coisas melhores. E todas as manifestações foram para reivindicar uma melhor infraestrutura e professores para que o processo educativo acontecesse sem interrupções e com qualidade. Uma manifestação aconteceu quando o professor Narciso Prestes Picanço era diretor, a outra na gestão do professor Oziris Alves Guimarães (Pesquisa de campo, 2021).

¹⁴ Professor e diretor da Escola Municipal da Comunidade de Limeira, formado pelo Programa PROFORMAR da UEA. Entrevista realizada em 20 de fevereiro de 2021, em Tabatinga-AM.

¹⁵ Professora formada em Letras na UEA Tabatinga. Entrevista realizada em 27 de fevereiro de 2021, em Tabatinga-AM.

O primeiro diretor da UEA Tabatinga, o advogado Narciso Prestes Picanço¹⁶, professor da primeira turma do PROFORMAR afirma que quando assumiu a UEA, havia apenas o prédio recém construído, todo sujo e mal acabado, nem ligação de água tinha.

O professor Adalberto Augusto Pereira da Silva (Coalhada), secretário municipal de educação na época, emprestou bebedouros para que disponibilizássemos água aos estudantes, funcionários e a comunidade dentro do espaço universitário, contratei algumas pessoas de imediato, 4 para limpeza, 3 vigilantes, o Vaner para trabalhar comigo na secretaria e uma bibliotecária. E muito precariamente fomos seguindo, não tinha recursos, o material de expediente era comprado fiado. Haviam muitos impasses, como o poço artesiano que foi cavado e a água era contaminada, porque naquela área criavam porco, era uma pocilga, tivemos que cavar outro poço na frente, explica Narciso Picanço (Pesquisa de campo, 2021).

A Universidade vem investindo, aos poucos, em parcerias com as demais universidades da tríplice fronteira, isso fica evidente nos diversos eventos internacionais que vem sendo realizados no Centro, porém para o poste de uma universidade fronteiriça essas parcerias ainda são tímidas, ocorrendo na maioria dos casos, de forma pontuais e restrita a poucos professores. Hoje já é possível perceber uma maior interação entre universidade e a sociedade, mais ainda está longe de alcançar o ideal, há poucas atividades de extensão sendo desenvolvidas, é preciso ampliar tais ações. Altenor Lopes Magalhães comenta sobre o assunto ao dizendo:

Em 2007, criamos o encontro de universidades Amazônicas, a própria UEA teve interação com a *Universidad Nacional da Colômbia (UNAL)* e a *Universidad Nacional da Amazônia Peruana (UNAP)*. Essa interação acadêmica foi feita nos três países, no Centro universitário em Tabatinga, no Peru foi em Iquitos, e na sede da UNAL em Letícia. A estrutura de Letícia, assim como em Tabatinga ainda é insuficiente para a realização desses eventos. A estrutura do Peru, da *UNAP* é muito melhor, muito maior, lá eles ofereceram para as pessoas, por exemplo, vamos pesquisar em Quisto Cocho, que é uma área de preservação muito bonita. Uma turma foi pesquisar na fábrica de cerveja. Outros foram para outros campos, a turma toda se encontrou teve reunião e cada um tinha que falar as experiências vividas nos eventos. Mas ao trocar a direção e essas ações vão ficando esquecidas, as pessoas que firmaram compromisso vão saindo e buscando outros horizontes e as pessoas que assumem tem outros pensamentos. Quer queira ou não, o comando da universidade naquela época, era por indicação política. Hoje não, hoje já existe uma escolha local que não muda tanto, mas o conselho de docentes tem que prever uma sequência de ações que devem se intensificar com o tempo. E a gente sempre teve e ainda tem palestra de colombianos, de peruanos, de pessoas que com determinados assuntos, com determinadas pesquisas elucidam muitas lembranças, e até parece que não temos memória (Pesquisa de campo, 2020).

¹⁶ Primeiro gestor da UEA Tabatinga. Entrevista realizada em 16 de janeiro de 2021, via Google Meet.

Nas palavras de Nilson Alexandre Ferreira “a Universidade em Tabatinga tem pouquíssima interação com a comunidade de Umariáçú para fazer palestra, formação com os professores, mas os Tikuna também não procuram a universidade para que ela ocupe o espaço da comunidade, há a necessidade de se melhorar essa política de interação”, (Pesquisa de Campo, 2021). Já Gleissimar C. Castelo Branco narra que:

O curso de direito, recente, trouxe grande impacto, por formar profissionais para o Alto Solimões na área, desde os seus artigos científicos que foram publicados tem grande relevância para a região na área do direito no Amazonas e no país. Precisa-se que no Alto Solimões também tenha o curso de medicina, de enfermagem pela UEA ou pela UFAM e outros cursos que são bastante esperados, como de engenharia de pesca, agronomia. Esses cursos são demandados para a região, apesar de ter os cursos técnicos voltados para as atividades extrativistas, como os de piscicultura e pesca. A população não demanda mais só dos cursos técnicos, mas também cursos com o nível superior ofertados nas universidades do Alto Solimões. O fórum está trazendo essas demandas que já constam como informações do Plano Territorial de Desenvolvimento Regional Sustentável (PTDRS) do Alto Solimões. Da geração lá do início que lutava por tudo isso para a geração atual, existe grandes diferenças, os jovens hoje têm muito mais informações, conhecimento, principalmente de tecnologia, de informações que as lideranças anteriores não tinham. Todas as lutas que ocorreram foram impactando na vida da população da região, de Tabatinga. Tabatinga está virando a cidade universitária, pois além da UEA, outras universidades privadas estão fixando suas bases no município. O Instituto Federal do Amazonas (IFAM) deu uma movimentada na preparação e na qualidade do ensino, e a maioria de seus alunos conseguem passar nos vestibulares e vão para a UEA também. Então, temos para a próxima década, com certeza, um capital humano bem preparado para assumir os espaços de poder que estão há algum tempo, e até gerações nas mãos de famílias que infelizmente os gestores nem o ensino médio alguns têm e são prefeitos, são vereadores e etc. Espera-se que no futuro as pessoas mais preparadas ocupem esses espaços (Pesquisa de campo, 2021).

A chegada da UEA Tabatinga representa um novo marco para a educação superior no Alto Solimões, permitindo aqueles indivíduos mais desprovidos de capital cultural a lutar e conseguir êxito neste campus universitário.

Percebemos diante da fala dos sujeitos acima que a IES de Tabatinga passou por diversos desafios para se manter funcionando, e mesmo com tantos impasses seus agentes sociais, cada um na sua área e em conjunto deram seu melhor para driblar a falta de uma infraestrutura adequada, falta de recursos humanos e financeiros para efetivar o processo da educação superior em Tabatinga e no Alto Solimões. Todos os entrevistados são unânimes em afirmar que o Centro de Tabatinga deve continuar oferecendo cursos de licenciatura, porém em uma escala menor para dar prioridade a novos cursos como medicina, enfermagem, engenharia civil, engenharia ambiental, engenharia elétrica, engenharia mecânica, engenharia de obras, arquitetura e urbanismos, entre outros, ampliando o leque de oportunidade para

outras áreas no mercado de trabalho, que já se apresenta com certa saturação, ou seja, o Alto Solimões já tem excedente de profissionais licenciados na área docente.

Todavia, investir em novos cursos também requer investimentos em novas estruturas e infraestruturas do espaço universitário para redimensionar o desenvolvimento da tríade ensino, pesquisa e extensão. Pensar em cursos que permitam uma maior contextualização com as potencialidades existentes na região favorecendo o modo de vida amazônico dos moradores locais, que trabalham com agricultura, pesca e até mesmo a caça de animais silvestres, uma vez que, os povos amazônicos culturalmente possuem a necessidade de alimentar-se de diversos animais silvestres, dos frutos da terra, dos peixes e animais aquáticos. É preciso criar mecanismos para que se faça uso e reposição desses animais à natureza, visando o equilíbrio ambiental das espécies nesses espaços, levando em consideração a manutenção da cultura e preservação da fauna e da flora, além de pensar no problema do lixo, poluição das águas, efeito estufa e demais problemáticas causadas pelo mau uso dos recursos naturais.

Em todos esses aspectos, o papel da universidade é fundamental, para colaborar e criar novas alternativas e projetos inovadores que beneficiem a sociedade. Além de pensar nas relações humanas, desencadeando valores e princípios que facilitem a convivência coletiva, onde todas as pessoas possam ser sujeitos ativos tanto na construção de seu desenvolvimento intelectual como no do outro, auxiliando sempre que preciso os que apresentam dificuldades. Esses e outros fatores nos levam a refletir o quanto as questões socioambientais são indispensáveis para a formação docente, uma vez que, poderão sensibilizar o *homo academicus* a dar continuidade a esse processo, fora dos muros acadêmicos auxiliando a mudança de postura da geração atual e das futuras instituindo modos de vidas que conduzam a uma relação equilibrada do ser humano com o meio ambiente em que vive. Essas constatações reafirmam a necessidade de pôr em prática a legislação que se refere à educação ambiental, de formar profissionais de todos os níveis e modalidades de ensino com o viés ambiental para atuar no mundo de forma consciente.

1. 5 O QUE REPRESENTA A UEA DE TABATINGA PARA SEUS AGENTES SOCIAIS?

É muito importante que os temas relacionados à educação ambiental sejam trabalhados na formação de professores, incentivando-os a aplicar esses conhecimentos não só

no exercício da profissão, mas na sua convivência diária na comunidade. Como narra Nilson Alexandre Ferreira:

A comunidade indígena do Umariacú, onde habita a população Tikuna, existe um igarapé que antigamente ao redor só tinha floresta e a água ficava limpa, havia muitos peixes. Agora, as árvores foram derrubadas, muitos jogam lixo dentro, a água é suja e tem poucos peixes, falta uma atuação política maior com relação a natureza. Espero que futuramente a universidade atenda todas as pessoas sem distinção de raça, cor e sexo. Sonho que um dia tenha lá o ensino da língua indígena, voltado para os indígenas da região, não só Tikuna, mas de outras etnias também, dando o apoio que precisamos. Porque muitos de nossos alunos que saem das comunidades para estudar, passam no vestibular, mas não conseguem terminar pelas dificuldades advindas com a compreensão da língua portuguesa, e dentro da universidade não tem apoio, não tem ninguém que incentivem eles, que faça uma orientação ou acompanhamento (Pesquisa de campo, 2021).

Para Altenor Lopes Magalhães, na questão ambiental, “a universidade está devendo muito, pela falta de cursos específicos para poder trabalhar o tema. Ofertar curso de turismo ou curso técnico é um bom começo, mas não é o ápice da coisa” (Pesquisa de campo, 2021). Para ele, o fato de vivermos na região amazônica, que potencializa a existência dos rios voadores¹⁷, deve nos levar a refletir de que forma cada indivíduo local pode contribuir para que esse fenômeno continue a existir para beneficiar as futuras gerações. E constata que a universidade está sendo falha com a comunidade em relação a isso. Já a professora Loyciete da Conceição Silva, narra que

em 2003, o curso de letras não tinha disciplinas destinadas a trabalhar com a pauta ambiental, porém outros cursos, como geografia e biologia já trabalhavam bastante esses temas. Havia a semana dedicada a cada curso, semana de letras, por exemplo, onde geralmente no final do evento acontecia a noite cultural, as turmas de letras ficavam responsáveis em organizar e cada curso fazia sua apresentação levando em consideração a questão ambiental. Existia a preocupação com o lixo, colocavam lixeiras para separar os diferentes tipos de lixo produzido, os trabalhos de organização dos eventos sempre se deram de forma coletiva nos cursos. Anos após me formar, presenciei uma equipe da UEA na comunidade Teresina III fazendo um estudo sobre o lago Caiá, preocupados com a preservação, foram várias vezes para observar como estavam as condições do lago e as espécies que ali se desenvolviam. É interessante que se trabalhe com os futuros professores, disciplinas voltadas para a temática ambiental dando base para que eles saibam como ministrar suas aulas envolvendo esses conteúdos de extrema valia no desenvolvimento social. A educação ambiental deve existir em todos os cursos do ensino superior, principalmente com as transformações climáticas e catástrofes que estão acontecendo no mundo. Na nossa região temos tido grandes enchentes e secas que não se viam antes. E nos perguntamos: Por que isso acontece? É somente um fenômeno da dinâmica da natureza ou será que o ser humano tem agido de forma

¹⁷ Rios voadores é o processo em que as árvores captam água do solo e transformam em vapor (evapotranspiração), parte desse vapor cai em forma de chuva e a outra é transportada a outros lugares pelas correntes de ar, esse fenômeno tem influência direta no clima da América do Sul e várias partes mundo.

equivocada com o meio em que vive? Qual é a minha contribuição nisso? A UEA poderia ter projetos voltados para as comunidades para ajudar as pessoas a perceber os efeitos de suas ações com problemas detectados no interior da própria comunidade. É lamentável pensar que se cuidou tanto tempo de um lago e outras pessoas estão tirando o pirarucu e o tambaqui sem controle nenhum. A responsabilidade é da comunidade, mas com algum incentivo e apoio externos as soluções poderiam ser melhor encontradas e realizadas. A UEA poderia considerar isso. Os estudantes da UEA apresentaram um trabalho com fotos de diversas espécies do lago que eles nem conheciam, não sabiam que existia, e a que a UEA poderia fazer esses estudos junto com a comunidade preparando seus agentes para se tornarem defensores daquele ambiente. Um projeto nessas proporções auxilia até no desenvolvimento econômico tanto da comunidade como do município (Pesquisa de campo, 2021).

Helder José Rodrigues explica que estudou conteúdos de educação ambiental, em ciências, na própria língua portuguesa, história do Amazonas, geografia entre outras. As questões ambientais foram um dos temas mais debatidos e proveitosos, elaboraram muitas atividades como a reciclagem, oficinas, exposição dos trabalhos desenvolvidos. Assim, o cidadão passa a se sensibilizar com as causas ambientais promovendo mudança de comportamentos, formação de valores e atitudes voltadas para o consumo consciente e a sustentabilidade.

Hoje tenho essa visão porque estudamos e trabalhamos com os temas transversais, então, é importante esse viés, para que possamos incentivar a criança a ter responsabilidade, cuidar do que é seu, porque isso vai passando de geração em geração e se a gente não tem o cuidado de educar nossos filhos, nossos alunos nesse patamar as coisas vão se acabando. E se você faz com que as crianças sejam incentivadas a preservar, a cuidar tudo vai ficar melhor, ou seja, nós não teremos poluição, ou reduziremos, vamos ter água suficiente, peixe suficiente que não vai se acabar, eles vão está aí. Como por exemplo, hoje na nossa sociedade para quem comia tambaqui uma vez na semana agora tá comendo uma, duas vezes no mês ou no ano, porque se incentivou a cultura da piscicultura, criação de peixe em cativeiros, que ajudam o homem a consumir de forma controlada, relata Helder José Rodrigues (Pesquisa de campo, 2021).

Pedro Nascimento Cornélio¹⁸, professor formado na UEA, diz “na época que estudei não havia eventos que evidenciassem a preocupação da UEA nas questões ambientais, porque a mesma ainda estava se organizando no município, então não havia toda essa preocupação com o meio ambiente” (Pesquisa de campo, 2021).

O Centro de Tabatinga vem, ao longo de 20 anos, investindo timidamente nas questões socioambientais tanto na organização de eventos como na abordagem de conteúdos de cursos como de matemática e letras, pois essas primeiras décadas o Campus se preocupou, de modo

¹⁸ Professor da rede municipal, foi aluno da UEA no Programa PROFORMAR. Entrevista realizada em 17 de fevereiro de 2021, em Tabatinga-AM.

inicial, em organizar e formar seu quadro de servidores permanente, para então, investir na capacitação desses profissionais que atuam em seus espaços. No início, grande parte dos docentes tinha apenas a especialização, hoje a maioria já são mestres e daqui a mais uns anos todos serão doutores, uma vez que aos poucos estão saindo para fazer a capacitação profissional.

A tríplice fronteira é um lugar propício para a realização de diversas ações envolvendo o meio ambiente e as questões socioambientais, se a universidade faz parcerias com outras instituições do município, com o próprio IFAM, a UFAM ou a prefeitura se abre um leque de situações que podem gerar aprendizagens significativas para toda a sociedade.

Como podemos perceber, a UEA Campus Tabatinga aos poucos vai ganhando espaço, desenvolvendo e envolvendo a sociedade transfronteiriça em suas atividades de ensino, pesquisa e extensão. Porém esse processo acontece de forma paulatina tendo em vista as grandes dificuldades enfrentadas para se fazer um ensino superior de qualidade em uma região tão diversa e com peculiaridades próprias que desafiam a capacidade do campus universitário a se articular e a se manter como base do desenvolvimento econômico e social por meio da educação. O campo universitário vai consolidando suas estruturas de poder e hierarquia nas constantes lutas por posições que aos poucos se definem com o reconhecimento das competências acumuladas de seus agentes por meio do conhecimento das diversas formas de capitais – social, cultural, científico, simbólico etc.

A Instituição de ensino superior tem se preocupado não apenas em oferecer um curso de graduação, mas em qualificar cada vez mais a população do Alto Solimões, pois à medida que tem possibilitado a formação de seu próprio corpo docente facilitando a saída para suas qualificações, também tem ofertado cursos de pós-graduação na medida do possível aos habitantes superando os desafios inclusive logísticos dessa região de imensas dimensões geográficas. E diante de sua realidade, novos desafios, novas demandas vão surgindo, esperando a ação de novos agentes sociais que lutem por uma educação superior de melhor qualidade e que terão seus reflexos no ensino básico e na própria formação da sociedade.

CAPÍTULO 2

A UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS (UEA) NO CONTEXTO SOCIOECONÔMICO E POLÍTICO-CULTURAL DA TRÍPLICE FRONTEIRA

Este capítulo apresenta um panorama do território da Tríplice Fronteira Amazônica, na cidade de Tabatinga onde está localizado o Centro de Estudos Superiores de Tabatinga, *locus* de pesquisa deste trabalho. Visa apresentar uma perspectiva das conjunturas externas que, sistemicamente, se inter-relacionam com a práxis político-acadêmica da UEA Tabatinga para formar profissionais qualificados nas áreas de licenciatura em Geografia, Biologia, Pedagogia, Letra e Matemática ao longo dos últimos 20 anos, de acordo com a exigência do mercado de trabalho no setor educacional, que acaba influenciando a transformação da sociedade amazonense do Alto Solimões, uma vez que a instituição passa a instruir o *homo academicus* e os demais agentes sociais com olhares mais críticos formando também um capital cultural capaz de modificar as configurações das relações econômicas, políticas e culturais de poder existentes na cidade de Tabatinga e na região do Alto Solimões.

A região pode ser entendida como a extensão territorial ou parte de um território que possui características próprias ou comuns como: o solo, a vegetação, os rios, o clima, a produção econômica, a cultura, a população entre outras que se diferem de outros territórios. A região também pode ser considerada uma divisão regional que tem por finalidade facilitar a organização do país para a administração desse espaço, com delimitação determinada por lei.

Já “o território se forma a partir do espaço, é o resultado de uma ação conduzida por um ator sintagmático (ator que realiza um programa) em qualquer nível. Ao se apropriar de um espaço, concreta ou abstratamente (por exemplo, pela representação), o ator “territorializa” o espaço” (RAFFESTIN, 1993, p. 143). Nesta concepção, o território é identificado pelas relações existentes em um espaço que o inserem em um campo de poder onde o indivíduo se apropria, mesmo que simbolicamente, para estabelecer suas

Território

É formado histórica, social e naturalmente; contém redes de distintas escalas, identidades e diferenças, relações de poder (dominação, hegemonia, resistência, luta e contra hegemonia), territorialidades e temporalidades (SAQUET, 2019, p. 28).

O território é apropriado e construído socialmente, resultado e condição do processo de territorialização; é produto do processo de apropriação e domínio social, cotidianamente, inscrevendo-se num campo de poder, de relações socioespaciais, nas quais, a natureza exterior ao homem está presente de diferentes maneiras (SAQUET, 2007, p. 58)

relações. “O território é organizado historicamente por agentes humanos, política, jurídica e economicamente (SAQUET, 2007, 59). Logo,

para construir um território, o ator projeta no espaço um trabalho, isto é, energia e informação, adaptando as condições dadas às necessidades de uma comunidade ou de uma sociedade. [...] o território é a prisão que os homens constroem para si, reorganizando as condições iniciais (RAFFESTIN, 2008, p. 26).

Dessa forma, o território é marcado pela relação de posse de um agente social ou de um grupo, nas formas políticas, econômicas, culturais, educacionais, religiosas etc. Assim,

Os territórios constituem o mundo material percebido e se tornam a “matéria-prima” oferecida à imaginação, para ser “trabalhada” e produzir imagens ou representações que podem ser manifestadas através de diversos tipos de linguagem: a língua natural para uma representação literária, a linguagem gráfica para o desenho e pintura, a linguagem plástica para a escultura, a linguagem sonora para uma representação musical, as diversas linguagens, simbólicas, lógico-formais e/ou matemáticas. (RAFFESTIN, 2008, p. 33)

Para Saquet (2007, p. 71) “o território significa identidade, entendida como produto de interações recíprocas, de territorialidades, no âmbito das relações que acontecem entre a sociedade e a natureza”. Isso nos leva a pensar na noção de territorialidade que é “um conjunto de relações que se originam num sistema tridimensional sociedade-espaço-tempo em vias de atingir a maior autonomia possível, compatível com os recursos do sistema” (RAFFESTIN, 1993, p. 160). Soja (1971, p. 19) diz que territorialidade é “um fenômeno comportamental associado com a organização do espaço em esferas de influência ou de territórios claramente demarcados, considerados distintos e exclusivos, ao menos parcialmente, por seus ocupantes ou por agentes outros que assim os definam”. E segundo Sack (1986, p. 19), a territorialidade é “a tentativa de um indivíduo ou grupo para afetar, influenciar ou controlar pessoas, fenômenos e relações, e para delimitar e impor controle sobre uma área geográfica. Essa área será chamada de território”.

Territorialidade

As territorialidades são as relações sociais e acontecem em cada família, entre as famílias, entre os indivíduos de diferentes lugares, entre os grupos e classes sociais (SAQUET, 2019, p. 30).

A definição de territorialidade extrapola as relações de poder político, os simbolismos dos diferentes grupos sociais e envolve, ao mesmo tempo, a dinâmica econômica centrada em seus agentes sociais. A noção de territorialidade significa materialidade e imaterialidade em unidade, na(s) territorialidade(s) e no(s) território(s), no movimento de TDR [processo de territorialização, desterritorialização e reterritorialização] (SAQUET, 2007, p. 70).

Deste modo, aqui vamos falar do território do Alto Solimões, em particular de Tabatinga, em que os agentes sociais se apropriam desse espaço e estabelecem suas relações para organizar, controlar, suprir suas necessidades e assegurar sua reprodução. Esses agentes sociais carregam todas as influências vividas nesse território que passam a orientar o seu modo de pensar e agir, ao incorporar *habitus* vividos no contexto social, que influenciam diretamente suas relações no campo acadêmico.

Assim, apresentaremos uma teleologia das relações educacionais envolvendo o campus universitário de Tabatinga a partir do ambiente externo, o Alto Solimões, e as respectivas implicações na formação do *homo academicus*, que, ao mesmo tempo, apreende *novos habitus* no ambiente interno transformando seus valores, atitudes e interações no território fronteiriço.

2.1 O TERRITÓRIO DA UEA DE TABATINGA

Tabatinga se formou como um pequeno povoado militar para assegurar e resguardar o território brasileiro nessa área singular da fronteira, sua população cresceu, se organizou e passou a reivindicar melhorias naquela área governada pelos militares.

Antes da emancipação, o local era Distrito de Benjamin Constant. Como não é de se estranhar, Tabatinga enfrentou vários desafios para ser reconhecida como município, iniciando pela precariedade em investimentos na educação, base do desenvolvimento socioeconômico de uma cidade. O poder público sempre se mostrou alheio à população residente.

Na educação, o primeiro registro de escola em Tabatinga se deu em 1940, que, por falta de manutenção de suas instalações pela prefeitura de Benjamin Constant, se deteriorou em menos de quatro anos (ATAÍDE, 2015).

No ano de 1947 foi fundada a Escola São Sebastião, que mais tarde recebeu o nome de Marechal Rondon, era a única escola atendendo a população estudantil, até que em 1963 fosse criada a escola Duque de Caxias. Com o funcionamento da nova escola se ampliou o quantitativo de estudantes atendidos. Em 1968 a escola Pedro Teixeira inicia suas atividades na fronteira, posteriormente em 1975 cria-se a escola Almirante Tamandaré, localizada na comunidade indígena de Umariacú (FERRARINI, 2013). Embora o povoado de Tabatinga já

viesses sendo contemplado com escolas, estas não eram suficientes para atender a demanda da população que ali se estabelecia e crescia rapidamente.

Por esse motivo a população de Tabatinga durante muitos anos recorreu às escolas na cidade de Letícia/Colômbia, que ofertava uma educação mais consolidada, até que o povoado do Distrito de Benjamin Constant, fosse se organizando melhor e lutando para que as famílias pudessem ter uma vida com o mínimo de qualidade e cidadania.

Em 1983 Tabatinga se torna município e o Estado passa a investir um pouco mais nessa área de fronteira. Essa situação pode ser compreendida na fala do senhor Álvaro Gomez Suarez¹⁹, relações internacionais na UEA Tabatinga, quando assinala que “Tabatinga sempre dependeu muito da educação de Letícia. Em termos educativos, durante muitíssimos anos, a sociedade de Tabatinga se educou em Letícia. Essa situação foi mudando na medida em que Tabatinga cresceu e se tornou município” (Pesquisa de campo, 2020).

Luiz Gonzaga Ataíde, historiador de Tabatinga, estudava em Letícia, por falta de escola, e confirma os poucos investimentos em educação durante a sua geração, nos anos 50.

Sou de uma geração que minha mãe teve que me colocar para estudar em Letícia em 1957, 1958, porque em Tabatinga não tinha escola suficiente para atender toda a população. Em Tabatinga, o Estado esqueceu os seus filhos que moravam na fronteira, e minha mãe para não ver eu crescer analfabeto, me colocou para estudar em Letícia, no colégio La Salle (Pesquisa de campo, 2020).

Com a consolidação e aumento do povoado de Tabatinga, não havia apenas a demanda por instalações escolares, mas a falta de profissionais qualificados que pudessem assumir as salas de aulas preparando as crianças e jovens para construir um futuro melhor. Para atuar nas escolas, a princípio a maioria dos profissionais eram de outros lugares. O professor de Ciências e Matemática da Secretária de Estado de Educação e Desporto (SEDUC) do Estado do Amazonas, que morou e atuou durante muitos anos no município de Tabatinga, Hidelmagno Pereira Andrade afirma que

em Tabatinga quase não tínhamos professores, quando se precisava de um professor no ensino médio, tinha que pegar um capitão, a mulher do capitão ou a mulher do tenente para ministrar aulas, era difícil o ensino médio. Pensei, poxa vou sair daqui, vou estudar e depois voltar. Saí, fiz o curso de ciências e matemática, porque era muito difícil professor dessa área, às vezes os alunos passavam meses sem aula, porque não tinha professor. Quando precisava de professor tinha que pagar alguém

¹⁹ Vinculado a UEA a mais de 12 anos, é Assistente de Gabinete e Relações Internacionais da UEA no CESTB, formado em Comércio Internacional em Bogotá, em Administração de empresas na UFAM de Manaus e possui mestrado em segurança e defesa na Escola Superior de Guerra da Colômbia. Entrevista realizada em agosto de 2020, presencial no CESTB e via Google Meet.

de Manaus, era uma luta. A cidade não evoluía, não tinha mão de obra qualificada, mas não podemos pensar no ser humano só como mão de obra. Não tínhamos pessoas qualificadas, habilitadas para viver socialmente para nada (Pesquisa de campo, 2020).

Como relata o professor Hidelmagno, não havia professores qualificados em Tabatinga, sendo necessário contratar militares e/ou suas esposas para ministrar aulas em casos mais urgentes, para que os alunos não ficassem desassistidos. Todos os contratos de professores eram feitos por Manaus, o que levava muito tempo até que encontrassem profissionais que aceitassem ministrar aulas no interior. Os alunos terminavam o ensino fundamental e médio com déficit na sua aprendizagem, já que aguardavam, por longos períodos, professores chegarem a Tabatinga para ministrar as aulas, e quando estes chegavam já não havia tempo hábil para ministrar os conteúdos necessários. Esses motivos levavam muitos tabatinguenses a buscar por educação no outro lado da fronteira, na cidade de Letícia, onde as questões educacionais eram mais sólidas, visto que Letícia é a capital do Departamento do Amazonas, colombiano. Assim, o território educacional de Tabatinga foi marcado inicialmente pela falta de infraestrutura física adequada, e de profissionais qualificados para atuar no ensino primário e secundário. O território educacional de Tabatinga se refere as relações estabelecidas na área da educação do município.

Pela escassez de professores na região, os próprios alunos que iam terminando o ensino básico, e mais tarde o magistério iam assumindo as salas de aulas. Esses professores não davam continuidade aos estudos em função da ausência de uma instituição que oferecesse o ensino continuado no interior, demonstrando, desde então, a necessidade de políticas públicas que contemplassem a população com seus direitos básicos.

Esse era o contexto de Tabatinga e dos municípios do Alto Solimões, onde as questões educacionais se deram sempre por iniciativas religiosas como forma de instruir a população excluída e negligenciada pelas autoridades competentes. Diferente do processo educativo e civilizatório “mais devastador” imprimido na Amazônia colonial, o ensino contemporâneo liderado pelos religiosos cristãos no Alto Solimões foi fundamental para estruturar o ensino das primeiras letras às crianças nesta área singular do território brasileiro.

Com o passar dos anos, a própria organização política de Tabatinga necessitava cumprir a legislação no que se refere à qualificação de profissionais que propiciasse a melhoria da qualidade do Ensino Fundamental. Uma dessas ações foi realizada pelo Projeto Rondon.

A chegada do Projeto Rondon no Alto Solimões provoca uma série de mudanças, oportunizando novos aprendizados e a capacitação de vários professores ditos “leigos” que atuavam nas salas de aula. A Universidade do Amazonas (UA), atual Universidade Federal do Amazonas (UFAM), em Benjamin Constant, ampliou esse horizonte, porém ainda era insuficiente para a grande demanda educacional que crescia exponencialmente. O território educacional de Tabatinga foi se desenvolvendo ao longo dos anos com inúmeras lacunas, mas lutava, juntamente com outros municípios, para melhorar a condição socioeducacional da região. Para Dolfuss (1982, p.120),

a organização do território representa o reflexo no espaço geográfico de uma política econômica e de suas consequências sociais; constitui igualmente, entretanto, uma tomada de consciência por parte de seus ocupantes, pelo fato de serem eles os depositários e os responsáveis por um patrimônio que deverão utilizar para atender da melhor maneira possível às necessidades do momento, sem esquecer por isso sua obrigação de poupá-lo e de prepará-lo para necessidades futuras. É o conhecimento voltado para a ação do espaço geográfico que deve constituir o esteio de nosso quadro de vida.

O território educacional de Tabatinga se expande morosamente, mas passa a criar novos *habitus* na população que aos poucos se instrui e luta pela criação de escolas e por professores que suprissem a insuficiência educacional na tríplice fronteira amazônica. Os agentes sociais (religiosos, políticos, do setor educacional e a comunidade em geral) se unem para reivindicar uma educação de qualidade, requerendo a qualificação dos professores e consequentemente do alunado atendido nesse território.

Território é definido por Raffestin (1993) como um espaço onde o homem se apropria para estruturá-lo estabelecendo suas relações de poder em diversos campos, como no campo educacional, por exemplo. Essas relações podem ser identificadas quando os agentes sociais de Tabatinga vão estabelecendo novos rumos para a educação e passam a interferir em diversas dimensões da vida social na região do Alto Solimões.

Para Milton Santos (1998), a forma de usar um território é o que o torna objeto de análise da sociedade e o que orienta a sua existência individual e coletiva. Nesse sentido, a sociedade tabatinguense lutava pela implantação de uma universidade pública que atendesse não só a demanda da cidade, mas a da região do Alto Solimões com cursos de licenciaturas que pudessem qualificar profissionais com o nível superior e que atuassem na educação básica, sem que a cidade não mais dependesse de profissionais provenientes de Manaus e de outros locais fora do Amazonas para ministrar aulas. O objetivo era promover o capital cultural da população e criar oportunidades para todos os cidadãos da região da tríplice

fronteira. Na verdade, era um sonho sonhado por alguns e nunca imaginado por muitos, pois quem estudava o ensino primário e secundário quase não ouvia falar em ensino superior, era uma ideia apartada da realidade vivenciada pela comunidade.

A propósito, o capital cultural trata do conjunto de competências que um agente social possui e que utiliza para legitimar suas ações da cultura dominante, ou seja, é o acúmulo de conhecimentos que lhe permite o desenvolvimento de diversas habilidades e comportamentos na sociedade, e pode ocorrer de três formas: incorporado quando adquire o conhecimento na convivência familiar que o ajuda a ter bons desempenhos na escola; o objetivado quando adquire conhecimentos por meio de materiais escritos, livros, pinturas, monumentos entre outros que lhe permite o desenvolvimento do pensar teórico e formal na escola; e o institucionalizado, quando adquire conhecimento e é reconhecido sob a forma de diplomas, qualificações que lhe garantem status na sociedade, estando este apto a se relacionar com outros que possuem conhecimentos semelhantes (BOURDIEU, 2015). Logo, o capital cultural é um conjunto de conhecimentos, saberes e habilidades adquiridos na família, na escola, na universidade e nas relações de trabalho que são adquiridas de forma desigual.

Com uma universidade em Tabatinga, os professores “leigos” teriam oportunidade de se qualificar, os alunos do ensino médio teriam condições de fazer um curso superior em licenciatura e estariam preparados para atuar na sala de aula, elevando desse modo o nível do capital cultural a partir da universidade. Seguindo esse pensamento, em poucos anos a região teria professores locais qualificados o suficiente para que a educação formal desse um grande passo para transformar a realidade educacional vivenciada e reproduzida no território tabatinguense e seu entorno.

Partindo desse pressuposto, em 2001 houve a seleção dos professores “leigos” que fariam o Programa de Formação de Professores para o Ensino Fundamental (PROFORMAR), projeto do governo federal para capacitar professores em todo o Brasil com o nível superior, atendendo à Lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) de 1996 que atribuía a responsabilidade aos governantes públicos de capacitar os professores atuantes no ensino fundamental. Importante destacar que o FUNDEF foi criado pela Emenda Constitucional nº. 14 de setembro de 1996 e regulamentado pela Lei 9.424 de 24 de dezembro de 1996 e pelo Decreto nº. 2.264 de junho de 1997, implantado em 1º de janeiro de 1998 passando a vigorar a sistemática de redistribuição dos recursos destinados ao Ensino Fundamental com o objetivo de diminuir as desigualdades sociais no sistema educacional brasileiro.

Com a Lei do FUNDEF vigorando entre os anos de 1998 a 2006, passou a estimular as matrículas principalmente no Ensino Fundamental, e não destinando recursos para educação infantil e Educação de Jovens e Adultos. Contudo, as reivindicações em nível de Brasil passam a fazer parte das cobranças cotidianas dos atores sociais locais para legitimar uma educação com equidade, e a própria melhoria nos salários dos professores chamava a atenção da classe para fazer cumprir a Lei em vigor como uma política pública nacional. Por isso, a formação docente passa a ser vista como prioridade e o projeto de 2001, com intuito de formar professores tornou-se importante medida, visto que a demanda de alunos para cursar o ensino fundamental era crescente. Assim formaram-se inicialmente duas turmas de professores em Tabatinga que recebiam aulas televisionadas via satélite. A Universidade passa a exercer um papel importante no processo de formação desses profissionais. Em cada turma havia um professor mediador contratado pela UEA Manaus. As aulas aconteciam no Centro Profissional do Alto Solimões, espaço cedido pelo Exército, até que a UEA tivesse um espaço para ministrar essas aulas.

Começa nesse momento uma corrida para qualificar esses profissionais. A luta por uma universidade que fosse implantada em Tabatinga já vinha sendo cogitada há muitos anos por seus cidadãos ganhou mais força. Em 2002, a UEA realiza o primeiro vestibular para licenciatura em Geografia, Biologia, Normal Superior, Letras e Matemática que seria ministrado em Tabatinga. O prédio da instituição só foi inaugurado em 2003, e seus primeiros professores foram selecionados e contratados diretamente em Manaus, nenhum dos professores era da região do Alto Solimões. No final do ano, houve um processo seletivo em Tabatinga onde vários professores locais tiveram a oportunidade de se candidatar e serem selecionados para ministrar aulas aos cursos que se iniciavam. Os docentes eram em sua maioria especialistas em suas áreas de atuação. A partir de então, esse território passa a ser palco do maior Centro de Ensino Superior Público do Alto Solimões.

A implantação da UEA trouxe novos rumos à educação, estabelecendo novas regras e comportamentos que vão se adequando às exigências de uma instituição de ensino superior no território de fronteira ligada ao contexto global, mas que são significadas e ressignificadas conforme o capital cultural adquirido por seus agentes sociais. Essa situação pode ser melhor compreendida nas palavras do professor Hidelmagno Pereira Andrade quando diz:

eu, o professor Enildo [Batista Lopes] e outros professores fomos praticamente os primeiros de Tabatinga a sair da região do Alto Solimões para fazer o nível superior, e voltamos para alavancar a questão da educação. Porque era muito humilhante. A

partir daí o que aconteceu? Parece que os outros começaram a ver que era possível e começaram a sair também. Fomos, eu, o Enildo e mais alguns professores, os primeiros a sair para fazer uma pós-graduação fora, isso tudo foi abrindo caminho e incentivando os outros a sair também. Mas não tínhamos estímulo nenhum do governo, da prefeitura, muito pelo contrário, eles achavam ruim a gente sair para estudar (Pesquisa de campo, 2020).

O professor relata como era difícil cursar uma graduação, sendo que muitos professores tiveram que fazer uma qualificação profissional fora da região para que pudessem oferecer melhor qualidade educativa a seus alunos. E que o poder público era omissivo com esse problema, porque não havia incentivo e investimento algum para qualificar esses profissionais, tendo os próprios professores que arcar com todos os custos, e, além disso, muitos eram perseguidos politicamente.

Essas relações educacionais e políticas vão mudando o modo de pensar e de se comportar da população que aos poucos adquirem consciência na busca pelo conhecimento indo para outras cidades e retornando posteriormente à sua cidade de origem, possibilitando ao povo a transferência de informações adquiridas em suas formações, tornando-se agentes multiplicadores de luta por uma educação de qualidade na tríplice fronteira.

Frisamos que o conhecimento da história de nossos antepassados é fator indispensável para que possamos pensar o presente e construir um futuro com base nas experiências passadas, a fim de ter uma probabilidade maior de acerto em relação ao tipo de indivíduos que queremos formar, visto que, o processo educativo acontece nas diversas relações humanas. Como já mencionava Maquiavel (2012), precisamos caminhar por estrada já percorrida por outros homens que tiveram sucesso e procurar tê-los como exemplo para evitar cometer grandes erros, não fazendo literalmente o que estes fizeram, mas tomando-os por base para adaptar nossa realidade seguindo caminhos mais sensatos por meio do conhecimento adquirido pelas gerações pretéritas.

Em 2003 a população tabatinguense conquista o prédio do Centro de Estudos Superiores de Tabatinga, com cinco cursos bases de licenciaturas que passaram a ser ofertados anualmente, a saber: Geografia, Ciências Biológicas, Letras, Matemática e Normal Superior que foi substituído por Pedagogia anos depois. Além desses, ao longo de 20 anos, o Centro ofereceu alguns cursos especiais como Ciências Políticas, Agrimensura, Saúde Coletiva, Educação Física e mais recentemente o curso de Direito. A instituição também já ofereceu algumas especializações na área de Geografia, Matemática e Letras.

Quando a UEA Tabatinga iniciou suas atividades, apesar de já possuir alguns professores com o nível superior, que cursaram a graduação por meio do projeto Rondon pela

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, ou na Universidade do Amazonas (UA), posteriormente UFAM, em Benjamin Constant ou em outras universidades fora dos municípios do Alto Solimões, ainda era muito grande o número de professores conhecidos como “leigos” que ocupavam as salas de aula de Tabatinga e em toda a região do Alto Solimões. O Centro de Tabatinga ao oferecer os cursos de licenciaturas nas áreas descritas anteriormente começou a mudar esse cenário. Luiz Gonzaga Ataíde conta que a qualidade da educação mudou consideravelmente com a chegada da UEA em Tabatinga:

em Tabatinga houve muitas mudanças, mudou completamente, não só em termos da qualidade da educação, porque tínhamos muitos professores leigos, muitos só tinham a 8ª série antigamente, outros o ensino médio e aqueles que tinham apenas o magistério. Muitos faziam o magistério na Escola Duque de Caxias, mas qualificação melhor não tínhamos como fazer, era impossível. Melhoramos muito a qualidade da educação com a UEA (Pesquisa de campo, 2020).

De fato, havia muitos professores com ensino fundamental, ou magistério, ou ainda com o ensino médio ministrando aulas nas escolas em Tabatinga e, principalmente, nas comunidades ribeirinhas e indígenas.

Os professores com uma qualificação melhor eram minoria que também não tinham como se ausentar da sala de aula para cursar uma graduação fora do município por falta de condições financeiras para manter sua família e ainda seus estudos em outras localidades, em razão de não terem o apoio do poder público, que ao contrário disso, perseguiram os professores que ousavam incentivar a população a se manifestar contra a falta de incentivos e investimentos na educação local. O senhor Álvaro Gomez Suarez revela que, “a partir de 1973, os garotos de Tabatinga precisaram estudar em Letícia até que as escolas municipais e depois estaduais fossem existindo e oferecendo os estudos, mas faltava a educação superior que ainda dependiam de Manaus ou de Bogotá” (Pesquisa de campo, 2020).

A cidade de Letícia sempre foi mais bem assistida por seu governo em relação à educação básica, por isso muitos eram os brasileiros que matriculavam seus filhos para estudar do outro lado da fronteira, a Colômbia sempre levou muito a sério as questões educacionais, priorizando o ensino formal para seus agentes sociais, diferentemente do que ocorria no Brasil. Contudo, tanto Letícia como Tabatinga dependiam que seus moradores fossem cursar um ensino superior ou o 3º grau, em Bogotá ou em Manaus. Por isso, a UEA Tabatinga foi tão esperada. Cursar o ensino superior sem precisar sair do seu território era uma novidade auspiciosa, um orgulho para quem conseguia passar no vestibular, a universidade trazia muitas expectativas para a educação no município, para o mercado de

trabalho, para a reestruturação de *habitus* que iriam modificar as mais diversas relações ali estabelecidas. O professor municipal Cleuter Tenazor Tananta, da etnia Kokama, lembra que,

os primeiros passos da UEA em Tabatinga deu início a uma revolução, porque todo mundo queria entrar na universidade. Percebeu-se que a UEA trouxe realmente boas referências econômicas para o município, por exemplo, muitos de seus funcionários são naturais do município, abriu portas para empregos, tem ex-alunos que hoje estão bem economicamente, tem outra visão cultural, tem outro status social (Pesquisa de Campo, 2021).

Nos primeiros anos de atuação do Centro de Estudos Superiores de Tabatinga os cursos de licenciatura foram muito disputados, tanto por moradores de Tabatinga como de toda a região do Alto Solimões. Inicialmente não houve abertura para que colombianos e peruanos fizessem parte do processo, a intenção era qualificar a nível superior os brasileiros. Após a formação das turmas ofertadas pelo programa do PROFORMAR ainda era grande a quantidade de professores que não tinha o ensino superior, de alunos que terminavam o ensino médio, além de militares, funcionários públicos e seus familiares que vinham para a região trabalhar, mas também almejavam fazer o ensino superior.

A disputa por uma vaga na universidade era acirrada, questão de honra e orgulho a qualquer indivíduo lutando por uma posição na sociedade. Para se manter na classificação final, as notas no vestibular eram altas para qualquer um dos cursos ofertados, e mesmo com uma boa nota se corria o risco de não ser chamado para efetivar a matrícula. Pela alta participação da população havia, no máximo, a segunda chamada da lista de espera.

Os estudantes, em sua maioria, eram pessoas maduras, pais e mães de famílias que já possuíam emprego, mas que almejavam fazer uma graduação para não ficar de fora do mercado de trabalho e melhorar sua renda salarial por meio da ascensão profissional.

Os primeiros universitários formados, que não eram empregados, conseguiam êxito sem muito esforço no mercado de trabalho, principalmente na área educacional, pois havia um déficit grande de profissionais qualificados que ministrassem as diversas disciplinas nas redes municipal e estadual de ensino. Logo, cursar uma licenciatura era garantia de emprego no setor educacional do município e da região.

O ápice da UEA Tabatinga se deu nos anos iniciais de suas atividades, despertando muita satisfação na população por formar diversos professores que logo foram aproveitados pelo mercado de trabalho no Alto Solimões.

Após esse período, muitos egressos da UEA Tabatinga ficaram de fora do mercado de trabalho por haver uma saturação dos profissionais de Geografia, Ciências Biológicas,

Pedagogia, Letras e Matemática. As oportunidades de empregos foram reduzidas consideravelmente no setor público, o que mais emprega a população nos municípios do interior do Amazonas. Mesmo tendo surgido algumas instituições privadas – escolas para crianças no pré-escolar e universidades à distância –, na área educacional, ainda são insuficientes para movimentar com maior intensidade o setor empregatício privado.

Para que haja a ampliação do mercado educacional e mais oferta de emprego sejam geradas aos licenciados formados na UEA é imprescindível que tenha o acompanhamento de políticas públicas existentes procurando adaptá-las para acompanhar o crescimento da demanda do mercado e da mão de obra potencialmente capacitada, e a partir daí pensar e elaborar novas frentes de oportunidade que garantam que mais profissionais sejam incluídos no mercado.

Para que haja o planejamento econômico é essencial incentivar outros setores da educação, outras formas de empreendedorismo que dinamizem esse mercado direcionando e estimulando, por exemplo, os empreendimentos privados como cursos preparatórios, cursos de idiomas, escolas particulares, cursos de qualificação para outras áreas do conhecimento. Criar cursos de pós-graduação para que os professores sigam a sua formação e, assim, as demandas da população possam ser atendidas, realizando as objetivações da territorialidade educacional na fronteira.

Um dos problemas que tem influência direta na exclusão de muitos professores no mercado de trabalho é o fato destes se posicionarem contra o grupo político que governa a cidade. Essas pessoas sofrem retaliações e não conseguem ser contratadas, na maioria das vezes, nem se submetendo a processos seletivos porque são da oposição, acontecendo, assim, a chamada “politicagem” caracterizada pelas irregularidades cometidas por grupos políticos incapazes de administrar o município pensando no bem-estar da população.

Essa dinâmica política baseada nas relações de amizade, em detrimento das competências técnicas, gera várias consequências na sociedade local e no processo educacional. Uma delas é a ocorrência de professores nas comunidades ribeirinhas e indígenas que não possuem graduação e ministram aula. E mesmo tendo uma legislação que proíba essa prática, sempre o poder político vigente encontra formas de vincular seus apoiadores ao sistema educacional municipal. Esses fatos podem ser percebidos na narrativa do professor Cleuter Tenazor Tananta ao descrever que

os cinco primeiros anos de existência da universidade foram de alegria, de felicidade porque houve muita oportunidade de trabalho, depois disso começou a ter um

inchaço de professores formados, o município e o Alto Solimões não deu conta de empregar tantos professores. Hoje, existem ex-alunos que concluíram o curso superior e não têm oportunidade de trabalho. A politicagem partidária é outro problema muito forte, tem profissionais excelentes, mas não estão trabalhando porque foram oposição, isso também é um entrave muito ruim para o nosso município [...]. Existe a lei que os professores para estarem em sala de aula têm que ter o nível superior, mas ainda tem professores nas comunidades com o ensino médio. São duas questões que a gente fica pensando, então a educação não é prioridade (Pesquisa de campo, 2020).

É fundamental que a administração pública pense e trabalhe para o bem-estar da coletividade e não apenas para pequenos grupos mantendo suas alianças políticas por meio dos “favores” aos seus aliados, enquanto a maior parcela da população sofre por não ter políticas públicas, principalmente na educação, com equidade social.

Diante do exposto, a universidade tem papel primordial na formação dos cidadãos da fronteira que buscam dinamizar e transformar esse território por meio da educação. Educação que melhorou consideravelmente com implantação da UEA, mas que traz com ela novas necessidades para a vida urbana e rural, nas comunidades indígenas e ribeirinhas, bem como, para a relação com os países vizinhos, Colômbia e Peru, exigindo que os objetivos iniciais sejam revistos e readaptados para a nova realidade posta, cabendo refletir se a formação ofertada a esses agentes sociais ainda corresponde às suas carências e às exigências do mercado demandado.

Com o passar dos anos, o interesse pelos cursos de licenciatura reduziu, já que o mercado dava sinais de estagnação e muita competitividade, especialmente, nos concursos públicos, municipais, estaduais e federais, e apesar disso, observava-se pouca movimentação do poder público em incentivar e apoiar novas opções de empreendimentos privados para expandir o sistema educacional da fronteira, mesmo após um expressivo avanço no desenvolvimento econômico de Tabatinga.

Atualmente, as notas de corte dos vestibulares da UEA Tabatinga são bem mais baixas, havendo cursos, como o de matemática, que fazem até a quinta chamada na lista de espera para completar as turmas que são formadas por cerca de 50 estudantes.

Os universitários são na maioria jovens que fazem o curso de licenciatura por não ter condições financeiras para cursar outras áreas em universidade particular ou se deslocar a outras cidades para fazê-los presencialmente, já que a UEA Tabatinga só oferece regularmente cursos de licenciatura em cinco áreas.

Dessa forma, o mercado agora exige que o *homo academicus* se qualifique não apenas fazendo uma graduação, mas com outros cursos de qualificação, com especialização,

mestrado e até o doutorado para se manter no nível classificatório dos processos seletivos e concursos diversos. Álvaro Gomez Suarez explica que a universidade em Tabatinga foi criada para

formar professores e não foi ofertada nenhuma outra opção interessante aos alunos, a nossa sociedade. Então estamos por mais de 19 anos com esse modelo de universidade, que aqui na fronteira e nos outros centros superiores já estão defasados, já não há mais demanda para cursos de licenciaturas, precisamos ver outras opções viáveis de estudo para os alunos, outras áreas que necessitem formar profissionais em Tabatinga. E nós como universidades precisamos ofertar novos cursos, porque temos uma dicotomia com a presença de universidades, do lado de Benjamim Constant está a UFAM e faz fronteira com uma cidade peruana pequena, e do outro lado tem Tabatinga que faz fronteira com uma cidade grande, que é capital por sinal colombiana, essa diferença e a dificuldade de nossos alunos irem estudar em Benjamim Constant, por exemplo, faz com que comecemos a pensar em que modelo de universidade queremos ser, partindo do princípio que nós como universidade devemos ser aquilo que o meio nos exige, temos que ofertar o que o meio nos exige, e o meio já está esgotando a capacidade de assumir, acolher nossos alunos formados como professores (Pesquisa de campo, 2020).

É evidente que o objetivo da UEA Tabatinga tenha sido formar professores para atender a região do Alto Solimões que era tão deficitária de profissionais qualificados para atuar na educação, e em outros setores, mas após certo tempo essa necessidade imediata foi suprida. Hoje, Tabatinga precisa que a universidade repense a nova condição que se estabeleceu após formar inúmeros licenciados, não que ela deixe de ofertar os cursos de licenciaturas, mas o faça em uma proporção menor e passe a ofertar cursos em outras áreas do conhecimento que se tornaram potencialmente viáveis na região, depois de sua elevação no nível educacional e no desenvolvimento da sociedade a partir desse movimento educativo no território fronteiro, que passa a instituir outros níveis de relações de poder.

Aumentar também o nível das relações estabelecidas com as universidades fronteiriças nacionais e/ou internacionais é salutar para promover parcerias, ampliando a rede de colaboradores, visto que todas fazem parte da Amazônia e devem ter como objetivo comum preservá-la e propiciar o desenvolvimento sustentável, preparando seus cidadãos para o convívio integrado com o meio ambiente amazônico já que na tríplice fronteira esses países – Brasil, Colômbia e Peru – compartilham de problemas comuns de saúde, educação, economia, meio ambiente, cultura e segurança.

Essa interação entre as universidades pode favorecer o intercâmbio de conhecimento que só tende a dinamizar e diversificar mais eventos organizados em conjunto, bem como a resolução de problemáticas sociais em comum, partindo das pesquisas científicas feitas por seus acadêmicos, professores e colaboradores. Juntos podem trabalhar com mais afinco na

promoção dos direitos e atribuições dos povos amazônicos, suscitando uma maior sensibilização de seus agentes sociais para as causas ambientais da Amazônia como um todo.

Para além dessas questões, não se deve deixar de lado a importância de pensar igualmente na infraestrutura física e logística da UEA Tabatinga para atender sua clientela e oferecer condições para que suas ações de ensino, pesquisa e extensão sejam desenvolvidas eficaz e satisfatoriamente com os cursos que possui e outros que possam ser demandados futuramente.

Como podemos perceber, o *homo academicus* formado no território da UEA Tabatinga vem instituindo novos rumos para as relações de poder vivenciadas tanto dentro como fora do campus universitário, influenciando e modificando as relações sociais na cidade e em seus entornos. Por essa razão, falta o poder público ser mais presente em ações concretas na fronteira, como a construção de novas escolas, que beneficie de forma igual os indígenas e os não-indígenas, pois a maior parte da extensão territorial de Tabatinga é área indígena, tornando-se essencial que se pense em políticas públicas de inclusão e permanência desses povos tanto na questão educacional, básica e superior, como no mercado de trabalho, formando mão de obra qualificada para atender também as etnias que habitam essa região.

Nesse sentido, ainda há muito a se fazer para viabilizar a criação de emprego no setor educacional público e privado, e em outros setores para não deixar a mão de obra qualificada desempregada. Luíz Gonzaga Ataíde pontua que,

a cidade não está absorvendo todos os profissionais que estão sendo formados nas licenciaturas, até porque o município é pequeno, no mapa Tabatinga tem apenas 3.199 km², é o menor município que existe no Alto Solimões, talvez no Amazonas. Em Tabatinga, 10% apenas da sua área territorial a gente chama de zona dos brancos ou zona urbana, da Comara [bairro] para lá, da última povoação da área urbana, tudo é área indígena. Então, é preciso montar uma estrutura para atender esse povo que também é brasileiro e merece uma melhor atenção. Tabatinga não vai absorver a mão de obra de uma hora para a outra, observamos que ultimamente absorveu grande número com a abertura de escolas, mas o número de escola ainda é insuficiente pela quantidade populacional. Assim, faltam montar novas estruturas, tanto o governo do estado quanto do município, para absorver esses profissionais, não apenas na área educacional, mas em todos os sentidos. Falta a mão do governo mais presente aqui para que possamos ter uma melhor estrutura em termos de educação para absorver essa mão de obra. Temos a mão de obra do pessoal da faculdade tanto da UEA como de Benjamin Constant na UFAM. O mercado de trabalho é muito pequeno, e todos os anos são lançados no mercado de trabalho uma demanda de professores formados (Pesquisa de campo, 2020).

Os agentes sociais estão cada vez mais atentos às problemáticas que ocorrem no município. Tecem sua visão argumentando de forma crítica sobre os fatores que contribuem

para que determinados problemas sejam solucionados ou agravados, por isso a aplicação de políticas públicas voltadas para a educação é importante aliada do desenvolvimento social.

Políticas públicas como a do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), criado pela Emenda Constitucional nº. 53/2006 e regulamentado pela Lei 11.494 de 20 de junho do ano de 2007, disposto no artigo 60 e Inciso I da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, vem fortalecer as ações governamentais e aos poucos a utilização desses recursos. Trás esperança para as famílias que podem acompanhar o desenvolvimento educacional de seus filhos em creches, pré-escolas, escolas do ensino fundamental e médio já que os recursos deste fundo financiam toda a educação básica, e com isso também temos mais oportunidades de vermos os jovens chegando ao ensino superior, com maior frequência. Partindo dessa afirmação, o primeiro gestor da UEA Tabatinga, Narciso Prestes Picanço, menciona que a universidade,

teve impacto, principalmente, no ego das pessoas, dos alunos, das famílias, inclusive, passaram a buscar cursos de pós-graduação para cursar. [...] as escolas de ensino médio não passaram simplesmente a trabalhar para os alunos se formarem, mas para passar no vestibular e cursarem o 3º grau, onde muitos fizeram vestibular para outros cursos que não tinha em Tabatinga e foram aprovados em medicina, direito e odontologia [na capital] (Pesquisa de campo, 2021).

Quando a universidade chega traz consigo muitas expectativas e a possibilidade de evolução pessoal e profissional, muda a postura das pessoas que antes não valorizavam tanto a educação escolar por não terem a oportunidade de dar continuidade aos estudos e por não ter mercado de trabalho que exigisse um grau elevado de escolaridade.

Os melhores cargos públicos do município eram ocupados por pessoas formadas de outros estados e/ou por pessoas que tinham condições de estudar na capital ou em outros estados, e quando retornavam ao município conseguiam um emprego. Os que não tinham condições financeiras se conformavam em fazer o ensino básico de qualquer jeito, quando faziam, pois viver do extrativismo, da agricultura, da pesca e da caça não exigia boa escolaridade, mas sim habilidades práticas adquiridas na convivência com os mais velhos. A universidade começa a alterar essa relação. As escolas modificam sua metodologia de ensino e passam a preparar os alunos para dar continuidade a seus estudos no ensino superior, tanto é que muitos passam a concorrer a vagas para cursos mais disputados e ofertados somente na capital, como de Medicina, Engenharia, Música, Odontologia e outros.

Esses impactos se tornaram possíveis também pela atuação dos docentes da UEA que ao longo dos anos foram se qualificando, passando a não mais ser um grupo de maioria especialista como na sua inauguração. Em 2020 quase 98% dos docentes já possuíam mestrado e boa parte destes já cursaram ou estão cursando o doutorado. A qualificação destes profissionais tem influência direta com a qualidade do ensino na graduação e conseqüentemente na busca dos professores formados dando continuidade aos estudos cursando uma pós-graduação.

Esses novos profissionais, por sua vez, estão bem mais preparados para oferecer um ensino de melhor qualidade aos tabatinguenses e passaram a lutar por um espaço em outras universidades que oferecem pós-graduação e por mercado de trabalho em outras localidades.

Tabatinga prosperou muito com a universidade pública, a luta dos munícipes agora é para atender outras necessidades decorrentes da sua atuação, que vão sendo solucionadas à medida que vão aparecendo, nem sempre de imediato. Na UFAM, por exemplo, haviam poucos docentes com mestrado ou doutorado. E a UEA quando iniciou não foi diferente, até o ano de 2004, a maioria dos docentes eram especialistas, como assinala o professor Hildemagno Pereira Andrade:

A universidade já está instalada, agora vamos ver as necessidades, falta suprir as necessidades. No passado fui atrás de um curso de graduação lá fora e hoje temos aqui na UEA, isso é um passo gigante. Os munícipes já estão indo atrás de uma pós-graduação, doutorado, como evoluiu Tabatinga. Era tão difícil ver um professor com mestrado e doutorado na própria UFAM, para ter uma ideia na área de saúde na UEA, ela foi questionada na capital porque não tinha o número de mestre e doutores suficiente para funcionar. No curso de odontologia em Manaus, havia apenas um doutor em 2004, mestres nem sei se tinha, a grande maioria eram especialistas (Pesquisa de campo, 2020).

Somados a essa mudança na qualificação dos professores da UEA Tabatinga notamos que a quantidade e qualidade das publicações tanto dos acadêmicos quanto dos professores vêm aumentando ao longo dos anos, outro fato importante é o número e qualidade dos projetos de pesquisa e extensão que crescem a cada ano. Esses projetos envolvem docentes, discentes, técnicos, população externa à universidade e instituições parceiras do município.

As relações estabelecidas com outras universidades da fronteira, Colômbia, Peru e com outros países tem se intensificado tornando a atuação do Centro indispensável para o desenvolvimento da cidade e da região. A UEA tem acordos e convênios firmados com algumas instituições da Colômbia e Peru, mas que por falta de apoio de Manaus esses

convênios não são explorados, sendo as relações com as instituições vizinhas reduzidas, como declara Álvaro Gomez Suarez

de fato, já temos convênio com a Universidade Nacional da Colômbia, convênio com a Universidade do Norte também da Colômbia, lá no litoral, temos convênio com o Instituto de Investigação Científica – SINT, o SINT é na Colômbia o que o INPA é no Brasil na região Amazônica, está no mesmo nível são sócios permanentes em temas de pesquisas profundas sobre assuntos amazônicos. Esse Instituto tem sede em Letícia e estamos conveniados com eles. Temos os peruanos, o Peru tem coisas maravilhosas para ofertar em termos amazônicos. O Peru é uma imensa surpresa que às vezes nós, brasileiros e colombianos não percebemos tudo que eles têm para nos ofertar. Mas o Peru, os peruanos amazônicos, tenho a sensação de que conhecem mais profundamente a selva Amazônia do que nós. Eles são muito comportados, estudiosos. Existe também o Instituto de *Investigaciones Del Amazonía Peruana - IAPE* e a *Universidad Nacional Del Amazonía Peruana*, tem duas ou três universidades com as quais temos convênio. [...] fizemos há dois, três anos atrás coisas maravilhosas, em termos de cooperação com as entidades da educação superior que se fazem presente na fronteira. [...] ainda há muito por construir, existe muita vontade, lamentavelmente os apoios alheios ao nosso Centro são escassos, impõem muros em nossas ações. Temos convênios, porém hoje esses convênios, são utilizados mais na base da amizade dos professores ou dos grupos de pesquisas, e mais no interesse pessoal de algum diretor de grupo de pesquisa. [...] Então, para mim é muito complicado fazer intercambio estudantil, pensar em pegar estudantes de Tabatinga para estudar em Letícia em projetos políticos, ou vice-versa (Pesquisa de campo, 2020).

Mesmo com todos os impasses peculiares de uma região de fronteira, em particular a dificuldade de articulação logística, o Centro de Tabatinga tem se esforçado para manter suas relações com as instituições da Colômbia e Peru, embora de forma tímida, essas relações vêm acontecendo com mais frequência. É necessário haver investimentos maciços para que ocorra essa troca de conhecimento e a partir disso construir novos conhecimentos integrados aos países e instituições vizinhas.

Nesse contexto também não podemos deixar de citar o cenário da pandemia da Covid-19, iniciada em 2019, que atingiu o território da UEA na tríplice fronteira, as aulas foram paralisadas e seu retorno se deu de forma remota em 2020.

No ano de 2021, a reunião do Conselho Universitário (CONSUNIV) deliberou as aulas híbridas. Na primeira fase da pandemia, o Centro de Estudos Superiores de Tabatinga enfrentou muitas dificuldades, principalmente, porque nesse formato de ensino os docentes e discentes dependiam quase que exclusivamente de uma boa conexão de *internet*, e o Centro não dispõe de um sistema de *internet* de excelência que possibilite aos professores e/ou alunos enviar e receber dados de forma eficiente. A preocupação com conexão de *internet* utilizada pela UEA Tabatinga e no município deixa a comunidade acadêmica e a população limitada no

sentido de realizar a dinâmica entre o docente e o acadêmico. Álvaro Gomez Suarez diz argumenta:

fico muito preocupado, essa é uma preocupação mundial, temos uma comunicação via *internet* nessa região muito pobre, de uma pobreza franciscana. Me preocupa que a virtualidade na educação chegou para ficar, na educação secundária e superior. A pergunta é como vamos educar se não temos meios? O que vai fazer a UEA para criar uma intranet? Não precisamos de uma rede, e sim de uma intranet, uma rede própria interna que possa conectar todos os alunos para nos manter se comunicando. Como vamos fazer? Inevitavelmente já temos experiência com educação a distância. Porém, temos uma população muito carente de alunos que não vão ter acesso ou não tem acesso a um *tablet*, não tem acesso a uma comunicação por *internet* e que estão totalmente limitados. O que vamos fazer? É bem difícil (Pesquisa de campo, 2020).

A cidade de Tabatinga, bem como todas as cidades do interior do Amazonas, não é contemplada com uma boa conexão de *internet*, tornando o ensino remoto muitíssimo mais difícil de ser executado. Além disso, ainda se observou uma sobrecarga nos sinais de *internet*, devido à alta procura por conexão, uma vez que a população em situação de quarentena dependia do uso da *internet* para se comunicar com seus familiares, trabalhos, para se manter informada e até para fazer compras de forma geral. Isso para aqueles que tinham condições de pagar por esses serviços. Uma parcela muito grande da população não pôde cumprir com o isolamento, porque precisava trabalhar informalmente para suprir as necessidades básicas de suas famílias.

Os docentes da UEA tiveram que se adaptar e aprender a usar diversos aplicativos, bem como houve a necessidade de mudar suas metodologias e modos de avaliação adaptando o ensino de modo remoto. Tiveram muitos impasses com os acadêmicos tais como a falta de comunicação, a não entrega de trabalhos e avaliações, desistência de estudante. Todos esses exemplos se tornaram impactos negativos observados e que influenciaram as relações dentro do ambiente universitário.

Os acadêmicos relatam que sentiram dificuldades de conciliar estudos e afazeres em casa, principalmente com relação às mulheres. Muitas afirmam que os professores passavam grande quantidade de atividades e pouco tempo para entregar, e como havia várias disciplinas a cumprir, parte delas ficou sobrecarregada tendo que resolver as atividades, às vezes sem compreender direito, porque diversas vezes não conseguiam baixar as explicações dadas pelos professores por meio de vídeos e/ou áudio. Observa-se neste caso a fragilidade do ensino remoto na UEA Tabatinga.

O Centro sofreu a perda de uma professora do curso de Letras com a Covid-19 e vários funcionários administrativos, alunos e professores foram infectados durante 2020 e

2021, apesar do respeito às medidas de biossegurança. A Covid-19 cobrou mudança na estrutura física e para evitar contaminações entre os acadêmicos, professores, administrativos e comunitários foram instaladas duas pias e disponibilizado detergente para a higienização das mãos na entrada do prédio, uma de cada lado. Um dispositivo com álcool gel foi colocado na entrada, havia também um tapete de sanitização. Todas as salas foram equipadas com álcool ou álcool gel para higienizar as mãos, as pessoas que frequentavam a instituição nesse período usavam máscara de proteção. As reuniões presenciais de professores e/ou acadêmicos eram marcadas por cursos e obedecidas às medidas de distanciamento para a não aglomeração. Nos momentos mais críticos da pandemia o acesso foi restringido.

O território educacional de Tabatinga é marcado por muitos desafios que vão desde a falta de uma boa infraestrutura, falta de profissionais qualificados para atuar no ensino básico e posteriormente no ensino superior. Essa educação inicial deficitária evoluiu muito nos últimos 20 anos com a presença da Universidade do Estado do Amazonas que tem habilitado diversos profissionais na área de licenciaturas.

Na zona urbana já não há problemas de falta de professores qualificados, porém nas comunidades ribeirinhas e indígenas ainda há relatos de diversos professores que atuam apenas com o magistério ou o ensino médio, mostrando que se de um lado tem excedentes de profissionais, do outro, falta criar uma política de entrada e permanência para professores das comunidades ribeirinhas e indígenas fazerem o ensino superior para que a educação nessas comunidades possa também dar um salto positivo, preparando crianças e jovens para serem protagonistas de novas transformações em suas comunidades.

A garantia de um ensino de qualidade para esses professores representa a garantia de luta e resistências para manter sua cultura, língua, costumes, valores, crença e tradições para as futuras gerações. A ausência dos direitos à educação de qualidade impõe que os indígenas se rebelem para que esse e outros direitos, já dispostos na Constituição Federal, sejam cumpridos por meio de políticas públicas educacionais diferenciadas para atender as necessidades dos povos tradicionais. Silva (2014) reforça que é preciso formar professores indígenas preocupados com o ensino-aprendizagem e não meros reprodutores do que apresentam os livros didáticos que não abordam a realidade indígena, pois esses professores serão a base para afirmar a identidade e a luta pela educação básica e superior, a saúde entre outros direitos que lhes são negados, preparando uma geração com a visão dos próprios indígenas de sua história e realidade.

Em relação à infraestrutura das escolas, ainda há muito que se fazer para torná-las melhores. A região segue em crescimento demográfico, e mais escolas precisam ser construídas, além de gerar emprego para muitos que já estão licenciados, mas que não conseguiram ocupar um espaço no mercado.

No que se refere ao território da UEA Tabatinga, observamos que a educação prosperou significativamente com a formação de diversos professores no município, no entanto, após 20 anos de atuação ainda existem dificuldades pedagógicas que podem ser identificadas nos três níveis, fundamental, médio e superior, de ensino, havendo também baixos incentivos e fomento ao empreendedorismo nos setores público e privado da educação.

Esse território tem manifestado uma concentração de poder político, de conhecimento, de baixa governança sobre a Amazônia Brasileira. Tem apontado novas necessidades econômicas, a exemplo de ofertar cursos novos, e a expansão de suas atividades nas comunidades rurais, ribeirinhas e indígenas, pois cabe à universidade formar profissionais bem instruídos para viver no mundo globalizado. Mas prioritariamente é preciso formar um *homo academicus* sensível, que lhes seja possibilitado estruturar um *habitus* com perspectivas humanistas de preocupação com a vida do outro e com as causas ambientais, que tenha uma visão sistêmica do mundo que o rodeia nas dimensões da vida social, econômica, política e ecológica podendo se posicionar criticamente na sociedade. Monfredini (2016), afirma que “a formação integral na universidade pode contribuir para que se desenvolva e se amplie a condição humana. Este processo pressupõe o enriquecimento espiritual, cultural e material, pela apropriação da riqueza produzida socialmente” (p. 14). Os futuros professores precisam ser instruídos para enfrentar a lacuna produzida pela rápida mudança social ocasionada pela globalização e os processos de desenvolvimento capitalista.

2.1.1 A geografia e o domínio do território

A palavra Tabatinga tem origem indígena que na língua Tupi quer dizer “barro branco” muito comum na região do Alto Solimões e encontrado no fundo dos rios, possui uma alta viscosidade. Já na língua Tupi Guarani significa “casa pequena” (SILVA, 2011).

Tabatinga está localizada no extremo oeste do Estado do Amazonas, na margem esquerda do Rio Solimões. Faz limites com os municípios de Benjamin Constant, São Paulo de Olivença e Santo Antônio do Içá. Internacionalmente com a cidade de Letícia na Colômbia e Ilha de Santa Rosa no Peru (RIBEIRO, 2015).



Mapa 2: Tabatinga - Tríplice Fronteira Brasil-Colômbia-Peru.

Fonte: Reis; Sabino, 2022.

Segundo o IBGE (2018), a área territorial do município é de 3.266,062 km², a população estimada em 2021 foi de aproximadamente 68.502 pessoas, um número que vem crescendo rapidamente em razão de inúmeras instituições de defesa – Exército, Marinha e Força Aérea – para proteger e resguardar o território brasileiro, e do investimento em diversos órgãos – fiscais, educacionais, bancários e outros –, pelo governo, para assegurando o desenvolvimento local e seu entorno, aumentando a densidade demográfica na área da tríplice fronteira.

Em função dessas características, Tabatinga é identificada por Schor e Oliveira (2011) como uma cidade média e de responsabilidade territorial por assumir diferentes funções urbanas e por possuir arranjos institucionais relevantes para si e municípios vizinhos. Sua dinâmica fronteiriça a diferencia das demais cidades, em particular, pela presença das forças armadas, a população indígena e as relações internacionais das quais participa com a Colômbia e o Peru.

Instituições municipais, estaduais e federais desse território se organizam para atender as reivindicações da população e os territórios circunvizinhos garantindo a ordem e o

desenvolvimento na faixa de fronteira. Um exemplo é o Campus universitário da UEA que recebe estudantes, indígenas, não indígenas, militares e outros, oriundos dos municípios da região do Alto Solimões, de outros estados, bem como da Colômbia e Peru para cursar licenciaturas (Geografia, Ciências Biológicas, Pedagogia, Letras e Matemática), especializações e alguns cursos especiais com os quais o Centro é contemplado, considerando a educação como base transformadora do desenvolvimento e progresso de qualquer sociedade.

De acordo com Moraes (2005, p. 43), “o grande agente da produção do espaço é o Estado, por meio de suas políticas territoriais. [...] o Estado é também o grande indutor da ocupação do território, um mediador essencial no mundo moderno, das relações sociedade-espaço e sociedade-natureza”. Seguindo esse pensamento, o território de Tabatinga por ser fronteira internacional com Letícia/Colômbia e Santa Rosa/Peru, após a metade do século XX foi designado faixa de fronteira, área de 150 km de largura da linha de fronteira, aumentando o controle e a delimitação dessa região. A linha fronteira é “regrada por normas para ocupação, trânsito e exploração econômica, tendo em vista a preservação dos interesses e defesa da soberania do território nacional” (BORBA, 2013, p. 59-60).

Assim, a chamada linha de fronteira é criada com a intenção de desenvolver economicamente as áreas de fronteira internacional, é o caso de Tabatinga, onde se implantou a Área de Livre Comércio, com a finalidade de integrar e manter uma cooperação entre Brasil, Colômbia e Peru por meio das atividades aduaneiras, de fiscalização, de controle e da tributação das operações de comércio exterior. Por essa razão Tabatinga agrega diversos serviços destinados a seus agentes sociais, aos municípios adjacentes e aos países vizinhos.

Em virtude das políticas territoriais implantadas nos anos 1970, por exemplo, o Plano Nacional de Desenvolvimento I e II, para integrar e desenvolver economicamente o território nacional, o governo teve que reformular estratégias para lidar com o crescente fluxo de pessoas e do comércio nas cidades da fronteira, e principalmente, em relação à Segurança Nacional (SIMÕES, 2017).

O Estado vai exercendo a sua soberania ao organizar política, jurídica e culturalmente a sociedade em seus limites territoriais, regulando e controlando, o fluxo e relações existentes. O Estado é a organização de maior autoridade/poder dentro de seu território, “o povo que possui o poder soberano deve fazer por si mesmo tudo o que pode fazer o bem” (MONTESQUIEU, 1996, p. 20). E para fazer esse controle na fronteira, Tabatinga tem a presença do Exército com o Comando de Fronteira Solimões, 8º Batalhão de Infantaria de

Selva-8° (BIS), da Marinha com a Capitania Fluvial de Tabatinga e da Força Aérea com o Destacamento de Controle do Espaço Aéreo local. O município também conta com um posto da polícia federal, da polícia civil, da polícia militar entre outros órgãos de controle interno e externo da região.

Em relação aos municípios na faixa de fronteira, a Lei 6.634 de maio de 1979 regulamenta em seu Art. 9º que “toda vez que existir interesse para a Segurança Nacional, a união poderá concorrer com o custo, ou parte deste, para a construção de obras públicas a cargo dos municípios total ou parcialmente abrangidos pela Faixa de Fronteira”, acrescentando no § 2º, que “os recursos serão repassados diretamente às prefeituras municipais, mediante a apresentação de projetos específicos” (BRASIL, 1979). O Decreto nº 85.064, de 26 de agosto de 1980, regulamenta a Lei citada e “estabelecem os procedimentos a serem seguidos para a prática de atos que necessitem de assentimento prévio do Conselho de Segurança Nacional (CSN), atual Conselho de Defesa Nacional (CDN), na Faixa de Fronteira, considerada área indispensável à segurança nacional” (BRASIL, 1980).

Com bases em estudos realizados no Alto Solimões, o Ministério da Integração Nacional criou o Programa de Desenvolvimento Integrado e Sustentável da Mesorregião do Alto Solimões e em 2002 contribuiu na formação do Fórum de Desenvolvimento Integrado e Sustentável do Alto Solimões, que se tornou um evento permanente da região onde se reúnem diversos órgãos, entidades e autoridades civis e militares para debater as problemáticas dos municípios.

Uma das finalidades do fórum é a elaboração de livro com base nos problemas detectados e nos dados estatísticos do Censo realizado pelo IBGE pensando estratégias e soluções viáveis aos mesmos para servir de apoio aos gestores municipais visando o planejamento e a elaboração de políticas públicas que auxiliem no desenvolvimento regional. Gleissimar C. Castelo Branco afirma que o livro intitulado de Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável (PTDRS) do Alto Solimões:

não é um livro científico, mas traz informações importantes em que os atores sociais da região se manifestam, se reuniram várias vezes desde 2017 até 2019, nos 9 municípios do Alto Solimões em Seminários, em encontros municipais e nas Assembleias gerais dos fóruns. E nesses vários momentos pensaram a visão de futuro que querem para a próxima publicação. Além da visão de futuro nas diversas áreas também traz algumas informações oficiais, principalmente do IBGE e de outros órgãos oficiais importantes para a região. Esse livro vai ser um instrumento, principalmente, para colaborar com as administrações públicas do Alto Solimões para ajudar na elaboração de projetos e nas organizações sociais também, porque na hora de elaborar projetos, não se tem informações organizadas em um só local, e o

PTDRS traz um pouco de informação de cada área e de cada município (Pesquisa de campo, 2021).

O Fórum é realizado a cada 2 anos, porém em 2020, devido à situação pandêmica não foi possível sua realização. Outra situação que dificultou a organização do livro PTDRS foi a não realização do Censo, sendo o último realizado em 2010. O novo PTDRS traz informações até o ano de 2020, uma vez que ainda foram feitas algumas estimativas da população. Porém o PTDRS principal sairá apenas quando forem publicados os dados do próximo censo, a ideia do fórum é fazer uma publicação cada vez que o Censo for divulgado, pois essas informações servirão para auxiliar no planejamento de políticas públicas.

Voltando à questão do controle da fronteira, o Decreto Nº 8.903, de 16 de novembro de 2016, em seu Art. 1º que institui “o Programa de Proteção Integrada de Fronteiras (PPIF), para o fortalecimento da prevenção, do controle, da fiscalização e da repressão aos delitos transfronteiriços” e tem como objetivos:

I – integrar e articular ações de segurança pública da União, de inteligência, de controle aduaneiro e das Forças Armadas com as ações dos Estados e Municípios situados na faixa de fronteira, incluídas suas águas interiores, e na costa marítima; II – integrar e articular com países vizinhos as ações previstas no inciso I; III – aprimorar a gestão dos recursos humanos e da estrutura destinada à prevenção, ao controle, à fiscalização e à repressão a delitos transfronteiriços; e IV – buscar a articulação com as ações da Comissão Permanente para o Desenvolvimento e Integração da Faixa de Fronteira – CDIF (BRASIL, 2016).

No entanto, em Tabatinga a atuação em ações de prevenção, de controle e de fiscalização são complexas, sendo preciso um maior investimento, sem desconsiderar as relações estabelecidas com os países vizinhos que podem potencializar ou não a flexibilização de vigilância do território brasileiro.

Em 2019, o Decreto nº 9. 810 de 30 de maio instituiu como finalidade da Política Nacional de Desenvolvimento Regional (PNDR) a redução das “desigualdades econômicas e sociais, intra e inter-regionais, por meio da criação de oportunidades de desenvolvimento que resultem em crescimento econômico, geração de renda e melhoria da qualidade de vida da população” e traz expresso como sendo um dos seus objetivos “promover a convergência dos níveis de desenvolvimento e de qualidade de vida inter e intra regiões brasileiras e a equidade no acesso a oportunidades de desenvolvimento em regiões que apresentem baixos indicadores socioeconômicos” (BRASIL, 2019), como é a situação do Alto Solimões, em especial em se tratando de Tabatinga, por fazer parte da faixa de fronteira.

Tabatinga, por ser uma fronteira estratégica, geopoliticamente concentra a sede das forças armadas, órgãos e instituições públicas de diversas ordens que atuam no combate ao narcotráfico e ao contrabando, tornou-se também uma fronteira geoeconômica ao ser designada como Área de Livre Comércio, e vem crescendo desordenadamente, sofrendo impactos econômicos, políticos, culturais, ambientais e científicos, em que uns podem ser considerados positivos (mais empregos e maior produção científica) e outros negativos (atividades comerciais ilegais e desrespeito aos limites da natureza). Assim surgiram novas demandas no âmbito educacional, político, religioso, econômico e cultural que esbarram na falta de infraestrutura adequada que resvalam na má organização e na falta de fiscalização que dificultam o conjunto das relações hierarquizadas que ali se estabelecem.

Lacerda (2019) pontua que as diversas instituições instaladas em Tabatinga, por meio da política de interiorização, pretendiam dinamizar a região de fronteira e reverter o processo migratório de Manaus, capital do estado, para o interior do Amazonas. Com isso, houve a procura por pessoas qualificadas de outros Estados para assumir diversos cargos no serviço público, bem como para melhorar suas estruturas na região. Essa situação deu origem a “uma elite [econômica] local na Tríplice Fronteira e o aumento da concentração de renda e da desigualdade social, na medida em que a população local, em grande parte, não possuía as exigidas qualificações escolares e laborais para tais cargos públicos” (p. 31). Porém, aos poucos a instalação de instituições de ensino básico e de ensino superior, em particular, a UEA e cursos técnicos, começa a oportunizar a formação qualificada a determinados tipos de profissões, especialmente as licenciaturas. Atualmente o quadro educacional de Tabatinga já se apresenta com mão de obra excedente necessitando de investimentos em outras áreas do conhecimento e em novas estruturas administrativas que ampliem o mercado de trabalho, tendo em vista que hoje a cidade se apresenta com outra configuração.

A região da Tríplice Fronteira apesar de possuir sede das forças armadas e diversos órgãos de controle federais e estaduais, ainda não possui um controle rígido da circulação de pessoas, que podem entrar e sair do país a qualquer momento, principalmente, entre as cidades gêmeas (Tabatinga/BR e Letícia/CO) havendo do lado brasileiro, na Avenida da Amizade, a cerca de 100 metros do marco divisório, apenas um posto abandonado e depredado da polícia militar, há raras fiscalizações na fronteira seca. Já do lado Colombiano existe um posto de fiscalização atuando diariamente, fazendo um controle maior e ao sinal de qualquer suspeita de ilicitude o cidadão brasileiro, peruano, colombiano ou de outra nacionalidade é imediatamente abordado para averiguação dos fatos.

Cabe lembrar que, mesmo Tabatinga tendo vários órgãos de fiscalização e controle, a quantidade de servidores público, a infraestrutura e a logística oferecida pelo Estado Nacional para desenvolver um trabalho de segurança eficaz são insuficientes, em particular, por se tratar de uma área que serve de rota para o narcotráfico e vários outros delitos. Os delinquentes procuram o território brasileiro com maior frequência para cometer seus crimes justamente por sua vulnerabilidade na falta de controle mais rigoroso, falta de leis mais severas e pela falta de penalidades mais duras, porque têm quase certeza de permanecerem impunes.

Em relação à circulação de mercadorias existe uma maior preocupação do poder público, o qual exerce atividades de controle pontuais, como por exemplo, nos portos de chegada e saída de mercadorias e passageiros para Manaus e outros países. A necessidade de uma maior atenção do Estado Nacional na intenção de melhor estruturar o sistema de defesa para garantir a segurança da região singular da Amazônia já vem sendo exposta por vários pesquisadores como Nogueira (2007), Motta (2011) e Ribeiro (2015).

A tríplice fronteira como território controlado ainda se mostra distante de apresentar um padrão de prevenção, controle, fiscalização e repressão dos delitos, dando aos cidadãos de bem a sensação de transitar com segurança e tranquilidade em seu território. Para Borba (2013, p. 76), “do ponto de vista da estratégia militar, os conceitos sobre Faixas de Fronteira são considerados obsoletos e estão a exigir uma revisão não só sobre o significado do papel das fronteiras, mas também sobre sua funcionalidade”.

É comum ouvir dos cidadãos fronteiriços que se sentem mais seguros ao transitar em território colombiano pela maior fiscalização e policiamento nas ruas que fazem a população se sentir mais segura do outro lado da fronteira. É importante pontuar que as medidas de controle tomadas em qualquer uma das nações – Brasil, Colômbia ou Peru – impacta as cidades de qualquer lado da Tríplice Fronteira, por exemplo, com a pandemia Covid-19 e o fechamento da fronteira seca (Tabatinga/Letícia) pelo poder público colombiano causou revolta da população de Tabatinga que não podia passar para Letícia se não fosse para comprar medicamentos, com receita, e fazer uma consulta médica.

Essa situação levou os cidadãos tabatinguenses a fechar o lado brasileiro da fronteira com suas motocicletas, não permitindo a passagem de colombianos para Tabatinga e nem a saída de mercadorias para Letícia, uma vez que as autoridades da Colômbia proibiram o fluxo de brasileiros no seu território, e as autoridades brasileiras só se manifestaram após a grande manifestação causada pelos moradores de Tabatinga que se acharam prejudicados com a

decisão do fechamento da fronteira do lado colombiano proibindo a entrada de pessoas, mas as mercadorias continuavam a passar livremente, ou seja, Letícia estava se beneficiando do comércio brasileiro sem uma justa contrapartida.

Sobre o comércio, Luíz Gonzaga Ataíde (2020) menciona que os cidadãos colombianos devem comprar em Tabatinga obedecendo certos limites e, como exemplo, lembra o que ocorreu durante o período de pandemia quando faltou gás na cidade:

antes de faltar gás na cidade, passavam várias carrocinhas cheias de gás para Letícia. Que se dê um limite de compra, uma ou duas botijas por cada pessoa, porque eles também são seres humanos e precisam se alimentar. Se todo mundo comprasse pelo menos duas, não tinha a falta de gás, mas os colombianos estocaram para revender, essa é a realidade. Mas isso compete às autoridades, para isso tem prefeito, tem câmara, tem polícia para fazer essa fiscalização, são essas coisinhas que faltam, hoje não tem mais lenha pra você cortar, colocar em baixo do fogão (Pesquisa de campo, 2020).

O morador de Tabatinga chama a atenção para a falta de controle na venda de produtos para Letícia, sem se pensar na demanda interna para atender as necessidades dos tabatinguenses. Os colombianos compram grandes quantidades para fazer estoque e revender para a sua população, enquanto os tabatinguenses sofrem com a falta de desses produtos. Vemos que há uma falta de planejamento e organização do mercado para atender as demandas internas e externas, que só tendem a crescer a cada ano devido ao aumento demográfico na tríplice fronteira.

Outra situação vivenciada nas águas na divisa com o Peru, os cidadãos brasileiros eram proibidos de atravessar o rio para o lado do território peruano para comprar gasolina e outros produtos, quem arriscasse desobedecer era ameaçado com tiros dados para o alto pelos soldados peruanos. Novamente os cidadãos tabatinguenses tomaram a iniciativa de impedir que os peruanos desembarcassem e vendessem suas mercadorias em Tabatinga. E, mais uma vez, a população se manifestou porque as autoridades competentes demoraram a tomar iniciativa em relação à fiscalização e controle da fronteira, na referida “Área de Livre Comércio”.

Dentre os processos territoriais que causam preocupação à soberania está também a presença de guerrilheiros, indígenas, migração de outros países para o território brasileiro, o que requer maior atenção do Estado Nacional (SOUZA; LOPES; LIMA, 2021). A criminalidade na cidade de Tabatinga tem crescido consideravelmente nos últimos anos, a falta de empregos para a população e oportunidade para os jovens no mercado de trabalho local contribui em parte para situação de violência nas ruas da cidade. É do conhecimento dos

moradores da tríplice fronteira que a maior parte dos assassinatos praticados no território de Tabatinga estão relacionados com os acertos de contas envolvendo o tráfico de drogas.

Os criminosos atravessam a fronteira para cometer seus crimes e dificultar o trabalho das autoridades de cada país. É comum que esses delitos sejam cometidos por indivíduos que possuem uma ou várias nacionalidades (PALACIO, 2008). De acordo com Paiva (2019), a prática da pistolagem é corriqueira na tríplice fronteira, com fins de garantir o poder de quem comanda o tráfico e manter as relações de submissão por quem ousa infringir as ordens impostas. Os pistoleiros são brasileiros, peruanos e colombianos que nem sempre são da região.

As formas de envolvimento no tráfico de drogas são diversas. As táticas de mobilização e comercialização de drogas na fronteira estão em constante transformação, suas atividades procuram ser as mais discretas possíveis. O narcotráfico tem investido pesado na região, associando-se e financiando diversas atividades predatórias e ilegais como o extrativismo madeireiro, pesqueiro, o garimpo, o tráfico de pessoas, entre outras. Os traficantes encontram inúmeras maneiras de driblar a fiscalização no transporte de drogas, e ainda fazem a lavagem de dinheiro do tráfico, de forma similar como acontece nas grandes cidades.

Com o aumento da população e o crescimento desordenado da cidade de Tabatinga, a criminalidade também cresceu consideravelmente e as atividades do tráfico de drogas têm contribuído visivelmente para o surgimento de diversos problemas sociais como assaltos, roubos à população e aos estabelecimentos comerciais, muitos jovens usuários de entorpecentes passaram a viver nas ruas cometendo delitos para manter seus vícios. A falta de um contingente maior de policiais para atender e fazer a segurança da população torna-se extremamente necessário para manter a ordem e segurança do lado brasileiro da fronteira.

O pouco recurso e a falta de melhor infraestrutura destinada às forças de segurança da fronteira do lado brasileiro têm se tornado um dos maiores obstáculos para desenvolver atividades efetivas, que levem em conta as peculiaridades locais no controle dessa região. Assim como a falta de maior contingente militar prejudicam a segurança territorial na terra, na água e no ar.

A motocicleta é ainda o principal meio de circulação existente na fronteira seca e não existe posto de fiscalização e o patrulhamento de revista, é feito eventualmente. O mesmo acontece com a fronteira com o Peru, por vias do Rio Solimões. A ausência do governo e de políticas públicas para a região de fronteira é sempre relatada por moradores e autoridades

como dificuldades na viabilidade de condições de segurança efetiva limitando a defesa dessa região.

Como consequências desses fatos temos que “os ajustes de contas entre negociantes ilegais acontecem principalmente em Tabatinga e poucos são os casos que ocorrem em Letícia, fugir para o Brasil é sempre uma opção” (PALACIO, 2008, p. 161). Lacerda (2019) corrobora com essa visão quando descreve que a violência em Tabatinga é gerada na sua maioria pelo envolvimento de pessoas e lugares com a atividade ilegal de entorpecentes ou crimes passionais, pouquíssimo são descritas mortes decorrentes de assaltos, furtos ou outras situações de violência.

Embora os autores acima tenham pontuado o tráfico de drogas como principal causa dos assassinatos na fronteira, a criminalidade tem aumentado significativamente nos últimos anos, principalmente em território tabatinguense. Parte dos comerciantes locais tem contratado policiais militares, nos dias e horários em que estes não estão de serviço, para fazerem a segurança de seus estabelecimentos comerciais por medo dos constantes assaltos que vem ocorrendo na cidade. O policiamento é visto com frequência cotidiana na rua Marechal Mallet, no porto da feira e na Avenida da Amizade, locais onde se concentra a parte comercial de Tabatinga. Nos bairros a presença do policiamento é pouco efetiva e os cidadãos se sentem muitos inseguros em transitar nas ruas, principalmente a partir das 21h:00. Ultimamente os meliantes têm assaltado até as mochilas dos estudantes que vão e vem das escolas durante o dia e a noite.

O uso e venda de drogas nas escolas por alunos tem crescido e junto os problemas de roubo, indisciplinas e desrespeito aos colegas e aos professores nos espaços escolares tem sido uma preocupação em diversas instituições de ensino, em alguns casos, é preciso acionar uma equipe da polícia militar para ministrar palestras, fazer fiscalização e patrulhamento a fim de inibir esse tipo de prática e garantir a segurança no ambiente escolar.

Um dos mais recentes bairros formados, chamado de Xingu – terras do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) –, que fica na divisa entre Brasil e Colômbia é onde tem se concentrado um alto índice de criminalidade, pois fica distante dos olhares das autoridades que fazem a segurança da cidade, o bairro concentra grande número de cidadãos peruanos e colombianos. Assim também os bairros Vila Verde, Vila Paraíso e Vila Guadalupe têm registrado confrontos armados entre traficantes e, também com a polícia deixando a população receosa em transitar em qualquer horário nesses espaços.

No mês de novembro de 2021, autoridades brasileiras afirmaram que têm buscado fazer acordos com as autoridades colombianas para pensar e planejar ações conjuntas das polícias brasileiras e colombianas para combater o tráfico de drogas na tríplice fronteira. O secretário de segurança pública do Amazonas, general Carlos Alberto Mansur, externou que pretendia se reunir com as autoridades do Peru para que juntos os três países pudessem traçar estratégias de defesa de seus territórios combatendo o tráfico internacional de drogas. O governador Wilson Lima juntamente com o secretário general Carlos Alberto Mansur fez a entrega de uma lancha blindada, três viaturas e apresentou treze novos policiais, perfazendo o total de 30 que fazem o policiamento da cidade, no ato também foram anunciadas reformas no batalhão da polícia militar e na delegacia da Tabatinga que seriam iniciadas em março do ano seguinte. Essas medidas foram tomadas no âmbito do Programa Amazonas Mais Seguro.

É inevitável não dizer que essas medidas são insuficientes para fazer a segurança de uma população local de 68.502 habitantes sem contar com as pessoas que circulam diariamente no território tabatinguense, além disso, os policiais se revezam em atender ocorrências nos municípios vizinhos como de Benjamin Constant. De acordo com a Agência Amazonas (2022a), em 2021, nas ações de proteção as fronteiras e divisas do Amazonas com o apoio do Programa Nacional de Segurança nas Fronteiras e Divisas (VIGIA), do Ministério da Justiça e Segurança Pública (MJSP), por meio da operação Hórus, foram apreendidas mais de 20 toneladas de drogas, 120 veículos, 112 embarcações, 590 armas de fogo, 6.942 munições e 867 prisões foram feitas por tráfico de drogas, porte ilegal de arma de fogo, crime ambiental entre outros crimes.

Por outro lado, Paiva (2019) evidencia as angústias dos moradores da tríplice fronteira quando questionam que o Estado tem pensado na fronteira em políticas para garantir a segurança, mas tem sido displicente com as condições de vida que enfrentam a população nessa região com tantos problemas como a falta de acesso a uma alimentação de qualidade, saúde, as infraestruturas precárias de diversos órgãos públicos e falta de funcionários para oferecer um serviço de qualidade. A falta de investimento na educação, muitos direitos básicos não garantidos, falta de oportunidade de empregos etc. Tais problemas só colaboram para o aumento da violência nesse espaço fronteiriço, onde os traficantes se aproveitam das fragilidades para oferecer facilidades ao recrutar pessoas de baixo poder aquisitivo para trabalhar no tráfico.

Relacionado aos problemas sociais vividos pela população de Tabatinga pode-se destacar o sistema de saneamento básico, que é percebido na cidade pelo abastecimento de

água, coleta de lixo, esgotamento sanitário. Parte da população não possui água encanada e muito menos tratada, em particular, nos novos bairros como Xingu, Vila Paraíso, Vila Verde. Maia (2018) mostra que das residências abastecidas com água no bairro Santa Rosa, 70% provém de poço tubular, 20% da Companhia de Saneamento e Água do Amazonas (COSAMA), 6% de poço/COSAMA e 4% de chuva/cacimba. E que os poços foram perfurados em local não adequado para se obter água limpa e de qualidade, não obedecendo assim às especificações dos órgãos reguladores. Esses poços ficam próximos de fontes de contaminação como as fossas, esgotos a céu aberto, lixão etc.

De forma similar podemos projetar que essa situação é comum no município, já que com a rápida expansão urbana não planejada muitos moradores tiveram/têm que optar por perfurar poços tubulares para ter acesso à água, nem os poços perfurados pelo poder público seguem as normas necessárias para captação de água. A transmissão de doenças a partir do uso de água contaminada é um fator complexo e preocupante em Tabatinga, sendo indispensável à criação de políticas públicas e investimentos nessa área e também na educação da população para que esta se torne sensível, reflexiva e crítica à problemática socioambiental que as envolvem.

A coleta de resíduos sólidos é feita em ruas onde é possível o acesso dos caminhões de coleta, o município não dispõe de coleta seletiva e os resíduos são levados ao lixão, local onde são depositados os resíduos sólidos da cidade, esses resíduos não passam por nenhum tratamento e acabam por contaminado ar, a terra e os lençóis freáticos. Os resíduos hospitalares são coletados e tratados da mesma forma como são tratados os resíduos das residências. Atualmente muitas famílias sobrevivem retirando seus sustentos do lixão, ficando vulneráveis às mais diversas contaminações.

A respeito do lixão em Tabatinga, Lopes (2016) argumenta que inúmeras pessoas retiram seu sustento dele, entre brasileiros, peruanos e colombianos, e os catadores registrados pela prefeitura não têm associação e não recebem assistência municipal. Em relação à coleta de resíduos feita nos ambientes de serviços de saúde, não há no Hospital de Guarnição de Tabatinga a separação dos resíduos sépticos, que são descartados de forma irregular não obedecendo as normas e especificações da Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA). O espaço do lixão não é fechado e qualquer pessoa pode acessá-lo, isso facilita a permanência de catadores no local. Os impactos ambientais gerados pelo lixão são os mais diversos incluindo o risco aviário, pois o lixão atrai muitos urubus e situa-se há aproximadamente 4,2 km do aeroporto.

É necessário chamar a atenção para a questão dos resíduos sólidos gerados pela construção civil em Tabatinga, pois grande parte das obras não cria mecanismos para descartar adequadamente esses resíduos, podendo gerar grande problema ambiental.

A venda de produtos agrícolas como verduras, frutas e outras atividades praticadas na feira geram muitos resíduos sólidos e, parte deles, é coletado pelos trabalhadores de limpeza da prefeitura municipal de Tabatinga, porém a outra parte é descartada pelos vendedores e população diretamente no rio ou nos igarapés Santo Antônio e do Engenho, que desembocam suas águas já contaminadas com os resíduos e pelos esgotos das cidades que são destinados para eles causando grande poluição das águas. Além disso, pode-se sentir um odor muito forte que exala das águas do igarapé do Engenho. Os diferentes marcos regulatórios ambientais, dos três países, dificultam a aplicação da lei, sendo esta violada causando demora no início dos procedimentos legais.

O sistema de esgoto não é adequado e não cobre toda a cidade, apenas as ruas principais, sendo que muitas são as ruas com valas a céu aberto observadas em todas as partes da cidade. Não existe um sistema de tratamento de esgoto, é comum que as residências, prédios e comércio tenham fossas secas ou biológicas. A esse respeito, afirma Lopes (2016, p. 54): “a má utilização da rede de drenagem pluvial e da rede coletora de esgoto vem trazendo sérios problemas para a população, especialmente durante o período de chuva”. Com a pavimentação em concreto de diversas ruas de Tabatinga nos últimos três anos, e a não abertura de valas para pôr tubulação adequada, que facilite o escoamento da água da chuva, tem causado muitos transtornos e indignação à população que tem suas casas alagadas durante as fortes chuvas, a água invade as ruas e casas por causa da falta de drenagem e escoamento das águas pluviais.

Em relação aos recursos naturais, Carneiro (2016) lembra que a região do Alto Solimões é abundante em recursos naturais, porém há pouca fiscalização no processo de extração e comercialização facilitando o crescimento do setor da construção civil. Com pouca fiscalização na extração de areia, seixo e madeira houve uma apropriação indevida desses recursos em áreas indígenas acarretando conflitos sociais na região. Além disso, os impactos ambientais causados pela exploração predatória dos recursos precisam ser melhores controlados na região. O alto consumo de areia, seixo e madeira gera diversos impactos ambientais nos sistemas bióticos e abióticos na retirada desses recursos da natureza saturando os locais de extração, tendo que encontrar outro com o mesmo potencial e assim a dinâmica do território se altera pela ação humana irracional e capitalista. Para Lacerda (2019), as

políticas governamentais, na tríplice fronteira, têm valorizado mais os interesses dos centros deliberativos de seus países e econômicos internacionais pouco se preocupando com a população local.

A fiscalização e conservação dos recursos naturais no Alto Solimões é responsabilidade do Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e de Recursos Naturais (IBAMA), que em 2018 teve sua base em Tabatinga desativada, porém os trabalhos de fiscalização continuaram sendo desenvolvidos na região. Em setembro de 2019, o IBAMA juntamente com a polícia federal fez a apreensão de 5,6 toneladas de pescado no município de Tabatinga. A pesca da piracatinga e do pirarucu, por exemplo, é proibida na região. O pirarucu apreendido foi doado a Diocese do Alto Solimões em Tabatinga, mas a piracatinga foi descartada, pois, segundo estudos feitos no Brasil e Colômbia, esse peixe concentra alto índice de mercúrio e se torna impróprio para o consumo humano. Nessa mesma operação houve a apreensão de madeira retirada ilegalmente (IBAMA, 2019).

A Fundação Nacional do Índio (FUNAI), órgão responsável pela proteção das terras indígenas, esteve em 2020 trabalhando em prol da proteção das comunidades indígena em articulações durante a pandemia do Covid-19, em que foram feitas barreiras sanitárias e a entrega de cestas básicas na região. Em 2009, foi criada a Coordenação Regional (CR) Alto Solimões com base em Tabatinga, que coordena e monitora a implementação de ações de proteção e promoção dos direitos de indígenas, nos municípios de Benjamin Constant, Tabatinga, São Paulo de Olivença, Amaturá, Santo Antônio do Içá, Tonantins, Jutaí, Fonte Boa, Uarini, Alvarães, Tefé, Maraã, Japurá, Juruá e Carauari (FUNAI, 2022).

As ações do IBAMA e da FUNAI continuam a ser desenvolvidas, porém com muitos desafios a serem superados pelo sucateamento desses órgãos no atual governo e dadas as condições que ocorreram com a transferência de recursos financeiros para a saúde durante a pandemia da Covid-19.

2.1.2 Território econômico: educação, mercado e mão-de-obra

A população de Tabatinga formada por civis e militares composta por diversas raças e culturas, em sua maior parte por Tikuna e nordestinos, que dão características peculiares ao local que com o rápido adensamento e conseqüentemente a expansão urbana trouxe a necessidade de investimentos no setor educacional com mobilização do poder municipal, estadual e federal (GRAÇA, 2016).

O município tabatinguense é constituído, igualmente, por colombianos e peruanos, que possuem às vezes dupla nacionalidade. Além dessa densidade populacional diversa, há na cidade um amplo destaque para o setor educacional possuindo creche, diversas escolas municipais, estaduais e particulares que atendem alunos do ensino infantil, fundamental e médio, bem como Instituto Federal de Tecnologia (IFAM), o Centro profissional do Alto Solimões que oferecem cursos técnicos e as universidades com cursos superiores que aos poucos vão dando uma nova configuração para o desenvolvimento intelectual demandados pela população da tríplice fronteira. Luíz Gonzaga Ataíde corrobora com esse pensamento ao reiterar que:

hoje são as famílias de Letícia e de Santa Rosa que vem estudar no Brasil. Os peruanos, principalmente, estudam pela questão social de incentivo, da bolsa escola, fazem o ensino médio em Tabatinga. Os colombianos estudam como uma forma de aprender a língua portuguesa, fazem questão dessa parte. Sou de uma geração em que você muitas vezes se falava mais castelhano do que português porque tudo dependia de Letícia, desde a escola, o trabalho, a lavadeira, os carregadores tudo vinha de Letícia que Tabatinga não tinha a estrutura que tem hoje. A migração vinda do lado do Peru foi muito grande em relação ao atrativo da educação, a estrutura que as escolas têm hoje, conforto, uma boa qualidade de ensino (Pesquisa de Campo, 2020).

Inegavelmente o cenário da educação de Tabatinga mudou consideravelmente, se antes os brasileiros iam estudar em Letícia por falta de escolas e professores, hoje são os cidadãos peruanos e colombianos que atravessam as fronteiras para frequentarem as instituições de ensino no Brasil. Mas isso, só reforça a grande responsabilidade e atenção que devem ser dadas ao sistema de ensino para ampliar a oferta e melhorar a qualidade do ensino nesse território.

Tabatinga possui duas creches municipais, a Dom Alcimar Caldas Magalhães e a Vovó Julia, inaugurada em 2020, ambas com 9 salas de aula e sala de recursos multifuncionais para atendimento educacional especializado.

Na sede do município há um total de 17 (dezessete) escolas públicas entre elas 11(onze) são municipais – 03 indígenas nas comunidades de Umariacú I e II – e 06 (seis) estaduais – 01 indígena no Umariacú II. As escolas municipais são responsáveis pelo ensino infantil e fundamental, ficando a cargo do estado o ensino médio, apesar das escolas estaduais também trabalharem com o ensino fundamental. A Educação de Jovens e Adultos acontece tanto em escolas municipais como estaduais.

As escolas atendem alunos brasileiros de diversos estados, imigrantes colombianos e peruanos, além dos indígenas que vivem não só nas comunidades, mas na zona urbana da

cidade. A diversidade sociocultural já enraizada no território tabatinguense dá uma característica singular a cidade e é comum o domínio do espanhol e português de qualquer lado da fronteira, a mistura de costumes na gastronomia se tornou tão natural que passam despercebidos aos olhos dos próprios habitantes.

Dos 24.196 alunos matriculados no município de Tabatinga em 2021, 669 declararam ser branco, 42 disseram ser pretos, 9.373 afirmam serem pardos, 22 dizem ser amarelos, 8.612 assumiram-se indígenas e 5.478 não declararam sua cor (INEP, 2022). Nesse contexto, constatamos a diversidade presente nos espaços escolares, podemos observar uma quantidade significativa de indígenas, mas o número de estudantes que não declararam sua cor chama muito atenção. Nessa parcela, podem estar inclusos os indígenas que tem vergonha de se identificar como tal e/ou aqueles que tem receio de sofrer preconceitos no ambiente escolar e/ou na sociedade, pois ainda hoje existe um forte desrespeito por sua língua, seus costumes, crenças e tradições. Os indígenas carregam o estigma de serem apontados como pessoas preguiçosas, sujas, desprovidos de inteligência entre outros adjetivos que os inferiorizam.

Sabemos que o direito à educação diferenciada aos povos indígenas encontra-se assegurado na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9394/96, seguido do Plano Nacional de Educação aprovado em 2014 que apontam a importância desses povos preservarem sua língua materna, sua cultura e costumes tendo a escola como aliado no processo de afirmação étnica. No entanto, isso não significa que esses direitos sejam respeitados e contribuam de forma efetiva para melhoria da qualidade de vida desses povos. Por isso, a educação indígena passou a ser tema central na reivindicação dos movimentos indígenas para que esses direitos saiam do papel e sejam aplicados na prática.

Como não poderia ser diferente nos espaços de ensino a diversidade cultural tornou-se marca registrada, fato esse percebido nas escolas, nas representações artísticas e culturais por meio do gênero musical, dança, culinária, pintura e artesanato. Partindo desta visão, é preciso abordar mais os aspectos culturais nas ações pedagógicas dando sentido e valorizando o intercâmbio cultural da fronteira (RUIZ SILVA, 2011).

Essas características podem ser percebidas em todos os espaços da cidade, em particular, nas escolas e universidades, instituições de produção/reprodução cultural e social, em que são inculcados novos capitais, por exemplo, culturais, simbólicos, ao *habitus* – a formação profissional, religiosa, cultural, política, científica etc. – nos agentes sociais para produzir e reproduzir um hábito dando legitimidade a auto-reprodução das instituições de ensino (BOURDIEU; PASSERON, 2014).

Das escolas municipais da sede de Tabatinga, a maior é a Escola Municipal Profa. Jociêdes Andrade que está localizada na Avenida da Amizade possuindo 17 salas de aula, atendendo alunos do ensino fundamental inclusive a EJA e uma turma de Atividade Complementar. A Escola Professor Ambrósio Bemerguy atua com 16 salas de aula funcionando na rua São João Batista, s/nº, no bairro de Santa Rosa atendendo alunos do ensino fundamental I e II e EJA 2º Seguimento. Na avenida da Amizade encontra-se ainda a Escola Municipal Infantil José Carlos Mestrinho, que teve sua reforma concluída em agosto de 2019 passando a ter 24 salas de aula para atender um total de 1.238 alunos do pré-escolar a alfabetização, a única instituição pública de ensino infantil na zona urbana.

Em relação às instituições estaduais de ensino há, na Avenida da Amizade, as escolas: Pedro Teixeira com 12 salas de aulas possuindo atendimento especializado, ensino Fundamental e EJA fundamental e médio, no ano de 2019 a escola atendeu 1.485 alunos, sendo distribuídos no prédio principal e em dois anexos: MG e Sistema prisional; a Escola Marechal Rondon conta com 12 salas de aulas funcionando com o ensino fundamental e o ensino médio, em 2019 teve 1.065 matriculados nos três turnos; e a Conceição Xavier de Alencar dispõe de 13 salas de aula atuando com ensino fundamental, ensino médio, tecnológico e EJA, em 2019 obteve 1.330 matrículas. Na rua Coronel Berg situa-se a Escola Professor Raimundo da Silva Carvalho com 12 salas de aula e oferecendo aulas para o ensino fundamental, tecnológico, médio e EJA fundamental e médio com 1.115 alunos matriculados em 2019.

Na Avenida Pernambuco, a Escola Estadual Duque de Caxias atende estudantes do ensino fundamental, ensino médio e da EJA distribuídos em 12 salas de aulas nos três turnos sendo matriculados 1.303 alunos em 2019 incluindo o anexo que funciona na comunidade de Terezina III, na zona rural, com alunos do ensino fundamental e médio. Por fim na comunidade de Umariacú II na rua Santa Cruz, a Escola Estadual Indígena Almirante Tamandaré (13 salas de aula) em 2019 teve um total de 992 alunos do ensino fundamental e médio funcionando nos três turnos.

É relevante afirmar que as escolas atendem estudantes que vem de Santa Rosa/PE e que atravessam o rio todos os dias para frequentarem as aulas em Tabatinga. Assim, como é comum também que colombianos frequentem escolas na cidade, isso mostra que o sistema de educação brasileiro é valorizado pelas sociedades vizinhas de Letícia e Santa Rosa. No dia 29 de junho de 2022 foi inaugurado o Centro de Educação de Tempo Integral (CETI) João Carlos Pereira dos Santos, com 21 salas de aula, sala de recursos especiais, sala de dança, música e

lutas. O CETI também possui piscina, auditório, quadra de esporte, biblioteca e refeitório para atender alunos do ensino básico, dispõe ainda de laboratório de pesquisa, robótica na intenção de integrar educação, esporte e cultura.

A escola particular do Instituto Batista Regular vem há tempos atuando na cidade e em 2018 atendeu alunos de creche, pré-escola, anos iniciais e finais do ensino fundamental e também trabalha com educação especial, sua instituição localiza-se na rua Tiradentes, bairro Tancredo Neves (INSTITUTO BATISTA REGULAR DE TABATINGA, 2018).

A *American Language School (UCAN)* é a única escola de idiomas atuando em Tabatinga desde 2011 com aulas de inglês, espanhol e português fica situada na rua Aires da Cunha próxima a Justiça Federal. Além dessa escola, existem as escolas particulares: Castelinho do Saber, Sementinha de Jesus e Estrela do Saber que trabalham com turmas do pré-escolar.

De acordo com o Inep (2022), Tabatinga (zona urbana e rural), no ano de 2021, teve um total de 4.565 alunos matriculados na educação infantil, creche e pré-escola, 12.799 no ensino fundamental e 4.176 no ensino médio – propedêutico e curso técnico integrado. 781 estudantes de educação profissional técnica de nível médio, a educação de jovens e adultos atingiu 2.135 matriculados, fundamental e médio, e a educação especial obteve 233 matrículas, sendo 223 da classe comum e 10 da classe exclusiva. E esses números só tendem a crescer a cada ano, dado que, os moradores desse território já estão se sensibilizando da importância da educação escolar na formação pessoal, profissional e na reestruturação do *habitus* que podem favorecer a transformação do *status quo* da sociedade.

O Centro de Treinamento Profissional do Alto Solimões (CTP-SOL) e o Centro de Educação Tecnológica do Amazonas (CETAM) formaram parcerias e há anos vêm ofertado cursos de qualificação profissional e cursos técnicos como manicure, cabeleireiro, carpintaria, marcenaria, gastronomia regional, gestão hoteleira, informática básica e avançada entre outros. Os cursos são disputados pelos cidadãos brasileiros, peruanos e colombianos da fronteira, pois significam melhores oportunidades de atuação no mercado de trabalho ao serem concluídos. O Centro Educacional Guarany, localizado na rua Pedro Teixeira, atua com cursos técnicos em Saúde Bucal, Enfermagem, Análises Clínicas, Nutrição e Radiologia.

Outra instituição de grande relevância na tríplice fronteira é o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM), Campus Tabatinga, que iniciou suas atividades em seu próprio prédio em 2011, articulando a tríade ensino, pesquisa e extensão,

ofertando os cursos técnicos de Administração, Agropecuária, Informática, Meio Ambiente e Recursos Pesqueiros, na modalidade integrada e subsequente (FERREIRA, 2018).

Com o passar dos anos novas demandas educacionais surgiram e necessitavam ser supridas pela população do Alto Solimões. Então, o ensino superior foi e continua sendo um importante passo para a busca do conhecimento científico e a formação de um capital cultural do território fronteiriço, que durante décadas sofreu com a falta de mão de obra local qualificada para trabalhar no setor educacional e, de forma similar, nos demais setores.

Com a instalação do Centro de Estudos Superiores de Tabatinga/UEA, cujo objetivo é formar profissionais em nível superior, principalmente, na área de licenciatura para suprir a carência educativa da região, vem funcionando, ao longo de seus 20 anos de atuação, com cursos de Educação à Distância e presenciais nas categorias de Licenciatura, Bacharelado e Tecnólogo. Investe especialmente nas licenciaturas na finalidade de qualificar professores para atender as necessidades do sistema educacional básico do Alto Solimões.

Das instituições particulares de ensino superior que tem adentrado no mercado educacional na cidade, destacam-se os Polos da Universidade Paulista-UNIP com nove cursos de graduação de Bacharelado, quatorze Licenciaturas e dezenove Tecnológicos nas modalidades de Educação a Distância (EaD) e modalidade Semipresencial entre os quais citamos: Segurança do Trabalho, Gestão Pública, Gestão Hospitalar, Gestão Ambiental, Comércio Exterior, Serviço Social, Matemática, Letras e Marketing (UNIP-TABATINGA-AM, 2019).

A Claretiano Rede de Educação possui, em Tabatinga, cursos de graduação nas áreas de Educação Física, Formação de professores, Engenharia, Direito, Teologia, Filosofia, Cursos Superiores de Tecnologia, Saúde, Gestão e Comunicação. Pós-Graduação em Educação, Humanidades, Artes, Ciências Sociais, Negócios, Direito, Saúde, Bem-Estar Social, Engenharia, Produção, Construção e Nutrição. E ainda dispõem de cursos presenciais e a distância para a segunda graduação, alguns deles com menor duração (CLARETIANO TABATINGA-AM, 2019).

A Faculdade Educacional da Lapa (FAEL), situada na Avenida da Amizade atua com 29 cursos de graduação (sendo 04 bacharelados, 05 licenciaturas e 20 tecnólogos) e 71 cursos de Pós-Graduação (PORTAL FAEL, 2019). O Centro Universitário Fametro – a FAMETRO inaugurou sua unidade em Tabatinga no dia 20 de setembro de 2019, localizada na Avenida da Amizade contando com cursos de graduação em Administração, Arquitetura e Urbanismo etc., e Pós-Graduação.

Nos últimos 10 anos houve um progresso significativo no sistema educacional de Tabatinga e do Alto Solimões com mais ofertas de vagas em escolas e nas universidades diminuindo os índices de analfabetismo, elevando o nível de escolaridade e, conseqüentemente, a inserção das classes abastadas no ensino superior, especificamente em cursos de licenciaturas ofertados pela UEA em Tabatinga e pela UFAM em Benjamin Constant, que já formaram e continuam a formar inúmeros profissionais para atender o mercado educacional na região que já apresenta sinais de saturação.

No entanto, quando nos deparamos com os dados do Inep (2022), verificamos que o município, incluindo zona rural e urbana, em 2021, possuía 228 professores ministrando aula na educação infantil, 634 no ensino fundamental, 221 no ensino médio, 52 na educação profissional técnica de nível médio, 177 atendendo na EJA e 373 atendendo a educação especial.

Em Tabatinga, os investimentos do Estado em diversos órgãos públicos, por se tratar de uma faixa de fronteira, contribuíram para o crescimento urbano exigindo que mais serviços educativos fossem criados para atender a população. Inicialmente a cidade se formou sem grandes investimentos na economia e na educação porque as famílias viviam em uma economia de subsistência baseada no extrativismo da madeira, na agricultura, na pesca e na caça e não tinha a preocupação com a qualificação desses agentes para executar tais serviços. Com o passar dos anos com a demarcação das terras indígenas, a proibição da extração de madeira e o controle dos órgãos fiscalizadores proibindo também a caça de animais silvestre e a pesca de peixes ameaçados de extinção, mudou a configuração econômica e a educação passou a ser a única opção para quem desejasse ter uma ascensão social por vias legais.

Com maior investimento na educação e com o crescimento econômico da cidade, principalmente no setor do comércio, a necessidade de mão de obra qualificada se ampliava, visto que Tabatinga se tornou o centro comercial do Alto Solimões e a instalação da UEA também corroborou para o território se tornar referência na educação por formar profissionais para toda a região.

Assim, houve mais investimentos no setor educacional para aos poucos reduzir o índice de analfabetismo e ir aumentando o nível de escolaridade de seus habitantes. Atualmente, mesmo com tantas instituições de ensino, Tabatinga ainda está distante de se tornar um território educativo, visto que a educação não acontece apenas nas instituições de ensino, mas sim em toda a sociedade, onde o papel principal é formar cidadão para a vida.

Nessa lógica, as crianças, jovens, adultos e idosos são formados de forma integral e contínua, transformando os espaços comuns da cidade em espaços de aprendizagem que podem levá-los a exercer sua cidadania de forma democrática. Assim, a educação não acontecerá apenas nas instituições de ensino, e utilizarão os saberes comunitários locais para auxiliar na aprendizagem escolar estabelecendo relações entre os saberes.

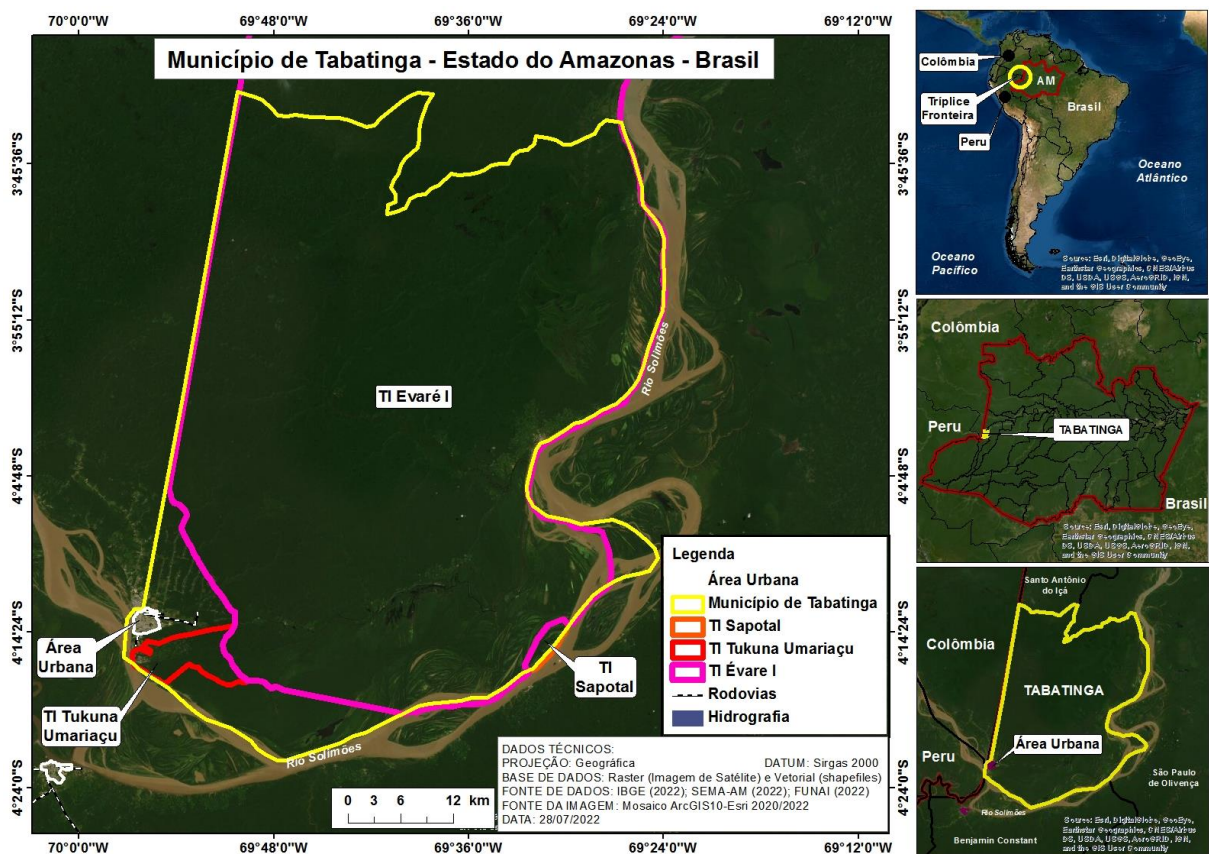
Os agentes sociais irão compreender e conhecer o território fronteiriço, onde estão inseridos, e construirão sua identidade com base na diversidade cultural e outros fatores que acabam por se refletir na sala de aula. Por mais que a escola seja ponto crucial para que o território educacional se fortaleça, nesse processo a educação acontece durante toda a existência do indivíduo.

Como vimos, Tabatinga possui um número expressivo de escolas públicas e poucas particulares, porém estes números ainda se tornam insuficientes para atender toda a população que ali estabelecem suas relações sociais. Nesse sentido, é imperativo investir no mercado educacional da cidade, na criação de novas escolas e em outros empreendimentos para absorver os profissionais formados nos cursos de licenciatura da UEA Tabatinga, ampliando a quantidade de emprego nesse setor por meio de políticas públicas que incentivem novas empresas no setor educacional. Como mencionado, o Centro Universitário tem formado muitos professores, no entanto, o planejamento econômico e de desenvolvimento da cidade se mostra alheio a essas questões e, como consequência, temos inúmeros profissionais de fora do mercado de trabalho.

É importante ressaltar que tanto Tabatinga como os demais municípios do Alto Solimões têm potencial para o desenvolvimento do mercado de trabalho em outros setores que podem contribuir com a empregabilidade de vários profissionais como no extrativismo – produção de madeira e produtos agrícolas regionais –, pesqueiro, piscicultura, produção de animais silvestres, artesanato, o turismo, construção civil, comércio de produtos industrializados, sem deixar de levar em consideração as especificidades de cada localidade e as leis ambientais vigentes. Paralelamente, é preciso investir na formação de profissionais nessas áreas com cursos de nível superior potencializando os cursos técnicos que são ministrados em Tabatinga pelo IFAM. Além de profissionais na área da saúde, médicos especializados, para atender a população da região, que depende muito dos serviços dos profissionais colombianos, tendo que se deslocar até Manaus ou Bogotá para fazerem tratamentos específicos.

2.1.3 Território social: sociedades e *habitus*

O município de Tabatinga é formado por uma população de maioria indígena, sendo a etnia Tikuna a mais numerosa e estando presente nos três países da fronteira. O município possui a maior concentração de indígenas do Alto Solimões, e de acordo com a Sedecti (2020) ocupa a terceira posição dos municípios brasileiros com maior concentração indígena, com 17.517 habitantes de diversas etnias. As principais terras indígenas nos limites municipais de Tabatinga são Tukuna Umariacú, Sapotal e Evaré I, todas de predominância Tikuna, conforme demonstrado no mapa 3.



Mapa 3: Principais terras indígenas de Tabatinga.

Fonte: Reis; Sabino, 2022.

A grande maioria dos indígenas e dos ribeirinhos desenvolve atividades para manutenção das unidades familiares, como a extração de produtos da floresta, a agricultura familiar, a pesca e a caça. Os indígenas levam seus produtos para serem vendidos na cidade, em diferentes locais, como nas calçadas e canteiros no meio fio ao longo da Avenida da Amizade, na feira, aos arredores dos mercados e outros pontos da cidade. Quando vendem seus produtos ou quando recebem seus benefícios do governo, esses agentes sociais se

dirigem aos comércios e compram alimentos industrializados para seu consumo. Podemos dizer que seus costumes alimentícios vêm sendo modificados, ao substituir em suas refeições os alimentos naturais por industrializados, podendo causar o desequilíbrio nutricional e acarretar doenças como diabetes, hipertensão, sobrepeso, entre outras enfermidades.

Para os indígenas, a fronteira não existe como delimitação territorial, porém quando se refere ao fato de receber benefícios do lado brasileiro, tanto os colombianos como os peruanos querem se beneficiar em Tabatinga, sendo alguns beneficiados por possuir dupla nacionalidade (NOGUEIRA, 2011). Analisando essa situação, Gow (2003) aponta que os indígenas agem assim por conveniência, para serem aceitos e não se tornarem alvos de retaliações e negligência como no passado, portanto, se do lado brasileiro eles são tratados com mais respeito e dignidade, é conveniente que eles queiram ser brasileiros para usufruir dos direitos que lhe proporcionem uma melhor qualidade de vida. Se os indígenas peruanos são semelhantes aos brasileiros, porque fazem parte do mesmo povo e só divergem em alguns costumes, estes passam a agir como os indígenas brasileiros, ou seja, incorporando suas estruturas sociais para participar de um “desenvolvimento” que também os beneficie como cidadão daquela nação, no caso, ser indígena brasileiro significa ter acesso aos benefícios do governo, assim, esses indígenas peruanos passam a se identificar como brasileiros para sair da situação precária que vivem como peruanos.

Lacerda (2019) afirma que a migração peruana para o lado brasileiro tem relação com a procura por benefícios sociais, uma vez que em Santa Rosa e no entorno do território peruano as condições de vida são mais precárias. Os peruanos para conseguir ter acesso aos benefícios de cidadãos brasileiros buscam constituir família e moradia com brasileiros (as). Já a migração de brasileiros na fronteira acontece com maior frequência e dinamicidade no fluxo interno. Por questões profissionais, Tabatinga recebe muitas pessoas de vários estados do Brasil para assumir cargos públicos e outros. Por questões educacionais, a cidade atrai jovens de municípios e comunidades vizinhas que buscam melhorar seu nível de escolaridade e lograr emprego com uma boa formação. Letícia é opção de migração para poucos brasileiros, por se sentirem mais seguros e os serviços básicos serem de fácil acesso. Nesse sentido, argumenta Lacerda (2019, p. 65): “Com frequência encontram-se pessoas com dupla nacionalidade ou arranjos familiares multinacionais. [...] Sua população, sendo movida principalmente por aspectos econômicos, familiares, profissionais e educacionais”.

No estudo de Maia (2018) sobre qualidade e uso da água, na percepção ambiental dos moradores do bairro Santa Rosa, divisa com Letícia/CO, em Tabatinga, a pesquisadora revela

que de 4.147 moradores do bairro (brasileiros, colombianos e peruanos entre estes, indígenas Tikuna e Kokama) cerca de 60% tem dupla nacionalidade.

O número de peruanos que vive em Tabatinga é bem expressivo, inclusive são donos de grande parte dos comércios que ficam próximos às ruas do mercado, da feira municipal e muitos outros pontos comerciais espalhados na cidade. Eles migram para o Brasil em busca de melhores condições de vida. Os produtos mais vendidos são cebola roxa, tomate, batata, cenoura, condimentos, alho, repolho, beterraba, produtos naturais, ervas medicinais e diversos grãos que são cultivados em grande escala no Peru. Além desses produtos, os comerciantes peruanos vendem inúmeros produtos colombianos a preços mais baixos que em Letícia, também há aqueles que trabalham com a venda de roupas, calçados, apetrechos para pesca, utensílios de cozinha em geral, entre outros produtos.

Os peruanos são responsáveis pelo abastecimento de Tabatinga com verduras e vários produtos mais baratos, boa parte desses comerciantes trabalham informalmente, eles são parcela expressiva no movimento do comércio nos arredores do mercado e aos poucos vão se espalhando por toda a cidade. Ainda que o trabalho e o comércio peruanos sejam importantes para o fluxo comercial de Tabatinga, estes são vistos pela população apenas como aproveitadores e que estão tomando o espaço dos brasileiros ao se instalarem na cidade e usufruírem dos benefícios que o território dispõe nas diversas áreas, principalmente, na saúde e educação. Importa lembrar que muitos desses peruanos trabalham bastante e contribuem com os impostos da mesma forma que os brasileiros e colombianos que vivem na cidade.

Nos três lados das fronteiras podem ser encontrados os indígenas, principalmente da etnia Tikuna vendendo seus produtos agrícolas, pescados, artesanatos, prestando e requerendo serviços básicos das cidades, muitos possuem cargos no setor público, como no caso dos vereadores indígenas eleitos com o voto popular.

As comunidades indígenas de Umariacú I e II aparentam ser um bairro da cidade devido à expansão urbana, apesar disso, esses cidadãos permanecem sendo vistos com desconfiança na região (NOGUEIRA, 2008). Silva (2011), inclusive, chama a atenção para o problema relacionado ao uso de bebidas alcoólicas, por indígenas, que vão à Tabatinga receber seus salários e benefícios e aproveitam para fazer uso exagerado de bebidas no complexo turístico, já que nas terras indígenas a venda é proibida. É bom frisar que embora haja essa proibição, a venda e o consumo de bebida alcoólica ocorrem de forma transgressora nesses territórios. Durante os finais de semana é comum encontrar indígenas transitando na comunidade embriagados.

O uso de bebidas abre precedentes para que outras formas de infração – as cometidas como o consumo de outros tipos de drogas, a violência doméstica, pois alguns bebem e buscam confusão com outras pessoas que transitam na comunidade. Um exemplo são os professores de Tabatinga, em particular, as mulheres que lecionam à noite na Escola Almirante Tamandaré. Elas têm medo de serem abordadas e agredidas por indígenas alcoolizados quando retornam da escola, principalmente nas quinta e sexta-feira, dias em que o consumo de bebida aumenta excessivamente na área.

O trajeto da ponte que liga as comunidades de Umariacú I e II é usado pelos indígenas dessas comunidades para vender seus produtos retirados da floresta, peixes, comidas, frutas e outros produtos sem nenhuma fiscalização de órgãos sanitários, essas vendas acontecem na beira da rua, sem infraestrutura adequada e pouca condição de cuidados básicos na manipulação dos alimentos. Nesse lugar há um canal de água que é utilizado pelos moradores para sua locomoção e como fonte de vida por meio da pesca e outras utilidades básicas. Nesse canal, podemos perceber os resíduos que se acumulam nas margens do rio que são jogados durante as atividades comerciais que se estabelecem naquele local durante o dia.

As comunidades de Umariacú I e II foram criadas pelo Decreto nº 1.775/96 e possuem em torno de 5.384 indígenas da etnia Tikuna. Tabatinga abriga cerca de 3.650 indígenas da etnia Kokama. Em menores quantidades podem-se encontrar ainda indivíduos das etnias Kanamari, Kaixana e Kambeba morando em terras indígenas. Dos 10.457 indígenas recenseados residentes no município, apenas 5.073 vivem na cidade, entre esses se encontram as etnias Kanamari, Kaixana, Kambeba, Tukano, Tariano e Mayoruna. A principal razão de muitos indígenas morarem na cidade é a oportunidade de acesso à educação e emprego, preparando-se para buscar melhores condições de vida. De 5.210 indígenas registrados em Tabatinga, 2.607 (51,4%) vivem na cidade e 2.603 (48,3%) no Umariacú I e II. Das mulheres indígenas que moram na cidade 2,94% fizeram curso superior e 26,8% o ensino médio, entre elas quanto maior o grau de instrução maior são seus proventos (OLIVEIRA; MACÊDO; CARVALHO, 2014). Como se nota, a motivação dos povos indígenas em escolher Tabatinga para morar não é diferente das motivações dos não indígenas que saem de comunidades ribeirinhas adjacentes para estudar e se estabelecer profissionalmente, como argumentam os professores indígenas Nilson Alexandre Ferreira e Cleuter Tenazor Tananta, da etnia Tikuna e Kokama, respectivamente:

Sou natural de Tabatinga [da comunidade de Umariacú], fiz o ensino fundamental no Umariacú, mas na época não tinha o ensino médio na comunidade, então, em

1997, tive que ir para Tabatinga estudar o ensino médio que só tinha na escola Duque de Caxias, fiz o magistério e terminei em 1999. E no ano 2000 já comecei a trabalhar como professor na comunidade, e no final do ano teve a seleção para o PROFORMAR, na qual fui selecionado (Pesquisa de campo, 2021).

Sou natural de São Paulo de Olivença e morava em Belém do Solimões, comunidade que passou a pertencer ao município de Tabatinga, após sua emancipação em 1982. A minha vida escolar iniciou na comunidade Belém do Solimões que até o ano de 1989 havia até a 4ª série do ensino fundamental. Saí da comunidade para continuar os estudos em São Paulo de Olivença, deixando a família, não porque a gente queria, mas querendo ou não os pais sempre incentivavam dizendo “olha você tem que estudar, o estudo sempre é opção de mudança de vida”, eles sentiam a necessidade que a gente pudesse melhorar as condições de vida. Eu tinha 10 anos de idade foi um enorme desafio fiz o antigo ginásio e o magistério. Retornei a Belém do Solimões em 1996, já fui empregado, porque havia uma escassez de profissionais para dar aulas. Então o 2º grau na época era como se fosse o ensino superior. Vim para Tabatinga e tive a oportunidade de fazer o curso do PROFORMAR, continuei trabalhando e estudando, há pouco tempo concluí o doutorado com muita luta (Pesquisa de campo, 2021).

Destacamos que embora a população de Tabatinga, desde a sua formação, seja predominantemente indígena, as políticas públicas, em particular, as relacionadas à educação têm sido negligentes com esse público, as políticas educacionais parecem ser pensadas mais para exclusão do que para a inclusão destes, pois poucos avanços são observados, de inserção e permanência de indígenas nas escolas e universidades, tanto nas comunidades, como na cidade.

Os indígenas e ribeirinhos ainda hoje precisam se deslocar de suas comunidades para estudar na cidade, e mesmo em algumas comunidades tendo o ensino médio presencial ou mediado por tecnologia não é o suficiente para atender às necessidades educacionais desses agentes sociais, que lutam por um ensino de qualidade em que se garanta não só a inclusão, mas a qualidade, e que esteja alinhado com suas realidades possibilitando que estes optem por estudar e permanecer em suas comunidades trabalhando para o desenvolvimento local. Os professores Nilson e Cleuter fazem parte de uma minoria de indígenas que conseguem, apesar das adversidades, sair de suas comunidades, concluir o ensino superior e se estabelecer profissionalmente.

Os meios de locomoção da população na Tríplice Fronteira se dão por via terrestre, fluvial e aérea. O transporte terrestre existe apenas entre as cidades de Tabatinga e Letícia, por ser uma fronteira seca ligadas por uma avenida principal. No limite territorial entre as Avenidas: da Amizade (do lado brasileiro) e Internacional (do lado colombiano) existe a Praça da Amizade onde se pode encontrar um Marco contendo duas placas expondo a divisa dos países constando a data de 1982 (MOTTA, 2011). As motocicletas, transporte

predominante no lugar, permitem o traslado para ambas as cidades, mas também já existe um número considerável de automóveis particulares, serviços de táxi de ambos os lados da fronteira, bem como o sistema de coletivos trafegando de Tabatinga-Letícia e vice-versa.

De acordo com o IBGE (2020), em Tabatinga havia uma frota de 10.181 veículos, registrados pelo Departamento Nacional de Trânsito em 2020, sendo 1.033 automóveis, 91 caminhões, 290 caminhonetes, 121 caminhonetas, 3 ciclomotores, 11 micro-ônibus, 5.058 motocicletas, 3.514 motonetas, 7 ônibus, 2 reboques, 1 semi-reboque, 34 triciclos, 15 utilitários. O número de motocicletas e motonetas é o mais expressivo e se considerarmos que existem veículos que não se encontram devidamente registrados, o número pode ser muito maior.

A falta de fiscalização no trânsito faz com que muitos cidadãos não façam uso do capacete para conduzir suas motocicletas, percebe-se que muitos condutores são menores de idade e que não encontram impedimento ao transitarem na cidade. Esses fatores comprometem a segurança da população (GRAÇA, 2016). Existem outros casos de irregularidades como a quantidade de pessoas transportadas nas motocicletas, incluindo crianças sem nenhum equipamento de proteção, muitas vezes vemos até de 4 a 5 pessoas em uma única motocicleta.

Os mototaxistas podem ser encontrados tanto do lado brasileiro como colombiano. Os taxistas e mototaxistas brasileiros só podem levar os passageiros até Letícia, o sentido contrário, ou seja, de Letícia para Tabatinga, com passageiros, só pode ser feito pelos taxistas e mototaxistas colombianos. Essa situação é confirmada por Silva (2011, p. 145), quando explica que “o acordo entre mototaxistas brasileiros e colombianos, incluídos os motoristas de “tuctuc”²⁰, prevê que a entrada no país vizinho seja apenas para deixar passageiro, devendo retornar sem ninguém”.

O movimento dos mototaxistas é mais lucrativo quando sai o pagamento das esferas municipais, estaduais e federais aumentando o número de viagens e dinamizando a economia local. Em 2019, foi possível identificar a existência de uma associação de mototáxi indígena na Comunidade de Umariacú I, mas não obtivemos informações quanto à regularização dessa nova entidade.

Grande parcela dos cidadãos tabatinguenses compra suas motocicletas em Letícia, por ter um preço mais atrativo, mesmo que o câmbio, não oficial, desvalorize a moeda brasileira,

²⁰ Veículo existente em Letícia que possui três rodas e com cobertura para proteger o passageiro do sol e da chuva, com capacidade para transportar o condutor e dois passageiros.

pois os cambistas praticam uma cotação paralela, ainda assim as motocicletas vendidas em Tabatinga têm preços mais elevados. Por isso, comprar motocicletas em Letícia é mais vantajoso para muitos brasileiros que residem em Tabatinga, visto que há uma livre circulação sem fiscalização rigorosa dentro das normas brasileiras. Por outro lado, a maioria das motocicletas compradas por brasileiros, em Letícia, não saem das lojas em nome de brasileiros e sim de cidadãos colombianos. E mesmo que haja fiscalização, os impostos pela circulação na cidade não poderão ser cobrados por se tornar difícil a identificação do verdadeiro dono da motocicleta, visto que não se pode comprovar que as motocicletas são de brasileiros. E ainda tem os casos de dupla nacionalidade que corroboram para essa prática.

As cidades gêmeas, Tabatinga/Letícia, são também acessadas por via fluvial por seus moradores e população do entorno. Como essas cidades estão localizadas na margem esquerda do rio Solimões é natural para quem chega de barco não conseguir distinguir onde é uma ou a outra. Além disso, ao se avistar as antenas de transmissão de rádio ou TV é impossível dizer a que cidade estas pertencem (NOGUEIRA, 2007).

O transporte fluvial é o mais utilizado pelos três países, em razão do uso compartilhado do rio Solimões. Existem como meio de transporte barcos, expressos, lanchas catraias e canoas que saem dos portos de Tabatinga, Letícia e Santa-Rosa para acessar seus entornos e dá mobilidade a suas populações ribeirinhas, indígenas e estrangeiros para cidades próximas e também a suas capitais – Iquitos e Manaus. O Brasil e o Peru têm um acordo admitindo a livre navegação de balsas e navios com cargas no Rio Amazonas e descarregam suas mercadorias, vindas da China e do sudoeste asiático, em Iquitos/Peru. Esses produtos, fitas, CDs, Relógios etc., são vendidos em Tabatinga por meio de sacoleiros e ambulantes peruanos (EUZÉBIO, 2011).

Do porto de Tabatinga e do porto privado Voyage, saem barcos e expressos para Manaus, fazendo escala nos municípios do Alto Solimões e nos demais portos intermediários. Nos barcos, as viagens levam de 3 a 4 dias para chegar à capital do estado, o percurso do retorno leva até 7 dias. De expressos, as viagens duram mais ou menos 36 horas. Na balsa dos catraieiros, taxistas fluviais, várias vezes ao dia saem catraias²¹, que transportam apenas passageiros com bagagem de mão, para a cidade de Benjamin Constant e para outras localidades mais distantes, quando alugadas. A balsa, ou a casa flutuante, possui uma infraestrutura capaz de atender a clientela com certa comodidade, dispõe de banheiros,

²¹ Transporte fluvial que se constituem em pequenas embarcações feitas em fibra de vidro, com cobertura e motor de popa, também chamadas de “balieiras” (SILVA, 2011).

bebedouro, televisão, cadeiras, balcão de atendimento, lanchonete, sala para guardar coletes salva-vidas. Na balsa também há uma sala destinada à venda de passagens para São Paulo de Olivença, Tonantins e Jutai. Existem dias em que o movimento de passageiros é mais intenso que outros, mesmo assim o movimento é contínuo apenas durante o dia.

O Peru, especificamente Santa Rosa, é acessada por brasileiros, colombianos, peruanos entre outros estrangeiros por via fluvial, geralmente pelas canoas²² cobertas de palha ou plástico usando motores “peque-peque” de pouca potência, que também são muito usadas por ribeirinhos e indígenas da região por ser mais barato e acessível. Essas canoas ficam ancoradas na balsa dos catraieiros peruanos, localizada ao lado da balsa dos catraieiros brasileiros, mas com clientela distintas (SILVA, 2011).

O transporte fluvial é o principal meio de locomoção da tríplice fronteira, o rio facilita o fluxo de pessoas, gêneros alimentícios e todos os tipos de cargas que abastecem as cidades do interior do Amazonas, em particular do Alto Solimões, por ser uma região ribeirinha, o rio é via de locomoção socioeconômica primordial para a vida nas cidades fronteiriças tanto para o Brasil, quanto para a Colômbia e o Peru (RIBEIRO, 2015; CARNEIRO, 2016). Para muitos moradores da fronteira e seu entorno, o transporte fluvial é o único meio de transporte que pode ser acessado.

O Porto da feira inicialmente foi chamado de Porto do Marco, por causa dos marcos divisórios entre Tabatinga e Letícia que fazem parte da paisagem local. Mais tarde esse porto foi denominado de Feira do Bagaço, pois ali desembarcam a maioria dos produtos vendidos na própria feira. Posteriormente, em 2005, após a revitalização desse espaço recebeu o nome de Complexo Turístico, sua implantação teve o objetivo de cessar o processo de erosão que acontece no local, mas visava também ser um ponto de encontro e apreciação da paisagem possuindo serviços básicos que deixasse o local aconchegante para quem por ali passava (SILVA, 2011). O autor elucida que as águas do Igarapé de Santo Antônio são contaminadas com os dejetos humanos que são lançados pela população de Tabatinga e Letícia que despeja seus resíduos, em alguns pontos, durante a cheia do rio Solimões, diversas casas ficam inundadas facilitando o contágio de doenças.

Outra forma de acesso ao município de Tabatinga é por via aérea, uma vez que Tabatinga e Letícia dispõem ainda de aeroportos internacionais para operacionalizar o transporte de passageiros e cargas. Em Tabatinga o transporte aéreo é operado pela Azul

²² Transporte fluvial muito popular na região, praticamente todos os moradores ribeirinhos possuem uma que serve para facilitar a locomoção nos rios e acessar as cidades e outros lugares.

Linhas Aéreas que tem um voo por dia para a cidade de Manaus. Por ser empresa única, essa detém o monopólio dos serviços de aviação e os valores de suas passagens chegam a ser exorbitantes, principalmente nos períodos de alta temporada. O aeroporto “é o principal ponto de apoio das ações de vigilância e controle da larga faixa de fronteira” (NOGUEIRA, 2008, p. 173) e conta com operações de aviação de táxi aéreo, voos militares das forças armadas e da polícia federal dando suporte a fronteira controlada. O aeroporto de Tabatinga é o principal do Alto Solimões e em fevereiro de 2022 passou a ser operado pela empresa *Vinci Airports*.

A questão do suporte e resguardo da fronteira é feita pelo exército por meio do Comando de Fronteira do Alto Solimões (8º BIS) que é responsável pelos pelotões do Estirão do Equador e Palmeiras do Javari que se limitam ao sul com o Peru, também pelos pelotões de Ipiranga e Vila Bittencourt nos limites ao norte com a Colômbia. Assim, o aeroporto tem função estratégica para o acesso a essas localidades da fronteira. O Exército tem o controle da movimentação “de militares, de suprimentos, de vôos” e da ajuda prestada aos moradores que habitam esses locais e seus arredores. A Marinha e a Aeronáutica colaboram na complementação desses serviços (NOGUEIRA, 2008).

Em 2019, Letícia contava com as empresas Avianca e Latam, que faziam de dois a quatro voos por dia dependendo da temporada para a capital Bogotá. A cidade inaugurou seu novo aeroporto que conta com uma moderna infraestrutura para atender a população colombiana e os estrangeiros com maior conectividade. O transporte aéreo é o único meio de se acessar a capital Bogotá saindo de Letícia. “Os aeroportos de Letícia e Tabatinga têm uma presença significativa da força pública que controla as importações, exportações e mobilidade das pessoas” (MOTTA, 2011, p. 214). Tabatinga e Letícia estão distantes de suas capitais cerca de 1200 km e 800 km, respectivamente, ambas possuem apenas acesso aéreo e fluvial, condição essa que as tornam interdependentes (NOGUEIRA, 2008).

O fluxo de pessoas entre Tabatinga, Letícia e Santa Rosa acabou por influenciar a constituição das famílias nos três países – Brasil, Colômbia e Peru. Dessa forma numa mesma família da tríplice fronteira podem ser praticados dois idiomas ou ainda o dialeto do grupo social ao qual pertence com a finalidade de estabelecer melhores relações de convivência obtendo vantagens no país onde procuram por serviços ou lazer.

2.1.4 Território ambiental: sociobiodiversidade e controvérsias civilizatórias

Com base nas formas de sobrevivência dos povos indígenas e tradicionais, que há milênios retiram seu sustento da natureza por meio de etnoconhecimento e sem causar graves danos ao meio ambiente, o governo brasileiro diante das pressões nacionais e internacionais passou a elaborar políticas públicas para responder ao critério de desenvolver a economia, a geração de emprego e renda dentro dos princípios ambientais.

Assim, em 2002, o Decreto nº 4.339, de 22 de agosto, instituiu os princípios e diretrizes para a implantação da Política Nacional da Biodiversidade, sendo listados sete componentes que devem ser levados em consideração nas ações de promoção e conservação da biodiversidade de forma integrada: 1 – Conhecimento, 2 – Conservação, 3 – Utilização Sustentável dos componentes, 4 – Monitoramento, Avaliação, Prevenção e Mitigação de impactos, 5 – Acesso aos Recursos Genéticos e aos Conhecimentos Tradicionais Associados e Repartição de Benefícios, 6 – Educação, Sensibilização Pública, Informação e Divulgação e 7 – Fortalecimento Jurídico e Institucional para a Gestão (BRASIL, 2002).

Seguindo o princípio de desenvolvimento sustentável, o Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007, implementa a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e comunidades tradicionais (PNPCT) com o objetivo de “promover o desenvolvimento sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, com ênfase no reconhecimento, fortalecimento e garantia dos seus direitos territoriais, sociais, ambientais, econômicos e culturais, com respeito e valorização à sua identidade, suas formas de organização e suas instituições” (BRASIL, 2007).

Em agosto do mesmo ano o governo federal por meio do Ministério do Meio Ambiente (MMA), Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) e do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS) organizaram junto com diversos órgãos governamentais (federal, estadual e municipal), empresas, instituições financiadoras e representantes de diferentes povos, incluindo indígenas, comunidades tradicionais e agricultores familiares, o Plano Nacional para a Promoção das Cadeias de Produtos da Sociobiodiversidade, na finalidade de promover o desenvolvimento sustentável, a geração de renda e justiça social (BRASIL, 2009).

A sociobiodiversidade é a inter-relação que envolve a diversidade biológica, os sistemas agrícolas tradicionais, uso e manejo desses recursos baseado nos saberes das populações indígenas e tradicionais. Diversas associações ou cooperativas têm desenvolvido

projetos conciliando o uso e a conservação da diversidade biológica com atividades econômicas, principalmente, devido à preocupação mundial com o meio ambiente e os recursos disponíveis para incorporar na humanidade os valores socioambientais.

Outro fato importante nas políticas de desenvolvimento regional foi a reformulação da Política Nacional de Desenvolvimento Regional (PNDR) pelo Decreto nº 9.810, de 30 de maio de 2019, que deve orientar planejamentos e articulações das atividades de desenvolvimento econômico no âmbito federal, estadual, distrital e municipal em todo o território nacional sob a governança da Câmara de Políticas de Integração Nacional e Desenvolvimento Regional.

Em março de 2020, o governo do estado enviou a comitiva “Missão do Alto Solimões” para os municípios de Tabatinga, Benjamin Constant e Atalaia do Norte, a fim de visitar as comunidades que fazem parte das cadeias produtivas na região. A comitiva foi formada por diversos representantes do governo na esfera estadual e federal. Havia membros da Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação (SEDECTI), Secretaria do Meio Ambiente (SEMA), Secretaria de Produção Rural (SEPROR), Secretária da Casa Civil, Secretaria da Fundação de Amparo à Pesquisa (FAPEAM), Secretária do Instituto de Desenvolvimento Agropecuário e Florestal Sustentável (IDAM), Ministério de Desenvolvimento Regional (MDR), Ministério de Economia, do Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento (MAPA), Superintendência da Zona Franca de Manaus (SUFRAMA), Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM), Superintendência das Forças Armadas (Marinha e Exército), além do apoio da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), do Instituto Federal do Amazonas (IFAM) e outras instituições, todas do polos de Tabatinga e de Benjamin Constant (SEDECTI, 2020).

Em Tabatinga, nas comunidades indígenas Umariacú I e II, a maior parte dos Tikuna que participam do programa de agricultura familiar sobrevive da produção da mandioca e do açaí e relatam a distância percorrida, cerca de 30 km no ramal do Igarapé Preto carregando seus produtos. O acesso ao ramal não permite a entrada de carros para escoar a produção e os indígenas não possuem local fixo para vender seus produtos. Na comunidade de São José, localizada no Aramaçá, existe o cultivo de maracujá e banana que também enfrentam dificuldades na logística da produção e transporte do que é produzido. Nessa visita, Tatiana Schor, secretária da SEDECTI, afirmou que a escuta ativa das dificuldades enfrentadas pelos produtores iria contribuir para formular políticas públicas que os auxiliassem nos gargalos

apresentados na região do Alto Solimões, e afirmou que essas ações são parte do programa “Amazonas Presente”.

Na oportunidade se destacou as especificidades de cada localidade que devem ser consideradas para que se fortaleçam as atividades da sociobiodiversidade amazônica no Alto Solimões. O Fórum de Desenvolvimento Integrado e Sustentável da Mesorregião do Alto Solimões frisou as dificuldades socioeconômicas e ambientais, entre elas estão as questões logísticas para escoar os produtos e a falta de segurança.

O levantamento feito pela “Missão Alto Solimões” evidenciou que a região precisa de mais atenção do Estado em investir em políticas públicas de inclusão e permanência no apoio as famílias que trabalham na agricultura, tendo em vista, o grande potencial de desenvolvimento que a região possui para a agricultura familiar e para o elaboração e desenvolvimento de outros projetos como na área da pesca e beneficiamento do pescado, na criação de peixes. De acordo com a Sedecti (2020),

a Missão Alto Solimões é uma ação do Núcleo para o Desenvolvimento e Integração da Faixa de Fronteira do Estado do Amazonas (NIFFAM) do Governo Federal, que no Amazonas recebe a coordenação da SEDECTI, em parceria com o Ministério do Desenvolvimento Regional (MDR). A Missão teve como tema “A possibilidade de Implementação do Parque Tecnológico e das Rotas de Integração Nacional na Região do Alto Solimões”.

Esperamos que, de fato, essa escuta ativa traga bons frutos para o Alto Solimões e que não seja só mais uma promessa do governo para ganhar votos para se reeleger, pois as populações indígenas, ribeirinhas e caboclas do Alto Solimões, que vivem da agricultura familiar, necessitam desse apoio para evitar a perda de seus produtos nas enchentes e cheia, para alavancar a economia do município e tirar essas pessoas da vulnerabilidade social, contribuindo com o aumento do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH).

Outra ação do Estado aplicada no Amazonas é o Programa Alimenta Brasil (PAB) que substituiu o Programa de Aquisição de Alimentos (PAA), instituído pela Medida Provisória nº 1.061 de 9 de agosto de 2021. Uma das finalidades do programa é incentivar a agricultura familiar promovendo a inclusão econômica e social ao promover a compra de alimentos produzidos de forma sustentável pela agricultura familiar assegurando renda aos produtores (BRASIL, 2021).

No final de agosto de 2021, a Secretaria do Estado de Produção Rural (SEPROR) fez o pagamento de agricultores vinculados ao PAB, onde 151 agricultores familiares de 33

municípios do Amazonas, incluindo Tabatinga, foram pagos por alimentos adquiridos e entregues a entidades socioassistenciais, que por sua vez, distribuíram alimentos às pessoas que vivem em situação de vulnerabilidade social e insegurança alimentar e nutricional. (SEPROR, 2021a).

As ações realizadas pela SEPROR abrangem uma pequena parcela dos agricultores familiares de Tabatinga e do Alto Solimões, como já mencionado, essa região é formada em sua imensa maioria por agricultores, sendo que poucos são beneficiados com os programas de governo. A existência de incentivo e financiamento é tão baixa que até desestimula os jovens a dar continuidade às atividades agrícolas praticadas por seus pais, se junta a isso a falta de formação escolar e especializada, levam os jovens a migrarem para a cidade em busca de se preparar para atuar em outras áreas, como prestar concurso para o funcionalismo público. Esses são alguns dos fatores que dificultam a transferência de conhecimento tradicional, pelos mais velhos, impactando diretamente no uso e manejo sustentável dos recursos naturais no território tabatinguense.

Em 2020, a produção agrícola na modalidade de lavoura permanente em Tabatinga registrou o cultivo de abacate, açaí, banana, coco da Baía, laranja, limão, mamão e maracujá todos com poucas áreas destinadas a essas culturas. Na lavoura temporária foram cultivados abacaxi, arroz, feijão, mandioca, melancia, milho e tomate (IBGE, 2021). E não é difícil intuir que poucas são as famílias envolvidas nessas atividades, quando na realidade poderiam ser muito mais, dadas a alta demanda necessária para atender a tríplice fronteira.

Temos também a falta de continuidade dos poucos programas propostos para alavancar a economia dos municípios, geralmente os programas duram o tempo do mandato eleitoral, ou seja, é uma política pública partidária e não do governo. Então, mesmo que seja um projeto significativamente relevante para a população, tem pouca ou nenhuma probabilidade de permanência nos próximos mandatos, tendo sempre que recomeçar os estudos, planejamentos e aplicação de novos programas a cada quatro anos, se não houver reeleição dos governantes.

Em setembro de 2021, a SEPROR realizou o curso de agricultura indígena no centro comunitária da Comunidade de Umariacú como atividade do projeto Formação Inicial Continuada Rural (FIC-Rural) com o objetivo de inseri-los nas políticas públicas de comercialização. Durante o curso, as temáticas discutidas foram Política Nacional da Agricultura Familiar, Programa Alimenta Brasil (PAB), Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), Cartão do Produtor Primário (CPP), Programa de Regionalização da

Merenda Escolar (PREME), Organismo de Controle Social (OCS) para comercialização de produtos orgânicos, e as principais chamadas públicas voltadas à agricultura familiar. O curso foi ministrado por Lázaro Reis, do Instituto de Desenvolvimento Agropecuário e florestal Sustentável do Estado do Amazonas (IDAM), com a contribuição de técnicos da SEPROR, da Agência de Defesa Agropecuária e Florestal do Estado do Amazonas (ADAF), a Agência de Desenvolvimento Sustentável do Amazonas (ADS) e o Centro de Educação Tecnológica do Amazonas – CETAM (SEPROR, 2021b)

No mês de março de 2022, iniciou em Tabatinga uma série de reuniões pelo Conselho Estadual de Desenvolvimento Rural Sustentável (CEDRS/AM) que visa dar início ao processo de criação ou reativação do Conselho Municipal de Desenvolvimento Rural Sustentável (CMDRS) nos municípios de Tabatinga, Itacoatiara, Parintins, Humaitá e Tefé que iriam ocorrer até junho. O CMDRS tem o propósito de descobrir as potencialidades rurais, para planejar, elaborar e efetivar planos de desenvolvimento sustentável melhorando a condição de vida dos produtores rurais.

A reunião contou com a participação de representantes da Agência de Defesa Agropecuária e Florestal (ADAF), da Agência de Desenvolvimento Sustentável (ADS), do Instituto de Desenvolvimento Agropecuário e Florestal Sustentável (IDAM), do Programa Alimenta Brasil, do Garantia Safra no Amazonas, de produtores rurais e representantes das seguintes associações e entidades de classe: Associação Comunidade São João Rio Takana, Associação Horizonte, Associação Novo Progresso, Associação Novo Paraíso, Associação Bom Jesus, Associação Terra da Paz, Associações Deus é Bom, Associação Floresta Tropical, Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), Conselho Municipal de Assistência Social, Conselho Municipal da Pessoa com Deficiência Física e o Sindicato dos Trabalhadores Rurais (SEPROR, 2022).

Durante muito tempo os projetos de desenvolvimento econômico implantados no Amazonas foram planejados por agentes externos, e inúmeros demonstraram sua ineficiência por não levar em conta as particularidades desse território tão diverso. Hoje vemos que essa constituição está sendo modificada ao colocar como principal aliado nas ações de políticas públicas os agentes sociais locais, caso de projetos que vêm sendo pensados para Tabatinga e o Alto Solimões, onde a população é convidada a participar ativamente desde a identificação das potencialidades, fragilidades da região e refletir sobre as estratégias e alternativas que podem contribuir para promover a melhoria da qualidade de vida da população.

Essas atitudes do Estado são importantes para o sucesso das políticas públicas pensadas em benefício das populações indígenas, agricultores familiares, ribeirinhos e caboclos que são dotados de conhecimento empírico (cultural e ancestral) que facilitam a compreensão das problemáticas e de soluções eficazes na busca de bens e serviços para promover o desenvolvimento sustentável.

Dessa forma, as ações com foco na sociobiodiversidade visam a formação de cadeia produtivas valorizando as culturas existentes, gerando renda, preservando a biodiversidade e o modo de vida causando o mínimo de impactos ao meio ambiente. Por ser faixa de fronteira, Tabatinga deveria receber uma atenção maior do Estado em criar políticas públicas de desenvolvimento em todos os setores sociais, mas na prática não é bem assim que acontece. Certo que já houve bastante avanço na infraestrutura da cidade e na parte de segurança do território, porém o Estado tem “esquecido” de investir fortemente em políticas que visem o desenvolvimento da população, em geração de emprego, em uma melhor infraestrutura ao setor da saúde que é muito deficitário para atender uma numerosa população, o sistema de saneamento básico, e os inúmeros problemas sociais detectados nesse território que ainda tornam inviáveis as condições de vida de grande parcela da população, especialmente da indígena.

De acordo com Rapozo e Silva (2020), os povos indígenas vêm desenvolvendo lutas nos mais diferentes campos, no campo social, político e econômico, em busca de reconhecimento identitário e pelo direito de uso de seu território para manter suas tradições, essas disputas são invisibilizadas de diversas formas, mas que ao mesmo tempo demonstram inúmeros conflitos socioambientais, conflitos entre os povos indígenas, ribeirinhos contra madeireiros, pescadores comerciais, narcotraficantes, latifundiários, por exemplo, dentre outros. As formas de resistência dos grupos indígenas geram violência das classes detentoras do poder que são legitimadas pelo Estado Nacional. Ou seja, as leis que garantem o direito dos povos indígenas no papel, poucas vezes são cumpridas na prática, e quando são efetivamente colocadas em prática é através de muita luta desses povos para fazer valer seus direitos originários.

Na região da tríplice fronteira, boa parte dos conflitos decorre da pesca predatória em lagos de preservação das comunidades, retirada de madeira em áreas protegidas e a extração ilegal de ouro. Outros problemas também envolvem as más condições do sistema de saúde oferecido a essa população, a debilidade educacional, o problema do alcoolismo e do suicídio (RAPOZO; SILVA, 2020). Os autores chamam atenção para o custeio, com dinheiro do

narcotráfico, de empresas de exploração dos recursos naturais que formam redes que ultrapassam as fronteiras fazendo a lavagem de dinheiro, bem como financiamento da pesca e retirada de madeira ilegal, visto que, não há uma fiscalização efetiva de nenhum dos países. Além disso, existe o aliciamento de comunidades indígenas e ribeirinhas para trabalhar em atividades ilegais, sendo essas atividades potencializadas pela falta de geração de emprego e renda para essas populações que vivem em vulnerabilidade social e nutricional, causando diversos danos aos povos que moram, trabalham e vivem nesses lugares.

Esses conflitos socioambientais foram intensificados com a precarização da infraestrutura e redução de verbas dos órgãos ambientais a partir de 2019, com o governo de Jair Messias Bolsonaro. A Fundação Nacional do Índio (FUNAI) é outra instituição que perdeu autonomia na demarcação das terras indígenas e na conservação do meio ambiente. Demarcar terras indígenas passou a ser função do Ministério da Agricultura, e essas medidas prejudicam os muitos direitos já adquiridos pelos indígenas e acentuam os conflitos no Alto Solimões, e na Amazônia como um todo. As coordenações regionais da FUNAI passaram a ser comandadas por maioria militares, passando a atuar, muitas vezes, em favor dos interesses ruralistas

O Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e de Recursos Naturais (IBAMA) e Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMBio), órgãos federais responsáveis pela preservação ambiental e o combate do desmatamento na Amazônia, sem autonomia perderam força com o desmonte da política ambiental no Brasil. A nova estruturação do Conselho da Amazônia, comandado pelo vice-presidente Antônio Hamilton Martins Mourão, retirou do IBAMA as suas atribuições de fiscalização no combate ao desmatamento.

O Alto Solimões é uma região rica de recursos naturais, onde boa parte do território é demarcado como terras indígenas e outras ainda aguardam por ser demarcadas. Nesta região há constantes conflitos devido a pesca ilegal, a extração de madeira, o garimpo e a ação de posseiros que invadem os territórios indígenas para explorar ilegalmente os recursos naturais.

E em junho de 2022, o Alto Solimões virou manchete dos principais jornais do mundo com o assassinato do indigenista Bruno Araújo Pereira e do jornalista inglês Dom Phillips, mortos por defenderem território indígena das investidas de pescadores, madeireiros e garimpeiros ilegais na região do Vale do Javari. Outro caso lembrado nessas circunstâncias foi o assassinato em 2019 do indigenista Maxciel Pereira dos Santos, na cidade de Tabatinga, até hoje não foi esclarecido. De acordo com Adams (2022), o desmonte dos órgãos ambientais

promove o crescimento econômico destruindo a natureza e ignorando o meio ambiente e todas as formas de vida que dele fazem parte.

2.2 INCIDÊNCIAS TERRITORIAIS NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DO CESTB

Evidentemente as características descritas do território de Tabatinga têm relação direta na formação dos licenciados formados no campus universitário do Centro de Estudos Superiores de Tabatinga, esses profissionais são preparados para atuar na sociedade tabatinguense considerando as suas especificidades, levando esse profissional a perceber a importância do papel do educador na produção da vida econômica e na produção/reprodução sociocultural – dimensões políticas, religiosas e educacionais. Um dos exemplos é a formação em nível de graduação dos professores locais que por longos anos foram chamados de leigos por não terem uma formação adequada para atuarem na educação. Outro exemplo é o número de professores da cidade e da região atuando nos estabelecimentos de ensino, quando nas décadas de 1970 a 1990 quase que 90% dos professores eram de outros lugares, vindos de Manaus ou de outros estados como os militares e suas esposas.

O índice de analfabetismo no Amazonas, em 2000, era de 15,5%, período em que a Universidade do Estado do Amazonas estava iniciando suas atividades e se expandindo para os municípios do interior, incluindo Tabatinga. Após 10 anos de atuação, em todo Amazonas, formando professores para trabalhar no ensino básico, a taxa de analfabetismo caiu em 2010 para 9,5%, de acordo com os dados divulgados pelo IBGE (SEDUC, 2014). No ano de 2019, essa taxa reduziu para 5,4% (VALOR AMAZONICO.COM, 2020). Sem sombra de dúvidas que o CESTB vem cooperando para essa mudança no Amazonas.

A redução do analfabetismo foi possível pelos investimentos destinados à educação no estado, como a criação da UEA Multicampi que, pelo Programa PROFORMAR, qualificou inúmeros professores que estavam em sala de aula sem formação adequada, bem como, muitos alunos que saíram do ensino médio e fizeram graduação em cursos regulares de licenciatura, os investimentos no aumento do número de escolas para atender a população. Assim, com professores qualificados suficientes para atender nas salas de aula, bem como a quantidade de indivíduos com maior nível escolar e frequentando cursos de ensino superior, o índice de analfabetismo só tende a reduzir cada vez mais.

De um lado, dentre os avanços apontados na UEA Tabatinga encontra-se a qualificação do docente pesquisador que fez da tríplice fronteira seu *lócus* de estudo e trabalho efetivando novas práticas socioeducativas na região; os incentivos de agências de fomento, como a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que passaram a lançar editais de interiorização, incentivando a pesquisa no interior do Amazonas ao conceder bolsas de estudos para quem pesquisa/estuda no interior do estado.

Por outro lado, contudo, são evidentes as dificuldades e limitações das universidades públicas, tanto da UEA quanto da UFAM, em prover recursos para financiar as atividades de pesquisas, maiores investimentos na formação de professores, na infraestrutura da instituição, nas ações pedagógicas e eventos.

Os recursos destinados à educação foram sendo gradativamente reduzidos, desde 2019, no governo do Presidente Jair Messias Bolsonaro, e com a lei orçamentária de 2020 o corte de verbas na educação se acentuou afetado pela redistribuição da renda para outros setores como o da saúde por causa da pandemia da Covid-19, sendo que as universidades e agências de fomento (CAPES, CNPq, FAPEAM etc.) de pesquisa/bolsas foram duramente afetadas, essa situação nas universidades públicas do Amazonas se tornaram mais desafiadoras pela realidade econômica e social da região, além das características geográficas que se apresenta no estado. Os cortes de verbas na educação nacional se deram desde a educação infantil à superior conforme se observa no quadro 1, a seguir.

Ano	Educação infantil	Educação básica	Educação superior
2018	R\$ 207 milhões	R\$ 7,5 bilhões	R\$ 13 bilhões
2021	R\$ 96 milhões	R\$ 6 bilhões	R\$ 8,2 bilhões

Quadro 1: Redução de investimento na Educação Brasileira 2018-2021.

Fonte: Adaptado de Apub Sindicato, 2022.

Sendo a Educação a base para a formação e transformação de uma sociedade, os recursos destinados deveriam ser reajustados e aumentados a cada ano, posto que a modernidade acelerada trouxe vários outros problemas para esse contexto. No Brasil, contudo, ocorre uma retração e limitação de verbas investidas em políticas de educação do país. É inevitável que houvesse um retrocesso nos últimos 3 anos, pois em anos anteriores já existiam dificuldades enraizadas na educação nacional, que só aumentaram com as ideologias controversas seguidas pela Presidência da República, o corte de verbas, as alterações

curriculares e a orientação ambiental dada pelo governo, pois o discurso presidencial diverge do discurso dos órgãos ambientais e potencializa conflitos entre ministérios, organismos ambientais, e a própria prática de crimes ambientais em biomas como na Amazônia.

Em relação ao investimento em ciência e tecnologia no Brasil, o governo federal investiu em 2018 R\$ 19,8 bilhão e em 2020 esse valor reduziu para R\$ 17,2 bilhões. Desses valores coube ao Ministério da Educação R\$ 4,9 bilhões em 2018 e R\$ 3,7 bilhões em 2020 (DE NEGRI, 2021). Ou seja, essas reduções afetam a produção científica e tecnológica do país, além de impossibilitar a formação de pesquisadores em nível de mestrado e doutorado.

No Amazonas, Márcia Perales, diretora-presidente da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM) anunciou em junho de 2022 que o governo do Amazonas investiu em ciência, tecnologia e inovação em 2018 a quantia de R\$ 2,7 milhões e em 2021 esse valor saltou para R\$ 4,5 milhões (AGÊNCIA AMAZONAS, 2022b). Mesmo com todas as adversidades em relação ao repasse de verbas federais, o governo estadual tem se feito presente na valorização da pesquisa no Amazonas, um fator importante no estímulo dos docentes e discentes das universidades da UEA e da UFAM em dar continuidade em suas qualificações profissionais, agregando mais qualidade para a educação do estado e do país.

Pensando na qualidade da formação dos licenciados formados pela UEA Tabatinga, precisamos compreender como a diversidade, as questões socioambientais e outros temas, presentes no cotidiano do território fronteiriço são abordados no desenvolvimento das práxis pedagógicas no âmbito da tríade ensino, pesquisa e extensão, com a finalidade de prover uma educação que sensibilize e transforme o senso crítico desses agentes sociais.

A mistura de raças, culturas e costumes dos povos que habitam em Tabatinga e seu entorno é refletida no espaço universitário onde se aprende *habitus* educacionais, políticos, religiosos, científico que devem ser produzidos/reproduzidos para uma efetiva transformação da sociedade que está em constante movimento. Para Raffestin (1993), o território é o produto das ações dos agentes sociais e é nesse contexto que se manifestam as relações de poder que lutam para conservar ou transformar o próprio território ou o território educacional.

Nessa perspectiva, é vital que o Campus acadêmico de Tabatinga propicie espaços de reflexão sobre as inúmeras problemáticas vivenciadas por seus licenciandos e pela sociedade, em geral, na tríplice fronteira amazônica e que tem influência direta na formação desses agentes sociais nesta IES. O CESTB poderá atuar com mais ênfase e eficácia em temas pautados na diversidade cultural em suas atividades, por exemplo, aproveitando as

peculiaridades locais para sensibilizar esse futuro profissional a ter um olhar mais sistêmico para o que acontece no seu meio social.

Ao promover ações de discussões nas aulas, seminários, eventos, projetos de pesquisa e extensão sobre os problemas sociais que esses agentes são expostos nesse singular lugar do mundo, que vão desde a vulnerabilidade social, econômica, cultural, nutricional e outros temas vivenciados pela população local, a universidade cria condições para que estes cidadãos percebam a dimensão, a complexidade e a importância desses assuntos e do debate para uma formação mais sensível e humanizada no contexto local, regional e global. Essas práticas contribuem para despertar o olhar crítico a respeito do que ocorre no território da tríplice fronteira, que da mesma forma, possibilitarão a esses agentes sociais juntamente com a universidade trabalhar para transformar a condição social em que estão inseridos.

Assim, a universidade estará cumprindo seu papel de suscitar a transformação da sociedade por meio da formação crítica e atuante de seus indivíduos que ao conhecer, refletir e compreender melhor sua realidade, encontra subsídios para incorporar novos *habitus* com valores humanistas, sendo capaz de perpetuar comportamentos e atitudes que valorizem o bem estar coletivo ao agregar sentimentos de empatia e outros.

Nesse entendimento, não se pode deixar de desenvolver ações que envolvam as comunidades rurais, ribeirinhas e indígenas contribuindo com o conhecimento a esse grupo esquecido pelo poder público nas margens dos rios, conhecendo suas dificuldades e potencialidades para agir sobre suas realidades. A universidade pode estimular e sistematizar nessas comunidades um desenvolvimento pautado na sustentabilidade, mas, sobretudo, permitir que seja desenvolvido o intelecto dessa população, ensinando e aprendendo as melhores formas de preservação e/ou conservação de seus lagos, igarapés, das espécies biológicas presentes nestes ambientes entre outras situações. Essas ações podem ser pensadas observando as particularidades de cada localidade.

A vida urbana na fronteira “denuncia os principais problemas de saúde pública e de meio ambiente, assim como demonstra o êxodo e as fragilidades que sofrem as comunidades rurais, sejam indígenas ou ribeirinhas, principalmente no tocante à permanência da juventude nessas localidades” (LACERDA, 2019, p. 42). Essas realidades estão presente fortemente em Tabatinga e em todos os municípios do Alto Solimões atendidos pelo CESTB. A universidade deve possibilitar a formação do *homo academicus* levando em consideração a grande diversidade social e biologia presente nesse território para a promoção da cidadania baseada nos princípios ambientais. O Centro conta com projetos envolvendo tecnologias para o

tratamento de resíduos sólidos que procurem solucionar ou minimizar os impactos causados ao meio ambiente, a população local e as demais localidades? Caso não tenha, quais as possibilidades de viabilizar os trabalhos para que essas práticas ocorram? Como os recursos hídricos, da agricultura, da pesca, da extração de madeira e da mineração são abordados na qualificação profissional da IES, que preza por colocar no mercado de trabalho um profissional multifacetado e preparados para lidar com os problemas decorrentes da globalização? E os temas segurança do território, conflitos sociais, terras indígenas são pauta de debates e ações dentro e fora dos muros universitários na finalidade de conhecer as problemáticas e apresentar alternativas que colaborem para possíveis mudanças?

João Paulo Lima Barreto (2021), doutor em antropologia indígena, da etnia Tukano, expõe que a sociedade não os enxergam como seres humanos pensantes, mas a partir da lógica da conservação da natureza, e nessa lógica o que é importante é a natureza e não os indígenas como sujeitos desse processo.

As falas dos professores indígenas revelam as dificuldades dos próprios indígenas de lidar com sua gente e com outros povos, porque eles também receberam uma reprodução educacional em que não lhe foi proporcionado olhar criticamente para sua realidade e buscar alternativas de melhoria, pois estes aprenderam a reproduzir uma educação com heranças coloniais, uma reprodução abstrata, involuntária que muitas vezes são reproduzidas despercebidamente por eles ao estabelecer suas relações na sociedade.

A universidade tem a necessidade de qualificar da melhor maneira seus acadêmicos, mas para isso é imprescindível que ela conheça a realidade em que está inserida para que assim busque recivilizar os agentes sociais que participam desse caldeirão de cultura e contradições.

Que avanços, na parte estrutural e pedagógica se destacam no CESTB? De que tecnologia dispõe para colaborar na transformação do processo civilizatório que foi imposto no Brasil e principalmente na Amazônia desde a colonização, levando à desvalorização da população indígena e povos tradicionais? Por que, ainda hoje, a Amazônia carrega um estigma de atraso, de território subvertido e pouco civilizado que não sabe lidar com a sua realidade, com a sua gente? Percebe-se que a conjuntura externa do território é extremamente complexa e transcende ao ambiente interno da universidade. De acordo com nosso método de exposição, o capítulo seguinte apresenta uma perspectiva interna do CESTB, diagnosticando e analisando suas práticas socioeducativas de ensino/aprendizagem incorporando a complexidade territorial da tríplice fronteira.

CAPÍTULO 3

AMBIENTALIZAÇÃO NA UEA TABATINGA: ENTRE A REALIDADE E/OU AS VIRTUALIDADES

O termo ambientalização vem sendo utilizado por diversos profissionais e especialistas com a intenção de implantar e implementar o viés ambiental com práticas inter/transdisciplinares em diversos setores e instituições sociais. Para pensar e criar políticas públicas que direcionem diferentes grupos sociais rumo à constituição de uma racionalidade ambiental que reproduza através de saberes diversos e interligados, uma nova forma de se relacionar com o meio ambiente e outros indivíduos possibilitando a superação da racionalidade econômica. Aqui, focaremos esforços em compreender como esse processo tem sido elucidado no CESTB para compor e adaptar a formação de profissionais da Educação Básica encasquetando *habitus* inerentes a atuação docente em meio à complexidade que enfrentamos com a crise civilizatória. Esses e outros objetivos são destacados como Objetivo do Desenvolvimento Sustentável-ODS lançados pela Conferência da Organização das Nações Unidas (ONU) em 2012 no Rio de Janeiro e preconizado pelas políticas internacionais.

Ambientalizar é inserir a discussão e, principalmente, a prática de ações que abordem os fatores socioambientais na formação identitária do sujeito do conhecimento. Leff (2010), diz que esse processo “pretende dar conta da crítica que sustenta sobre a inserção da educação ambiental na educação formal” (p. 203)

devendo analisar a complexidade do campo educativo por meio de um constante diálogo de saberes para enriquecer a prática docente, para que todos os envolvidos no processo tenham recursos alternativos e capacidades estratégicas de saber a melhor maneira de usar e como usá-los.

A Lei 9.795/99 – da Política Nacional de Educação Ambiental, Art. 11, nos traz a obrigatoriedade da inclusão e aplicação da dimensão ambiental nos currículos de formação de professores (BRASIL, 1999) para perpetuar novos valores na produção, socialização e reprodução de condições sociais para as atuais e futuras gerações. Para atender a essa imposição legislativa Guerra et al. (2014) diz que os currículos de formação do ensino

Ambientalização

A ambientalização da universidade envolve não só o currículo, mas a pesquisa, a extensão e a gestão ambiental, como um processo contínuo e dinâmico, que pode auxiliar na transição das instituições de ensino para tornarem-se autênticos “espaços educadores sustentáveis” (GUERRA et al., 2015, p. 16).

superior devem incorporar os conhecimentos definidos como específicos de cada área, relacionando-os aos saberes ambientais para que os profissionais ampliem seu leque de atuação fazendo uso da inter e transdisciplinaridade em suas atividades educativas.

Nesse sentido, a ambientalização curricular nos leva a trabalhar com a prática da Educação Ambiental voltada para as questões socioambientais na perspectiva de formar um profissional e um cidadão comprometido com a cidadania planetária, ou seja, que vislumbre com valores, éticas e atitudes o bem comum e a consciência ambiental para a formação de uma sociedade mais justa e igualitária.

Todos esses fatores salientam que a sociedade em que vivemos, é complexa e variável e exige que tenhamos uma concepção múltipla, complexa e integradora. E por isso, o viés ambiental deve caracterizar os processos educativos para “traduzir o conceito de ambiente e o pensamento da complexidade na formação de novas mentalidades, conhecimentos e comportamentos” (LEFF, 2010, p. 179). Esse processo exige mudanças no currículo, bem como metodológicas e atitudinais que permitam trabalhar a inter e transdisciplinaridade, a complexidade dos saberes ambientais e a possibilidade de ultrapassar a crise generalizada no mundo desfragmentando a visão disciplinar única. “O discurso ambiental é a palavra viva que propõe um novo mundo a partir de significantes que atribuem novos sentidos ao real e às coisas, a partir de uma palavra que espera uma escuta e uma resposta” (Id; Ibid, p. 367).

Entretanto, para haver uma escuta e uma resposta na formação de professores em relação ao envolvimento com o saber ambiental é indispensável o diálogo de saberes que somente se fará pela mudança de *habitus* destes agentes sociais. No ensino/aprendizagem das licenciaturas a ambientalização curricular é uma das possibilidades de integrar diferentes saberes para solucionar problemas e atividades do cotidiano valorizando os conhecimentos adquiridos fora do contexto dos ambientes de ensino formal. E dessa forma, permite a apropriação de competências e habilidade para pensar as relações socioambientais a partir da realidade local fazendo uso da inter/transdisciplinaridade para a confluência com outras áreas

Ambientalização Curricular

A ambientalização curricular compreende a inserção de conhecimentos, de critérios e de valores sociais, éticos, estéticos e ambientais nos estudos e currículos universitários, no sentido de educar para a sustentabilidade socioambiental. Portanto, os Projetos Pedagógicos e os planos de ensino dos cursos deveriam conter conceitos e instrumentos curriculares que permitissem entender e apreciar o ambiente e sua complexidade, além de conteúdos que possibilitem os estudantes compreenderem a relação entre a atividade humana e o ambiente, de maneira a integrar o fator ambiental em sua futura atividade profissional. (GUERRA et al., 2015, p. 12).

do conhecimento e dos saberes individuais. As qualidades de um bom professor devem ser centradas em três pilares, o emocional, o político e o de conhecimento, apontando para uma educação sistêmica pautada em um contexto natural, cultural e social.

Portanto, diante de tais evidências busca-se aliar diversos saberes para pensar uma ambientalização que esteja em constante conexão com o agir ético com o meio ambiente a partir da educação formal. Assim, o presente capítulo propõe ao leitor uma incursão ao ambiente interno do Centro de Estudos Superiores de Tabatinga (CESTB), em cumprimento ao objetivo da tese, qual seja o de analisar as práticas institucionais e pedagógicas que norteiam o trabalho docente em relação à dimensão ambiental. Abordamos as práticas de ensino, pesquisa e extensão que vêm sendo desenvolvidas no âmbito da formação de professores do Alto Solimões, desvelando os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC's) como amparo legal para que sejam abordadas as temáticas socioambientais nas licenciaturas em Geografia, Ciências Biológicas, Pedagogia, Letras e Matemática, atendendo o que preconiza a legislação da Educação Ambiental (Lei nº 9795/1999) para a formação de profissionais de todas as áreas e níveis de ensino.

Como as licenciaturas do CESTB têm se articulado para tornar os cursos ambientalizados levando em consideração as perspectivas e desafios enfrentados no sentido de colocar em prática ou dar continuidade a ações pedagógicas que possibilitem o *homo academicus* e a sociedade a pensar ambientalmente para propiciar atitudes sustentáveis, é o que pretendemos revelar neste capítulo, pois em concordância com Reigota (2014), a Educação Ambiental está diretamente relacionada com o desenvolvimento da cidadania, da liberdade, da autonomia e intervenção dos agentes sociais em buscar soluções para os dramas enfrentados que assegure uma convivência digna e guiada pelo e para o bem comum.

Pretendemos ainda refletir sobre os indicadores ambientais aqui mencionados como forma de evidenciar a realidade posta no CESTB na prática pedagogia das questões socioambientais utilizadas para formar o corpo docente e discente desta IES, mostrando quais as perspectivas e desafios enfrentados por esses agentes sociais na efetivação da ambientalização curricular no ensino, pesquisa e extensão.

3.1 EDUCAÇÃO AMBIENTAL, AMBIENTALIZAÇÃO E CURRÍCULO (DCNS)

A universidade é uma instituição onde se produzem e reproduzem diversas práticas sociais, entre elas, o pensar crítico e científico. Assim, a universidade pode e deve transformar suas práticas em exemplos de atuações conscientes ao sensibilizar seus agentes sociais para promover a transformação social.

Para que isso ocorra é necessário que a mesma seja um espaço acessível a todos os cidadãos por meio do desenvolvimento da tríade ensino, pesquisa e extensão que contribuem para a integração, interação e socialização do conhecimento, técnicas e de práticas educativas que visam modificar a realidade posta na sociedade pela crise civilizatória.

Dessa forma, os agentes sociais passam a conhecer e reconhecer as perspectivas e desafios a serem enfrentados para que o *status quo* de um território seja alterado, além de se sensibilizar de sua responsabilidade nesse processo, uma vez que sua participação e comportamento são fundamentais para mudar os paradigmas vigentes relacionados principalmente com a temática ambiental.

Nesse sentido, destacamos a relevância dos docentes e de suas ações pedagógicas que se manifestam no transcorrer do ofício de ensinar e aprender, construindo saberes de maneira individual e coletiva que servirão de base para a potencialização e/ou criação de valores, atitudes, comportamentos positivos, criativos, prolíferos e sensatos que permitam a seus orientados, acadêmicos e a população em geral, o exercício pleno da cidadania.

A universidade deve ter por objetivo formar cidadãos levando em conta seu desenvolvimento como um todo, ou seja, nos aspectos físico, intelectual, afetivo-emocional e social, possibilitando esses agentes ressignificarem suas realidades por meio de suas relações com o meio em que vivem e com o outro, perpetuando atitudes de respeito, solidariedade, empatia, altruísmo, cooperação e justiça.

Os currículos acadêmicos são partes primordiais nesse processo, neles constam as diretrizes para a formação do *homo academicus* dos cursos. Assim, buscamos nesse estudo evidências da incorporação da dimensão ambiental nos processos formativos de ensino, pesquisa e extensão dos cursos de licenciaturas do CESTB. Será que os currículos das licenciaturas do CESTB estão elencando as ciências, os campos de estudo, os saberes e a diversidade cultural necessária para permitir intercâmbio epistemológico e experiências na finalidade de formar cidadãos participativos cientes de seus direitos, deveres e capazes de suscitar mudanças nas relações sujeito, sociedade e natureza?

Na busca de se aproximar da resposta para esse questionamento realizamos esta pesquisa nos embasando na legislação que fundamenta a inserção da Educação Ambiental e/ou da ambientalização no sistema de ensino, em particular no ensino superior, que vão desde a Constituição Federal de 1988, Lei Nº 9.795/99 - Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), Decreto Nº 4.281/02 - Regulamenta a PNEA, Resolução Nº 02/12 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA), Resolução Nº 2/2019 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, bem como em autores como Leff (2006; 2018), Pavesi (2007), Kitzmann (2007), Kitzmann e Asmus (2012), Guerra et. al. (2014), Guerra et. al. (2015) entre outros, que ressaltam a importância da inserção da dimensão ambiental na formação de profissionais de todas as áreas e níveis de ensino para a promoção da construção de sociedades sustentáveis.

Partindo da Constituição Federal de 1988, na parte que trata sobre o Meio Ambiente, o artigo 225 declara que “todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações” (BRASIL, 1988). Este artigo e outros explicitam a responsabilidade do Estado e da sociedade de se articular com a criação de políticas públicas e ações práticas que sensibilizem os agentes sociais no desenvolvimento de suas relações com o meio ambiente, estabelecendo comportamentos, atitudes e valores capazes de propiciar um ambiente ecologicamente equilibrado com ética e justiça social a todo cidadão.

Visando a aplicação de políticas públicas pelos órgãos, instituições governamentais e particulares, o Estado elaborou em 1999 a Lei nº 9.795 que versa sobre a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) e conceitua a Educação ambiental em seu artigo 1º como sendo “os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade”, acrescenta ainda em seu artigo 2º que “a Educação Ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal” (BRASIL, 1999).

Em 2002, o governo publicou o Decreto Nº 4.281, regulamentando a Lei Nº 9.795/99, e decretando que a PNEA seria executada por diversos órgãos, entidades e pelas instituições de ensino públicas e privadas, comunicando em seu artigo 5º que

na inclusão da Educação Ambiental em todos os níveis e modalidades de ensino, recomenda-se como referência os Parâmetros e as Diretrizes Curriculares Nacionais, observando-se: I - a integração da educação ambiental às disciplinas de modo transversal, contínuo e permanente; e II - a adequação dos programas já vigentes de formação continuada de educadores (BRASIL, 2002).

Com a obrigatoriedade da implantação da Educação Ambiental em todas as instituições de ensino, do ensino básico ao superior junto às articulações e debates nacionais e internacionais, apontando a relevância da inclusão da temática ambiental no sistema educativo, a fim de produzir e reproduzir competências, valores e atitudes que resultassem na atuação responsável dos agentes sociais para a melhoria da qualidade da vida em sociedade. O sistema de ensino nacional ainda enfrenta grandes desafios para sua aplicação prática e, ao longo dos anos vem paulatinamente criando mecanismos para implementar ações pedagógicas que colaborem para formação de cidadãos qualificados e que mantenham relações de responsabilidades com o meio ambiente.

Inicialmente poucas escolas e universidades aderiram às práticas voltadas para a educação ambiental, que foram aplicadas paulatinamente de forma pontual e dispersa, sem tanta interação com os demais componentes curriculares, ou seja, sem articular os conteúdos de formação inter e/ou transdisciplinar.

Um dos motivos para que esse processo de inserção e adaptação ocorra de forma lenta é a falta de profissionais capacitados nessa área do conhecimento para planejar, organizar, desenvolver e avaliar as práticas pedagógicas relacionadas à preocupação com a sustentabilidade planetária. Outra razão pode se dar pelo caráter não flexível e enquadrado de currículos disciplinares, nos quais os componentes curriculares se apresentam fragmentados, quase não permitindo a transversalidade dos conteúdos relacionados às questões ambientais.

Os movimentos de adesão e inserção da temática ambiental nos currículos de instituições educativas foram ganhando força nas discussões universitárias na busca de dotar o *homo academicus* com saberes relativos à educação ambiental. Em concordância com Leff (2018), é preciso formar pesquisadores e docentes com o caráter ambiental e interdisciplinar superando vários desafios teóricos, acadêmicos e institucionais para transformar as estruturas e os conteúdos curriculares dos cursos de ensino superior avançando assim na formação ambiental baseada na sustentabilidade ecológica, na equidade social e na diversidade cultural.

Pensando nesse paradigma, do ano 2000 a 2004, um grupo de pesquisadores de 11 instituições universitárias da Itália, Espanha, Portugal, Alemanha, Argentina, Cuba e Brasil

(Universidade Federal de São Carlos, Universidade Estadual de Campinas e a Universidade Estadual Paulista) se reuniram para desenvolver um projeto intercultural e interdisciplinar, formando a Rede de Ambientalização dos Estudos Superiores (Rede ACES). Os estudos da Rede ACES tiveram a finalidade de elaborar uma definição para o termo ambientalização curricular, que emergiu como resultado dos estudos da Rede para se referir à incorporação da dimensão ambiental nos currículos dos cursos universitários (KITZMANN, 2012; GUERRA; FIGUEIREDO, 2014). Os pesquisadores da Rede ACES não conseguiram chegar a um consenso quanto à definição do termo e apresentaram quatro conceitos que se assemelham entre si. Dentre eles consta que Ambientalização Curricular é

um processo contínuo de produção cultural voltado para a formação de profissionais comprometidos com a busca permanente das melhores relações possíveis entre a sociedade e a natureza, atendendo aos valores de justiça, solidariedade e equidade, aplicando os princípios éticos universalmente reconhecidos e o respeito pelas diversidades (JUNYENT; GELI; ARBAT, 2003, p. 21, tradução nossa).

A Rede ACES também instituiu 10 indicadores/características de ambientalização para verificar o grau de ambientalização de um curso superior, sendo:

Compromisso para a transformação das relações sociedade-natureza; Complexidade; Ordem disciplinar: flexibilidade e permeabilidade; Contextualização: local-global-local/global-local-global; Levar em conta o sujeito na construção do conhecimento; Considerar os aspectos cognitivos e afetivos dos envolvidos; Coerência e reconstrução entre teoria e prática; Orientação prospectiva de cenários alternativos; Adequação metodológica; e Espaços de reflexão e participação democrática (GUERRA et. al., 2015, p. 15).

Esses indicadores não apresentam uma hierarquia e todos são igualmente importantes na constituição da ambientalização curricular. Cada universidade pode incluir ou excluir as características de ambientalização para adaptar à sua realidade. Para Kitzmann (2007, p. 554), “ambientalizar significa inserir a dimensão socioambiental em lugares em que ela não existe ou está tratada de forma inadequada”.

A gênese dos termos ambientalização e ambientalização curricular é atribuída à Rede ACES por meio de seus estudos e publicações, um total de 4 volumes e diversos artigos, que se tornaram referência para os estudos sobre ambientalização no ensino superior.

Para Sorrentino e Biasoli (2014), os desafios enfrentados para assegurar a ambientalização das Instituições de Ensino Superior (IES) têm que se basear em dois eixos transversais: o do diálogo sobre utopias, em que cada instituição tem a incumbência de viabilizar a seus agentes sociais o autoesclarecimento e a autoanálise do consumo exacerbado

para que estes construam seus valores e virtudes; e o metodológico, que como sugere a UNESCO para a formação profissional do estudante-cidadão, devendo este aprender a aprender, a fazer, a viver em sociedade e a ser.

A Rede Universitária de Programas de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis (RUPEA), criada em 2001, com a participação de 11 IES, instituiu ações como a de estimular “um Fórum permanente de intercâmbio, debate e aprofundamento teórico-metodológico; debater, propor, promover e/ou apoiar políticas públicas, pesquisas, projetos, experiências em EA” (CARVALHO; SILVA, 2014, p. 126). Essa Rede contou com a participação de vários pesquisadores que também fizeram parte da Rede ACES.

A partir dos estudos realizados pela Rede ACES surgiram outras redes universitárias ambientais com foco na promoção das discussões e inserção de indicadores ambientais, que intensificaram os debates da ambientalização e sustentabilidade no ensino superior, como a *Alianza de Redes Iberoamericanas por la Sustentabilidad y el Ambiente* (ARIUSA), a *Alianza Mundial de Universidad sobre Ambiente y Sostenibilidad* (GUPES), *Red de Indicadores de Sostenibilidad em las Universidades de ARIUSA* (Rede RISU), a Rede Colombiana de Formação Ambiental (RCFA) e a Rede Sul Brasileira de Educação Ambiental (REASul), formada em 2002 por universidades do Sul do Brasil.

Nas contribuições de Kistzmann e Asmus (2012) surge o termo ambientalização sistêmica que é a “ressignificação tanto de conteúdos e metodologias quanto de estruturas educativas, num processo abrangente de integração da dimensão socioambiental” (p. 270). Esse novo termo envolve dimensões como a gestão, ensino, pesquisa, extensão e cultura na universidade.

Diversos estudos, pesquisas, programas, projetos e políticas públicas passaram a ser desenvolvidas no Brasil no intuito de articular ações de ambientalização e sustentabilidade no ensino superior chamando a atenção das IES para a responsabilidade da formação do *homo academicus* orientado pelos princípios e objetivos da Educação Ambiental, conforme a Resolução Nº 02 de 15 de junho de 2012, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA). Destacamos nela um princípio e um objetivo, respectivamente, que enfatizam o respeito às diferenças individuais e/ou coletiva como segue:

Respeito à pluralidade e à diversidade, seja individual, seja coletiva, étnica, racial, social e cultural, disseminando os direitos de existência e permanência e o valor da multiculturalidade e pluriétnicidade do país e do desenvolvimento da cidadania planetária (BRASIL, 2012, p. 2).

Fortalecer a cidadania, a autodeterminação dos povos e a solidariedade, a igualdade e o respeito aos direitos humanos, valendo-se de estratégias democráticas e da

interação entre as culturas, como fundamentos para o futuro da humanidade (BRASIL, 2012, p. 4).

O respeito às diferenças culturais, sociais, econômicas e etno-raciais contribuem na formação da identidade, e a condição do mundo globalizado pode se tornar fator positivo nesse processo à medida que os meios de comunicação de massa (TV e internet) exibem as culturas, costumes e valores de distintas regiões e povos, possibilitando a troca de conhecimento e saberes capazes de fortalecer as relações e a convivência com a diversidade de outras localidades e grupos sociais. A compreensão dos costumes e valores do diferente contribui para evitar preconceitos e estabelecer a intropatia em um país de pluralidades culturais como o Brasil.

Na perspectiva de Silva (2019), o multiculturalismo é um movimento que busca reivindicar dos grupos culturais dominantes, o reconhecimento das culturas dominadas e suas representações possam também ser parte da cultura nacional, por isso, a perspectiva desse currículo não pode ser separada da concepção de poder, que impõe que diferentes culturas (raciais, étnicas, nacionais) vivam em um mesmo espaço respeitando e tolerando as diferenças harmoniosamente. Assim esse movimento é um instrumento de luta política, pois essas diferenças sinalizam características humanas mais profundas.

A justiça curricular só se concretizará se houver mudança no processo de reflexão da maneira como as diferenças culturais são produzidas nas relações sociais de assimetria. Em se tratando da “questão de saber e poder” (SILVA, 2019, p. 100) é preciso que a identidade indígena e dos povos tradicionais sejam, igualmente, abordadas no currículo para questioná-lo sobre o tipo de conhecimento que esses indivíduos são submetidos que potencializam seus fracassos educacionais. “O currículo é um espaço onde se concentram e se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e sobre o político” (SILVA, 2006, p. 10). Nele constam as atribuições dos professores, alunos e as formas de constituição de suas relações.

Assim, é preciso que o professor reflita sobre o que ensinar, como e por que ensinar envolvendo nesse contexto o aluno como sujeito ativo e participativo para que o conhecimento adquirido se torne significativo para sua vivência em sociedade, pois “o currículo sofre mudanças e influências de diferentes contextos e espaços” (SILVA; CEZAR, 2015, p. 23246) tornando-se a identidade de um curso.

A formação de professores precisa abordar essas temáticas para formar um profissional mais humanizado, e que no exercício da profissão possa ser capaz de tomar

consciência sobre a valorização das diversidades dos alunos, lhes fazendo entender que ser diferente não os torna melhores e nem piores que outros povos. “O professor tem um papel primordial na gestão e abordagem dos conteúdos, uma vez que influencia a forma como os alunos os compreendem e, conseqüentemente, com repercussões ao nível da motivação e envolvimento dos alunos nas atividades e no contexto geral da disciplina” (MESQUITA; FLORES; LIMA, 2018, p. 52).

Essas e outras competências também são pontuadas na Resolução N° 2, de 2° de dezembro de 2019, que traz as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), e estabelece em seu Artigo 2° que

a formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral (ABMES, 2019, despaginado).

Assim, cabe-nos refletir se realmente os cursos de licenciaturas estão formando professores preparados para também promover a educação integral dos alunos do ensino básico. “É necessário que os estudantes universitários sejam orientados por seus professores para aprenderem uma cultura de independência e autonomia [reflexiva] em sua trajetória de formação pessoal e profissional, para não se tornarem profissionais desatualizados e sem perspectivas de mudanças e aprimoramento educacional” (MORAES-FILHO; CARVALHO-FILHA; ALMEIDA, 2017, p. 2). Esses profissionais devem atender as competências específicas das dimensões de conhecimento profissional, prática profissional e do engajamento profissional, cabendo ao conhecimento profissional as competências específicas de

I - dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los; II - demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem; III - reconhecer os contextos de vida dos estudantes; e IV - conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais (ABMES, 2019, despaginado).

Dessa forma, os profissionais formados precisam ter conhecimento e domínio dos conteúdos do currículo do ensino básico para elaborar um trabalho de formação de cidadãos

conscientes do seu papel social. Então, buscamos compreender se a ambientalização dos cursos de licenciaturas do Centro de Estudos Superiores de Tabatinga vem agregando valores ao *homo academicus*, na figura de seus docentes e discentes, instituindo novos *habitus* no campo universitário, em direção à constituição de novos modos de se relacionar no meio em que vive, posicionando-se criticamente diante das mudanças advindas da globalização, por exemplo.

A Lei Nº 9.795, de 27 de abril de 1999, que versa sobre a Política Nacional de Educação Ambiental, a qual exige “a incorporação da dimensão ambiental na formação, especialização e atualização dos educadores de todos os níveis e modalidades de ensino” e “profissionais de todas as áreas” (BRASIL, 1999) está sendo levada em consideração na constituição dos currículos dos cursos de licenciaturas no CESTB e nas ações pedagógicas?

A abordagem ambiental na educação formal tem sido alvo de reflexão por vários autores e universidades, no intuito de compor os currículos com orientações voltadas à formação de profissionais, sensibilizando-os com as causas da crise planetária, capacitando-os para serem sujeitos de transformação social em suas práxis, pois as discussões sobre currículo devem levar em consideração não só o conhecimento, mas o fato de que este está ligado diretamente com a formação da identidade, sendo fator determinante no ser humano que somos e que nos tornaremos. Além disso, dentre as competências gerais que os licenciados devem ter no final da graduação destacam-se aqui duas de grande impacto para o desenvolvimento de uma consciência ambiental:

1 – desenvolver argumentos com base em fatos, dados e informações científicas para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns, que respeitem e promovam os direitos humanos, **a consciência socioambiental, o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.**

2 – **Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza, para promover ambiente colaborativo nos locais de aprendizagem** (ABMES, 2019, grifo nosso).

Os futuros professores necessitam de domínio das questões envolvendo problemas socioambientais e possíveis soluções para estarem preparados a produzir e reproduzir práticas sustentáveis suscitando a consciência ambiental e o uso racional dos recursos naturais para sensibilizar também seus alunos sobre o impacto causados ao meio ambiente com exploração cotidiana dos recursos naturais, pois,

não podemos esquecer que o currículo supõe a concretização dos fins sociais e culturais, de socialização, que se atribui à educação escolarizada, ou de ajuda ao desenvolvimento, de estímulo, e cenário do mesmo, o reflexo de um modelo educativo determinado, pelo que necessariamente tem de ser um tema controvertido e ideológico, de difícil concretização num modelo ou proposição simples. (SACRITÁN, 2000, p.15).

Cabe frisar que os cursos de licenciaturas do CESTB, localizado geograficamente na tríplice fronteira, entre Brasil-Colômbia-Peru, na cidade de Tabatinga, recebem alunos de diversos municípios da região do Alto Solimões, bem como da Colômbia e do Peru, onde se entrelaçam diversos saberes, valores, culturas, práticas sociais e educativas que podem colaborar ou não com manutenção da sociobiodiversidade local. Na tríplice fronteira a diversidade étnica e cultural são fatores de destaque. Pessoas de etnias diversas da região frequentam os cursos do CESTB, merecendo destaque as etnias Tikuna e Kokama, além de pessoas de outros estados que optam por viver em Tabatinga.

Aliado a isso, o Estado do Amazonas tem uma enorme sociobiodiversidade que é fundamental para manter o equilíbrio ambiental do planeta. Para Pavesi (2007), a universidade é responsável para pôr em prática o que recomenda a legislação em relação à incorporação da educação ambiental no currículo para a formação de profissionais comprometidos com o futuro do espaço onde vivem e com o planeta como um todo.

Conhecer a história dos cursos de licenciaturas e como eles estão articulados para atender aos aparatos legais, após vinte anos da fundação do CESTB e vinte e três anos da publicação da Lei 9.795/99, e mais recentemente a Resolução Nº 02 de 15 de junho de 2012, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, é uma das formas de evidenciar como a UEA tem contribuído para a formação identitária do *homo academicus*, especializado na fronteira Brasil-Colômbia-Peru, e para respectiva transformação de *habitus* voltados a uma nova forma de se relacionar com a natureza e sua gente, ou seja, à constituição de uma racionalidade que preze por uma reapropriação da natureza e do mundo menos predatória e materialista, diferente e mais sensível do que a que temos hoje, inspirada no racionalismo moderno pragmático, cujas universidades, por exemplo, têm destacado, nos últimos séculos, a produção de ciências superespecializadas, hierarquizadas e reduzidas à formação de visões de mundo disciplinadas em uma “única” forma de conhecer/saber.

Voltar o olhar para compreender como o profissional da tríplice fronteira (Brasil-Colômbia-Peru) está sendo preparado na IES para enfrentar a crise ambiental/civilizatória torna-se imprescindível, já que a presença de distintas culturas na região pode potencializar

as problemáticas ambientais. Esse é um espaço estratégico que requer um olhar sistêmico para os diversos conflitos (ambientais, sociais, culturais, econômicos, políticos e religioso) nele existentes. Apresentam-se problemas de ordem local e também internacional que se repercutem no ambiente universitário. Nessa área convivem pessoas de países diferentes, bem como indivíduos de outros estados brasileiros e de etnias diversas. Fatores que dão à região uma característica de alta complexidade, tendo a universidade um papel indeclinável na intermediação das relações fronteiriças.

Destaca-se, assim, a importância de uma formação profissional docente apta a lidar com essa realidade nas instituições de ensino. Além disso, a condição globalizada do mundo nos coloca como parte integrante da crise ambiental/civilizatória que assola as sociedades. É indispensável que os cursos de formação de professores, que estejam preocupados com as transformações sociais, encontrem meios de produzir/reproduzir saberes e valores comprometidos com a prática da desfragmentação dos saberes, com fins de conduzir a sociedade para um crescimento e desenvolvimento de indivíduos sensibilizados com as causas que envolvem o ambiente e o outro. Caso esses profissionais não recebam a formação socioambiental não terão a percepção de que irão legitimar e reproduzir práticas que não contribuirão para alcançar uma nova racionalidade que integre saberes inerentes à mudança de *habitus* para a construção social justa e sensibilizada com o planeta, à manutenção da vida e dos recursos naturais.

Existem cursos de educação (licenciaturas) que têm por suas características cognitivas a não inclusão da dimensão ambiental em seus currículos, mas essa prática pode não ser uma regra geral, já existem fatores que evidenciam uma mudança de postura em relação a esse sentido. É fundamental investigar como têm acontecido as práticas pedagógicas dos cursos de licenciaturas do CESTB, em 20 anos de sua existência. Saber o que os cursos têm produzido e reproduzido em suas práticas levando em consideração o processo de ambientalização na formação de novos profissionais para efetivar as ações envolvendo a tripartição ensino, pesquisa e extensão, articulando-os com a abordagem ambiental para ampliar o conhecimento, a sensibilidade e a consciência dos futuros profissionais. Trata-se de uma necessidade que irá torná-los promotores e multiplicadores de atitudes da “construção de uma sociedade mais sustentável e justa” (GUERRA *et al.*, 2015, p. 05).

A ação pedagógica que não leva em consideração a temática ambiental, comete uma violência simbólica, pois acaba corroborando para uma má preparação do futuro docente que

diariamente convive com os impactos causados pelo uso inadequado dos recursos naturais e a não preocupação com a outridade, prevalecendo na relação dialética do uso dos recursos naturais x disseminação do consumo desenfreado. Essa ação reproduz a cultura dominante e as relações de poder, pois impõem significações e faz classificações precisas ao processo de reprodução social (ROSENDO, 2009). Para se chegar a uma nova racionalidade ambiental, Leff (2006) aponta ser necessário a construção de uma sociedade sustentável levando em consideração o encontro de saberes que só fará sentido se abranger distintas formas de pensar, sentir e ressignificar as coisas no planeta Terra.

Partindo dessa afirmação, os futuros professores formados no CESTB necessitam sair da instituição de ensino superior, bem instruídos, para atuar em escolas ou em outros departamentos com conteúdos que ampliem sua visão para as problemáticas relacionadas ao meio ambiente ou aos novos desafios surgidos com a globalização que atendam às necessidades da sociedade. Além disso, a universidade demonstra sua importância na sociedade situando e conduzindo sistematicamente esses docentes para atuar nas próximas décadas dentro de um contexto local, regional e global respeitando as diferenças sociais e culturais. Rosendo (2009) expõe que na educação a reprodução acontece de forma automática, assim um professor irá ensinar da mesma maneira que aprendeu com seus mestres, logo se este não aprender a inter-relacionar diferentes áreas dando novos sentidos aos conhecimentos adquiridos, não o fará.

Portanto, aqui nos propomos a analisar os documentos políticos e pedagógicos dos cursos de licenciatura de Letras, Matemática, Pedagogia, Ciências Biológicas e Geografia ofertados no CESTB, com a finalidade de saber como esses cursos vêm trabalhando as questões socioambientais junto aos seus futuros professores, revelando as práticas pedagógicas e os conhecimentos que envolvem o meio ambiente e/ou de educação ambiental.

3.2 O DESVELAR DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DE LICENCIATURAS DO CESTB/UEA

A Constituição Federal em seu artigo 207 expressa que “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 1988), garantindo o princípio de autonomia às universidades brasileiras. Autonomia essa que

se restringe ao exercício de suas atribuições na criação de normas próprias para atender às necessidades da sociedade. Assim, as universidades podem

adaptar-se, sobreviver e prosperar na sociedade moderna. São instituições dedicadas ao desenvolvimento e reprodução de certos tipos de conhecimento e caracterizam-se como centros de estudo e ensino. A universidade se funda assim na associação, necessariamente hierárquica, entre professores e estudantes, a qual se estabelece em função de uma relação de ambos com o saber (DURHAM, 1989, p. 2).

Partido desse pressuposto, as universidades elaboram seus próprios documentos didáticos-pedagógicos para produzir e reproduzir os conhecimentos que garantam a formação adequada dos alunos, capacitando-os para o exercício da profissão desejada. O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) é o principal documento que direciona as práticas didáticas-pedagógicas dos cursos universitários, nele constam as bases políticas, filosóficas, teóricas metodológicas, objetivos, a forma de organização curricular e pedagógica, além das formas avaliativas de cada um para efetivar a formação dos futuros profissionais. É elaborado pela unidade acadêmica responsável por cada curso, com a participação, quando necessária, de outras unidades envolvidas, como no caso do curso possuir disciplinas de outros cursos. Esse instrumento precisa ser atualizado com base em fatores externos e internos que influenciam diretamente na formação dos estudantes. Essas atualizações devem ser feitas pelos docentes da instituição responsável pelos cursos e são asseguradas pela Lei Nº 9.394/96, que institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, conforme e dispõe os artigos abaixo:

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I - elaborar e executar sua proposta pedagógica; [...].

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de: I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

III - zelar pela aprendizagem dos alunos [...];

Art. 53. No exercício de sua autonomia, são asseguradas às universidades, sem prejuízo de outras, as seguintes atribuições: I - criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior previstos nesta Lei, obedecendo às normas gerais da União e, quando for o caso, do respectivo sistema de ensino; II - fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes; III - estabelecer planos, programas e projetos de pesquisa científica, produção artística e atividades de extensão [...] (BRASIL, 1999).

Esses artigos da LDB fundamentam a elaboração dos PPC's dos cursos de licenciaturas em Geografia, Ciências Biológicas, Pedagogia, Letras e Matemática do CESTB e constam na página de apresentação de todos eles, assegurando o princípio da autonomia

didática da IES. Por sua vez, a Resolução nº 23/2019 (CONSUNIV) da UEA traz em seus artigos 7º e 8º, a definição da proposta e as bases legais para a elaboração dos PPC's estabelecendo no

Art. 7º O Projeto Pedagógico de Curso (PPC) é a proposta de cunho sócio-político-pedagógico que reflete a identidade e as intenções da Instituição, os elementos norteadores e balizadores do planejamento das ações didático-pedagógicas, técnico-científicas e socioculturais que tenham em vista a formação acadêmica ou profissional do aluno.

Art. 8º O PPC, em sua elaboração, terá por base: I. A Lei 9.394/96; II. As Diretrizes Curriculares Nacionais e demais normas fixadas pelo Conselho Nacional de Educação e pelo Conselho Estadual de Educação; III. As normas e diretrizes internas pertinentes; IV. O Roteiro para Organização e Elaboração dos Projetos Pedagógicos de Cursos de Graduação da UEA (UEA, 2019).

A partir desses preceitos, os cursos de licenciaturas do CESTB criam e organizam seus projetos pedagógicos. Aqui iremos analisar como as questões socioambientais estão inseridas em cada um dos PPC's destes cursos de licenciatura, dado que a inclusão da dimensão ambiental deve se tornar parte integrante do planejamento e das práticas pedagógicas das IES, como preconiza a Constituição Federal de 1988, no artigo 225, inciso VI de “promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente” (BRASIL, 1988). A Política Nacional de Educação Ambiental-PNEA (BRASIL, 1999) e a Resolução nº 02/2012, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA), essas legislações ressaltam a importância da Educação Ambiental ser parte integrante na articulação de todos os níveis e modalidade de ensino, a fim de estruturar a educação formal com valores e práticas que mobilizem os agentes sociais para uma ação política-pedagógica que vise a transformação e emancipação destes, suscitando a ética e cidadania ambiental. A DCNEA afirma que

o reconhecimento do papel transformador e emancipatório da Educação Ambiental tornam-se cada vez mais visível diante do atual contexto nacional e mundial em que a preocupação com as mudanças climáticas, a degradação da natureza, a redução da biodiversidade, os riscos socioambientais locais e globais, as necessidades planetárias evidencia-se na prática social (BRASIL, 2012, p. 2).

Em relação a sua organização curricular, a resolução pontua a obrigatoriedade das instituições educacionais de formular seus documentos e suas ações educativas no Artigo 15 que versa sobre

o compromisso da instituição educacional, o papel socioeducativo, ambiental, artístico, cultural e as questões de gênero, etnia, raça e diversidade que compõem as

ações educativas, a organização e a gestão curricular são componentes integrantes dos projetos institucionais e pedagógicos da Educação Básica e da Educação Superior. § 1º A proposta curricular é constitutiva do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e dos Projetos e Planos de Cursos (PC) das instituições de Educação Básica, e dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) e do Projeto Pedagógico (PP) constante do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) das instituições de Educação Superior. § 2º O planejamento dos currículos deve considerar os níveis dos cursos, as idades e especificidades das fases, etapas, modalidades e da diversidade sociocultural dos estudantes, bem como de suas comunidades de vida, dos biomas e dos territórios em que se situam as instituições educacionais. § 3º O tratamento pedagógico do currículo deve ser diversificado, permitindo reconhecer e valorizar a pluralidade e as diferenças individuais, sociais, étnicas e culturais dos estudantes, promovendo valores de cooperação, de relações solidárias e de respeito ao meio ambiente (BRASIL, 2012, p. 5).

Seguindo os preceitos legais, de modo geral, os PPC's dos cursos de licenciaturas do CESTB demonstram que as concepções da dimensão ambiental estão presentes em suas composições, deixando evidente que estes documentos dos cursos levam em consideração a incorporação da temática socioambiental na formação dos futuros profissionais licenciados na fronteira Amazônica.

3.2.1 Política e perfil dos cursos

O Projeto Pedagógico do curso é composto por princípios que objetivam a orientação da formação humana, cidadã e profissional se constituindo na identidade do curso. Neste intuito, iremos abordar a política e perfil dos cursos de licenciatura (Geografia, Ciências Biológicas, Pedagogia, Letras e Matemática) do CESTB destacando os pontos principais que justificam a dimensão ambiental em cada um deles.

3.2.1.1 PPC de Geografia

O PPC do curso de Licenciatura em Geografia tem seu ato de autorização expresso no Estatuto da UEA, aprovado pelo Decreto nº 21963, de 27/06/2001, criado com o nome de Estudos Sociais, retificado pela Lei Delegada nº 42, de 25/07/2005 para Geografia. Iniciou suas atividades em Tabatinga em agosto de 2002.

Seu ato de reconhecimento consta na “Resolução Nº 209/2018-CEE/AM, de 27/12/2018, com Resenha Nº 206/2018-CEE/AM, publicada no DOE de 28/02/2019, com vigência até 19/08/2020, prorrogado até 31/12/21 pela Resolução Nº 096/2020-CEE/AM, com Resenha Nº 087/2020- CEE/AM, publicada no DOE de 02/10/2020” (PPC GEOGRAFIA,

2021, p. 26). Em sua justificativa e concepção consta que o curso se justifica pela escassez de profissionais na área, dos conhecimentos que o curso gera e da sua aplicabilidade para melhorar a qualidade de vida e do meio ambiente na região amazônica, observando que

o reconhecimento da importância da educação se amplia à medida que o Brasil consolida as instituições políticas democráticas, e cada vez mais surge a necessidade de se dispor de profissionais qualificados para agir frente a novas realidades da economia, da sociedade, da cultura e do meio ambiente, profissionais qualificados a pensar e agir em suas realidades locais, de forma participativa, fortalecendo os direitos de cidadania e superando as desigualdades sociais (PPC GEOGRAFIA, 2021, p. 27).

O documento deixa claro a relevância da formação de um profissional que esteja alinhada à incorporação de valores e atitudes responsáveis que irão se perpetuar na sociedade por meio de sua prática pedagógica na educação básica. Esse profissional deverá conhecer sua realidade amazônica e contribuir para o enfrentamento dos problemas locais, regionais e nacionais se tornando “um cidadão crítico, ético, criativo e socialmente comprometido com a sociedade” (Id; Ibid, p. 33). Em sua política de ensino visa a excelência em que

o ensino proporciona a construção de competências, habilidades e atitudes, por meio da utilização de práticas pedagógicas diversificadas, fundamentais na formação mais qualificada. Tais práticas deverão ser constituídas por aulas teóricas utilizando tecnologias educacionais inovadoras, práticas laboratoriais e de campo, elaboração de monografia, atividades de monitoria e estágio, participação em projetos de pesquisa, de iniciação científica e em atividades de extensão, bem como em congressos, eventos, oficinas e colóquios, entre outros (Id; Ibid, p. 37)

O documento destaca a importância de atualizar e modernizar a matriz curricular se baseando pelos princípios de eficiência, eficácia, pertinência, e flexibilidade para formar professores com valores humanitários e atuantes de forma consciente na sociedade, que tenham uma visão interdisciplinar e multidisciplinar no seu campo de atuação, que saibam relacionar suas ações com a escala global seguindo padrões éticos.

Em suas políticas para o ensino, o PPC do curso de Geografia elenca quatro objetivos: 1) assegurar a qualidade do ensino de graduação e pós-graduação buscando novos patamares de excelência acadêmica; 2) institucionalizar ações inovadoras nas atividades de ensino; 3) ampliar o acesso qualificado e a efetividade dos processos de formação; e 4) institucionalizar ações de interação com os egressos.

O PPC mostra nas políticas institucionais que a extensão

é uma via de mão dupla [...] que estabelece a troca de saberes sistematizados, acadêmicos e populares, terá como consequência a produção do conhecimento resultante do confronto com a realidade regional e brasileira, a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da universidade. A intervenção [visa] produzir saberes, tanto científicos e tecnológicos quanto artísticos e filosóficos, tornando-os acessíveis à população. [...] Parte indispensável do pensar e fazer universitários (PPC GEOGRAFIA, 2021, p. 41).

Para produzir o conhecimento por meio da extensão, a universidade “mantém uma política de cotas que beneficiam candidatos do interior do Estado através de um programa de manutenção aos estudantes carentes. São oferecidos benefícios como auxílio-moradia, auxílio-alimentação, auxílio-transporte, além da implantação do restaurante universitário” (Id; Ibid, p. 41).

O Programa Institucional de Extensão (PROGEX/UEA) propõe envolver docentes e discentes em atividades desenvolvidas junto à sociedade “permitindo uma maior democratização do conhecimento e contribuindo para a formação acadêmico-profissional dos estudantes” (Id; Ibid, p. 42).

Aos alunos do interior, a universidade oferece “atenção psicossocial e pedagógica, através de uma equipe multidisciplinar composta por psicólogas, assistentes sociais e pedagogas” nas questões de

baixo rendimento acadêmico; dificuldade de aprendizagem; uso frequente de álcool e drogas; desmotivação com o curso; inadequações na conduta e nas reações frente às dificuldades de maior tensão; fragilidades emocionais, familiares e sociais; facilitação na integração de alunos provenientes do interior do Estado do Amazonas e indígenas; dificuldade no relacionamento entre alunos/professores e alunos/colegas, turmas e grupos; sentimento de discriminação de qualquer natureza (Id; Ibid, p. 42).

Além do apoio aos estudantes com dificuldades, a universidade atende pessoas com necessidades educacionais especiais ou com mobilidade reduzida garantindo a

inclusão e acessibilidade dos estudantes e funcionários com deficiência, transtorno global de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, por meio de apoio e orientação às ações acessíveis de ensino, pesquisa, extensão, serviços e infraestrutura, possibilitando condições básicas de acesso, permanência e sucesso nas ações institucionais (Id; Ibid, p. 43).

Para os projetos de extensão, a universidade disponibiliza duas bolsas – uma para o professor efetivo e outra para o estudante regularmente matriculado. Existe ainda o apoio concedido aos eventos científicos, tecnológicos, artísticos e culturais organizados pelos cursos

de Graduação e Pós-Graduação *Stricto Sensu* que são para custear passagens, serviços de mídia impressa e eletrônica e certificados, crachás e outros.

Para as políticas relacionadas à pesquisa, a instituição

tem incentivado o seu corpo docente e discente a desenvolverem atividades de investigação científica, visando o desenvolvimento do espírito científico, do pensamento reflexivo e de uma consciência humanista que preserve os valores éticos, democráticos, cívicos e os ideais de construção fraterna e a difusão da cultura, da ciência, da tecnologia e das artes. [...] Como toda Instituição de Ensino Superior - IES, a UEA é cadastrada no Diretório dos Grupos de Pesquisa do Brasil, projeto desenvolvido pelo Conselho Nacional de Pesquisa - CNPq desde 1992, que se constitui em bases de dados contendo informações sobre os grupos de pesquisa em atividade no país (PPC GEOGRAFIA, 2021, p. 48).

A iniciação científica nesses termos é pensada para incentivar a pesquisa em um pensamento reflexivo desenvolvendo em seus acadêmicos “a consciência ao mesmo tempo humanista e científica, preservando os valores éticos, democráticos, cívicos e os ideais de construção fraterna” (Id; Ibid, p. 48). Para isso, conta com os seguintes programas: Programa de Apoio à Iniciação Científica (PAIC); Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica Júnior (PIBIC-Jr); Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC); Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação (PIBITI); Programa de Bolsas de Iniciação Científica para o Ensino Médio (PIBIC/EM), todos ancorados no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

O PPC comenta que os periódicos científicos da UEA, *Aboré*, *Hiléia* e *Areté*, possuem irregularidades na sua falta de qualificação, para as publicações científicas, na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoas de Nível Superior (CAPES), e por isso se encontram desatualizados em seus portais.

A política de pesquisa e inovação pretende “gerar conhecimento e tecnologia em todos os campos do saber e disseminá-los em padrões elevados de qualidade e que atendam às demandas socioeconômicas local, regional, nacional ou internacional, seja através do ensino, de publicações técnicas e científicas ou de outras formas de divulgação” (Id; Ibid, p. 48-50). Seguindo diretrizes como

fomentar a cooperação institucional, interinstitucional, nacional e internacional em redes de pesquisa, incentivando a participação de docentes e discentes em eventos científicos internacionais para apresentação de trabalhos; Apoiar a formação e a consolidação dos grupos de pesquisa na UEA; Dar visibilidade à produção acadêmica da UEA sob a forma de distribuição e comercialização de sua produção

editorial no circuito universitário e no mercado editorial nacional e internacional, efetivando a Editora Universitária como órgão de divulgação da produção científica da instituição; Aumentar o suprimento de bibliografias para a pesquisa, para o ensino e para a extensão, estabelecendo intercâmbio bibliográfico com outras editoras universitárias, bibliotecas e entidades congêneres; Desenvolver ações no sentido de ampliar a publicações de artigos, capítulos de livros e livros indexados; Desenvolver ações no sentido de ampliar o número de docentes com bolsas de produtividade do CNPq; VII. Melhorar a qualidade da Iniciação Científica – IC na Universidade; Fomentar o intercâmbio entre professores da UEA e professores de centros avançados de pesquisa nacional e internacional (PPC GEOGRAFIA, 2021, p. 50).

Nos projetos de pesquisa, a UEA “prioriza a execução de projetos que contribuam para a inclusão social, a qualidade, o meio ambiente, o desenvolvimento econômico e social, a segurança e a saúde ocupacional e a preservação da memória e do patrimônio cultural”. E na sua gestão ambiental

envolve o gerenciamento de resíduos - esgoto sanitário e águas pluviais; resíduos sólidos urbanos; efluentes e resíduos químicos, radioativos e infecto-contagiosos; resíduos de áreas verdes, lixo tecnológico, lâmpadas queimadas; efluentes atmosféricos, ruídos, poluição visual e outros (Id; Ibid, p. 51).

Na gestão dos resíduos a IES faz a coleta seletiva em suas unidades da capital. E expõe como objetivo geral do curso

formar profissionais para exercer atividades de docência e pesquisa voltadas para o ensino da Geografia, na educação básica, no ensino fundamental e médio, capacitando-os conforme assegura a Lei N° 9.394, de 20/12/1996 – LDB que dispõe amplamente sobre a educação brasileira, atendendo as regulamentações do Parecer n° 492/2001 do CNE, os eixos e competências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Referencial Curricular Amazonense (RCA) (Id; Ibid, p. 52).

Com essa perspectiva destaca-se um dos objetivos específicos do curso que visa “formar cidadãos críticos e conscientes do seu papel social e do compromisso com a melhoria da qualidade de vida, da conservação ambiental, do desenvolvimento econômico dos lugares em que viver, em especial da região amazônica” (Id; Ibid, p. 52). Percebe-se que o curso tem a intenção de despertar no futuro profissional a concepção crítica e emancipatória, por evidenciar que o egresso do curso deve ser capaz de

perceber a atual dinâmica das transformações pelas quais o mundo passa, nomeadamente a região amazônica, com as novas tecnologias, com os novos recortes de espaço e tempo, com as complexas interações entre as esferas do local e do global – que afetam profundamente o cotidiano das pessoas, e procurar caminhos teóricos e metodológicos capazes de interpretar e explicar esta realidade dinâmica (Id; Ibid, 2021, p. 53).

Em relação aos temas relacionados a despertar e/ou potencializar a sensibilidade dos futuros professores para a preocupação com as causas ambientais e sociais, a legislação prevê que a inserção de conhecimentos referentes à educação ambiental nos currículos da educação superior ocorra:

I – pela transversalidade, mediante temas relacionados com o meio ambiente e a sustentabilidade socioambiental; II – como conteúdo dos componentes já constantes do currículo; III – pela combinação de transversalidade e de tratamento nos componentes curriculares.

Parágrafo único. Outras formas de inserção podem ser admitidas na organização curricular da Educação Superior (BRASIL, 2012, p. 5).

O currículo é organizado com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais, nas diretrizes internas, na Base Comum Curricular para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) (CNE/CP Nº 2/2019) e no Referencial Curricular Amazonense na finalidade de dotar o licenciado das competências necessárias para a práxis docente. Para o ensino fundamental retiramos dois eixos – o sujeito e seu lugar no mundo e natureza, ambiente e qualidade de vida. No ensino médio, temos as competências

C 1 – analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica. C 2 – analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-nações. C 3 – analisar e avaliar criticamente as relações de diferentes grupos, povos e sociedades com a natureza (produção, distribuição e consumo) e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de alternativas que respeitem e promovam a consciência, a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global. C 4 – analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades. C 5 – identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos. C6 – participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (PPC GEOGRAFIA, 2021, p. 61-62).

Para atender a demanda dos alunos do curso de Geografia, o corpo docente na época de construção do PPC era formado por professores efetivos, sendo 10 formados em Geografia (6 mestres, 4 doutores) e 4 professores (1 especialista, 1 mestre e 2 doutores) compartilhados:

2 formados em Pedagogia (curso de Letras/pedagogia), 1 formado em Sociologia e outro em Letras (curso de pedagogia/Letras).

A estrutura administrativa do curso é formada por 1 coordenador (dentre os 10 professores de Geografia) e 1 secretário de curso. O Núcleo Docente Estruturante (NDE) é formado pelos professores de Geografia e se reúnem 2 vezes por ano e extraordinariamente pela convocação do coordenador ou dos membros, sempre que houver necessidade.

No PPC de Geografia, a inclusão dos temas ambientais é notória, mesmo porque o curso tem por sua constituição natural o estudo do homem e suas relações com o meio ambiente, embora não tenhamos identificado no PPC nenhum parágrafo que menciona a palavra educação ambiental para explicar como este tema é desenvolvido no curso.

3.2.1.2 PPC de Ciências Biológicas

O PPC do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas é Autorizado pelo Decreto Estadual 21.963, de 27 de junho de 2001, publicado no Diário Oficial do Estado em 27/06/2001 com o nome de Ciências; e retificado pela Lei Delegada 42/2005, passando a se chamar Ciências Biológicas. Iniciou suas atividades em Tabatinga em janeiro de 2003.

Foi reconhecido pela Resolução N° 278/2018-CEE/AM, publicada no DOE de 07/05/2019, que versa sobre a criação, autorização e reconhecimento de cursos de graduação e pela Resolução N° 053/2021- CONSUNIV, de 28/12/2021. A concepção de Ciências Biológicas anuncia que “há ainda demanda de professores de Biologia e Químicas” na região de fronteira, porque muitos dos licenciados retornam aos seus municípios para ministrar aulas nas escolas, gerando emprego, renda e emancipação do mesmo “na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico de sua região”. Salienta ainda que o curso

[participa] no desenvolvimento da região fronteira, apoiada no princípio de que a educação é o caminho mais seguro para o crescimento econômico e social sustentável, assim como vencer as distâncias geográficas e as dificuldades para estudar em grandes centros urbanos como Manaus. O município de Tabatinga, que faz fronteira com as cidades de Leticia na Colômbia e Santa Rosa no Peru, possui uma área de 3.225 Km², com 65.844 habitantes, taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade é 91,2%; densidade demográfica 16,21 hab./km². (IBGE, 2019). Nesta região também existe a maior Sociobiodiversidade do Brasil, com cerca de oito etnias que conservam seu território, costumes, e modo de viver de forma sustentável, dentro destas a etnia tikuna é a maior população indígena, portanto demandando capacitação e educação para a sua contribuição no esforço de desenvolvimento regional. É importante mencionar que a UEA em parceria com a Organização Geral dos Professores Tikunas Bilíngues (OGPTB) mediante o Curso de Licenciatura para Professores Indígenas do alto Solimões formou Licenciados Bilíngues em Ciências

Biológicas (2010-2012), onde as atividades de ensino foram desenvolvidas na Aldeia Filadélfia pertencente ao Município de Benjamin Constant. O Centro de Estudos Superiores de Tabatinga da Universidade do Estado do Amazonas, (CESTB/UEA), atende à população local assim como dos municípios: Benjamin Constant, Atalaia do Norte, São Paulo de Olivença, Amaturá, Santo Antônio do Iça, Tonantins, Jutai e Fonte Boa, todos localizados na Mesorregião do Alto Solimões, com suas comunidades ribeirinhas e outros (PPC CIÊNCIAS BIOLÓGICAS, 2021, p. 33-34).

Neste trecho o curso sublinha a significância que tem os povos indígenas da região, em particular a etnia Tikuna, em maior número populacional neste território, e que estes são parte indispensável no pensar da formação da tríplice fronteira. A junção de diversos povos no território do Alto Solimões exige a formação de um sujeito epistemológico sensível para lidar com a diversidade de culturas que se entrelaçam na região. O curso relata ações pedagógicas de inclusão da população indígena na formação docente dos povos tradicionais. E menciona que

nesse processo são desenvolvidos trabalhos interdisciplinares articulando o conteúdo das disciplinas e integrando as diversas áreas do conhecimento, proporcionando aos alunos uma visão global de tudo o que aprenderam, orientando-os para resultados práticos e capacitando-os para atuarem em equipe, considerando os valores humanos e as habilidades específicas de cada indivíduo. [...]. Pretende-se que o ensino de biologia procure formar cidadãos mais críticos, conscientes de seu papel social e político, facilitando o acesso às novas tecnologias e às descobertas científicas, por meio de um ensino contextualizado e dando ao conteúdo estudado uma aplicabilidade para a vida. (Id; Ibid, p. 36-37).

Formar o *homo academicus* licenciado em Ciências Biológicas desenvolvendo a interdisciplinaridade ajuda a relacionar as diversas áreas do conhecimento, preparando o profissional em formação a estabelecer conexão com as exigências do fazer docente. Se estes licenciandos forem estimulados a trabalhar os conteúdos de forma interdisciplinar, certamente terão mais facilidade de reproduzir práticas interdisciplinares que estimulem seus alunos a refletir por meio das sinapses sobre as diversas disciplinas e áreas de estudo, em particular das conexões referentes à pauta ambiental, foco deste estudo.

A política de ensino sublinha a preocupação de formar o ser humano/cidadão para compreender e agir adequadamente no meio em que vive, com uma visão interdisciplinar e multidisciplinar para agir estabelecendo relação com o pensamento global de forma ética.

Na intenção de alcançar “um padrão de excelência acadêmica, o ensino proporciona a construção de competências, habilidades e atitudes por meio da utilização de práticas pedagógicas diversificadas, fundamentais na formação mais qualificada”, prevendo a participação do aluno em diversas atividades como “práticas laboratoriais e de campo

preferencialmente interdisciplinares, elaboração de trabalho de conclusão de curso, atividades de monitoria, estágios em projetos de pesquisa de iniciação científica e em atividades de extensão, bem como em congressos, eventos, oficinas e colóquios, entre outros” (PPC CIÊNCIAS BIOLÓGICAS, 2021, p. 41-42). O CESTB oferece monitoria com bolsa de estudo para os discentes.

Nas atividades de ensino, o curso participa do programa de monitoria, com monitoria remunerada e voluntária, do Programa de Iniciação à Docência (PIBID) e de Residência Pedagógica (RP).

Na política de extensão, busca apoiar as atividades de extensão “e o fortalecimento de parcerias com órgãos públicos e outros setores da sociedade”. “O Programa de Extensão (PROEX) disponibiliza bolsas remuneradas para os estudantes de Ciências Biológicas com projeto aprovado pelo docente da Biologia tendo como guia e acompanhamento do desenvolvimento do projeto pelo professor pesquisador” (Id; Ibid, p. 43). Os alunos participam de eventos acadêmicos, científicos e/ou culturais, como Semana Nacional de Ciências e Tecnologia (SNCT) e Encontro Internacional de Ensino e Pesquisa em Ciências na Amazônia (EIPECAM).

Na política de pesquisa e inovação, busca gerar conhecimento por meio do “ensino, de publicações técnicas e científicas ou de outras formas de divulgação”. O Curso coloca como atividades já desenvolvidas no CESTB, o

Projeto: Implantação do Centro Vocacional Tecnológico do Alto Solimões (CVTAS) com o apoio financeiro do Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico [...], e em 2015, iniciou-se a construção dos laboratórios de Teleconferência; Agroecologia; Tecnologia - Produção Pesqueira; Inclusão Digital, e laboratório de Incubadora de Empreendimentos do Alto Solimões. Cada laboratório tem como responsável um professor do Curso de Ciências Biológicas, assim, com a participação de técnicos e alunos do Curso. A finalidade do CVTAS, é apoiar o ensino de Ciências mediante a Implementação de Laboratórios de Ciências, capacitando aos alunos de Biologia, Química, Matemática e professores das redes públicas do Município de Tabatinga e Municípios do Interior da região do Alto Solimões. Bem, como Promover a Capacitação mediante cursos técnicos práticos para produtores e comunidades humanas locais, na qualificação em Tecnologia de Produção Pesqueira, Agroecologia, na formação de capital humano que são o fim último de qualquer estratégia de formação e educação para o desenvolvimento econômico e social sustentável da região amazônica, assim mesmo, como contribuir na competitividade das micro e pequenas empresas para geração de emprego e renda da população da região do Alto Solimões. As atividades que são desenvolvidas no CVTAS são serviços científicos e tecnológicos de acordo com a demanda da região (Id; Ibid, p. 43-44).

Há um conjunto de disciplinas do curso de Ciências Biológicas que são oferecidas para o ensino básico e superior da região em forma de cursos.

Nas atividades de pesquisa, o PPC indica que os professores e estudantes do CESTB participam de Programas de iniciação científica como PAIC, FAPEAM e UEA. Na pesquisa acadêmica, o documento expõe que seus professores fazem parte de programas de iniciação científica, têm grupos de pesquisas, submetem projetos para FAPEAM, CNPq e para a universidade com o propósito de obter bolsas para os acadêmicos. Assim, consta que o objetivo geral do curso no CESTB pretende

formar profissionais com domínio teórico e experimental dos conteúdos básicos e específicos criando profissionais reflexivos, competentes e críticos, capazes de promover o conhecimento científico, habilitados para atuar no magistério no ensino de Ciências Naturais, nos quatro últimos anos do Ensino Fundamental, e Biologia, no Ensino Médio, preparando licenciados criteriosos e competentes na docência, desta forma, objetivando proporcionar ao educador a aquisição de competências e habilidades específicas de acordo ao parecer da Resolução CNE/CPN^o2 -2019, onde menciona que a formação docente pressupõe o desenvolvimento pelo licenciado das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como da aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à educação integral; estimulando-os na pesquisa, projetos e outras atividades profissionais (Resolução CFBio n^o 300, de 07/12/2012) A licenciatura em Ciências Biológicas do CESTB pretende proporcionar aos seus alunos, bases culturais, tornando-os capazes de se posicionar frente às transformações e incorporar-se à vida produtiva, social e política. [...] Os conhecimentos passados pelos professores devem propiciar aos alunos o desenvolvimento de uma compreensão de mundo, poder interpretar informações, desenvolver sua comunicação, avaliar situações, tomar decisões, ter atuação positiva e crítica em seu meio social. Para isso, o desenvolvimento de atitudes e valores é tão essencial quanto o aprendizado de conceitos e de procedimentos (PPC CIÊNCIAS BIOLÓGICAS, 2021, p. 45-46).

Em relação ao perfil profissional do egresso, o PPC revela que o este deve “ter uma formação generalista, visando ao desenvolvimento de atitude crítica e criativa, na solução de problemas e habilidade para propor soluções adequadas a esses problemas”. O licenciado é

o professor que planeja, organiza e desenvolve atividades e materiais relativos ao Ensino de Ciências Naturais e Biologia e em atividades correlatas ao profissional da área. Sua atribuição central é a docência na Educação Básica [...]. Além de trabalhar diretamente na sala de aula, o licenciado elabora e analisa materiais didáticos, como livros, textos, vídeos, programas computacionais, ambientes virtuais de aprendizagem, entre outros. Realiza ainda pesquisas em Ensino de Ciências Naturais e Biologia, coordenando e supervisionando equipes de trabalho. Em sua atuação, prima pelo desenvolvimento do educando, incluindo sua formação ética, a construção de sua autonomia intelectual e de seu pensamento crítico. Então, procura-se formar um profissional multi, inter e transdisciplinar a fim de atender às exigências de um mercado de trabalho cada vez mais dinâmico e globalizado (Id; Ibid, p. 47)

Para atender a esse objetivo, o PPC elenca algumas competências/características que deve ter o profissional formado, das quais selecionamos três descritas a seguir:

1 – Apto a atuar multi, inter e transdisciplinarmente, adaptável à dinâmica do mercado de trabalho e às situações de mudança contínua do mesmo. [...] 2 – consciente da necessidade de atuar com qualidade e responsabilidade em prol da conservação e manejo da biodiversidade, saúde, meio ambiente, tanto nos aspectos técnico-científicos, quanto na formulação de políticas, tornando-se agente transformador da realidade. 3 – Comprometido com os resultados de sua atuação, pautando sua conduta profissional por critérios humanísticos, comprometido com a cidadania e rigor científico, bem como por referenciais éticos legais (PPC CIÊNCIAS BIOLÓGICAS, 2021, p. 48).

Neste excerto, aparece com clareza que a inter/transdisciplinaridade são perspectivas fundamentais na formação de professores para a internalização de conhecimento socioambientais que permearão suas práticas pedagógicas na sociedade. O currículo está embasado por diversas diretrizes internas e externas à universidade, que amparam a sua aplicação, que são:

Diretrizes Curriculares Nacionais, o Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas constitui seu currículo com os componentes curriculares de formação básica, específicas, e Componentes Curriculares integradores como disposto na Resolução CNE/CP 2/2019, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena; a organização curricular de cada IES observará, além do disposto nos artigos 12 e 13 da LDB, outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente (Id; Ibid, p. 58-59).

Os conteúdos previstos na Resolução CNE/CP 2/2019 se dividem em básicos, que “deverão englobar conhecimentos biológicos e das áreas das ciências exatas, da terra e humanas, tendo a evolução como eixo integrador e específico, “da Biologia, Química, Física e Saúde, para atender a Educação Básica”. “A instrumentação para o ensino de Ciências Naturais e de Biologia e os fundamentos didático-pedagógicos” (Id; Ibid, p. 60).

Entendemos que o curso procura formar agentes sociais capazes de se tornarem bons exemplos de conduta do sujeito ecológico (CARVALHO, 2004), para a sociedade globalizada, onde seus comportamentos e atitudes estejam pautadas pelo respeito ao meio ambiente e à sociedade.

O curso de Ciências Biológicas apresenta um extenso embasamento nas leis vigentes a respeito da inserção da dimensão ambiental em suas atividades educativas, expondo a legislação federal e estatal em relação à temática, descrevendo que a educação ambiental é

frisada nos conteúdos para atender a transversalidade e que “a educação para a cidadania requer que questões socioambientais sejam apresentadas para aprendizagem e reflexão dos alunos, buscando um tratamento didático que contemple sua complexidade e sua dinâmica” (PPC CIÊNCIAS BIOLÓGICAS, 2021, p. 63).

O corpo docente responsável por formar o licenciando do curso Ciências Biológicas, com todas as singularidades especificadas no PPC, é composto por 07 professores mestres (6 formados em Ciências Biológicas e 1 em Química) e 03 professores doutores (formados em Ciências Biológicas), além de professores de Pedagogia, Matemática e Letras. Para a gestão administrativa do curso há um coordenador, professor do curso e 1uma secretária.

Este curso tem característica de muita proximidade com as questões socioambientais, o contexto da educação ambiental é permeado em todo PPC. Assim, precisamos conhecer como as atividades pedagógicas são postas em prática e se promovem a cidadania participativa dos acadêmicos.

3.2.1.3 PPC de Pedagogia

No PPC do curso de Licenciatura em Pedagogia tem seu ato de autorização descrito na Resolução nº 013\2007 – CONSUNIV, publicado em 16\10\2008. Começou a funcionar em Tabatinga em janeiro de 2007. Em sua justificativa e concepção consta que o curso foi criado

com formação básica para o Magistério na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, em substituição ao Curso Normal Superior, com a qualificação para o desempenho de serviços de apoio escolar, bem como em outras áreas em que se fizerem necessários os conhecimentos pedagógicos, estes no nível de Pós-Graduação, na perspectiva de atender às necessidades específicas da realidade Amazônica (PPC PEDAGOGIA, 2018, p. 29).

O curso visa atender as necessidades do Estado do Amazonas ampliando a área de atuação para as “bases logísticas das instituições de ensino básico”.

O PPC não menciona em sua concepção nada referente à formação de um profissional voltado para a compreensão e formação de valores das questões socioambientais sustentáveis. Contudo, sua “política de ensino visa à preparação do ser humano para entender e intervir na sociedade, buscando formar cidadãos com uma visão interdisciplinar e multidisciplinar, com pensamento global em suas ações e princípios éticos” ((Id; Ibid, p. 32). Dentre suas diretrizes para assegurar a qualidade do ensino estão

ampliar o apoio ao corpo discente para melhorar a qualidade de dissertações, assim como incentivar as publicações decorrentes; promover a integração permanente e efetiva entre ensino, pesquisa e extensão; [...] fortalecer a interdisciplinaridade, multidisciplinares e transdisciplinares nos programas e projetos da instituição; [...] desenvolver ações que garantam o acesso, a permanência e o sucesso de estudantes com necessidades educacionais especiais (PPC PEDAGOGIA, 2018, p. 32-33).

Para as atividades de pesquisa o PPC prevê diretrizes como

fomentar a cooperação institucional, interinstitucional, nacional e internacional em redes de pesquisa, incentivando a participação de docentes e discentes em eventos científicos nacionais e internacionais para apresentação de trabalhos; [...] melhorar a qualidade da Iniciação Científica – IC, na Universidade; [...] fortalecer as atividades de pesquisa, promovendo e apoiando o desenvolvimento de pesquisas individuais e coletivas, intercursos, interunidades e interinstitucionais; [...] fortalecer pesquisas com alcance comunitário e de grande repercussão social (Id; Ibid, p. 33-35).

As diretrizes que preveem a participação e colaboração dos docentes e discentes são de amplo alcance neste documento, porém é preciso uma análise mais detalhada da aplicação desse planejamento no contexto institucional para ter certeza da sua efetivação.

A pesquisa é desenvolvida através de programas como o PAIC/FAPEAM, PIBIC/CNPq e IC/UEA, programas que oferecem bolsas de pesquisas aos acadêmicos. Nestes programas, alunos iniciam-se como pesquisadores, aprendendo os passos básicos da produção científica e apresentam relatórios escritos e orais (Id; Ibid, p. 71-72).

Na política de extensão, o curso apresenta diretrizes como

promover espaço para interdisciplinaridade e interinstitucionalidade capaz de envolver os estudantes; [...] estabelecer uma política de avaliação das ações de extensão; [...] estimular e consolidar ações de interação entre os servidores, alunos e a sociedade nas atividades de extensão; fortalecer a inserção da Universidade na sociedade amazonense, por meio de ações voltadas para a responsabilidade social e sustentabilidade ambiental, bem como, desenvolvimento inclusivo (Id; Ibid, p. 35-36).

Nessa passagem, o documento menciona que tem como diretriz a interação entre servidores, alunos e a sociedade no compromisso de envolvê-los em uma educação ambiental participativa com caráter interdisciplinar e interinstitucional. O planejamento e aplicação de tais diretrizes é um elo importante na constituição de uma educação crítica humanista.

Na extensão, podemos destacar o PIBID, programa que visa iniciar os acadêmicos nas práticas pedagógicas antes do período do estágio, oferecendo bolsas de estudos nas quais os alunos são instruídos a realizar certas tarefas nas escolas públicas com o intuito de melhor

conhecer o ambiente onde futuramente poderão atuar como profissionais formados. Há também os programas PROGEX/UEA; PROINOVALAB, projetos de pesquisa com fomento do edital do CNPq, entre outros.

Nesse contexto, há “publicações e realizações de eventos científicos em nível nacional e internacional que geram publicações em anais, periódicos, capítulos de livros, organizações de livros e livros autorais” (PPC PEDAGOGIA, 2018, p. 72). Como parte de seu objetivo geral o curso propõe formar

profissionais em outros campos educacionais que exijam conhecimentos pedagógicos aprofundados e diversificados no nível de pós-graduação *latu-sensu*, como a, Educação Indígena, Educação Especial, Educação Ambiental, Educação e Desenvolvimento Sustentável, Tecnologias Educacionais, Gestão Escolar e outros que se fizerem necessários para atender às demandas próprias da região amazônica (Id; Ibid, p. 37).

Neste fragmento salienta-se a educação indígena e ambiental como percepções relevantes a serem trabalhadas da realidade fronteiriça, que carecem de especial atenção na formação profissional e cidadã desses agentes sociais. Além disso, dentre os objetivos específicos do curso o PPC expõe que o CESTB se dispõe a

contribuir para uma atuação profissional coletiva, fundamentada na perspectiva de autonomia para a construção de um saber e de uma identidade política, cultura e profissional; Valorizar experiências intra e extra-acadêmicas como fontes de reflexão-ação crítica, fundadas no conhecimento científico e na compreensão dos diversos contextos histórico-sociais, particularmente das sociedades e das comunidades amazônicas; Desenvolver um conjunto de conhecimentos e habilidades formados por uma diversidade de conhecimentos teóricos e práticos fundamentados nos princípios de interdisciplinaridade, transdisciplinaridade, contextualização, ética, estética, afetiva, democrática e relevância social; Valorizar o desenvolvimento das capacidades criativas e de recursos tecnológicos, capazes de fazer avançar o processo educativo na sociedade, observadas as diversidades culturais (Id; Ibid, p. 37-38).

Os objetivos expostos dão conta de uma boa parcela da dinâmica socioambiental que precisam ser interiorizadas pelos agentes sociais em formação para que sejam parte de sua formação pessoal e profissional direcionadas pelos princípios da educação ambiental, propiciando a criação e/ou fortalecimento de valores e atitudes compromissados com o respeito às diferenças e empatia, além de conhecer o ambiente em que está inserido, associando os conhecimentos locais, regionais e globais para a contextualização dos problemas sociais e as possíveis soluções na busca de uma nova ordem social.

O perfil do egresso de Pedagogia salienta as relações sociais com o meio ambiente considerando entre outros atributos

romper os muros dos aparelhos formadores ao permitir estabelecer o intercâmbio e a comunicação entre diversidades culturais, particularmente nas relações entre Escola, Comunidade e Sociedade; [...] Realizar trabalho coletivo e valorizar a organização dos sujeitos do processo educativo, na perspectiva de autonomia na construção de um saber e de uma identidade política, cultura e profissional (PPC PEDAGOGIA, 2018, p.38).

O PPC dá ênfase na diversidade cultural e na valorização dos saberes para a construção de uma identidade que possibilite o *homo academicus* se tornar autônomo, porém engajado no processo de transformação social, levando-o a pensar não só em si, mas também na coletividade para a construção de sociedades conscientes sobre a sustentabilidade – do bioma amazônico e do planeta. Para que isso aconteça, o licenciando em Pedagogia precisa incorporar competências e habilidades como

analisar criticamente a realidade amazônica, observando as interações políticas, sociais e econômicas, no âmbito nacional e internacional, identificando as contradições sobre a Região, constituídas no processo da sua formação histórica, particularmente, sobre a complexidade das questões ambientais e ecológicas; Compreender e fazer cumprir os princípios constitucionais no que diz respeito às diversidades etno-culturais e raciais de gênero, religiosas, políticas, econômicas e à pluralidade de ideias e concepções [...]. Observar os princípios da democracia participativa, orientando suas práticas profissionais e sua conduta pessoal de forma ética, apoiadas em valores compromissados com a preservação e com o destino dos sujeitos históricos no processo de construção de uma sociedade justa, equânime e igualitária (Id; Ibid, p.39).

Este trecho reafirma o compromisso do curso para propor e desenvolver atividade que contemplem a complexidade ambiental e social no despertar de uma consciência crítica e sistêmica para os acontecimentos locais e globais, nos licenciandos de Pedagogia. Portanto, o PPC do curso de Pedagogia comprova a inserção da dimensão ambiental em sua composição e ainda menciona que a educação ambiental está presente em suas ações pedagógicas por meio da transversalidade conforme a Resolução Nº 2, de 15 de junho de 2012.

Em relação ao corpo docente do curso, ele é formado por professores nas áreas de educação e de pedagogia. Havia na construção do PPC um total de 13 professores para atender a demanda do curso sendo 1 especialista, 10 mestres e 2 doutores. A Coordenação é formada por um professor do curso que conta com colaboração de um secretário.

No Currículo, o curso de Pedagogia tem considerado as resoluções sobre esta graduação, as DCNs e a legislação de planejamento incluindo o Pano de Desenvolvimento Institucional, conforme a passagem abaixo:

evidencia como proposta de cunho sócio-político-pedagógico que orienta o desenvolvimento “das ações didático-pedagógicas, técnico-científicas e socioculturais, tendo em vista a formação acadêmica e profissional do estudante”. (PDI 2017 – 2021). No caso específico, o curso habilita para o exercício do Magistério na Educação Infantil e Anos iniciais do Ensino Fundamental. Dessa forma, a interdisciplinaridade proporcionará o diálogo entre diferentes áreas do conhecimento, orientando as ações político-pedagógicas. Assim, a Educação Ambiental se integra aos componentes curriculares deste curso de modo transversal, contínuo e permanente. Atendendo às determinações do Decreto nº. 5.626/2005 integra à Estrutura Curricular a Língua de Sinais Brasileira (Libras), como componente curricular obrigatória (PPC PEDAGOGIA, 2018, p.45).

Esse extrato, deixa explícito que a Educação Ambiental deverá compor as disciplinas de modo transversal, contínuo e permanente. Para essa comprovação serão feitos verificados outros documentos que possam nos dá uma certeza da inclusão desse viés na práxis do curso.

As atividades complementares contribuem para “o reconhecimento de habilidades e competência do aluno” que vão desde “a prática de estudos e atividades independentes, transversais, opcionais, de interdisciplinaridade, especialmente nas relações com o mundo da cultura e com as ações de extensão junto à comunidade” (Id; Ibid, p. 60).

O PPC do curso aponta 5 linhas para realização de pesquisa e projetos pedagógicos: “Linha 01: Crianças e Jovens e a realidade amazônica. Linha 02: Políticas Públicas e Educação. Linha 03: Ciências, Tecnologias e Educação. Linha 04: Cultura, Educação e Escola. Linha 05: Meio Ambiente, Educação e Desenvolvimento Autossustentável” (Id; Ibid, p. 63). Podemos assim perceber que a educação ambiental e as relações desta com a formação do profissional de Pedagogia estão presentes no PPC do curso norteando as ações pedagógicas.

3.2.1.4 PPC de Letras

O PPC do curso de Licenciatura em Letras-Língua Portuguesa diz que o curso foi autorizado pelo Decreto Nº 21.963 de 27/06/2001 publicado no DOE em 27/06/2001 e passou a funcionar no dia 06 de agosto de 2001, sendo reconhecido pela Resolução Nº 102/2014 de 23 de novembro de 2014.

Quando verificamos a justificativa para a continuidade da oferta do curso na tríplice fronteira e suas conexões com as questões ambientais, o documento expõe que no

Alto Solimões ainda demanda que professores com formações diversas atuem no ensino da língua materna, aspecto revelador da carência de profissionais das Letras no mercado de trabalho. Além disso, há a problemática dos índices de avaliação escolar, os quais demonstram que o aluno, ao concluir a Educação Básica, apresenta problemas de leitura e de produção oral e escrita, fatores que retratam a formação inadequada e/ou incompleta de alguns docentes que atuam no ensino da Língua Portuguesa na Educação Básica (PPC LETRAS, 2020, p. 22-23).

E complementa ao afirmar o domínio da língua portuguesa para o exercício da cidadania, principalmente na fronteira com a Colômbia e o Peru, onde o espanhol é a língua vernácula. Aprender a língua portuguesa é fundamental para compreender “as diferenças culturais”, inserindo amplamente o cidadão “no mundo contemporâneo e valorizando sua própria cultura”. Além disso, o curso ajuda a atender a demanda social por uma política educacional efetiva, considerando que Tabatinga tem um índice de desenvolvimento humano baixo e muitos não tinham acesso ao ensino superior na região. O PPC revela em sua concepção que

o domínio competente da língua materna é extremamente relevante para o desempenho de uma cidadania efetiva, necessidade sentida de forma particular nesta região que convive com forte influência de países possuidores do espanhol como língua materna, o efetivo aprendizado da língua constitui andamento fundamental para a compreensão das diferenças e diversidades culturais, por conseguinte, para uma inserção mais ampla do cidadão no mundo contemporâneo mantendo e valorizando sua própria cultura. [...] Os desafios de acesso às várias localidades amazônicas explicam-se pela própria extensão e características geográficas do território, onde o rio é o principal caminho, às vezes o único caminho possível e, mesmo assim, prejudicado nos períodos de vazante das águas. [...] Sem perder de vista a sustentabilidade ambiental. A saída para vencer as desigualdades e crescer econômica e socialmente é, sem dúvida, fortalecer a educação do povo, criando, assim, uma nova base de interpretação e de visão do mundo que pensa o desenvolvimento sustentável como meio possível para alcançar a qualidade de vida, sem renunciar, na civilização ocidental, aquilo que nela se apresenta como positivo [...]. Oportunizar este mesmo acesso às etnias indígenas presentes na região (Id; Ibid, p. 24-25).

Neste trecho o PPC pontua as peculiaridades da região que propiciam o desenvolvimento da educação para conhecer suas particularidades e aprender a criar alternativas para vencer os desafios postos pela natureza sem degradar e destruir o meio ambiente ao mesmo tempo em que chama a atenção para que os indígenas sejam parte integrante na construção do conhecimento científico na região, afinal são eles que constituem a maior população étnica da região, e são os primeiros interessados em preservar e conservar

os recursos naturais fundamentais para a sua qualidade de vida e indispensáveis para a existência de outras gerações. O curso

almeja proporcionar a seus alunos uma instrução de caráter amplamente humanista e formar egressos capazes de lidar, de forma perspicaz e crítica, com os fenômenos da linguagem em sentido *nato*, bem como com suas inserções e desdobramentos culturais, nessa região de diversificada cultura que é a tríplice fronteira Brasil-Colômbia-Peru. (PPC LETRAS, 2020, p. 26).

Com o viés de formar egressos que estejam qualificados para atuar com a diversidade presente na tríplice fronteira, a graduação em Letras objetiva

garantir uma formação sólida, desenvolvida em um espaço de reflexão e produção do conhecimento que seja multidisciplinar, transdisciplinar, humanista, multifacetado e que, ao mesmo tempo, dê conta dos graus de especialização e de especificidade cada vez mais prementes, tanto frente às novas demandas do mercado de trabalho quanto da Universidade, das esferas do conhecimento científico-filosófico e da sociedade contemporânea [...] (Id; Ibid, p. 27).

Garantir uma formação sólida comprometida com práxis multidisciplinar, transdisciplinar e as demais características citadas no PPC são primordiais para o curso de Letras. Em sua política de ensino visa

a construção de competências, habilidades e atitudes, através da aplicação de diversas práticas pedagógicas relevantes para a formação do sujeito. Constituem-se essas práticas por aulas teóricas, com o uso de recursos tecnológicos voltados para a melhoria do desempenho educacional, atividades de monitoria e estágio, participação em projetos de pesquisa, de iniciação científica e em atividades de extensão, bem como em congressos, eventos, oficinas e colóquios, entre outros (Id; Ibid, p. 31)

E para garantir essa formação aos amazonenses o PPC elenca 5 objetivos, entre eles, “gerar e disseminar conhecimento e inovação que atendam às demandas socioeconômicas da sociedade; e ampliar e melhorar as ações de interação com os setores organizados da sociedade, expandindo as atividades de extensão” (Id; Ibid, p. 32).

Além dos objetivos, ainda destaca 10 diretrizes, das quais selecionamos 3: “inovar os currículos para que proporcionem flexibilidade na formação; promover a aproximação e a interação entre as diferentes áreas de conhecimento e estimular a qualidade acadêmica numa perspectiva de gestão universitária democrática e participativa” (Id; Ibid, p. 32-33).

Não constatamos nos objetivos e diretrizes partes específicas que mencionem a preocupação com as questões socioambientais, mas detectamos a palavra flexibilidade que

permite que tais problemáticas possam ser inseridas nas ações pedagógicas mesmo não tendo sido explicitadas nesses fragmentos.

No curso existe também o programa de monitoria que possibilita o aluno auxiliar o professor nas atividades pedagógicas. A monitoria pode ser remunerada ou voluntária. Já as políticas de extensão do curso “visam a construção de saberes científicos tecnológicos, artísticos e filosóficos, tornando-os acessíveis à população”. Para que isso ocorra, a UEA oferece aos estudantes carentes “auxílio-moradia, auxílio-alimentação, auxílio-transporte, restaurante universitário” (PPC LETRAS, 2020, p. 33).

Para a pesquisa, o PPC revela que os docentes e discentes são envolvidos nestas ações “objetivando o amadurecimento do espírito científico, através do pensamento reflexivo-pesquisador, voltados para os valores éticos, democráticos e cívicos” (Id; Ibid, p. 34). A iniciação científica busca envolver os alunos em programas como PAIC, PIBIC – Jr, PIBITI, PIBICC – EM e PIBID.

No objetivo geral o curso propõe

oferecer ao aluno uma formação que contempla, não somente, ideias e valores legados pela tradição humanista, mas também formar pensamento, organização e atuação impostos pela sociedade contemporânea, através de uma formação linguística e literária capaz de habilitá-lo para atuar na docência do ensino do português brasileiro e da literatura em língua portuguesa na Educação Básica (Id; Ibid, p. 35).

E para alcançar essa premissa, o curso tem entre seus objetivos específicos a intenção de “proporcionar o conhecimento e a reflexão sobre a diversidade linguística e cultural; [...] promover o conhecimento e o debate sobre os problemas mundiais, nacionais, regionais e locais” (Id; Ibid, p. 36). O PPC de Letras prevê, no perfil do egresso, que o profissional formado possa ser capaz de “compreender as diversas linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, reconhecendo seu caráter dinâmico e valorizando-as como forma de significação da realidade de expressão das identidades culturais”. (Id; Ibid, p. 36-37).

O currículo está embasado nas DCNs, nas Diretrizes Internas e na Resolução CNE/CP Nº 02/2019 - Diretrizes para estruturar e organizar os cursos de graduação. O documento reforça que a “educação ambiental será tematizada nos conteúdos previstos nas disciplinas de estágio no ensino fundamental e médio” (Id; Ibid, p. 41). Essas foram as evidências mais pontuais que encontramos da temática ambiental presente neste documento.

Nas atividades complementares o PPC de Letras do CESTB elenca oficinas pedagógicas, SEPEL – Seminário de Ensino, Pesquisa e Extensão em Letras, ocorre desde

2018, SIMA – Semana Internacional do Meio Ambiente, PLE/PLA – Português Língua Estrangeira, PAIC – Programa de Apoio à Iniciação Científica, PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, RP – Programa de Residência Pedagógica, SNCT – Semana Nacional de Ciência e Tecnologia, EIORNA – Encontro Internacional Outubro Rosa e Novembro Azul, EIPECAM – Encontro Internacional de Ensino e Pesquisa em Ciências na Amazônia e Seminário do Estágio Supervisionado.

O perfil docente para atender essa clientela do Alto Solimões é formado por nas áreas de “Letras, Literatura, Linguística e Linguística Aplicada”, sendo 10 mestres no ato da elaboração do projeto. Além desses, há professores de outros cursos que ministram disciplinas de suas áreas. No curso há um secretário que colabora na coordenação e na organização administrativa junto ao coordenador do curso.

Neste PPC a educação ambiental aparece com ênfases nas relações indígenas e culturais referente à questão linguística propriamente dita.

3.2.1.5 PPC de Matemática

O PPC do curso de Licenciatura em Matemática revela que o curso foi autorizado pelo Decreto Estadual Nº 21.963 publicada no DOE de 27 de junho de 2001 e seu funcionamento em Tabatinga se deu no ano de 2002. O ato de Reconhecimento foi concedido pela Resolução Nº 043/2022 – CONSUNIV no dia 23 de junho de 2022, considerando as normas da Resolução Nº 278/2018-CEE/AM de 07/05/2019.

A concepção do curso relata a necessidade de professores de matemática para atender a demanda do ensino básico no Estado do Amazonas relatado no censo do INEP em 2020, possuindo Tabatinga uma taxa menor do que 50% e que isso pode ser espelhado também em todo Alto Solimões. O PPC diz ainda que

a internacionalização da economia reforça a necessidade do Brasil em dispor de profissionais qualificados e, por isso, o reconhecimento da importância da educação se amplia à medida que o Brasil consolida as suas instituições políticas democráticas, fortalecendo os direitos de cidadania e participando de forma ativa da economia globalizada, promovendo melhorias no desenvolvimento sustentável e diminuindo as desigualdades sociais (PPC MATEMÁTICA, 2022, p. 27).

A “Resolução CNE/CES 3/2002 aprovou as diretrizes curriculares para as modalidades de bacharelado e licenciatura em matemática” pontuando também que se ressignifique o ensino para evoluir na reforma de políticas “da educação básica de modo a

sintonizá-las com as formas contemporâneas de conviver, relacionar-se com a natureza, construir e reconstruir as instituições sociais, produzir e distribuir bens, serviços, informações, conhecimentos e tecnologias” (PPC MATEMÁTICA, 2022, p. 30). Outro ponto a ser destacado é a

a concepção de escola voltada para a construção de uma cidadania consciente e ativa, oferecendo aos alunos as bases culturais que os tornem capazes de posicionar-se frente às transformações em curso e incorporar-se na vida produtiva e sociopolítica. A concepção de professor é reforçada também como profissional do ensino que deve cuidar da aprendizagem dos alunos, respeitando as suas diversidades pessoais, sociais e culturais (Id; Ibid, p. 31).

O PPC de Matemática faz referência à formação de professores indígenas da região, afirmando que “existem pelo menos 18 etnias distintas na região do Alto Solimões” (Id; Ibid, p.32) e que essa população precisa ser assistida pela universidade para que possam se desenvolver e se tornar “brasileiros guardiões da fronteira oeste do País”. Por outro lado, o curso expõe que

as novas configurações sociais exigem do curso de Licenciatura em Matemática a discussão e o estudo de temáticas atualizadas como a diversidade, relações étnico-raciais, educação em direitos humanos, relações de gênero e inclusão. Esses eixos são contemplados no nosso PPC, através de disciplinas obrigatórias e optativas, projetos de extensão e projetos de iniciação científica (Id; Ibid, p. 33).

Em relação às políticas de ensino, pesquisa e extensão institucionais o PPC elenca várias diretrizes previstas no curso. Entre elas temos

estimular a utilização de metodologias educacionais e inovadoras, através das disciplinas Estágio Curricular Supervisionado I, II, III e IV; Estimular o desenvolvimento e a responsabilidade dos alunos em atividades de monitoria de pesquisa e extensão; Incentivar promoção de eventos acadêmicos e inovadores com a participação de palestrantes externos, através de Semana da Matemática e Olimpíada de Matemática e outros; Fortalecer a estrutura organizacional de relacionamentos com os egressos através da participação em eventos acadêmicos do curso, visando a constante atualização dos currículos perante as demandas da sociedade; Incentivar a participação de docentes e discentes em eventos científicos nacionais e internacionais para apresentação de trabalhos no sentido de ampliar a publicação de artigos, capítulo de livros e livros indexados; Apoiar a formação de grupos de pesquisa na área; Melhorar a qualidade da iniciação científica; Fomentar o intercâmbio de professores da UEA e professores de Centros avançados de pesquisa nacional e internacional; Promover a integração de ensino, pesquisa e extensão; Fortalecer pesquisas com alcance comunitário de grande repercussão social; Promover espaço para a interdisciplinaridade e interinstitucionalidade capaz de envolver os estudantes; Desenvolver ações que garantam o acesso, a permanência e a igualdade de condições para estudantes com necessidades educacionais especiais; Fortalecer a inserção da universidade na sociedade amazonense por meio de ações voltadas para a **responsabilidade social e sustentabilidade ambiental** através dos

conteúdos presente nas disciplinas de ensino – Temas transversais e Biomatemática (PPC MATEMÁTICA, 2022, p. 37, grifos nossos).

Uma das diretrizes pontua a intensão de trabalhar ações voltadas para responsabilidade social e ambiental por meio dos temas transversais. Temas como esses possibilitam compreender o ambiente, as diferentes realidades e sua complexidade, além de agregar o fator ambiental na formação. O curso tem como objetivo geral

formar professores para exercerem atividades de docência e pesquisa voltadas para o ensino de Matemática na Educação Básica, nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, proporcionando a esses profissionais conhecimentos e habilidades mediante ação teórica articulado à prática, sistematizados e articulados com o fazer e, todo fazer com a reflexão (Id; Ibid, p. 37).

Entretanto, a preocupação em formar profissionais preocupados com os compromissos descritos pelas diretrizes ambientais, não constam como parte do objetivo do curso. E o egresso é formado para ser

o professor que planeja, organiza e desenvolve atividades e materiais relativos à Educação Matemática. Sua atribuição central é a docência na Educação Básica, que requer sólidos conhecimentos sobre os fundamentos da Matemática, sobre seu desenvolvimento histórico e suas relações com diversas áreas, assim como sobre estratégias para transposição do conhecimento matemático em saber escolar [...]. Em sua atuação, prima pelo desenvolvimento do educando, incluindo sua formação ética, a construção de sua autonomia intelectual e de seu pensamento crítico (Id; Ibid, p. 38-39).

O currículo prevê a formação dos licenciandos em Matemática levando em consideração as competências gerais e específicas para matemática especificadas na Base Nacional Comum Curricular e nos Referenciais Curriculares Amazonenses. Entre elas constam

utilizar estratégias, conceitos e procedimentos matemáticos para interpretar situações em diversos contextos, sejam atividades cotidianas, sejam fatos das Ciências da Natureza e Humanas, das questões socioeconômicas ou tecnológicas, divulgados por diferentes meios, de modo a contribuir para uma formação geral. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. [...] Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (Id; Ibid, p. 49).

O termo educação ambiental não é citado no corpo do texto e não para explicita o viés ambiental e como isso será trabalhado para sensibilizar e humanizar o professor de matemática. Não identificamos o uso da Lei 9.795/99 ou de qualquer outra relacionada à natureza para reforçar a necessidade de se incluir na formação dos acadêmicos a temática ambiental.

O Perfil do corpo docente na estruturação do PPC se constituía de 11 professores efetivos: 9 com graduação em matemática e 2 com graduação em física. Em relação às titulações havia: 2 especialistas, 7 mestres e 2 doutores. A gestão do curso é formada por 1 coordenador e 1 secretário que se articulam para efetivar as questões administrativas.

Cabe lembrar que o PPC de Matemática, reformulado em 2021, foi aprovado em junho de 2022 e ainda não está em vigor. O PPC mostra que há indícios de ser um curso ambientalizado, porém em menor proporção que os demais. Todos os cursos estão pautados em uma educação emancipatória que tem por base a incorporação dos objetivos e princípios da educação ambiental por seus licenciandos, com fins de formar um agente social sensibilizado com as causas ambientais e suas relações com a natureza.

Os PPC's dos cursos de Geografia e Ciências Biológicas são os que mais enfatizam as questões socioambientais e valores humanistas como prioridade na formação de professores, na finalidade de inculcar nesses agentes sociais uma consciência ambiental capaz de modificar as atuais relações sociedade-natureza. O curso de Pedagogia e de Letras são os que dão mais visibilidade para as questões relacionadas à diversidade cultural e a relação da formação de professores indígenas. O PPC de Matemática é o único que afirma não trabalhar com a perspectiva educativa transdisciplinar.

É importante ressaltar que o currículo não deve ser um documento inflexível, mas deve permitir a inserção ou adequação de seus conteúdos, métodos e procedimentos necessários para atender as necessidades educativas do estudante.

Os cursos de Ciências Biológicas, Pedagogia e Letras afirmam que ainda há necessidade de ofertar esses cursos de licenciatura no CESTB, pois o mercado de trabalho precisa desses profissionais para abarcar a docência na região. Os cursos de Geografia e Matemática igualmente apontam a necessidade de continuar formando profissionais nas áreas de ensino aos quais são destinados, porém, como já enfatizado no capítulo I e II deste estudo, o CESTB já formou inúmeros profissionais nessas áreas e que o mercado de trabalho já se encontra com certa saturação de profissionais nas áreas de licenciatura.

3.2.2 Ensino

Sobre o ensino, apresentamos os resultados das características/indicadores de ambientalização na análise das grades curriculares e nos planos de ensino das disciplinas dos cursos investigados, evidenciando os indicadores nas ementas, objetivos, conteúdos, procedimentos metodológicos e as formas de avaliação de cada componente curricular. O quadro 2 exhibe os indicadores de ambientalização e a interpretação dada a cada um deles. Os indicadores não obedecem a uma ordem estrutural, pois todos são igualmente importantes na composição do índice geral de ambientalização. Utilizamos uma ordem para melhor identificar as características na exposição dos resultados obtidos nesta pesquisa.

Indicador	Características	Interpretação
I – 1	Compromisso para transformação das relações sociedade-natureza.	Disciplinas cuja ementa apresentava em suas descrições uma preocupação com o contexto social e natural.
I – 2	Complexidade.	Disciplinas que exploram o pensamento complexo na forma de olhar o mundo, integrando vários conceitos como saúde, política e meio ambiente.
I – 3	Ordem disciplina: flexibilidade e permeabilidade.	Quando há interação de profissionais de áreas diferentes na mesma disciplina.
I – 4	Contextualização local-global-local.	Disciplinas que articulam os contextos ambiental, social, econômico e cultural.
I – 5	Sujeito no processo na construção do conhecimento.	Disciplinas que trabalham a participação ativa dos alunos no processo de ensino/aprendizagem, tais como: discussões, exposições participativas, planejamento participativo da aprendizagem e atividades em grupo.
I – 6	Aspectos cognitivos, afetivos e de ação das pessoas.	Disciplinas que por meio de diferentes formas de avaliações, buscam manifestar o pensamento crítico do aluno.
I – 7	Coerência e reconstrução entre teoria e prática.	Disciplinas que trabalham teoria e prática por meio da realização de atividades práticas na comunidade.
I – 8	Orientação prospectiva de cenários alternativos.	Disciplinas que enfatizam o compromisso com o futuro por meio da conservação da biodiversidade.
I – 9	Adequação metodológica.	Disciplinas que trabalham teoria e prática a partir da reflexão e do desenvolvimento da metodologia participativa. Por exemplo, debates, leituras de textos, exames de material didático, elaboração e execução de projetos de intervenção e etc.
I – 10	Espaços de reflexão e participação.	Disciplinas que trabalham a participação em projetos de intervenção e pesquisa, trabalhos em grupos, trabalhos de campo, entre outros.

Quadro 2: Indicadores de Ambientalização.
Fonte: Adaptado de Freitas et. al. (2004).

A análise das características de ambientalização curricular foi feita inicialmente nas grades curriculares dos PPC's dos cursos, a partir da leitura minuciosa das Ementas e Objetivos de cada componente, retirando de ambos as palavras-chave correlatas com o indicador (I - 1) – Compromisso para a transformação das relações sociedade-natureza. Nessa situação, não foi possível fazer análises aprofundadas, posto que os PPC's foram aprovados recentemente e passaram a vigorar em 2022, ou seja, os cursos ainda estavam trabalhando com base nos PPC's anteriores a 2020.

Para a análise dos Planos de ensino, solicitamos dos coordenadores dos cursos, os planos de 2019 a 2022. Para a análise dos planos seguimos o mesmo procedimento descrito anteriormente para identificar o indicador (I - 1) de ambientalização – Compromisso para a transformação das relações sociedade-natureza. Nas disciplinas que expressavam preocupação com a relação sociedade-natureza, procedemos com as análises para identificar os demais indicadores descritos no quadro 2, a partir da leitura dos conteúdos, dos procedimentos metodológicos e os métodos de avaliação trabalhados em cada componente curricular.

3.2.2.1 Geografia

Consta no PC de Licenciatura em Geografia de 2021 um total de 64 componentes curriculares, distribuídos em 49 obrigatórios e 15 optativos. No entanto, foi possível examinar 54 ementas disponíveis no PPC, onde 19 componentes demonstram a preocupação com as ações do homem com a natureza. O quadro 3 demonstra algumas delas que não constam na análise dos planos.

Nº	Componente Curricular	Obrigatório	Optativo	Palavras-Chave
1	Fundamentos de Geografia Física	X		Sistemas ambientais; desenvolvimento da natureza; naturais; antropogênicos; relação sociedade e natureza; apropriação da natureza; transformações.
2	Processos Geomorfológicos	X		Controles climáticos; processos tropicais; alterações processuais; intervenção antrópica; área de risco; ocupação; forma de uso do solo.
3	Geografia Física do Brasil e da Amazônia	X		Solo; clima; vegetação; sociedade; natureza; conservação; degradação; aspectos ambientais; diversidade; interações sistêmicas.
4	Geografia Humana do Brasil e da Amazônia	X		Povos; cultura; comunidades tradicionais; meio ambiente; globalização; fronteiras amazônicas.

5	Geografia e Meio Ambiente	X		Relação; sociedade-natureza; uso da água; solo; crise ambiental; impactos ambientais; poluição; soluções locais; globais; políticas ambientais; legislação ambiental; cidadania; participação; meio ambiente; recursos naturais.
6	Análise da Paisagem	X		Análise ambiental; espaço geográfico; elementos físico-naturais; elementos humano-sociais; uso do solo; apropriação; exploração; natureza; modos de produção; degradação; recuperação ambiental.
7	Geografia do Turismo		X	Turismo; desenvolvimento; socioespacial; impactos socioambientais; local; regional; nacional; meio ambiente; qualidade de vida.
8	Geografia dos riscos e desastres naturais		X	Análise; riscos ambientais; vulnerabilidade socioambiental; desastres sociais.
9	Geodesign e Planejamento Ambiental		X	Complexidade; equilíbrio dinâmico; natureza; ecossistemas; crise ambiental; energia; meio ambiente; avaliação; impacto ambiental.

Quadro 3: Disciplinas com palavras relativas ao envolvimento sociedade-natureza de Geografia.

Fonte: Organização: Sabino, 2022.

O curso tem de 11 disciplinas que tratam de questões como cidadania, identidade, globalização, diversidade étnico-racial, implicações econômicas, cultura, racismo, fronteira, religião, desenvolvimento regional e sociocultural abrangendo a educação ambiental em várias dimensões.

A coordenação do curso nos concedeu 23 planos de 2021 para a análise dos índices de ambientalização curricular. Dos planos analisados encontramos 09 componentes que apresentaram palavras-chaves associadas à preocupação com a característica *Compromisso para a transformação das relações sociedade-natureza*. Os resultados analisados quanto aos demais indicadores aparecem no quadro 4:

Nº	Componente Curricular	Palavras-Chave	Indicadores de Ambientalização
1	Pedologia Geral e Solos da Amazônia	Manejo do solo; conservação; solos amazônicos.	I - 4; I - 5; I - 6; I - 8; e I - 10
2	Hidrografia e Geomorfologia Fluvial	Ciclo hidrológico; águas; equilíbrio fluvial; alterações antropogênicas; poluição; recursos hídricos; disponibilidade; qualidade; proteção; escassez; uso da água.	I - 2; I - 4; I - 5; I - 6; I - 8 e I - 9
3	Climatologia	Clima; sociedade; escalas climáticas.	I - 2; I - 4; I - 5; e I - 9

4	Geografia Econômica	Sistemas econômicos; organização do espaço; desenvolvimento regional; divisão social; divisão territorial; produção; globalização; blocos econômicos; realidades regionais.	I - 2; I - 4; I - 5; I - 6; I - 8; I - 9 e I - 10
5	Ecologia	Ecologia; população; comunidade; ecossistema; conservação; recursos naturais; meio ambiente; poluição; ambiente humano; interdependência; homem; ambiente, equilíbrio.	I - 2; I - 4; I - 5; I - 6; I - 8 e I - 9
6	Geografia Agrária	Agricultura familiar; capitalista; tecnologia no campo; agronegócio; agroecologia; movimentos sociais; espaço agrário no Amazonas.	I - 4; I - 5; I - 6; I - 9 e I - 10
7	Geomorfologia	Fatores endógenos; fatores exógenos; processos erosivos; agentes modeladores; inter-relação; disciplinas.	I - 4; I - 5; I - 6; I - 9 e I - 10
8	Análise Ambiental	Crise ambiental; análise ambiental; questão ambiental; problemas e soluções globais; planejamento ambiental; gestão ambiental; gestão; conflitos; impactos ambientais; política ambiental; monitoramento ambiental.	I - 2; I - 4; I - 5; I - 6 e I - 8
9	Geografia Física da Amazônia	Hidrografia; clima; vegetação; população; apropriação do ambiente; interações; inter-relações.	I - 2; I - 4; I - 5; I - 8 e I - 9

Quadro 4: Planos de ensino ambientalizados de Geografia.

Fonte: Organização: Sabino, 2022.

As 9 disciplinas do curso de Geografia citadas no quadro 4 são consideradas ambientalizadas. Essa proporção de disciplinas ambientalizadas pode ser dada pela própria natureza epistemológica do curso, voltada para relação ser humano e natureza.

Podemos considerar que o *homo academicus* do curso de Geografia é formado com base em preceitos ambientais e esse profissional está sendo preparado, de fato, para conhecer e lidar com diversas problemáticas ambientais, podendo ressignificar seus valores e comportamento na sociedade, de forma a respeitar a natureza e seus fatores bióticos e abióticos. Assim, este profissional está mais preparado para exercer sua profissão e perpetuar a educação ambiental nos espaços formais e não formais da sociedade trifronteiriça e em qualquer outra.

3.2.2.2 Ciências Biológicas

No PPC de Licenciatura em Ciências Biológicas de 2021 consta 88 componentes curriculares, distribuídas em 62 obrigatórias e 26 optativas. Nas ações da sociedade com a

natureza, examinamos 25 disciplinas (entre obrigatórias e optativas) com palavras-chaves correlatas à temática ambiental e às relações sociais. Listamos algumas no quadro 5, além das citadas na análise dos planos posteriormente.

Nº	Componente Curricular	Obrigatório	Optativo	Palavras-Chave
1	Educação Ambiental- Estágio Curricular Supervisionado I	X		Meio ambiente; desenvolvimento sustentável; complexidade; problemática ambiental; políticas públicas; educação ambiental; interdisciplinaridade; transdisciplinaridade; transversalidade.
2	Legislação Ambiental	X		Direito ambiental; meio ambiente; legislação; proteção; fauna; flora; recursos hídricos; licenciamento ambiental; proteção; meio ambiente; responsabilidade penal; danos ambientais.
3	Ecologia das florestas tropicais	X		Florestas tropicais; dinâmica; causas; consequências; preservação; conservação; manejo.
4	Biologia de Água Doce	X		Água; comunidades; radiação; efeitos; ecossistemas, impactos e conservação.
5	Climatologia	X		Clima; aquecimento terrestre; mudanças climáticas; ações antrópicas.
6	Biodiversidade e Recursos Biológicos Genéticos		X	Biodiversidade; conservação; equilíbrio; exploração; preservação ambiental e legislação.
7	Ecologia, Manejo e Conservação de Quelônios		X	Diversidade; evolução; ecologia; manejo e conservação.
8	Química Ambiental		X	Meio ambiente; tratamento de água; solo; efluentes; energia; efeitos poluentes; poluição ambiental.
9	Saúde e Meio Ambiente		X	Saúde ambiental; efeitos; homem; saúde; qualidade de vida; saneamento; preservação e meio ambiente.

Quadro 5: Disciplinas relacionadas as questões ambientais no curso de Biologia.

Fonte: Organização: Sabino, 2022.

No curso de Biologia há um número considerável de disciplinas que tratam as questões ambientais, além destas existem disciplinas voltadas às questões culturais, de inclusão, desigualdades sociais, econômicas e de promoção à cidadania. Nesse sentido, é notável que o curso cumpre a sua missão de preparar seus agentes sociais para o enfrentamento das questões que exigem uma sensibilidade para perceber, reconhecer e agir sobre o viés socioambiental dos quais fazem parte. No entanto, não conseguimos perceber disciplinas com foco no estudo e reflexão sobre os conflitos sociais existentes na região

gerados pela posse e manejo da terra, de pescados, da madeira e outros enfrentados pela população do Alto Solimões, como a invasão de mineradores, posseiros, madeireiros, pescadores ilegais e narcotraficantes, por exemplo.

No curso de Biologia há mais disciplinas sobre as relações humanas com a natureza em comparação com o curso de Geografia. Numa visão externa, pensávamos o contrário disso.

A coordenação do curso de Ciências Biológicas nos forneceu acesso a 26 planos de ensinios dos anos de 2019, 2020, 2021, na verificação destes planos detectamos 05 componentes que se mostram inquietos com as relações estabelecidas entre o homem-natureza. Estas disciplinas são demonstradas no quadro 6, juntamente com as palavras-chave observadas e as demais características de ambientalização observadas no estudo.

Nº	Componente Curricular	Palavras – Chave	Indicadores de Ambientalização
1	Educação e Saúde	Saúde; cidadania; problema social; meio ambiente; prevenção de doenças; plantas medicinais; saúde mental; sociedade; indicadores ambientais.	I - 2; I - 4; I - 5; I - 6; I - 8; I - 9 e I - 10
2	Manejo e conservação Ambiental	Biodiversidade; política; legislação ambiental; conservação; problemas ambientais; degradação; recursos naturais; ameaças; manejo; lixo; poluição cidadania.	I - 2; I - 4; I - 5; I - 6; I - 8; I - 9 e I - 10
3	Controle e Monitoramento da Qualidade Ambiental	Poluição; impacto ambiental; recursos hídricos; controle ambiental; qualidade ambiental; saneamento ambiental; saúde pública.	I - 2; I - 4; I - 5; I - 6; I - 8; I - 9 e I - 10
4	Avaliação e Licenciamento Ambiental	Impactos ambientais; licenciamento ambiental; avaliação ambiental.	I - 2; I - 4; I - 5; I - 6; I - 8; I - 9 e I - 10
5	Gestão Ambiental	Gestão ambiental; saúde; segurança do trabalho; responsabilidade social; sustentabilidade; sociedade.	I - 2; I - 4; I - 5; I - 6; I - 8; I - 9 e I - 10

Quadro 6: Planos ambientalizados de Ciências Biológicas.

Fonte: Organização: Sabino, 2022.

Confirmamos que o curso de Biologia do CESTB apresenta pelo menos 5 componentes ambientalizados, ou seja, que abordam as questões socioambientais na formação do profissional desta área de conhecimento. Este curso, assim como o de Geografia, possui uma relação intrínseca com as questões ambientais desde a sua concepção.

Neste caso, ao profissional em formação está sendo oportunizada a construção de uma visão mais sistêmica sobre as dinâmicas socioambientais e seu lugar principal para o equilíbrio e sustentabilidade de biomas e ecossistemas.

3.2.2.3 Pedagogia

No PPC de Licenciatura em Pedagogia de 2018, consta um total de 57 componentes curriculares, todos obrigatórios, ministrados ao longo de 9 semestres. Na análise das ementas e objetivos da grade do curso, identificamos 3 disciplinas que buscam tratar das ações do homem no meio ambiente: Educação, Saúde e Ambiente (descrita na análise dos planos); Ensino de Ciências da Natureza nos Anos iniciais do Ensino Fundamental (palavras encontradas: natureza, equilíbrio ecológico, saúde ambiental e saneamento básico) e; Metodologia do Ensino/Aprendizagem das Ciências da Natureza (palavras verificadas: reflexões, meio ambiente, relações ecológicas e energia). Verificamos ainda 13 disciplinas que visam refletir sobre as questões de diversidade étnica, diversidade ambiental; cultura, sociocultural, cidadania e inclusão social.

Para a análise dos planos de ensino de Pedagogia, a coordenação disponibilizou 40 planos do ano de 2019. No diagnóstico dos planos, descobrimos 5 componentes que procuram oferecer um caráter sensível e humano nas questões socioambientais aos licenciandos desta área educacional.

Nº	Componente Curricular	Palavras – Chave	Indicadores de Ambientalização
1	Educação Ambiental	Questões ambientais; meio ambiente; desenvolvimento sustentável; sociedade; ambiente; educação ambiental; legislação; dimensão ambiental; valores éticos; problemas.	I - 2; I - 4; I - 5; I - 6; I - 7; I - 8 e I - 9
2	Educação e Saúde	Saúde; cidadania; problema social; meio ambiente; fatores ambientais; homem; políticas públicas, socioeconômico; cultura; saneamento básico; ambiental; plantas medicinais, saúde mental; culturas; qualidade de vida, educação ambiental.	I - 2; I - 4; I - 5; I - 6; I - 7; I - 8; I - 9 e I - 10
3	Antropologia e Educação na Amazônia	Diferenças culturais; etno-história; representações sociais; relações antropológicas; dimensões sociais e culturais; sociedade; mestiçagens.	I - 2; I - 4; I - 5; I - 6; I - 7; I - 9 e I - 10
4	Sociedades Indígenas e Educação	Educação escolar indígena; sociedades; identidades culturais; organização; sócio-política; legislação.	I - 4; I - 5; I - 6; I - 9; e I - 10

5	Escola, Comunidade e Cultura	Contextos culturais; ribeirinhos; citadinos; sociocultural; participação; cultura.	I - 5; I - 6; I - 9 e I - 10
----------	------------------------------	--	------------------------------

Quadro 7: Planos ambientalizados de Pedagogia.

Fonte: Organização: Sabino, 2022.

No curso de Pedagogia, das 5 disciplinas ambientalizadas, 3 se reportam às características étnicas e às diversidades culturais presentes no Alto Solimões. Neste curso se percebe a presença forte das questões de cultura e identidade sendo destacadas nos planos de ensino. Assim, compreende-se que a esse futuro professor vem sendo oportunizada a visão sistêmica de se sensibilizar com as causas ambientais e com a pluralidade de culturas existentes na tríplice fronteira.

3.2.2.4 Letras

O PPC de Licenciatura em Letras, Língua Portuguesa de 2020, é composto por 71 componentes curriculares, sendo 44 são obrigatórios e 27 são optativos. Nas 71 disciplinas examinadas, constatamos que 8 delas têm palavras-chaves voltadas para as questões culturais, de identidade e de relações étnicas com o propósito de abranger as diversidades presente no contexto fronteiriço, mas apenas uma delas se refere às relações do homem com o meio ambiente, a disciplina literatura Pan-Amazônica, descrita a seguir na análise dos planos.

Em relação aos planos de ensino de Letras, tivemos acesso a 34 planos do ano de 2019, porém em apenas 01 componente evidenciamos explicitamente a presença de palavras-chave que apresentam o sentimento de preocupação com a relação sociedade-natureza.

Nº	Componente Curricular	Palavras – Chave	Indicadores de Ambientalização
1	Literatura Pan-Amazônica	Culturas; indígena; negra; lusitana; mestiça; culturas imigrantes; natureza; sociedade; meio ambiente; fronteiras políticas; fronteiras culturais e literárias; estereótipo.	I - 2; I - 4; I - 5; I - 6 e I - 9

Quadro 8: Planos ambientalizados de Letras.

Fonte: Organização: Sabino, 2022.

Na disciplina de Literatura Pan-Amazônica, embora apareçam palavras correlatas ao indicador *Compromisso para a transformação das relações sociedade-natureza*, sua abrangência ainda é superficial para atender a necessidade de formar um profissional crítico e

sensível nas relações com o meio ambiente, pois a disciplina atua apenas na parte literária e não dá conta de fazer esses acadêmicos perceberem a grande importância das questões ambientais que ocorrem à sua volta para despertar um olhar mais humano no contexto vivenciado no Alto Solimões.

Portanto, a disciplina analisada pode ser o início para se pensar na transversalidade das questões ambientais no curso de Letras a fim de formar na sociedade um ser humano mais qualificado a lidar com a crise planetária e a multiplicar atitudes sustentáveis.

3.2.2.5 Matemática

O PPC de Licenciatura em Matemática de 2022 é constituído de 75 componentes curriculares, em que 46 são obrigatórios e 29 são optativos. Neste curso, analisando as ementas e objetivos, encontramos 1 disciplina com palavras que caracterizam o Compromisso para a transformação das relações sociedade-natureza. O componente está descrito no quadro 9.

Nº	Componente Curricular	Obrigatório	Optativo	Palavras – Chave
1	Educação Ambiental		X	Questão ambiental; meio ambiente; desenvolvimento sustentável; dimensão ambiental; educação ambiental.

Quadro 9: Disciplinas com palavras-chave com viés ambiental do curso de Matemática.

Fonte: Organização: Sabino, 2022.

Na análise da grade curricular de 2022, aparece o componente de educação ambiental justificando os conhecimentos relacionados às questões ambientais. Porém, importa dizer que essa disciplina é optativa, dispensando ao discente a obrigatoriedade de cursá-la. Provavelmente se a disciplina for oferecida, o curso terá que contar com a colaboração de um professor de outra área (Geografia ou Biologia) para ministrá-la, pois os docentes de Matemática não têm formação na área e nem lhes foi oferecida nenhuma qualificação durante seu tempo de docência no ensino superior no âmbito do CESTB. Verificamos também uma disciplina que trata de questões culturais.

No curso de Matemática a coordenação forneceu 50 planos de ensino para a pesquisa, dos anos de 2019, 2020 e 2021. Durante a análise não constatamos nenhuma palavras-chave que demonstrasse a preocupação com o *Compromisso para a transformação das relações sociedade-natureza*. Analisamos nessa situação a necessidade urgente do curso voltar o olhar

para pensar criticamente como vem se dando a formação desses futuros professores, que estão saindo da UEA desprovidos de um conceito estrutural de educação ambiental para direcionar suas ações, tanto como ser humano como profissional da educação.

3.2.3 Pesquisa

Neste segmento, inicialmente iremos mencionar sobre o quadro atual dos professores que atendem aos alunos nos cursos de licenciatura do CESTB, incluindo os núcleos e grupos de pesquisas/estudos dos quais fazem parte, além de identificara produção científica do colegiado. Em seguida, apresentamos os projetos de iniciação científica que foram desenvolvidos de 2018 à 2022, primeiro semestre, pelos cursos, destacando suas possíveis conexões com a educação ambiental a partir de palavras-chave do título dos trabalhos. Outros documentos analisados são os Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) para verificar se estes abordam a temática ambiental e sua relação com as áreas de pesquisas dos professores. Para cada curso foi selecionada uma amostra de 20 TCC's, sendo 10 de 2018 e 10 de 2019. A análise dos projetos se deu apenas pela observação do título, pois nos foi concedido apenas a relação dos projetos, contendo o título, o programa, nome do aluno bolsista e dos coordenadores. Entretanto, não mencionamos os nomes para preservar o anonimato (integridade) desses agentes sociais.

3.2.3.1 Geografia

Em junho de 2022, o colegiado de Geografia do CESTB estava constituído por 10 docentes efetivos (4 mestres; 5 doutores e 1 Pós-doutor) formados nas áreas de Geografia, Ciências Biológicas (Ecologia), Biotecnologia e Gestão de Áreas Protegidas na Amazônia.

Em relação à formação, todos os professores de Geografia têm graduações que contemplam a temática ambiental. Os 10 professores participam de grupos de pesquisas com o foco ambiental, nos currículos lattes aparecem linhas e atividades de pesquisas que se ancoram em temas comuns como meio ambiente, impactos ambientais, impactos socioambientais, questões ambientais, conflitos ambientais, conflitos socioambientais, fronteira e território. De forma mais tímida aparecem temas como diversidade, culturas, povos tradicionais e etnoecologia indígenas.

Os docentes deste curso participam de 18 grupos de pesquisa distintos, registrados em seus currículos lattes, entre eles temos “Estudos Geográficos – GPEG/UEA” e o “Núcleo de Estudos Socioambientais da Amazônia – NESAM/UEA” com 3 participantes cada e o “Educação e Diversidade Amazônica – GPEDA/UEA” com 2 membros no curso. Os professores trabalham com temas diversos. A seguir, elaboramos o quadro 10, apresentando quais publicações têm sido mais frequentes, a partir do somatório das publicações de todos os professores. Observamos que os docentes têm maior produtividade na apresentação de trabalhos, ficando a publicação de artigos completos publicados em periódicos e trabalhos publicados em anais de eventos praticamente com os mesmos indicadores.

Produções	Total
Apresentações de trabalho	183
Artigos completos Publicados em Periódicos	84
Trabalhos Publicados em Anais de Eventos	83

Quadro 10: Produção científica dos docentes de Geografia.
Fonte: Plataforma Lattes, 2022. Org.: Sabino, 2022.

O curso de Geografia tem desenvolvido projetos de iniciação científica aprovados com bolsas para os alunos na modalidade PAIC, ao longo de 3 anos, 16 projetos foram aplicados sendo 6 em 2018, 5 em 2019 e 5 no ano de 2020. Os projetos abordam temáticas relacionadas a sistema flúvio lacustre, processos erosivos, fronteiras, território, conhecimentos tradicionais, formas de organização do espaço, produção de polpa de frutas, impactos ambientais, extração e comercialização do açaí, religião, cultura e tecnologia social.

Em 2022, o curso de Geografia está desenvolvendo os seguintes projetos: A formação de comunidades religiosas “minoritárias” na Amazônia: um estudo exploratório sobre a religiosidade afro-brasileira da Santa Cruz na microrregião do Alto Solimões; a identidade de gênero nas religiões de matriz africana: questões de gênero sobre o corpo que fala; Por uma geografia dos espaços encantados: elementos espaciais e simbólicos presentes nas religiões afro-brasileiras; Sabores sustentáveis: a rede de produção e comercialização do mapati e do açaí na tríplice fronteira amazônica.

Nesse curso, o envolvimento com a prática da educação ambiental fica evidenciado desde a formação dos professores do colegiado, nas suas qualificações, grupos de pesquisas, nas disciplinas e projetos desenvolvidos. Assim, o curso apresenta indícios significativos de ambientalização. Os professores de Geografia procuram trabalhar a iniciação científica na intenção de despertar em seus alunos o gosto pela pesquisa científica e por temáticas

direcionadas às realidades amazônicas da tríplice fronteira, estimulando a participação e engajamento no fazer científico.

Nos trabalhos de conclusão de cursos, apuramos que 15 estão voltados para a temática da educação ambiental abordando conteúdos diversos sobre plantas medicinais, discriminação, agricultura familiar, gravidez na adolescência, cheia e vazante dos rios, casos de dengue, sífilis, questões ambientais, geopolítica ambiental, soberania alimentar, processo voçorocamento, protagonismo da mulher, cadeia produtiva do pirarucu, turismo e desenvolvimento econômico.

Nesse curso, o envolvimento com a prática da educação ambiental fica evidenciado desde a formação dos professores do colegiado, nas suas qualificações, grupos de pesquisas, nas disciplinas e projetos desenvolvidos. Assim, o curso apresenta fortes indícios de ambientalização. Dessa forma, os professores de Geografia procuram trabalhar a iniciação científica na intenção de despertar em seus alunos o gosto pela pesquisa científica e por temas relacionados com o contexto vivenciado na tríplice fronteira amazônica, estimulando a participação e engajamento no fazer científico.

3.2.3.2 Ciências Biológicas

Em junho de 2022, o colegiado de Ciências Biológicas do CESTB possuía 9 docentes efetivos, sendo 5 mestres; 3 doutores e 1 Pós-doutor, e suas titulações são nas áreas de Ciências do Ambiente e Sustentabilidade na Amazônia, Ciências Sociais (Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade), Biotecnologia, Genética e Evolução, Ciência e Meio Ambiente, Biologia Animal, Ciências Biológicas (Botânica) e Química.

Todos os professores têm formações e são membros de grupos de pesquisas que abarcam os estudos ambientais, assim, em suas linhas de pesquisas são frequentes temáticas sobre meio ambiente, desenvolvimento sustentável, ecologia, sociedade, educação ambiental, saúde, manejo, conservação, agroecologia, agroflorestal, ecossistema e diversidade. Termos como culturas, socioculturais, etnoconhecimento, indígena e econômico são usados em menor proporção.

O colegiado participa de 7 grupos de pesquisa, porém o grupo de “Biologia, Sociedade e Meio Ambiente no Alto Solimões/UEA” contém 5 membros, seguido do “Estudos Geográficos – GPEG/UEA” com 3 componentes e “Educação e Diversidade Amazônica – GPEDA/UEA” com 2 integrantes.

Nas produções científicas, o Colegiado se sobressai em apresentação de trabalhos e publicação de resumos em anais de eventos (Quadro 11).

Produções	Total
Apresentações de trabalho	187
Resumos Publicados em Anais de Eventos	97
Trabalhos Publicados em Anais de Eventos	70

Quadro 11: Produção científica do curso de Biologia.
Fonte: Plataforma Lattes, 2022. Org.: Sabino, 2022.

No curso de Ciências Biológicas, de 2018 a 2020, houve a aplicação de 8 projetos de iniciação científica, com bolsas: PAIC, PBICT, Bolsa UEA e 2 voluntários. Os conteúdos pesquisados nos projetos são agrobiodiversidade, etnobotânica, conhecimentos populares, plantas medicinais, plantas alimentícias e poluição de igarapé.

Dos 20 TCC's examinados do curso de Biologia, 6 expressam uma acentuada correlação com a temática ambiental, desenvolvida pelo colegiado na promoção da educação ambiental. Os conteúdos tratam de resíduos sólidos, lixo, produção sustentável, qualidade da água e educação ambiental.

Logo, é possível observar que os tópicos trabalhados nos projetos de pesquisa e nos TCC's dos discentes se relacionam com os conteúdos pesquisados pelos docentes e com suas formações.

3.2.3.3 Pedagogia

Em junho de 2022, o colegiado de Pedagogia do CESTB estava composto por 9 professores, 4 mestres e 5 doutores, titulados em Teologia (Religião e Educação), Educação, Sociedade e Cultura na Amazônia, Gestão e Avaliação da Educação Pública, Sociologia (Desenvolvimento e Políticas Sociais) e Educação Comunitária com Infância e Juventude.

Dos 9 docentes, detectamos apenas 1 que tem formação envolvendo a percepção ambiental, que participa de grupo de pesquisa e desenvolve trabalhos relacionados à sustentabilidade, governança ambiental, áreas protegidas, povos indígenas, fronteiras, violência, mineração, processos de territorialização e Conflitos socioambientais. O curso tem ainda 4 professores com formação que abrange a área de sociedade e cultura, esses e mais 3 docentes pesquisam tópicos sobre saúde, cultura, ambiente, inclusão, povos indígenas, raça, estudos socioculturais, processos identitários, identidade, conflitos, desenvolvimento

sustentável, inclusão, movimentos sociais. Como podemos constatar, a maioria dos professores deste curso prioriza o estudo das questões culturais e de educação indígena.

Dos 9 docentes, detectamos apenas 1 que tem formação envolvendo a percepção ambiental, que participa de grupo de pesquisa e desenvolve trabalhos relacionados à sustentabilidade, governança ambiental, áreas protegidas, povos indígenas, fronteiras, violência, mineração, processos de territorialização e Conflitos socioambientais. O curso tem ainda, 4 professores com formação que abrange a área de sociedade e cultura, esses e mais 3 docentes pesquisam tópicos sobre saúde, cultura, ambiente, inclusão, povos indígenas, raça, estudos socioculturais, processos identitário, identidade, conflitos, desenvolvimento sustentável, inclusão, movimentos sociais. Como podemos constatar, a maioria dos professores deste curso prioriza o estudo das questões culturais e de educação indígena.

Dos grupos de pesquisas dos quais os professores fazem parte, elencamos um total de 13. O grupo de “Estudos em Diversidade Amazônica – GPEDA/UEA” possui 4 integrantes; “Educação Escolar Indígena e Etnografia/UEA” e o “Infâncias, Criança e Educação na Fronteira Amazônica /INC/UFAM” com 2 partícipes cada.

Em termos de produção, o curso tem se dedicado a apresentações de trabalhos, a publicar livro ou capítulos de livro e resumos em anais de eventos (Quadro 12).

Produções	Total
Apresentações de trabalho	117
Livro ou Capítulo	67
Resumos Publicados em Anais de Eventos	39

Quadro 12: Produção científica do curso de Pedagogia.

Fonte: Plataforma Lattes, 2022. Org.: Sabino 2022.

De 2018 a 2020, o curso de Pedagogia teve 10 projetos aprovados no Programa PROGEX, sendo contemplados nas modalidades PAIC, PIBIC, PIBIC e também voluntário. Nos temas trabalhados constam caracterização socioeconômica, população indígena, conflitos socioambientais, processos de territorialização, território indígena, diagnóstico socioeconômico e ambiental, violência e conflitos sociais, saberes e gestão territorial, identidade territorial e saberes socioambientais, violência e criminalidade.

Esses projetos possuem uma alta relevância para problematização e reflexão dos conflitos socioambientais que ocorrem no Alto Solimões, levando os acadêmicos a conhecer e a ter uma visão sistêmica de toda complexidade que os rodeiam, formando um pensamento crítico a respeito das problemáticas que ali se apresentam. É relevante informar que os

projetos de pesquisa que tratam das questões socioambientais estão concentrados em um único professor.

Os TCC's de Pedagogia revelam que o colegiado tem se preocupado muito com as questões da inclusão social, e se dedicado no viés da educação infantil. Também encontramos trabalhos relacionados ao meio ambiente e às relações humanas, a maior parte dos trabalhos trata da educação escolar nas séries iniciais, e a preocupação do processo ensino-aprendizagem das crianças, o que não deixa de ser uma preocupação ambiental, visto que objetiva compreender as culturas e os meios de facilitar a interação no ambiente escolar e o aprendizado dos saberes formais e informais. Os temas mais relevantes encontrados foram violência no contexto escolar; desafios na comunicação dos alunos surdos, desafio e dificuldades do deficiente visual e comportamentos agressivos dos alunos. Assim, do TCC's do curso, 1 aborda a educação ambiental e 5 abordam temas culturais.

Embora o curso tenha desenvolvido vários projetos com o foco socioambiental, conduzidos por um único professor, pudemos constatar na análise dos TCC's que uma pequena parcela destes está direcionada para a discussão de tópicos sobre cultura e comportamento humano. Essas situações podem ser explicadas pelo fato de ter no curso 4 professores formados afiliados a essa temática e 7 que pesquisam sobre cultura. Notamos que a falta de uma formação nos princípios ambientais pode limitar as ações pedagógicas sobre educação ambiental, mesmo que as diretrizes curriculares as coloquem como prioritárias.

3.2.3.4 Letras

Em junho de 2022, o colegiado de Letras do CESTB continha 11 docentes efetivos sendo 1 doutor e 10 mestres nas áreas de Língua, linguagem e Literatura, Estudos de Linguagem, Linguística Aplicada, *Estudios Amazónicos*, Teoria e Representação da Literatura e Cultura, Ciências e Meio Ambiente, Letras, Letras (Literatura e Crítica Literária), Letras (Língua, Literatura e Cultura Italiana) e Literatura e Cultura Brasileira.

Neste curso, apenas 2 professores possuem formações correlacionadas com o meio ambiente e 1 com formação ressaltando a cultura. Por outro lado, 6 docentes compõem grupos que pesquisam tópicos de cultura, identidade, relação étnico-racial, diversidade, interdisciplinaridade, estudos afros indígenas e sociolinguística. Outros assuntos como desenvolvimento sustentável e questões ambientais passam quase que despercebidos.

Dos professores de Letras, 3 não têm grupo de pesquisa registrado no currículo Lattes. Os demais participam de 11 grupos distintos, tendo os grupos “Laboratório de Educação, Psicologia e Teoria Social – LEPTS/UEA”, 3 componentes, o “Estudos Geográficos – GPEG/UEA” e “Educação e Diversidade Amazônica – GPEDA/UEA”, 2 membros cada.

Nas produções, a apresentações de trabalho e a publicação de livros ou capítulos de livros tem tido os maiores esforços, nos currículos essa produção aparece de forma tímida, como consta no quadro 13.

Produções	Total
Apresentações de trabalho	94
Livro ou capítulo	24
Resumos Publicados em Anais de Eventos	20

Quadro 13: Produção científica do curso de Letras.
Fonte: Plataforma Lattes, 2022. Org.: Sabino, 2022.

A baixa produção dos professores de Letras pode ter relação com a efetiva entrada destes em programas de mestrado e doutorado para melhor se qualificar profissionalmente e estarem aptos a oferecer um ensino de maior qualidade aos acadêmicos de Letras e do demais curso que atendem no CESTB.

O curso de Letras elaborou e aplicou 5 projetos (2 PAIC, 2 PIBIC e 1 voluntário) de iniciação científica de 2018 a 2020, com problemáticas voltadas para organização do português urbano falado, transcrição de narrativas orais, cotidianos escolares (pós) pandemia e a presença indígenas nos cursos de Letras.

Em 2022, estão sendo desenvolvidos os seguintes projetos: A presença árabe em “relatos de um certo Oriente”, de Milton Hatoum; A presença árabe em “Cinzas do Norte”, de Milton Hatoum; A presença árabe em “Órfãos do Eldorado”, de Milton Hatoum; A leitura e escrita como estímulo de autonomia e prática social; Fonética e fonologia como ferramenta para entendimento e melhoria da pronuncia da língua portuguesa para discentes indígenas que têm a língua Tikuna como língua I; Efeitos da ditadura civil-militar na Literatura Brasileira da década de 80: uma leitura de “relatos de um certo oriente”, de Milton Hatoum.

Nos TCC's de Letras, dos 20 analisados encontramos 6 que abordam assuntos como Influência do português nos alunos Tikuna, diversidade linguística e preconceito aos alunos peruano, educação ambiental, preconceito linguístico com conflitos na fronteira, estereótipo do caboclo e discurso religioso sobre homossexualidade. As pesquisas desses assuntos

estimulam o pensamento crítico, auto-reflexão sobre suas próprias relações estabelecidas na universidade e fora dela, contribuindo para o efetivo exercício da cidadania.

Em nenhum dos projetos acima é possível perceber a presença da dimensão ambiental, mas em um deles é pontuada a questão da formação do professor indígena. Nos TCC's, apenas 1 trabalha a questão da ambiental, relembremos então que o curso possui 2 docentes com formação que os qualificam para trabalhar conteúdos ambientais.

3.2.3.5 Matemática

Em junho de 2022, o colegiado de Matemática do CESTB possuía 11 docentes, sendo 2 especialistas, 6 mestres e 3 doutores, com titulações em Metodologia do Ensino da Matemática, Engenharia de Processos, Matemática Aplicada, Astronomia pelo Observatório Nacional, Sociedade e Cultura na Amazônia, Educação em Ciências e Matemáticas e Ciência e Meio Ambiente.

Neste curso detectamos 1 professor com formação em meio ambiente, mas sem atividade desenvolvida na área, e 1 com formação com a pauta cultural que faz pesquisas com temas relacionados à etnomatemática, cultura e indígenas.

Os docentes possuem 5 grupos de pesquisa reconhecidos pelo Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), onde os grupos “Contextualização do Ensino de Matemática e Física/UEA” e “Estudos Geográficos – GPEG/UEA” contém 10 e 6 integrantes, respectivamente. No primeiro grupo há 91% dos professores do colegiado.

Os professores de Matemática têm produzido e publicado com afinco em artigos completos de periódicos e trabalhos de anais de eventos, conforme consta no quadro 14.

Produções	Total
Artigos Completos Publicados em Periódicos	129
Trabalhos Publicados em Anais de Eventos	120
Apresentações de trabalho	90

Quadro 14: Produção científica do curso de Matemática.

Fonte: Plataforma Lattes, 2022. Org.: Sabino 2022.

No curso de Matemática houve um acentuado número de projetos sendo desenvolvidos entre os anos de 2018 e 2020, um total de 11 projetos de iniciação científica com 10 bolsas PIBIC e 1 voluntário. Os temas apresentados falam de Teorema de Gauss-Bonnet, Universidade e a Etnomatemática, Dualidade de problemas, Teorema fundamental do

cálculo, Língua de sinais em contexto matemáticos, O cubo mágico de Rubik, Dimensão fractal, Análise numérica, produtos de consumo, Otimização irrestrita e Métodos computacionais de otimização.

Em 2022, o curso de Matemática está desenvolvendo os seguintes projetos: Teorema fundamental da teoria local das curvas e suas aplicações, Teorema de Gauss-Bonnet e suas aplicações, A logística de produtos de consumo na região do Alto Amazonas: a cidade de Tabatinga e os seus problemas logísticos, Dimensão fractal de uma composição musical, Um mapeamento sobre o jogo de xadrez entre discentes e docentes de matemática das escolas de ensino médio no município de Tabatinga e Museu: um método de aprendizagem em espaços não formais.

Em nenhum desses projetos nota-se a presença de questões socioambientais, sendo apenas um deles relacionados à cultura e aos conhecimentos tradicionais, a maioria está dentro do rol da matemática pura e aplicada.

Nos TCC's de Matemática encontramos apenas 1 trabalho que aborda questões da educação matemática indígena, valorizando a cultura na compreensão da matemática baseada no saber tradicional, os demais trabalhos são mais voltados para a intervenção no processo ensino-aprendizagem da matemática no contexto escolar.

Portanto, vemos neste curso que o fator formação na área ambiental tem contribuído para o não desenvolvimento de pesquisas com as temáticas socioambientais. Vamos recordar que o PPC do curso de 2022 prevê a inclusão da temática ambiental no ensino/aprendizagem das próximas turmas a serem formadas e que para isso foi acrescentada a disciplina eletiva de educação ambiental. Ainda assim temos um princípio de mudança, dado que o PPC anterior mal citava o uso da educação ambiental e não tinha disciplinas que previam a sua abordagem junto aos licenciandos.

3.2.4 Extensão

Essa seção se destina a identificar as atividades de extensão desenvolvidas pelas licenciaturas do CESTB, como Programa de Monitoria, PIBID, Residência Pedagógica, eventos pedagógicos e projetos de extensão buscando nestes uma possível relação com a promoção da educação ambiental e da cidadania.

O programa de monitoria é regulamentado pela Resolução Nº 073/2013-CONSUNIV/UEA e seleciona por meio de edital interno estudantes para auxiliar os

professores na organização e execução das atividades laborais nas disciplinas de cada curso, com a finalidade de despertar o interesse do acadêmico para a docência. Nesta modalidade de bolsa, todos os cursos de licenciatura possuem alunos monitores, todo semestre são disponibilizadas 5 vagas para cada curso neste programa, que nem sempre são todas preenchidas, porque um dos requisitos é a aprovação dos alunos em uma avaliação elaborada pelo professor da disciplina a qual a monitoria se destina.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência-PIBID é uma política nacional de bolsas destinada à formação inicial de professores, administrada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), criada pelo Decreto N° 7. 219 de 24 de junho de 2010 e regulamentada pela Portaria N° 96 de julho de 2013.

A UEA é uma das universidades públicas contempladas com esse programa, e consequentemente, o CESTB juntamente com seus professores e alunos fazem parte dele. Assim, todos os cursos de licenciatura possuem professores com projetos de PIBID no Centro, cada curso tem de 1 a 2 professores coordenadores.

Em relação à Residência Pedagógica, apenas os cursos de Pedagogia, Letras e Matemática afirmaram trabalhar com essa modalidade de bolsas em seus cursos nos anos de 2021 e 2022. A seguir descrevemos alguns dos projetos de extensão que foram desenvolvidos por cada curso nos anos de 2018-2022 (1º semestre).

3.2.4.1 Geografia

No curso de Geografia, de 2018 a 2020, os professores coordenaram 15 (quinze) projetos de extensão com foco em assuntos como gincana ambiental, vestibular de geografia, geografia no ensino fundamental, condição fronteiriça, polpa de frutas da biodiversidade fronteiriça, educação para as relações étnico-raciais, repensando as situações dos igarapés, agricultura e plantas medicinais, arborização urbana, palmeiras urbanas, educação indígena, cidadania e relações de poder.

Em 2022, o curso de Geografia desenvolveu até o mês de maio os projetos intitulados: Produção audiovisual de conteúdo geográfico educacional sobre as redes de produção, transporte e comercialização de frutos no município de Tabatinga/AM; Segurança alimentar no município de Tabatinga-Amazonas: conhecendo o Mapati (*Pouroma Cecropifolia Mart.*); Segurança alimentar no município de Tabatinga-Amazonas: conhecendo mais sobre o açaí

(*Euterpe Oleracea*); Segurança alimentar no município de Tabatinga-Amazonas: conhecendo mais sobre camu-camu (*Myrciariadubia* (H. B. K.)); Gestão Ambiental e Economia Circular na Zona Portuária de Tabatinga-AM (GECIP-TBT); Capacitação dos vendedores de açaí na diversificação do uso do produto; Terras devolutas de Tabatinga/AM percepção dos moradores da cidade; Reforço Indígena de Geografia para o ensino fundamental; Projeto de reforço indígena e Reforço do Ensino Médio.

No mês de julho estavam em desenvolvimento os projetos Ensino de cartografia e geotecnologia da Google (EnCartGeo) e Gestão ambiental, economia circular na zona portuária de Tabatinga-AM, Cartografia social, Produção audiovisual de conteúdo geográfico educacional sobre as redes de produção, transporte e comercialização de frutos no município de Tabatinga-AM e Capacitação dos vendedores de açaí na diversificação do uso do produto. Além desses, haviam 4 projetos em processo de aprovação, incluindo o do PIBID.

Dos projetos apresentados, mais de 16 se preocuparam com o *Compromisso para a transformação das relações sociedade-natureza*.

O curso desenvolve ainda em 2022 o programa de monitoria com bolsistas nas disciplinas de Evolução do Pensamento Geográfico, Didática Especial da Geografia e Biogeografia. Em junho houve o “I Encontro de Ensino de Geografia”, evento que o curso pretende organizar todos os anos para socializar e divulgar ações do colegiado junto aos acadêmicos e a comunidade em geral. Os eventos da Semana Nacional de Tecnologia e do Encontro Internacional de Ensino e Pesquisa em Ciências na Amazônia estão sendo organizados pelos professores de Geografia e Biologia para acontecerem em outubro de 2022.

3.2.4.2 Ciências Biológicas

No curso de Ciências Biológicas, de 2018 a 2020, os docentes aplicaram 10 (dez) projetos de extensão com assuntos relacionados a projeção e implementação de empresa Júnior, sensibilização ambiental, ações de educação ambiental, produção de alimentos, revitalização do etnoconhecimento Tikuna, resíduos sólidos, conhecimentos tradicionais e agrobiodiversidade Kokama, conscientização do uso do álcool e drogas, conscientização sobre história e cultura.

Em 2022, o curso desenvolveu até o mês de abril os projetos Estudo Etnozoológico do Consumo de Carne de Caça na Região do Alto Rio Solimões, Catálogo Digital Ilustrado dos Peixes do Alto Rio Solimões, Agricultura de Quintais familiares urbanos em Tabatinga

Amazonas das mulheres, às frutíferas, e a arborização urbana, Agrobiodiversidade e conhecimento de plantas medicinais em famílias do bairro Comunicações, área urbana do município de Tabatinga-Amazonas-Brasil, Agricultura de Quintais familiares urbanos em Tabatinga Amazonas das mulheres e a arborização urbana, Agricultura de Quintais familiares urbanos em Tabatinga Amazonas das mulheres, às ornamentais à arborização urbana, em cumprimento à agenda dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS). Quintal de orquídeas, Agricultura de Quintais familiares urbanos em São Paulo de Olivença Amazonas das mulheres às plantas medicinais, Agricultura de Quintais familiares urbanos em Tabatinga Amazonas das mulheres, às palmeiras urbanas Atingindo os ODS; Agricultura de Quintais familiares urbanos em Tabatinga Amazonas das mulheres, ao boldo e às plantas medicinais, cumprindo os ODS; Produção de material didático etnobiológico para o ensino de ciências na cidade de Tabatinga-AM e Determinação do perfil químico e avaliação da qualidade da gasolina comercializada em Tabatinga.

Como observado, o curso desenvolveu muitos projetos que apresentam as características de responsabilidade para o *Compromisso para a transformação das relações sociedade-natureza*.

3.2.4.3 Pedagogia

No curso de Pedagogia, 6 projetos foram efetivados de 2018 a 2020, destes 5 têm correlação com as causas socioambientais, esses indícios são reconhecidos na temática que abordam palavras-chaves tais como territórios indígenas, representações socioambientais, gestão do território, povos indígenas, uso dos bens naturais comum, política indigenista e educação para trânsito.

Em 2022, o curso desenvolveu até o mês de abril os projetos intitulados: Observatório das Políticas Públicas na Amazônia transfronteiriças; Saberes socioambientais e mapeamento dos bens naturais de uso comum entre os povos indígenas; Coleta de resíduos sólidos (lixo) dos moradores que residem no bairro Brilhante do município de Tabatinga-AM; Oralidade e Escrita - A intervenção escolar como estratégia de conciliação entre a escrita, a fala, leitura e escrita; e A Importância do Processo Metodológico e Lúdico no Ensino/Aprendizagem das Equações de Segundo Grau nas Séries de Ensino Fundamental. Logo, a maior parte dos projetos do curso valida a característica de ambientalização de Compromisso para a transformação das relações sociedade-natureza.

O colegiado de Pedagogia conta com 5 bolsas de monitoria, encerrou em junho uma Residência Pedagógica e já possui outra aprovada para iniciar no mês de agosto, juntamente com o PIBID.

3.2.4.4 Letras

No curso de Letras foram desenvolvidos 3 projetos de 2018 a 2020, nestes trabalhos pode-se perceber a preocupação com as relações da cultura linguística e suas relações com o comércio em Tabatinga, e seus temas são cultura Tikuna, Leitura nas escolas e variações linguísticas na fronteira, apenas dois dos projetos se referem às questões culturais da fronteira.

Em 2019 foi desenvolvido o “II Seminário de ensino, pesquisa e extensão em Letras” que deu origem a publicações dos anais com os trabalhos de conclusão dos alunos do curso.

Em 2022, o curso de Letras desenvolveu, até junho, os seguintes projetos: A leitura motivando escritores; Glossário de ensino da escrita: articulações e potências entre teorias linguísticas e a produção textual na escola; Oficina de contos literários: casos do Trapézio Amazônico; Oficina de Contos Literários: Escola Estadual Pedro Teixeira e de Residência Pedagógica; e Língua Italiana para iniciante. Nenhum desses projetos é voltado às questões socioambientais da região.

Para o mês de agosto há outro projeto de Residência Pedagógica aprovado. O curso também conta com monitorias sendo desenvolvidas na disciplina Fonética e Fonologia da Língua Portuguesa. Além de projeto de PIBD.

3.2.4.5 Matemática

No curso de Matemática houve a execução de 17 projetos de extensão de 2018 a 2020, dos quais 4 tratam de saberes culturais no ensino-aprendizagem da matemática, 4 falam de educação inclusiva, todos esses temas são correlatos à educação ambiental, porém em nenhum deles conseguimos perceber indícios de palavras relacionadas às questões socioambientais. Os temas versam sobre aprender matemática de forma divertida; matemática do 9º ano e educação matemática; ensino-aprendizagem de matemática no 6º, 7º e 8º ano, na EJA; câmbio monetário; cerâmica indígena; grafismo indígena, aprendizagem significativa e educação inclusiva.

Em 2022, até o mês de abril, foi desenvolvido o projeto “Da escola para a vida: trabalhando a Educação Financeira com os alunos do 2º ano do Ensino Médio do turno Matutino da Escola Estadual Conceição Xavier de Alencar (GM3)”.

O curso conta com alunos monitores para auxiliar os professores nas disciplinas de Física I, Matemática Elementar, Estágio Curricular Supervisionado, Metodologia da Pesquisa em Educação Matemática e Álgebra Linear II. Um projeto de Residência Pedagógica encerrou em abril, mas já há um projeto de PIBID e outro de Residência Pedagógica aprovados para iniciar no mês de agosto. O curso desenvolveu no âmbito de eventos a “V Semana da Matemática”. Outro evento que vinha sendo desenvolvido pelo curso de Matemática até 2019 é o “Encontro Internacional de Pesquisa, Ensino e Ciências no Amazonas” que estava em sua 9ª edição, proposto pelo curso de Matemática e coordenado/organizado em conjunto com os demais cursos. Em 2022, a coordenação deste evento passou a ser dos professores de Geografia e Biologia.

Em relação à pesquisa e extensão para a promoção de ações envolvendo o público externo da universidade, todos os PPC's apontam que desenvolvem atividades que visam à integração, interação e socialização do *homo academicus* e a sociedade na busca do conhecimento, estabelecendo uma relação de interdependência entre os agentes internos e externos aos muros da universidade. Dessa forma, constatamos que todos os cursos possuem projeto sendo desenvolvidos e envolvendo os acadêmicos e a comunidade da tríplice fronteira tanto na pesquisa, extensão e na promoção de eventos.

De acordo com a análise dos títulos dos projetos, verificamos que os cursos de Letras e Matemática foram os que apresentaram maior incidência de projetos que não mencionam em seus títulos palavras que os relacionem com as diretrizes da educação ambiental voltados para as questões socioambientais. Esse resultado pode estar ligado à falta de uma formação acadêmica e à inexperiência para lidar com a docência que vise à reflexão das problemáticas ambientais, pois esses fatores podem ser determinantes para a aquisição de uma consciência ambiental. Não ter tido acesso a esses conhecimentos em suas graduações, pode ter influência significativa e comprometedora, no fazer pedagógico de um ensino-aprendizagem que almeje uma educação transformadora nas relações homem-natureza.

3.3 AS VOZES DOS *HOMO ACADEMICUS* DO CESTB/UEA: AVANÇOS E RETROCESSOS PARA UMA AMBIENTALIZAÇÃO

Nesta seção construímos uma espécie de tradução das perspectivas do corpo docente e discente do Centro de Estudos Superiores de Tabatinga. Apresentamos as epistemes de alunos e professores acerca dos princípios legais e pedagógicos da ambientalização curricular, além de suas opiniões com respeito à relevância da temática ambiental nos currículos dos cursos nos quais atuam. O corpo acadêmico também se manifestou sobre as práxis acadêmicas, os avanços e/ou retrocessos na promoção da educação ambiental no CESTB.

3.3.1 As vozes docentes do CESTB

Os professores do CESTB responderam a um questionário interessado em conhecer a perspectiva acadêmica a respeito da temática ambiental. O questionário continha 19 questões (abertas e fechadas) elaborado no Google Formulários e enviado a todos os docentes efetivos do Centro pela plataforma do *WhatsApp*. O quantitativo de docentes no período da pesquisa era de 53 professores efetivos. Destes, apenas 29 participaram e enviaram os questionários devidamente preenchidos, ou seja, 55% dos docentes, sendo 9 de Geografia, 8 de Matemática, 5 de Pedagogia, 4 de Letras e 3 de Biologia.

No curso de Geografia tivemos a participação de 90% dos docentes, em Matemática 72% aderiram à pesquisa, no curso de Pedagogia 50% dos docentes contribuíram respondendo ao questionário e em Letras e Biologia, a adesão foi de 36% e 27% respectivamente. Quanto maior a participação dos colegiados, mais próxima é a compreensão da realidade estudada, neste caso a compreensão dos reais motivos que dificultam o trabalho docente no campo da efetivação da ambientalização.

Dos professores que responderam aos questionários, 41% era do sexo feminino e 59% do sexo masculino, suas idades variavam de 30 aos 60 anos e suas titulações vão de especialista à pós-doutorado (Gráfico 1).

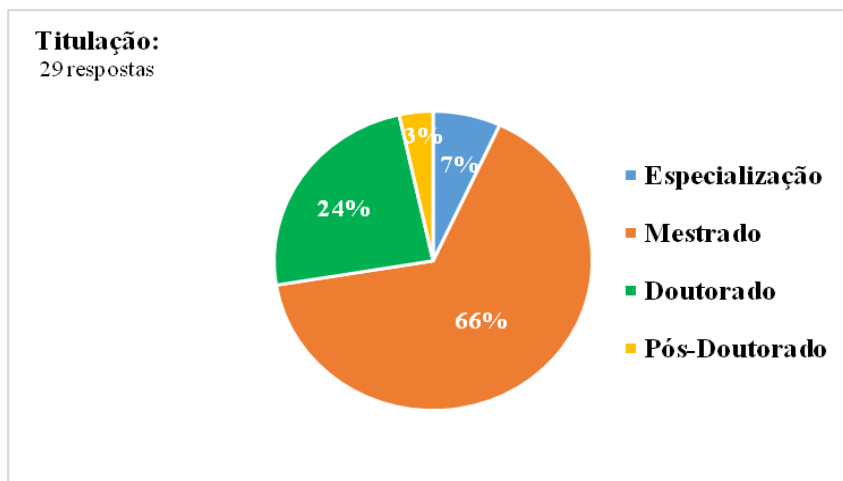


Gráfico 1: Titulação dos docentes.
Fonte: Elaboração: Sabino, 2022.

É notório que a maior parte dos professores era mestre, ou seja, 66%, esse quantitativo pode ser estendido para o CESTB, e se verifica que esses profissionais foram se qualificando e, hoje, a maioria são mestres, diferentemente de quando o Centro iniciou suas atividades em Tabatinga, pois os docentes eram quase todos especialistas.

Em relação ao tempo de docência no ensino superior, 45% dos professores tinham de 11 a 15 anos de experiência, 24% de 16 a 20 anos, 21% de 6 a 10 anos, 7% tinham 5 anos e 3% tinha 35 anos. Será que melhores qualificações e maior tempo de experiência contribuíram para melhorar a qualidade da formação do *homo academicus* da fronteira?

Do total de 29 participantes, 59% disseram não ter estudado em sua graduação disciplinas relacionadas às questões ambientais. Desse percentual, os professores de Geografia foram unânimes em dizer que estudaram várias disciplinas voltadas ao tema, já 4 docentes de Pedagogia afirmaram não ter cursado disciplina com esse teor e nos cursos de Letras e Matemática, nenhum dos professores teve acesso a esse conhecimento na graduação.

Quando questionado se durante o tempo de docência, o professor havia participado de curso de qualificação destinado a prepará-lo para lidar com as questões ambientais, 76% dizem que não fizeram parte de nenhuma qualificação profissional (institucional) voltada para o tema. Para esses profissionais perguntamos ainda se a falta desse conhecimento fez diferença em sua atuação pedagógica. Os professores de Geografia responderam que não fez diferença alguma, pois eles haviam cursado disciplinas na graduação que lhes possibilitaram adquirir conhecimento na área.

Os docentes de Pedagogia pontuaram que o conhecimento fez falta porque precisaram saber das questões socioambientais “principalmente na elaboração de projetos específicos

sobre a área”, e que “nos tempos atuais uma formação envolvendo a dimensão ambiental é de suma importância, pois possibilita dialogarmos e discutirmos questões ambientais que são de grande relevância para a prática pedagógica”, além disso, afirmam que “todos os cursos deveriam trabalhar a questão ambiental”. Nesse curso, apenas um docente disse que a falta de conhecimento na área ambiental não influenciou em sua práxis docente. A falta dessa formação é sentida igualmente nos planos de ensino, projetos e TCC’s que analisamos, pois a maior incidência de ações envolvendo a temática ambiental foram propostas e desenvolvidas por um só professor.

No curso de Letras, 2 docentes afirmam que a formação na área fez falta, porque esse tema é trabalhado na disciplina de Estágio Supervisionado, e que procuram se embasar pelos temas transversais contidos nos PCN’s. Outro profissional afirmou que não fez diferença, porque sempre estudou “Literatura de forma holística, integrada com tudo, daí ser necessariamente obrigado a estudar as questões ambientais para melhor entender o fenômeno literário”. Um terceiro docente diz que o conhecimento ambiental não fez falta porque ele pesquisa um pouco nessa área. Por outro lado, constatamos nas atividades de ensino, pesquisa e extensão considerável ausência de ações direcionadas nessa área do saber para melhor preparar os acadêmicos no objetivo de despertar neles uma consciência ambiental.

Quanto aos professores de Matemática, 4 dizem que não ter formação para lidar com as questões ambientais fez falta, consideram que “é importante dialogar sobre o assunto para abrir novos horizontes e possibilidades na prática docente”, assim “tive que buscar os conhecimentos sozinho, o que foi mais trabalhoso do que se tivesse tido uma formação adequada”, esses assuntos fazem falta porque “há pouca conscientização” sobre as problemáticas ambientais no curso. “Envolver uma formação em educação ambiental, seria o ideal para qualquer profissional da área da educação, pois vivemos numa localização geográfica rica em cultura que envolve diretamente o meio ambiente”.

Um dos docentes diz que “até o momento [a falta do conhecimento de questões ambientais] não fez muita diferença, mas acredito que com o crescimento da importância das questões ambientais, isso será cobrado dos professores que atuam na região amazônica”. O outro professor assim expressa: “em minha atuação pedagógica, as questões ambientais, que por vezes foram necessárias, foram supridas com conhecimentos gerais adquiridos com leituras, literaturas diversas e também com conhecimentos ainda da educação básica”.

A perspectiva do docente de que “[a falta do conhecimento de questões ambientais] não fez muita diferença” pode estar ligada ao fato de que no PPC do curso anterior não havia

disciplina voltada para a inserção da temática ambiental, e como o documento é elaborado pelos próprios professores, tinha um consenso de que essas abordagens não se enquadravam no perfil do curso, logo não havia preocupação nesse sentido, tanto é que dos 50 planos de ensino analisados, nenhum possuía direcionamento ambiental.

Mas se não houver uma problematização a esse respeito, os professores, deste curso e dos demais cursos, muito provavelmente continuarão pensando que não precisam trabalhar as questões socioambientais em suas atividades acadêmicas, porque não foram preparados para isso e não conseguem desenvolver uma visão de mundo com essa responsabilidade.

Poucos professores que haviam feito curso de qualificação afirmam ter sido por iniciativa própria, e citam que participaram de eventos, palestras, minicursos, especialização, mestrado e doutorado na área ambiental.

Entretanto, dos 29 docentes, 55% já haviam ministrado disciplinas envolvendo o assunto. Cabe refletir se a falta de uma formação acadêmica e profissional adequada pode ser um fator determinante que impossibilitem os professores a não trabalhar as temáticas ambientais com seus alunos. Como o educador ensinará o que não sabe e o que não foi instigado a fazer? Por esse motivo, 3 professores de Pedagogia e 8 de Matemática nunca ministraram aulas voltadas para a educação ambiental.

Os docentes foram indagados se conheciam algum documento do curso que ampare o uso da dimensão ambiental em sua área de atuação. E dos 29 profissionais, apenas 55% afirmaram ter conhecimento de documentos que tenham essa finalidade. A maioria dos profissionais citou o PPC, apenas 1 docente de Geografia lembrou a “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e o Projeto Político Pedagógico do curso de Geografia”. Um professor de Biologia citou a “Lei 9.795/99 que dispõe sobre a educação ambiental de forma obrigatória em todos os níveis de ensino”.

Nos cursos de Pedagogia, Letras e Matemática houve professores que afirmaram não saber de nenhum documento de seu curso que ampare o uso da dimensão ambiental na formação dos estudantes. O que nos leva a intuir que parte dos professores desconhece o PPC de seu curso e não sabem que este documento traz todas as diretrizes para o funcionamento do ensino superior.

Para os profissionais que não conhecem e aqueles que conhecem o PPC, mas não foram ensinados a lidar com a dimensão ambiental. Ao citarmos a Lei Nº 9.795/99, de educação ambiental, perguntarmos se o profissional tinha conhecimento da lei, 52% dos

professores revelaram que conheciam. Para estes docentes, pedimos que fizessem um pequeno comentário a respeito da lei.

Os professores de Geografia falaram que a “educação ambiental deve perpassar por todos os níveis de ensino, da educação infantil à educação superior, e como sendo um tema transversal, deve ser trabalhada por todas as disciplinas”, o documento “estabelece os conceitos e princípios para o desenvolvimento na construção de saberes em educação ambiental”. “É uma lei que busca desenvolver na sociedade o entendimento da natureza e de como deve ser pautada a relação entre ambas. Dessa forma, propõe um desenvolvimento social alicerçado no respeito à natureza e na solução das diversas questões ambientais que surjam a partir do desenvolvimento”. É uma legislação importante que é pouco ou nada empregada em todos os níveis de ensino, o que acarreta na formação de profissionais em nada comprometidos com as questões socioambientais”. A lei é “boa, no entanto, no processo de formação é pouco eficiente em virtude da estrutura local e cultural da cidade”. “É uma importante ferramenta que mobiliza a comunidade para mudanças de hábitos”. Dos professores de Geografia, 2 falaram que desconhecem a Lei que dispõe sobre a educação ambiental.

Entre os professores de Biologia os argumentos a respeito da lei foram: “a lei regulamenta a educação ambiental e estabelece que ela deve ser trabalhada de forma interdisciplinar [...] a fim de formar sujeitos com conhecimentos, valores e habilidades visando o uso sustentável do meio ambiente”. “Incluir a educação ambiental como disciplina obrigatória é importante para o conhecimento dos indivíduos e da sociedade, fazendo uso sustentável dos recursos naturais, conservando o meio ambiente de forma racional”. A lei ainda “elencar o processo de construção da cidadania e efetivação dos direitos humanos, para que os cidadãos e a sociedade civil, o poder público tenha conhecimento e apliquem em prol do meio onde estão inseridos e na natureza”.

No curso de Pedagogia, 2 professores afirmaram não conhecer a lei, e os demais comentaram que a lei “estabelece que a educação ambiental seja desenvolvida nas instituições de ensino de maneira interdisciplinar em todos os níveis e modalidades de ensino”. E “a educação ambiental visa desenvolver uma filosofia de ética, moral e respeito à natureza e aos homens. É uma importante ferramenta que mobiliza a comunidade para mudanças de hábitos”. Além disso, seu “propósito é voltado à ética, o respeito com a natureza e com o ser humano de forma ampla para que haja uma mudança de atitude, de hábito e outros. [Para que] a convivência entre as partes possa ser harmoniosa em todos os aspectos”.

No curso de Letras, apenas um professor disse não ter conhecimento da lei e 3 deles descreveram que “todos os educadores deveriam ter conhecimento desta lei [...], na qual a educação ambiental visa desenvolver uma filosofia de ética, moral e respeito à natureza e aos homens. É uma importante ferramenta que mobiliza a comunidade para mudanças de hábitos”. “É através dela que o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade, questões primordiais no mundo contemporâneo”. Na nossa sociedade “é preciso, infelizmente, criar leis para aquilo que já deveria ser um fator de cultura, ou seja, cuidar do meio ambiente deveria ser algo equivalente ao falar, comer, dormir, natural”.

Em relação aos professores de Matemática, de forma unânime, todos relataram não conhecer a Lei Nº 9.795/99, o que é de se estranhar, porque mesmo que esses profissionais não tenham tido formação na área, eles colaboram na elaboração do PPC de seu curso. E o PPC do curso é embasado em várias legislações que trazem esse teor ambiental como a LDB, BNC-Formação, BNCC, a própria Lei 9.795/99 e outras.

Isso nos levou a perceber que alguns docentes até conhecem o que diz a lei, mas desconhece que o PPC de seu curso é elaborado com base também nessa legislação, onde consta a relevância dos cursos de formação, em particular, de professores serem permeados por componentes curriculares que promovam a inserção das questões ambientais para uma melhor humanização no processo formativo do profissional.

Nesse sentido, mesmo após boa parte dos professores afirmarem não conhecer a lei de educação ambiental, 97% do total dos 29 docentes, tem plena certeza que as questões ambientais ajudam a humanizar e a civilizar o processo de formação do educador e sua visão de mundo. Ou seja, o docente tem consciência da importância da formação ambiental para que haja a transformação das relações sociedade-natureza, no entanto não sabe o que fazer e como fazer para promover esse conhecimento em suas ações pedagógicas.

Outra situação que nos mostrou que parte dos professores ignora as diretrizes do PPC de seus cursos foi o fato de que 14% deles informaram que o PPC não abordava as diretrizes para a educação ambiental, e 34% disseram não saber se o PPC abordava ou não. O que pode estar acontecendo também é que a Educação Ambiental esteja inclusa de forma muito implícita no PPC, ou seja, não permitindo clareza suficiente para que todos percebam a sua real importância na formação tanto dos alunos quanto dos próprios professores. Os

profissionais de Biologia são os únicos que não demonstraram dúvidas de que seu PPC aborda as diretrizes curriculares de educação ambiental.

Os docentes foram interrogados a respeito das competências/habilidades que eles acreditam que devem ter para conseguirem formar um profissional qualificado para atuar na diversidade cultural trífrente amazônica, e as respostas foram que eles precisam:

1 – Participar como protagonista dos projetos de ensino, pesquisa e extensão do CESTB, 86% dos professores elencaram essa competência como prioritária.

2 – Ser incentivado a realizar mais atividades interdisciplinares entre as universidades parceiras da Colômbia e Peru foi indicado por 76% dos participantes.

3 – Receber e participar de cursos de idiomas e línguas indígenas constituiu-se na escolha de 72,4% dos docentes.

4 – Ter pleno acesso a tecnologias de ensino na região.

5 – Visitar comunidades rurais e terras indígenas da região foram elencadas, cada uma delas, por 66% dos professores como competências que os ajudariam a desenvolver suas atividades.

Professores de todos os cursos marcaram nas 5 opções disponíveis no questionário que foram citadas acima.

Em relação à pesquisa e extensão desenvolvidas com foco nas questões socioambientais, 59% dos professores afirmam incluir em suas atividades a temática e 41% dizem que não trabalham com essa finalidade. É muito provável que os professores que trabalham com a temática são aqueles que tiveram em sua formação acadêmica ou profissional essa dimensão inclusa como parte do currículo.

Nesse entendimento, observamos que no curso de Geografia apenas um docente disse não trabalhar com a temática ambiental. Para os professores que afirmaram incluir em suas pesquisas as questões socioambientais, pedimos que nos citassem alguns exemplos. Eles citaram nas disciplinas “atividades que trabalham as questões do lixo, poluição da água, esgoto a céu aberto, a questão da fome, violência doméstica e acidentes de trânsito”. Em “projetos com temáticas em vulnerabilidade e risco socioambiental”, outros que abordam “gestão ambiental na Zona Portuária de Tabatinga”, atividades de “construção de horta e palestras sobre questões ambientais nas escolas”. Nos “trabalhos de Campo e a promoção de eventos visando o debate sobre essas questões”, no “mapeamento de povos e comunidades tradicionais com problemas socioambientais nos municípios do Alto Solimões”.

No curso de Biologia, apesar de 3 docentes terem dito que trabalhavam com a temática, apenas 2 exemplificaram como trabalham a dimensão ambiental na pesquisa e extensão, e afirmaram que realizam “oficinas e palestras com as turmas voltadas para as questões ambientais locais nas escolas de Tabatinga. Temos uma excelente parceria com a Secretaria Municipal de Meio Ambiente (SEMMAT), com a qual desenvolvemos campanhas de sensibilização ambiental, entre outros projetos da Secretaria, como Semana de Meio Ambiente, Cine Ambiental, Tabatinga Limpa Natal Feliz”. E também “nos projetos de pesquisa na flora, preservando e usando de maneira racional nossos recursos Vegetais”.

Em Pedagogia, 2 professores dizem não trabalhar com a temática e 3 deram os seguintes exemplos: nas “práticas de ensino com recurso da natureza”, “lixo urbano” e “quando trabalhamos o tema meio ambiente”.

Em Letras, 1 docente afirmou não trabalhar com a Educação Ambiental, e 3 afirmaram que atuam na “sustentabilidade, preservação dos recursos naturais, preocupação com os animais e hoje mais do nunca os estudantes devem aprender cada vez mais cedo sobre a importância dos cuidados com o meio ambiente para a qualidade de vida e o desenvolvimento sustentável da sociedade”. Em projeto como “A poesia ambiental de Celso Braga” e o projeto “voltado aos alunos Tikuna da Escola Almirante Tamandaré, no Umariáçú, [que teve] o objetivo, além das aulas de reforço em Língua Portuguesa, também visava inserir os temas transversais nessas aulas, sendo um deles a educação ambiental”.

No curso de Matemática, todos os professores confirmam que não trabalham com a dimensão ambiental. Até o momento, esses profissionais são os únicos que não fazem nenhuma ação pedagógica envolvendo a temática ambiental e também foi o curso em que todos os professores afirmaram não ter tido nenhum tipo de preparação para lidar com as questões socioambientais.

A interdisciplinaridade é uma condição importante para que os professores possam trabalhar assuntos relacionados à educação ambiental, principalmente, quando esta é trabalhada de forma transversal. Dessa forma, buscamos saber dos docentes a relevância da interdisciplinaridade para a formação de professores em suas áreas de atuação e, tivemos as seguintes respostas:

1 – 90% dos participantes dizem que a interdisciplinaridade auxilia na compreensão do desenvolvimento da capacidade analítica contextualizando os conteúdos de qualquer área do conhecimento, e que também;

2 – Auxilia na construção do senso crítico formando cidadãos mais sensíveis com as causas da sociedade.

3 – 66% dizem ainda, que a interdisciplinaridade auxilia na conexão entre as diferentes disciplinas, mostrando que os conhecimentos estão interligados.

No curso de Geografia, apenas 2 docentes escolheram essa última opção, as demais respostas foram similarmente aderidas pelos professores de todos os cursos, não havendo outras divergências acentuadas que merecessem ser destacadas.

Aos professores perguntamos sobre a metodologia utilizada por eles para potencializar a diversidade cultural em suas aulas, destacando a riqueza cultural existente na tríplice fronteira amazônica.

Os docentes do curso de Geografia usam metodologias diversificadas, que têm por base o conhecimento prévio do estudante sobre o conteúdo explanado e a partir daí traçam a melhor estratégia a ser utilizada como “atividades em grupo, roda de conversa, debates, teatro (normal/fantoches), criação de cartilhas, trabalho de campo para conhecer a realidade da comunidade em questão, depende do assunto trabalhado – água, lixo, violência, acidentes, alimentação, saúde etc.” Um docente afirma “eu proponho aos alunos realizarem uma relação entre o conhecimento adquirido na vivência fora da sala de aula com os conteúdos e conceitos científicos apresentados durante as aulas. [...] em biogeografia solicito que me apresentem as características da fauna e flora das comunidades; nas aulas de hidrografia da Amazônia busco entre eles os que têm conhecimento sobre os rios locais etc.” Outros dizem “procuro fazer uma ligação entre o conhecimento científico e o empírico oriundo das práticas tradicionais”, “debate a partir de textos, músicas e vídeos” e “pesquisa-ação e pesquisa participante, quando possível, oriento trabalhos a partir das noções de etnogeografia”.

Os professores de Biologia usam o diálogo com seus acadêmicos e a intervenção, planejada e organizada no desenvolver das disciplinas para serem aplicadas nas escolas do município, onde o *homo academicus* aprende na prática a ter um olhar mais humanizado para essas questões culturais, assim afirmam em seus depoimentos que buscam “considerar a realidade dos alunos unindo os conteúdos trabalhados ao vivido por cada um, e posteriormente compartilhamos com todos para melhor interação”. “É só saber explicar a riqueza cultural existente entre as três fronteiras e saber respeitar uns com os outros”. Promovemos “feiras nas escolas e com a participação da comunidade escolar e civil” e usamos a “Etnomatemática, valorizando a cultura indígena a partir de seu artesanato”.

Os docentes de Pedagogia se valem de estratégias diversas que vão do simples diálogo ao trabalho de campo, mostrando aos estudantes que todos são parte importante da diversidade encontrada na fronteira e enfatizam o respeito e a tolerância a todas as raças, religião e cultura por meio do “diálogo com ênfase no respeito à diversidade e tolerância com o próximo”, de “atividades orais e escritas, roda de conversa, seminários, troca de saberes tradicionais e científico dentre outros”, de “trabalhos de campo, tais como visita à maloca indígena na Colômbia e visita na comunidade de Santa Rosa/Peru e comunidade indígena Tikuna de Umariacú” e de “visita às escolas da área fronteira com os acadêmicos do curso no desenvolvimento das atividades docente”.

No curso de Letras os professores demonstram ministrar aulas que visam sensibilizar os acadêmicos para o respeito mútuo e a valorização das diferenças individuais e coletivas no uso de metodologia que prioriza a compreensão das diferenças “através de leituras, debates, filmes, vídeos que sensibilizem sobre esta temática”, “diversas [formas de conscientização], ênfase a pesquisa na mitologia e cultura indígenas, além de abrir espaço nas aulas e pesquisas para os autores da Pan- Amazônia”. O “respeito e compreensão do modelo de vida das comunidades ribeirinhas, dos saberes tradicionais, os que sempre preservaram esse espaço edênico” e o uso da “interdisciplinaridade”.

As metodologias utilizadas pelos professores de Matemática para trabalhar com a diversidade cultural em suas aulas revelam que esses profissionais de certa forma têm trabalhado atividades que potencializam a valorização das culturas e o respeito entre os alunos. No entanto, um dos docentes chama atenção por afirmar: **“não me sinto capacitado para esse tipo de atuação. No entanto, tenho interesse em me capacitar para poder ter uma atuação que leve à diversidade cultural em conta”** (grifo nosso). outros docentes dizem que trabalham “por meio do diálogo durante as aulas de modo a fomentar a reflexão dos discentes acerca do assunto”, em “trabalho de campo sobre o câmbio entre Colômbia, Peru e Brasil”, por meio da “modelagem matemática fazendo uma contextualização do tema a ser trabalhado de acordo com a realidade dos alunos. Isso depois de conhecer quem são os alunos que cursam determinada disciplina”. “Incentivo nos projetos a utilização de elementos regionais”, utilizando-se “de saberes populares da região constitutiva da tríplice fronteira, como os vários elementos que usamos para compreender as matemáticas implícitas dos povos indígenas e saberes regionais.

No curso de Matemática, apenas duas disciplinas do PPC de 2022 têm a finalidade de trabalhar as questões de educação ambiental e diversidade cultural, mas percebemos nas

palavras dos professores que mesmo não constando nas ementas e objetivos das componentes, as questões culturais são enfatizadas pela maioria destes profissionais em sala de aula, na pesquisa e extensão.

Outro fator de extrema relevância na prática docente do CESTB é a questão da inclusão e permanência dos alunos indígenas na universidade, já que a região é de predominância da etnia Tikuna, Kokama e outras. Por isso, a universidade precisa voltar mais o olhar para atender essa população com respeito e dignidade que eles merecem, tanto é que os professores informaram que já trabalharam e continuam a trabalhar com alunos indígenas em sala de aula.

Para compreender como se dá o processo de ensino-aprendizagem dos alunos indígenas, indagamos aos professores se o ensino/aprendizagem destes agentes sociais se dá de forma diferente dos demais acadêmicos. E os professores de Geografia pontuam muito a questão da língua portuguesa como um obstáculo a ser superado pelos indígenas na compreensão dos conteúdos na sala de aula, e que torna mais lento o processo de assimilação.

Os docentes revelam que “com esses alunos a atenção é redobrada, sempre buscamos repetir o quanto for necessário para eles compreenderem, é compreensível que eles tenham um tempo diferente de aprendizagem (mais lento), devido à falta de compreensão do que falamos [...], mas isso com certeza não significa que são menos inteligentes que os demais”, “eles possuem déficit de leitura, o que ficou denunciado na escrita argumentativa das atividades”, a “barreira linguística, torna mais lenta a análise dos conteúdos apresentados”. Porém, “não faço distinção, o trabalho é igual para todos”, “não há distinção nos métodos de ensino - aprendizagem entre indígenas e não indígenas”. “Em alguns casos, pode haver indígenas um pouco mais lentos na assimilação do conteúdo. Entretanto, todos são tratados indistintamente como capazes de aprender”. Esses alunos, “apresentam, em sua maioria, limitações no tocante ao domínio da língua portuguesa. Na minoria dos casos, estes alunos são mais aplicados e chegam a superar o não indígena”. “Inicialmente houve certa dificuldade, visto que nem todos dominavam o Português. Contudo, os que dominavam repassavam as explicações na língua indígena”.

No curso de Biologia, os professores dizem que não trabalham metodologias diferenciadas para os alunos indígenas e expõem que uma das dificuldades é falta de compreensão da Língua Portuguesa, posto que não existe uma tradução simultânea para a língua Tikuna, esses profissionais cotam que procuram “investir em dinâmicas de integração, pois, diversidade não é sinônimo de desigualdade [...]”. “Nas turmas regulares há indígenas

estudando em diferentes cursos e o processo ensino-aprendizagem não se diferencia. Mas a Universidade tem turmas específicas de intercultural indígena”. “[Existe] a dificuldade da [falta de] tradução simultânea”.

No curso de Pedagogia, os professores também dizem que seus alunos sentem dificuldade na língua portuguesa, mas que estes precisam de atenção para se sentirem valorizados no processo educativo, e afirmam que na “disciplina não há diferença nos processos de ensino e aprendizagem entre os acadêmicos”. “O processo de aprendizagem é lento, por ser mais áudio visual do que escrito e por terem dificuldades com a língua portuguesa e não terem oportunidade de escrever na língua ou falar na língua – um direito negado pelo sistema de ensino de exigir apenas a língua portuguesa”. “Quando trabalhamos com indígenas, precisamos ter o máximo de atenção, e fazemos com que ele se sinta valorizado como indígena”. “Os acadêmicos indígenas têm seu tempo de aprender, portanto, não é igual ao processo de aprendizagem dos não indígenas”.

No curso de Letras, os docentes apontam que os alunos indígenas sentem mais dificuldades que os demais alunos devido à língua tornar-se uma barreira e à ausência de conhecimentos básicos também se constituem em obstáculos na sua assimilação. Os professores relatam que os indígenas “têm mais dificuldades que os demais alunos, mas muitos têm superados essas dificuldades através de metodologias diferenciadas”, o processo de compreensão é “muito diferenciado”. “O processo é igual aos demais discentes, uma vez que o ensino na universidade não é bilíngue. A única diferença é o olhar de cada professor ao compreender que a língua que ensinamos não é a língua materna deles”.

Em Matemática, os professores dizem que os alunos são tímidos, não possuem uma boa formação básica em matemática, há a complicação da língua e os métodos usados com os alunos em geral não se diferenciam na sala de aula, visto que os discentes têm o atendimento individual para sanarem suas dúvidas.

Os professores contam que “é difícil, pois eles são diferenciados dentro desse processo e a maioria dos professores do curso de matemática não tem formação para trabalhar com eles. Penso que para atenuar esse problema podemos buscar maneiras de nos qualificar, pois em geral acabamos excluindo os indígenas”. É “muito difícil, mesmo eu já tendo trabalhado com alunos indígenas no ensino básico, no ensino superior é bem mais difícil, pois eles demonstram maior timidez e pouco se comunicam conosco”. “Trabalhei com discentes indígenas que apresentaram as mesmas dificuldades dos discentes não indígenas e também com alunos que apresentaram muitas dificuldades, principalmente devido ao idioma”. O

“ensino é diferenciado, pois eles têm muita dificuldade de aprendizagem devido à frágil formação no ensino fundamental e médio e língua portuguesa”. “Para minimizar isso os alunos indígenas recebem algumas atividades extras. E no caso da avaliação, inclusive as orais são levadas em conta as dificuldades peculiares da língua e escrita”. Os alunos indígenas “seguem a mesma metodologia aplicada aos demais e se desejarem podem ter atendimento individual para suas dúvidas pontuais”. A aprendizagem é “bem difícil. Há uma enorme dificuldade de comunicação. Além disso, o indígena em geral possui uma base matemática muito fraca”.

Em todos os cursos, os professores relatam que os alunos têm problemas com a comunicação em sala de aula, por sua timidez e por não dominarem a língua portuguesa e isso implica em um processo de ensino/aprendizagem mais lento que o normal de suas salas de aula, mas poucos são os que afirmam pensar em formas alternativas para incluir e não excluir os indígenas da educação universitária.

Nos projetos de pesquisa e extensão, 72% dos professores alegaram incluir os alunos indígenas nas suas ações. E nos vem a dúvida: por que os outros 28% dos professores não aderem a essa inclusão? Será que os não indígenas são melhores que os indígenas da região?

No curso de Geografia, somente 3 professores responderam que a população indígena da região não é contemplada nos projetos oferecidos pelo seu curso, um deles ressalta ainda que “o curso não foi pensado para este público”. Os demais professores explicam a forma como os indígenas são levados em consideração em seus projetos ao explicar que “a maioria dos projetos desenvolvidos pelo CESTB/UEA contemplam a população indígena [...]. Por exemplo, o curso de extensão voltado somente para alunos indígenas, preparação pré-vestibular, todos os eventos e projetos são abertos para a população em geral, inclusive a população indígena”. O “projeto de gestão e educação ambiental na zona portuária contempla a população transeunte dos terminais hidrográficos que contempla a população indígena que também utiliza essa estrutura”. “Cada disciplina, projeto, evento são veiculados para qualquer público, indistintamente”.

Os professores, na Biologia, afirmam que “as ações da SEMMAT também se estendem a essas comunidades contemplando o público indígena”. E também “quando são desenvolvidos [projetos] na comunidade indígena com a participação dos mesmos”. O povo indígena é contemplado da “mesma forma como são contemplados outros estudantes”.

Na licenciatura em Pedagogia, os professores promovem a inclusão dos alunos indígenas por meio do “Núcleo de Educação Indígena no CESTB que sempre procura inserir

os acadêmicos indígenas nos projetos. Também há “uma turma de Pedagogia Intercultural Indígena somente para a população Indígena” em projetos como PAIC e o PIBID” “através de editais abertos a toda comunidade acadêmica”. “Oferecendo vagas no curso superior, exemplo o curso de pedagogia intercultural”. “O curso de Pedagogia é sensível às causas indígenas. Sempre busca envolvê-los nas atividades docente, nos projetos e nas atividades do grupo de pesquisa”.

O curso de Letras promove ações de inclusão indígena “através dos projetos do PIBID e de produtividades”. “Oferecemos um Curso de Extensão para os alunos da Escola Indígena do Umariacú, um reforço para aqueles que pretendiam realizar os vestibulares e obtivemos um bom retorno, três foram aprovados no vestibular indígena oferecido pelo Unicamp e outros foram aprovados na UEA e UFAM”. “Cursos específicos como licenciatura intercultural indígena”.

No colegiado de Matemática, 5 docentes dizem que não trabalham com projetos destinados aos indígenas da região. Os demais afirmam trabalhar com “intervenções nas escolas indígenas com os alunos”. Com o “projeto matemática, brincadeiras e jogos indígenas”. “Existe um projeto para ofertar um curso de Licenciatura em matemática voltado especificamente para o público indígena”.

De fato, esses acadêmicos estão tendo oportunidade e possibilidades de se tornarem sujeitos na sua história, para buscar transformar a concepção da sociedade a respeito da desvalorização das políticas públicas destinadas a eles? Há preconceitos enraizados que ainda são fortes obstáculos para o desenvolvimento harmonioso das populações tradicionais na sociedade fronteiriça? Muitas são as preocupações que nos vem à tona para tentar compreender tal situação.

A educação ambiental também perpassa pela educação e formação do índio e de qualquer povo de outras raças visando à formação integral do ser humano para o convívio social. Assim, a Ambientalização Curricular, que nada mais é que a inserção da dimensão ambiental nas ações de ensino, pesquisa e extensão, é um termo desconhecido por 62% dos professores do CESTB. De fato, o uso desse termo é um pouco recente na educação superior, criado em 2002 pela Rede ACES passou a ser divulgado e estudado pelos pesquisadores que estão cada vez mais trabalhando no sentido de esclarecer e promover a adesão do termo e sua aplicabilidade para uma formação cidadã sensível às relações do homem com meio ambiente.

Assim, os professores foram instigados a descrever o que entendiam pelo termo ambientalização curricular.

Em Geografia, 8 professores disseram não conhecer o termo, um ainda explicou: “eu já desenvolvo meu trabalho dentro desse princípio, porém não sabia que tinha essa denominação”. Um professor explicou que ambientalização curricular “é um currículo voltado para a formação de profissionais comprometidos com os valores sociais, culturais e ambientais, um currículo que busca contemplar uma melhor relação entre sociedade/natureza, evidenciando que uma depende da outra e que devemos valorizar e respeitar cada cultura da forma que é”.

Para os professores de Biologia, “ambientalização curricular é um processo contínuo de produção da cultura para a formação de profissionais comprometidos que buscam ter boas relações entre sociedade e natureza, com ética, justiça, solidariedade e equidade”. É a “inclusão da educação ambiental de forma obrigatória em todos os níveis de ensino”. É o “processo que auxilia na construção do conhecimento nos conteúdos e práticas através de intervenções que irão integrar assuntos relacionados a temas socioambientais”.

Entre os docentes de Pedagogia, 2 disseram não conhecer o termo ambientalização curricular, os demais explicaram que “é a ação de adaptação às condições oferecidas no local de vivência seja ela na educação, na vida social, econômica etc.” “É o trabalho voltado para defesa dos interesses das questões ambientais”. “Quando se trata de ambientalização curricular interliga-se ao um processo contínuo ao fazer cultural voltado à formação integral dos profissionais que visa melhoria das relações possíveis entre sociedade e natureza/mundo, promovendo a partir de seu trabalho um equilíbrio para atender os valores e os princípios éticos que se despontam nas relações terrenas”.

No curso de Letras, a ambientalização curricular é desconhecida por 2 professores, os outros explicam que “ambientalização é um processo pelo qual considerações relacionadas ao meio ambiente são incorporadas em decisões estratégicas, políticas e econômicas, em diferentes contextos das relações sociais”, e traz “para a curricularização do curso as temáticas relativas do meio ambiente”.

Em Matemática, um professor expressou que “há pouco tempo ouvi falar disso, mas ainda não pude me iterar desse tema” e 7 afirmaram desconhecer o termo ambientalização curricular.

Instigados por essas preocupações, buscamos saber se os cursos promovem eventos que evidenciem a preocupação com o meio ambiente na fronteira Amazônica. E para a nossa surpresa, 41% dos professores disseram não saber dessa informação, enquanto 21% disseram que não fazem eventos nessa linha, e somente 38% falam que seus cursos propiciam eventos

com esse objetivo. O que se pode inferir disso é que os docentes do mesmo colegiado não têm tanta interação entre si e em conjunto, pois como é possível um colegiado promover reuniões, planejar eventos e os professores não saberem o que acontece no seu colegiado? Ou será que os eventos são planejados, organizados e divulgados individualmente por cada professor, sem dar importância para o conhecimento e a participação dos outros?

Aos professores que disseram que no seu curso havia eventos direcionados à preocupação com o meio ambiente na fronteira, pedimos que nos relatassem o nome do evento e explicasse em poucas palavras onde e como o evento acontece.

Entre os docentes de Geografia, 6 relatam eventos como “A Semana de Geografia, que acontece todos os anos no CESTB/UEA, sempre buscando evidenciar os problemas ambientais da atualidade. O último evento ocorreu nos dias 31 de maio e 1 de junho [de 2021], de modo virtual por causa do momento que estamos vivendo a respeito da covid-19. O tema central discutido no evento foi Dilemas do Espaço/Tempo”. Esse evento ocorre todos os anos, tivemos também o “dia do geógrafo, foram ministradas várias palestras voltadas para perspectiva ambiental na Amazônia especificamente na Tríplice Fronteira. E “o Seminário de Geografia Física que aborda estas questões, nos quais ocorreram palestras, mesas redondas, minicursos e trabalhos de campo. As duas edições foram realizadas no CESTB.

Os professores de Biologia citaram que “o Encontro Internacional de Ensino e Pesquisa na Amazônia EIPECAM, ocorre anualmente, e são realizadas palestras, minicursos, apresentação de trabalhos e pesquisas evidenciando a região Amazônica e a Tríplice fronteira”. “Os professores da disciplina de educação ambiental, sempre realizam alguns eventos ligados com a comunidade”.

No curso de Pedagogia, 2 professores descreveram que a “Semana Nacional de Ciência e Tecnologia, ocorre por meio de palestras, mesa redonda, apresentação de artigos, dinâmicas e trabalhos de pesquisa de extensão” no CESTB. E “O envolvimento e a participação com os pesquisadores do Instituto Sinchi. Onde a pauta em evidência é sempre voltada às questões ambientais”.

Em relação aos docentes de Letras e Matemática, nenhum relatou a existência de eventos com a intenção de promover reflexões ambientais na tríplice fronteira. Embora esses profissionais não tenham relatado eventos com esse propósito, o CESTB tem o Encontro Internacional de Pesquisa, Ensino e Ciências da Amazônia, que acontece na sede do Centro ou em Letícia/CO ou ainda no Peru, envolvendo todos os cursos que têm por finalidade divulgar as pesquisas e socializar o que tem sido feito nas universidades fronteiriças da

tríplice fronteira, esse evento não é especificamente para trabalhar as questões socioambientais, porém essas problemáticas também são abordadas nos trabalhos das universidades.

Questionamos os professores a respeito do perfil do profissional que está sendo formado em seu curso, se sua formação atende às Diretrizes Curriculares contemplando as questões socioambientais.

E para 52% dos pesquisados, o perfil do egresso de seu curso atende a essa condição. Em contrapartida, 48% afirmam que o perfil do profissional formado não contempla as diretrizes ambientais.

Em todos os cursos houve professores que afirmaram que o perfil do egresso de seu curso atende às diretrizes curriculares e contempla as questões ambientais. Assim como também houve professores que disseram que em seus cursos falta a contemplação desse viés ambiental. Porém, os cursos de Geografia, Biologia, Pedagogia e Letras foram os que tiveram mais respostas dos professores afirmando que a educação ambiental está presente na formação de seus acadêmicos. E no curso de Matemática, 7 dos professores expõe que o perfil de seus acadêmicos não é contemplado com as questões ambientais.

Os professores de Matemática demonstram perceber que há uma real necessidade de rever as práticas de formação de seus acadêmicos. Desse modo, o que o colegiado deve fazer para que o perfil de seu egresso esteja condizente com o que é exigido pela Lei 9.795/99?

Para entender como se dá a interação fronteira entre as instituições de ensino superior da tríplice fronteira, os docentes citaram como se dá a relação do seu colegiado com as instituições da Colômbia e Peru. Assim:

1 – 48% dizem que o CESTB/UEA sempre busca fortalecer os laços com as instituições da Colômbia e Peru. Realiza e participa de várias atividades com os países vizinhos.

2 – 45% que, o CESTB/UEA tem uma relação reduzida e discreta com as instituições dos países vizinhos.

3 – 34% que as instituições dos países vizinhos sempre são convidadas a participar de projetos de ensino, pesquisa e extensão junto ao CESTB/UEA.

4 – 21% constata que a interação entre o CESTB/UEA e as instituições da Colômbia e Peru é bastante efetiva e se dá através de projetos de pesquisa interessados nas questões geopolíticas da região, sobretudo.

Entretanto, é preciso conhecer e compreender quais os fatores limitantes da interação das instituições universitárias da fronteira e cada vez mais se empenhar para fortalecer esses laços de união e cooperação entre as instituições que priorizam a formação humana e intelectual do povo dessa região de diversidade sem igual. Ao articular essa parceria se abrem novas possibilidades de enfrentamentos e soluções para problemas comuns vivenciados de qualquer lado das fronteiras, como os enfrentados com a pandemia da Covid-19, por exemplo.

A respeito da pandemia, os professores do CESTB tiveram muitas dificuldades para exercer seus trabalhos durante a pandemia e apontaram como seus maiores obstáculos, a saber.

1 – As dificuldades de conexão com a internet, tanto eles como os discentes. Esse item foi citado por 90% dos professores, evidenciando uma das fragilidades da cidade e da região, quanto às questões de conexão, principalmente, para fins educativos.

2 – As condições de ensino promovidas pela universidade foram limitadas a realização das aulas e atividades remotas. Essa constatação partiu de 45% dos participantes que tiveram que se articular da melhor maneira possível para continuar exercendo seu ofício.

3 – 28% mencionaram que teve dificuldade para interagir com os colegas de trabalho e com os alunos.

4 – 21% expressaram que o ensino remoto é sua maior dificuldade, pois não sabia manusear as plataformas digitais para ministrar aulas e permitir acesso aos materiais.

De fato, a pandemia trouxe muitas consequências para todos os setores, e com a educação superior não foi diferente, todos foram surpreendidos e ninguém estava preparado para enfrentar uma condição sanitária na qual se transformou a Covid-19. As universidades tiveram que criar estratégias para evitar prejuízos em sua comunidade acadêmica. E os professores, como sempre, foram os principais responsáveis por improvisar adaptações que permitiram dar continuidade à formação. Em se tratando da região do Alto Solimões, as questões geográficas e problemas de logísticas só acentuaram os inúmeros desafios enfrentados pelos professores.

Por último, perguntamos aos profissionais da educação superior da tríplice fronteira, que cenário eles desenhavam para o CESTB/UEA daqui a 10 anos.

No curso de Geografia os professores assim explanaram: “vejo uma universidade mais potencializada, com mais equipamentos metodológicos, laboratórios bem equipados, uma biblioteca com mais diversidade de livros onde possa contemplar de forma eficaz todos os cursos, mais possibilidades de pesquisa de campo, apoio para realizar pesquisa e extensão,

assim poder formar um professor mais qualificado para atuar na comunidade do Alto Solimões ou em todo o território nacional e internacional”, que tenha uma “expansão e qualificação profissional em níveis ainda melhores”. “Uma instituição com uma melhor estrutura principalmente de Laboratórios e internet”, que seja “um Centro com boas perspectivas para o desenvolvimento do ensino, da pesquisa e extensão, tendo em vista que uma parte considerável dos seus docentes terá o título de doutor. Tal situação levantará novas ações e abrirá possibilidades para se adquirir recursos financeiros que facilitarão a realização das atividades para além dos muros da UEA”. “Em um cenário otimista imagino um centro com ampliação na oferta de cursos melhor aparelhado para ensino com mais laboratórios e melhor conectividade, o cenário pessimista seria encontrar o CESTB, daqui a dez anos, igual ao que é hoje”. E “que a instituição assuma definitivamente seu papel de protagonista na produção e divulgação de conhecimentos da, e para a região”. Imagino um cenário “pouco, muito pouco melhor que hoje. Não há interesse de uma gestão pautada na coletividade. Não há perspectiva de mudança que se adeque o tema da presente pesquisa às matrizes de formação docente. Não há ativa mobilização da comunidade para a ampla atuação transnacional, multiétnica à luz de um centro universitário. O CESTB é uma "ilha" e assim permanecerá. O curso de Geografia precisa se adequar às novas diretrizes curriculares”. Imagino o Centro “com programas de pós-graduação *Strictu Sensu*”.

O colegiado de Biologia idealiza que “haja mais investimentos em novas tecnologias, mais apoio para a formação continuada dos professores, nos laboratórios de ensino e na ampliação do prédio do CESTB, para que assim possamos oferecer melhor qualidade de ensino para os nossos acadêmicos e para a comunidade em geral com a formação de profissionais capacitados e dispostos a contribuir com a sociedade”. Que o Centro “seja uma universidade modelo na docência porque está formando professores para trabalharem com estudantes do ensino fundamental e médio nos municípios do Alto Solimões e eles como docentes passarão os conhecimentos adquiridos. Dessa maneira, o futuro dos estudantes estará bem especificado na tomada de decisões nas suas comunidades”. E que esse cenário seja “promissor e de mudanças pedagógicas e estruturais”.

Entre os professores do curso de Pedagogia pensa-se em “ter uma estrutura melhor do CESTB, fortalecendo assim o tripé de ensino, pesquisa e extensão, tornando-se uma referência na região de fronteira”, e “que todos os cursos desenvolvam projetos que atuem diretamente nas problemáticas ambientais do município e da região, promovendo o bem-estar da população. Que haja investimento para estruturar melhor todos os laboratórios existentes,

sala de mídia, biblioteca e sala de informática”, pois a “instituição tem muito a contribuir com o desenvolvimento sustentável e econômico da região, assim como o aperfeiçoamento de recursos humanos para atuarem nos mais variados setores da sociedade”. Espero que tenhamos “muitos avanços que contribuirão para o melhoramento de ensino e aprendizagem da comunidade acadêmica”, uma vez que os “docentes estão em processo de qualificação e o cenário que se desenha para a universidade tende a melhorar e evoluir”.

No curso de Letras os professores pensam que “daqui a 10 anos, o Centro de Estudos Superiores de Tabatinga-UEA tenha sido ampliado, ofereça à comunidade novos cursos, tenha vários laboratórios, principalmente o Laboratório de Línguas do curso de Letras, tenha uma excelente internet, que as salas de aulas estejam equipadas com melhores equipamentos eletrônicos e ofereça mestrados e doutorados aos profissionais da educação pública”. Vejo o Centro como “uma instituição competente e voltada para as questões amazônicas, além de possuir uma expertise, dado seu corpo técnico, seu corpo de pesquisadores”, “com a qualificação do corpo docente do CESTB/UEA, a perspectiva é a melhor possível no que diz respeito ao ensino, pesquisa e extensão”.

No colegiado de Matemática os docentes explicam que

se a atuação de nós professores com o restante da comunidade acadêmica continuar da mesma forma como está acredito que o CESTB não mudará muito. Mas podemos mudar esse roteiro buscando participar mais nas tomadas de decisão junto à reitoria e buscando ter uma participação mais ativa diante dos problemas que cabem a nós debater. (Pesquisa de campo, 2021).

E “sendo o mais otimista possível, vejo o CESTB com a ampliação física finalizada (apesar de até agora não ter saído do papel), e com o tripé ensino-pesquisa-extensão consolidado em diversas temáticas, considerando que atualmente muitos professores estão se qualificando, então considero que futuramente teremos mais possibilidades como pesquisas, extensão, mestrados, doutorados e com uma infraestrutura que nos possibilite desenvolver essas atividades”. Assim, “daqui a 10 anos o CESTB vai apresentar um avanço significativo em relação ao desenvolvimento educacional da região, pois a formação do quadro de profissionais atuantes tem aumentado, os números de projetos educacionais vêm aumentando significativamente”, com “todos os professores já doutores”. Que “possamos estar com os PPC’s dos cursos atendendo todas as exigências previstas em lei. De forma que se venha atender às necessidades na formação de profissionais cada vez mais qualificados. [...] Para isso, é claro, anseia-se também que haja incentivo por parte dos administradores e que cada vez mais haja investimentos nessas áreas de pesquisa”. Para que possamos formar novas

“mentalidades”, com “melhores condições físicas e humanas em todos os sentidos, pois a mesma continua sem muita perspectiva de desenvolvimento, está estática no tempo”. Assim, “enquanto não houver uma ampliação da estrutura física do centro, que já se encontra na capacidade máxima há vários anos, não vejo nenhuma possibilidade expansão”.

Os professores de todos os cursos alertam para inúmeros problemas que vão desde questões de infraestrutura, de gestão, pedagógicas, logísticas, ideológicas entre outras que impossibilitam e delimitam o avanço do CESTB em sua atuação na sociedade transfronteiriça. E chamam a atenção para que tais problemáticas sejam debatidas e refletidas para se tomar iniciativas de melhorias em prol de uma universidade que tenha uma visão sistêmica da complexidade do ambiente que a envolve, e possa perceber a atual configuração das reais necessidades dos cidadãos que ela forma e coloca na sociedade para produzir e reproduzir valores e atitudes sociais comprometidas como meio ambiente e com as futuras gerações.

3.3.2 As vozes discentes do CESTB

Aos acadêmicos do CESTB foi enviado um questionário contendo 18 questões (abertas e fechadas) para compreender a partir da perspectiva dos estudantes sobre o processo de ambientalização curricular a eles oferecidos. O questionário foi elaborado no Google formulários e enviado, por meio da plataforma do *WhatsApp*, aos grupos de alunos dos cursos de diversas disciplinas que estavam sendo ministradas de modo remoto em 2021. Neste ano, havia 1300 alunos matriculados regularmente nas licenciaturas do CESTB, deste total, 81 acadêmicos aceitaram participar da pesquisa, sendo 13 de Geografia, 8 de Biologia, 31 de Pedagogia, 10 de Letras e 19 de Matemática.

Os estudantes tinham idades que variavam entre 20 e 59 anos, mas a maioria estava na faixa de 20 a 25 anos. Dentre esses agentes sociais, 57% pertencem ao sexo feminino e 43% ao sexo masculino, cursavam do 4º ao 8º período (sendo a maioria do 7º e 8º período), nos turnos matutino, vespertino e noturno. A intenção inicial era trabalhar apenas com estudante do 6º período em diante, porém devido às condições de comunicação, por falta de uma conexão estável, e à dispersão dos alunos da universidade com a pandemia, tivemos que alterar os planos previstos.

Os acadêmicos haviam ingressado na universidade entre os anos de 2012 e 2019, sendo que 49% iniciaram suas atividades universitárias em 2017 e 30% em 2018. Nota-se, no Gráfico 3, uma simetria entre os estudantes dos três turnos da UEA.

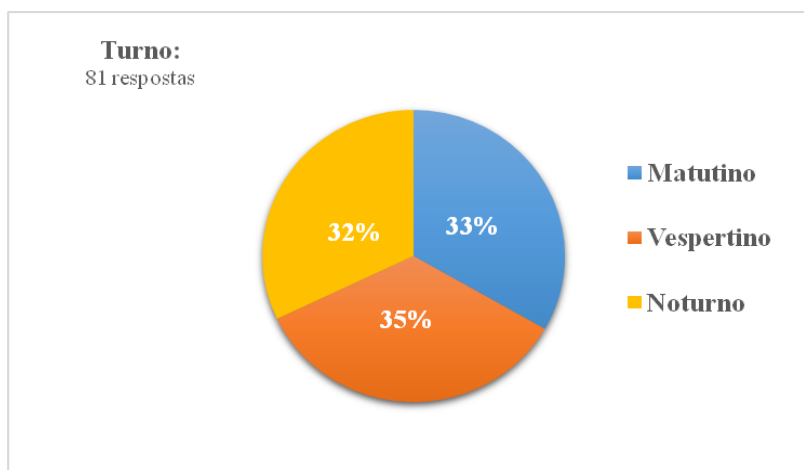


Gráfico 2: Percentual de alunos por turno.
Fonte: Elaboração: Sabino, 2022.

A quantidade de alunos em cada turno nos possibilita ter uma visão da postura crítica do aluno nos três horários, até para permitir a participação de todos sem privilegiar turmas específicas. Por volta de 37% dos alunos faziam o 8º período, 23% o 7º e 12% o 6º. A maioria estava dentro do parâmetro que estabelecemos de que os alunos destes períodos já estariam aptos a opinar sobre sua formação de modo crítico. Evidencia-se, no Gráfico 3, as porcentagens de alunos por curso no CESTB/UEA.

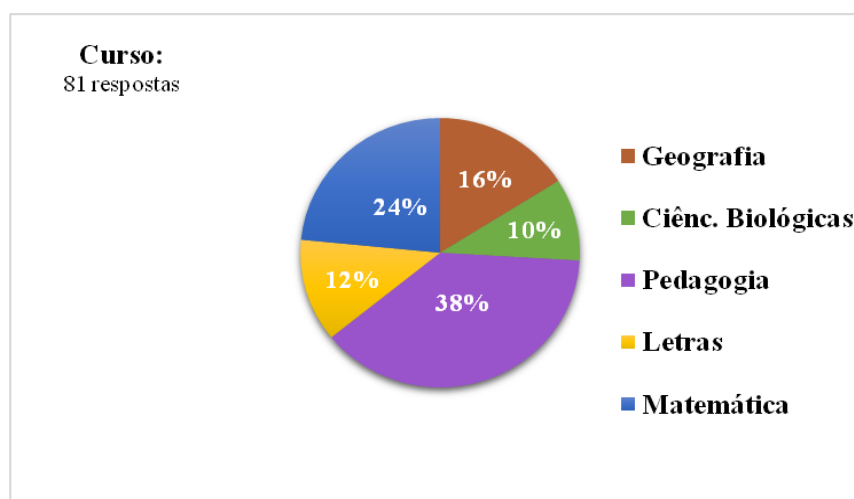


Gráfico 3: Percentual de alunos por curso.
Fonte: Elaboração: Sabino, 2022.

Os estudantes que mais participaram da pesquisa pertenciam ao curso de Pedagogia com 38% dos alunos, seguidos de Matemática com 24%. No caso da participação dos professores se destacaram os cursos de Geografia e Matemática com maior adesão.

Ao serem questionados se já haviam cursado em sua formação acadêmica alguma disciplina de cunho ambiental, 56% dos estudantes responderam que sim, e 44% responderam não. Não são só os acadêmicos de Matemática que têm uma tendência a não ter essa formação na prática das atividades de ensino, pois o percentual de alunos ouvidos desse curso foi de 24% e, se somarmos os alunos de Matemática e Letras, que teoricamente são os cursos que não tem, na prática, ações voltadas para a educação ambiental, ainda dariam 36%, percentual inferior aos 44% que não haviam estudado a temática ambiental nas disciplinas.

Entretanto, no curso de Geografia 5 foram os alunos que afirmaram não ter estudado disciplinas sobre meio ambiente. No curso de Biologia o total foi de 3 estudantes, de Letras 10 e de Matemática 19.

Nos cursos de Geografia e Biologia constatamos diversas disciplinas voltadas para as questões socioambientais em seus PPC's, tanto no antigo quanto no novo, assim, pode-se pensar que os discentes que afirmaram não ter cursado disciplina com o viés ambiental podem ainda não ter passado pelo período em que as disciplinas são ofertadas.

No curso de Letras verificamos apenas a disciplina Pan-Amazônica com o propósito de dotar os acadêmicos com a preocupação das relações sociedade-natureza, porém numa visão mais particular das poesias e textos literários, e pode entender que como esses alunos estavam na maioria no 8º período, que a visão dada na disciplina não foi suficiente para que eles percebessem a significância da dimensão ambiental no contexto local, regional, nacional e internacional. Além disso, alguns professores do curso evidenciaram não ter qualificação para ministrar tais disciplinas.

Quanto aos alunos de Matemática, já se esperava por esse resultado, já que no PPC de 2014 não detectamos nenhuma disciplina que abordasse as questões ambientais, e os próprios professores relatam não ter preparação para atuar com essas temáticas e que não ministram disciplinas com essa finalidade.

Ao estender esse questionamento das questões ambientais para as atividades de ensino, pesquisa e extensão no CESTB, perguntamos se os discentes haviam participado de alguma atividade com a finalidade de divulgar e refletir sobre as questões ambientais, dentro ou fora do CESTB. 74% dos alunos disseram que não participaram de projetos ou eventos que tivesse como foco a temática ambiental, nem dentro e nem fora dos muros do Centro. Assim, apenas 26% desses estudantes fizeram parte de ações universitárias que objetivassem o tema em questão. Devemos lembrar que a maioria dos alunos já estava do 6º ao 8º período, do meio para o final da sua graduação.

Verificamos também nos projetos, eventos e nas falas dos professores que sim, há certo número de atividades voltadas, embora que de forma tímida, para as questões socioambientais. Então, será que essas atividades não estão sendo suficientes para mobilizar todos ou maior parte do *homo academicus* do CESTB em prol do bem-estar humano e do meio ambiente?

O quantitativo de alunos nos cursos que não participam de atividades dessa natureza são 9 de Geografia, 5 de Biologia, 28 de Pedagogia, 4 de Letras e 14 de Matemática, ou seja, em todos os cursos está havendo uma desconexão entre as atividades realizadas e a participação efetiva dos alunos nessas atividades.

No curso de Geografia, os discentes citaram que participaram de trabalho de campo voltados para os impactos causados nos igarapés pela poluição, no programa PIBID desenvolvendo atividades relacionadas ao meio ambiente e como preservá-lo, e ações envolvendo o problema do lixo na cidade.

No curso de Biologia, os estudantes fizeram oficinas nas escolas de conscientização das questões ambientais, projeto de extensão desenvolvendo palestras com o tema relacionado à Educação Ambiental. Um aluno cita o evento Encontro Internacional de Pesquisa, Ensino e Ciência da Amazônia (EIPECAM) de 2017, que aconteceu em Letícia com palestras sobre várias questões ambientais.

No curso de Pedagogia, os acadêmicos elencaram como atividades que participaram: “projeto sobre a importância dos conhecimentos tradicionais e agrobiodiversidade do povo Kokama nas escolas”, a “elaboração uma cartilha ambiental em relação à poluição dos solos dentro da nossa região”, atividade de “valorização cultural nativa das ervas e plantas medicinais para o cuidado da saúde” e o programa PIBID com ações voltadas ao tema.

No curso de Letras, os alunos mencionaram as atividades de 2019 feitas nas escolas na “Semana do Meio Ambiente”, Oficinas sobre o meio ambiente, elaborada em sala de aula, para aplicar aos alunos das escolas, oficinas organizadas na disciplina Linguística Aplicada e Educação Ambiental e o “9º Encontro Internacional de Pesquisa, Ensino e Ciências da Amazônia” com palestras sobre o meio ambiente.

No curso de Matemática, os discentes participaram da Semana do Meio Ambiente, “II Congresso: a fronteira Amazônica na Geopolítica Brasileira que aconteceu no auditório da UEA, que ocorreram através de palestras, debates e oficinas”, projeto de extensão no “curso de Geografia, confeccionando mapas temáticos e croquis de áreas desmatadas, áreas indígenas etc.” “Como pibidiana participei de projeto da Semana do Meio Ambiente, elaborado pela

escola com os alunos, em 2019, falando sobre fauna e flora, bem como, a biodiversidade da região “tríplice fronteira”. Em “palestras e apresentações sobre o conteúdo na UEA”.

Observamos que mesmo não tendo conteúdos voltados para as questões socioambientais os alunos de Matemática e dos demais cursos, pelo menos uma pequena parcela, acabam tendo um pouco de noção da temática ao participar de atividades proporcionadas pelos projetos, eventos e programas que ocorrem no Centro oferecido pelos diferentes colegiados do CESTB/UEA.

Quando perguntado aos estudantes se conheciam algum documento do curso que amparasse o uso da dimensão ambiental na sua formação, o percentual de 91% deles dissera que não conheciam. Levando-nos a pensar que pode haver uma falta de interesse dos mesmos em saber quais documentos do curso amparam a sua formação e, também de compreender como se dá a elaboração destes documentos, além de buscarem participar de forma mais efetiva nas decisões dos cursos contribuindo com a sua formação pessoal e profissional. Outro motivo pode se dá pela falta de esclarecimentos por parte da coordenação ou mesmo dos docentes aos alunos, quanto à importância de conhecerem e participarem, mais ativamente, do funcionamento do curso, inclusive, o PPC e outros documentos que competem a sua formação.

No curso de Geografia, 11 discentes disseram não conhecer nenhum documento do curso e os outros mencionaram a LDB. A Lei de Diretrizes e Bases é uma lei que ampara a elaboração do PPC do curso.

No Curso de Biologia, 6 alunos responderam que não têm conhecimento de documentos do curso e os demais citaram o CRBio. O Conselho Regional de Biologia também não é um documento do curso, o Conselho tem a função de normatizar, orientar e fiscalizar o exercício da profissão, com certeza essas normas são trabalhadas dentro do curso, mas o documento que lhes possibilita que esse conhecimento seja ensinado é o PPC.

No curso de Pedagogia, 29 acadêmicos afirmaram não saber o documento do curso que ampare o uso da dimensão ambiental, os outros descreveram a BNCC como sendo documento do curso. A Base Nacional Comum Curricular é um documento que contribui para a elaboração do PPC para que este abranja os conteúdos que os futuros professores deverão dominar para exercer sua profissão, entre outras coisas, mas não se constitui como um documento do curso.

No curso de Letras, os 10 alunos disseram não conhecer nenhum documento do curso com o objetivo de amparar a dimensão ambiental na formação dos discentes. No curso de

Matemática, 18 acadêmicos não conhecem os documentos do curso e um respondeu que a Lei 9.795/99 é um documento do curso que ampara o uso da dimensão ambiental na sua formação. De fato, a referida lei ampara o uso da dimensão ambiental, porém a lei serve de base para a elaboração do PPC, e não é documento do curso.

Nessa perspectiva, constatamos que nenhum acadêmico, de nenhum dos cursos, conhece o PPC de seu curso e não sabem quais políticas, filosofias, teorias, metodologias e objetivos o curso deve seguir para formar um profissional qualificado na sua área.

Aos discentes indagamos se conheciam a Lei Nº 9.795/99, que dispõe sobre a Educação Ambiental, e de forma similar 78% relataram não conhecer a lei. Entre os alunos de Geografia, 11 não conhecem a lei e os demais comentaram que a lei institui a política de Educação Ambiental com a intenção de que “os seres humanos busquem o conhecimento, em preservar o ambiente onde convive”. Dos discentes de Biologia, 4 ignoram a lei e os outros explicam que “lei promove a educação ambiental para todos os níveis a fim de trazer conscientização da população em relação a preservação do meio ambiente”.

Entre os alunos de Pedagogia, 21 desconhecem a lei e dentre os que conheciam teve os seguintes argumentos: “é uma lei importante para a sociedade, por estar propiciando o acesso aos conhecimentos relacionados ao meio ambiente e sua preservação”, “promove a educação ambiental em todos os níveis de ensino”. Com o “objetivo de preservar o ambiente em que vivemos para que todos sejam cientes disso, a legislação coloca que a educação ambiental precisar fazer parte dos currículos das instituições públicas e privadas”. Ela contribui na “promoção de hábitos sustentáveis, pois o ser humano é um sujeito ativo e primordial para a qualidade de vida atual e futura, já que o indivíduo é historicamente responsável por grande parte dos desastres naturais”, assim, a lei “aborda assuntos de valorização e formação ética, política e social do público envolvido”, contribuindo na “sensibilização da preservação do meio ambiente”.

Dos alunos de Letras, 9 ignoram a lei e um diz que lembra muito vagamente da mesma. Em Matemática, 18 alunos dizem desconhecer a lei e um expõe que a lei “regulamenta e estabelece o ensino sobre meio ambiente em todas as fases da vida escolar, enfatizando conhecimentos e habilidades de como lidar com essa questão de forma manejada”.

Por meio dos comentários dos acadêmicos de todos os cursos percebemos que dos que dizem conhecer a lei, boa parte faz comentários muitos superficiais, e alguns até um pouco fora do contexto, demonstrando que na realidade eles têm um conhecimento muito raso a

respeito, e por ser uma lei tão importante para as relações com o meio ambiente, precisa ser mais debatida e difundida entre os universitários. Assim como suas diretrizes, são indispensáveis para a formação do pensamento crítico dos cidadãos fronteiriços, pois anunciam como preceito do país a formação nas bases ambientais para todas as áreas e modalidade de ensino, para que a sociedade possa perpetuar atitudes sustentáveis e instituir uma nova forma de se relacionar com seus recursos naturais e com seu próximo.

Ao tecerem sua visão sobre a relevância das questões ambientais serem parte do currículo na formação de professores, ou seja, na sua própria formação, os universitários demonstram clareza do quão importante é a formação com esse viés, tanto é que:

1 – 89% apontam que, as questões ambientais ajudam a humanizar e a civilizar o processo de formação do educador e sua visão de mundo.

2 – 7% acreditam que as questões ambientais devem ser trabalhadas em cursos específicos, ligados às Ciências Biológicas e às Ciências Naturais, por exemplo.

3 – 4% pensam que as questões ambientais devem ser um complemento, algo secundário e que há conteúdos mais necessários e emergenciais a serem trabalhados nas matrizes curriculares dos cursos de ensino superior.

Embora o maior percentual seja de estudantes mais esclarecidos sobre as causas e consequências de uma formação que não leve em consideração a formação humanística ambiental, ainda existe parte destes, que mesmo com todos os problemas vivenciados no local, regional e mundialmente a respeito da relação do homem com a natureza, não vê a educação ambiental como prioridade para sua vida, formação e relações estabelecidas na sociedade.

Ao estabelecerem seu ponto de vista em relação às competências/habilidades que os professores de seus cursos deveriam ter, como prioridade, para conseguir formá-los adequadamente para atuar com a diversidade cultural trifronteiriça notaram-se, por um lado, as seguintes argumentações:

1 – 74% pontuam que o professor deve ser incentivado a realizar mais atividades interdisciplinares entre as universidades parceiras da Colômbia e Peru.

2 – 59% pensam que o docente tem que ter pleno acesso a tecnologias de ensino na região.

3 – 57% acham que receber e participar de cursos de idiomas e línguas indígenas, e também participar como protagonista dos projetos de ensino, pesquisa e extensão do CESTB,

são ações fundamentais para seu crescimento acadêmico e profissional. Por outro lado, também afirmaram:

4 – 46% que visitar comunidades rurais e terras indígenas da região, constitui-se em habilidade indispensável à atuação do professor universitário de seu curso.

Nesse sentido, a interdisciplinaridade é responsável por auxiliar no enriquecimento da percepção de mundo do estudante possibilitando que este compreenda contextualizadamente diferentes abordagens de um mesmo problema. Para os acadêmicos do CESTB, a interdisciplinaridade é importante na sua formação profissional para:

1 – Auxiliar na conexão entre as diferentes disciplinas, mostrando que os conhecimentos estão interligados. Julgam assim, 72% dos estudantes.

2 – Auxiliar na compreensão e no desenvolvimento da capacidade analítica contextualizando os conteúdos de qualquer área do conhecimento. Creem 69% dos universitários.

3 – Auxiliar na construção do senso crítico formando cidadãos mais sensíveis com as causas da sociedade foi eleito por 67% como salutar para a formação.

Mas quando indagamos os alunos se a interdisciplinaridade era abordada nas ações pedagógicas dos seus professores, dentro e/ou fora da sala de aula, 56% convictamente responderam que não e 44% confirmou que sim. Como, então, são desenvolvidas essas atividades? Será por meio do tema diversidade cultural, por exemplo? Aos universitários que confirmaram que seus professores trabalhavam com a interdisciplinaridade, pedimos que nos dissessem como essas atividades aconteciam.

No curso de Geografia, os universitários explanaram que ocorre por meio de “diversos conhecimentos e convívio com culturas diferentes”, nos estudos “sobre os conteúdos estudados em sala de aula, conversas e aulas de campo, onde os professores abordam o tema dentro do conhecimento geográfico e disso trazem o olhar ou o modo de estudo em outra área do conhecimento para fazer entender e compreender melhor a temática estudada, assim, podemos contextualizar o conteúdo estudado sobre a realidade vivenciada”. “Com os temas transversais”, “a Geografia estar interligada com outras disciplinas, como a matemática a sociologia e outras. Desta forma é possível que ocorra uma interdisciplinaridade fora da sala de aula”. A “geografia realizando uma pesquisa dentro de comunidade indígena. Fará uso da etnografia que estará intimamente ligada com a Antropologia”.

No curso de Biologia, os acadêmicos justificam que a interdisciplinaridade acontece “nas explicações sobre os assuntos em estudo, sendo em aulas na sala de aula, em campo e em

EaD” na pandemia. “Devido à relação dos professores com os alunos”, “através dos eventos na instituição, nos diálogos em sala de aula através de senso crítico dos alunos, aulas de campo, e agora através das aulas remotas”, “em congresso relacionado ao meio ambiente” e quando “o professor ministra conteúdos de outras disciplinas relacionando a sua”, “interligando assuntos de outras áreas”.

Entre os alunos de Pedagogia foi dito que a interdisciplinaridade é percebida “através de eventos organizados pelos professores e a instituição”, “da interação com os alunos de maneira dinâmica, assim, os professores ampliam o conhecimento dos acadêmicos pela transmissão de ensinamentos de outras áreas mais não fugindo do tema central de cada disciplina” e “principalmente, em seminários e projetos interdisciplinares”. Quando “são utilizadas muitas metodologias para o desenvolvimento das atividades”. Nas “atividades de alguns professores que fazem debates dentro da sala de aula sobre um respectivo assunto, buscando a participação do aluno, criando um ambiente de interação entre professor e aluno”. “Ocorre quando se relacionam os conteúdos de diferentes disciplinas, para estudar um tema com o objetivo de capacitar o aluno, e aplicar os conhecimentos específicos de cada área na análise e verificação do tema”. “Quando o professor junta conteúdos de diferentes disciplinas para estudar um tema com o aluno”.

Em Letras, apenas 2 alunos comentaram dizendo que a interdisciplinaridade ocorre “de maneira diversificada, que possa auxiliar cada aluno, para o seu desenvolvimento de aprendizagem”, na “socialização e comunicação”.

Em Matemática, os discentes dizem que a interdisciplinaridade ocorreu por meio da “contextualização do conteúdo usando conteúdo de outras áreas”, “por meio de projetos de ensino, oficinas e outros para o discente compreender como as disciplinas estão relacionadas às causas do dia a dia”. “Ocorre exclusivamente dentro da sala de aula. Normalmente é feita abordagem de maneira superficial sem muito aprofundamento, apenas para contextualização de algum conteúdo e/ou explicação de sua aplicabilidade”.

É perceptível nos argumentos dos alunos que há uma dificuldade muito grande em explicarem como acontece a interdisciplinaridade no ensino, pesquisa e extensão do seu curso. O que dá a entender é que eles não têm claro nem mesmo o que é a interdisciplinaridade, todos os cursos apresentam respostas muito confusas e desconexas com o sentido de interdisciplinaridade.

Aos estudantes foi indagado se existia diversidade cultural na sua sala de aula, e 90% desses alunos confirmam que a diversidade cultural é fator perceptível nas salas de aula do

CESTB. E como o assunto é tratado pelos professores? Como os alunos percebem essa diversidade na sala? Para os universitários, a diversidade pode ser percebida:

- 1 – Pelos alunos indígenas que há assim 91% dos estudantes tem essa visão.
- 2 – Pela presença de alunos de outros Estados do Brasil, apontada por 47% deles.
- 3 – Pela presença de alunos não indígenas, que se destacam a cada ano, fato esse identificado por 45% dos universitários.
- 4 – E pelos alunos afrodescendentes, peruanos e colombianos que frequentam o espaço foi justificado com o percentual de 30% cada um.

Percebemos que os alunos estão atentos para o que acontece na sala de aula, mesmo que seja comum essa mistura de povos em um mesmo ambiente na fronteira, estes não estão alheios a sua condição fronteira de estarem imersos num caldeirão de culturas que se entrelaçam e fundam suas raízes cada vez mais. Daí a relevância de aproveitar o espaço de sala de aula, das atividades tanto internas como externas da universidade para explorar esse conteúdo, a fim de valorizar e criar ou potencializar o respeito a essas diferenças que são espelhadas no interior das instituições de ensino da tríplice fronteira.

Perguntamos, então, aos alunos se a metodologia utilizada por seus professores era suficiente para abranger e potencializar a diversidade cultural presente na sala de aula, ofertando uma formação de maior qualidade aos acadêmicos da tríplice fronteira.

Entre os alunos de Geografia, 9 afirmam que a metodologia não é suficiente e que “os professores poderiam ter métodos melhores que pudessem suprir a formação dos acadêmicos”, “falta mais apoio aos professores”, eles “têm que falar mais idiomas”, vejo que “os conhecimentos que nos são repassados pela instituição estão diretamente relacionados ao ensino do curso, e não diretamente ligados ao contexto da tríplice fronteira”.

No curso de Biologia, 7 discentes acreditam que a metodologia usada pelos docentes, não consegue abarcar a dimensão cultural da fronteira, porque os professores “precisam de apoio dos órgãos que incentivam a potencializar a diversidade cultural”, “deveria ter mais aulas de campo para ter um maior conhecimento”. A diversidade cultural “é pouca abordada” e a formação fica comprometida. “Os professores não têm experiências suficientes com outras culturas para que o ensino tenha uma base concreta”. “A metodologia utilizada pelos professores precisa ser melhorada, pois os alunos colombianos, peruanos e indígenas muitas das vezes têm extrema dificuldade de acompanhar o curso e assim não obtêm um aprendizado de qualidade”.

Em relação aos discentes de Pedagogia, 19 afirmam que a metodologia utilizada para trabalhar a diversidade cultural precisa melhorar, mas que essa questão não depende só do professor, “falta mais acesso à diversidade cultural desenvolvida na sala de aula”, “faltam recursos”, “a maior parte de materiais e das atividades propostas são favoráveis apenas para alguns alunos, sem levar em consideração alunos indígenas da turma por exemplo, no entanto alguns professores em suas metodologias procuram dialogar conosco para fazer uma avaliação e assim podemos fazer algumas sugestões para melhoria do ensino da disciplina o que também ajuda tanto alunos quanto professores”. “Na maioria das vezes [os professores] abordam conteúdos que apesar de serem de suma importância para nossa formação profissional, acabam dificultando por serem conteúdos muito extensos e cansativos”. O professor “precisa de suporte, amparo, ambiente, local adequado”, “falta a percepção” cultural por parte dos professores, eles “não estão abordando seus conhecimentos em relação à diversidade cultural presente na sala de aula”, na “sala de aula existe pelos próprios alunos uma insensibilidade com os outros colegas, principalmente quando o aluno é indígena ou estrangeiro, criando um ambiente desconfortável e esse alunos acabam perdendo o interesse de continuar com seus estudos. Nesse caso, o professor tem a obrigação de buscar uma metodologia que aborde esse tipo de problema, criando estratégia para que não haja essas diferenciações entre os acadêmicos para que o ambiente se torne de respeito igualitário”. Tem “professores que não ligam se tem alunos com dificuldades, pois na cabeça deles, está ali [na sala de aula] quem quer e vai dá seu jeito para aprender”.

No curso de Letras, 10 acadêmicos relataram que os métodos dos professores para ensinar diversidade cultural precisam melhorar, pois “muitos se prendem muito a slides, e esquecem de ter uma conversa com o aluno, de saber sua opinião”, deveria haver “mais oficinas, seminários, encontros com outras universidades para se trocar informações” a respeito da diversidade cultural. “Precisa-se de mais humanidade e respeito de alguns professores”. O processo “de diversidade cultural sofre mudanças com o passar do tempo [...] dificultando abordar uma metodologia que possa englobar a todos”. “O professor precisa elaborar projetos que explorem a diversidade artística cultural, étnica, sexual, econômica, também desenvolver trabalhos em grupos, mediar conflitos em sala de aula sensibilizando os estudantes para tolerância à diversidade”.

No curso de Matemática, 11 estudantes dizem não ser suficiente a metodologia docente para tratar a diversidade cultural no Centro, pois “o assunto é pouco discutido juntamente com os professores. E por poucas vezes foi apenas um assunto de conversa

corriqueira entre alunos”. “A maioria dos professores se atem em resolver contas absurdas e esquecem que o curso é de formação de professores e não de cientista da NASA” e, “é difícil lidar com várias nacionalidades e etnias”. Não é suficiente, porque “desde os materiais didáticos até as aulas expositivas não asseguram uma aprendizagem nem sequer igual para todos. Por exemplo, alguns alunos indígenas se atrasam no curso por não compreender o que o professor está falando ou fazendo principalmente nas disciplinas relacionadas a cálculo”. E “junto a essa diversidade cultural, vem uma enorme desigualdade socioeconômica que quando aliada as exorbitantes cargas horárias de serviço dos professores os limitam quanto a realização de observações dos seus alunos impossibilitando um diagnóstico adequado da realidade e de possíveis intervenções”. “Falta mais criatividade “que é o diferencial” em suas metodologias e também falta recursos para um ambiente acadêmico mais adequado de aprendizagem”, “mas já há um grande avanço e interesse em potencializar o assunto, para tornar o conhecimento mais amplo na tríplice fronteira”.

Acadêmicos de todos os cursos expõem que são poucas e insuficientes as iniciativas metodológicas usadas pelos professores na abordagem de suas atividades relacionadas às questões de diversidade cultural presente no campus acadêmico, principalmente, em relação ao ensino/aprendizagem dos indígenas da região, que sofrem preconceito de diversas formas e acabam por ser excluído do contexto universitário, dado que, a grande maioria não consegue acompanhar o desenvolvimento intelectual da sua turma e vão ficando desperiodizados. Como consequência disso, acontece a desistência do curso, porque falta de um acompanhamento mais específico para ajudá-los a superar as dificuldades linguísticas, de conhecimento, de carregar diversos estigmas que vem desde a colonização como, por exemplo, de que esses agentes sociais são desprovidos de inteligência, preguiçosos entre outros.

Os discentes pontuam que falta sensibilizar os próprios alunos para o respeito e tolerância a diversidade encontrada na sala de aula, que mais trabalhos em grupo, seminários, encontros e atividades envolvendo outras instituições de ensino superior da fronteira possam ser feitas para abordar as diversidades culturais que existem na região, socializando e refletindo sobre o assunto. Os acadêmicos expõem ainda, que as atividades desenvolvidas no Centro muitas vezes beneficiam uma parcela pequena de alunos e que se precisa de ações que atenda aos critérios de especificidades, mas também de maior abrangência no âmbito acadêmico e social.

Mas que para que essas mudanças aconteçam é necessário antes de tudo, sensibilizar e preparar os professores para lidar com tais situações, uma vez que, falta uma formação

específica para que eles possam também ser possibilitados a perceber e compreender a grande complexidade que envolve a temática e assim, voltem mais seu olhar para agir significativamente em tais questões dentro e fora da universidade, contribuindo como um ensino mais humanizado e visando as diversas diversidades que se estabelecem na fronteira, mediando os conflitos na sala de aula e sendo reflexo para que o futuro professor seja sensibilizado criando ou potencializando seus valores e atitudes que serão disseminados na sociedade.

Além das questões étnicas e culturais, perguntamos aos alunos se conheciam o termo ambientalização curricular e, 89% desses universitários desconheciam o termo, o que é compreensível, dado que os próprios professores afirmaram não ter conhecimento também, até porque o uso do termo ambientalização curricular passou a ser divulgado a partir dos estudos da Rede ACES nos anos 2000, e aos poucos vem ganhando força nas pesquisas de instituições superiores.

No entanto, alguns alunos dos cursos de Geografia, Biologia, Pedagogia e Letras comentaram que ambientalização curricular é um “um processo contínuo de produção cultural voltado a formação de profissionais” visando formar agentes sociais “comprometidos com a melhoria das relações sociedade x natureza”, que visa “a inovação, em relação a mudanças necessárias no currículo, para dessa forma integrar melhorias nas questões ambientais”, formando “profissionais preocupados e dispostos a lutar pela causa ambiental” e na “internalização de diversas questões ambientais, diante tanto das esferas sociais, quanto da formação moral dos indivíduos”.

Indagamos, então, aos acadêmicos como se dava o processo ensino/aprendizagem dos colegas indígenas comparados aos demais alunos. E os estudantes de Geografia descreveram que o método de “ensino é o mesmo [para todos], porém, [os indígenas] sentem certas dificuldades para compreender determinado conteúdo, e tem dificuldade para se familiarizar com os demais, pois sentem vergonha de se expressar”. Os indígenas vivem “uma busca constante” para se incluir no processo, “pois eles vêm, muitas das vezes, de uma realidade totalmente diferente para enfrentar uma sala com a maioria das pessoas “civilizadas” como dizem”. Eles sentem “dificuldade pela língua deles”, não ser utilizada para ensiná-los. “Eu, como, indígena Kokama, posso afirmar que não há uma diferença clara no processo de ensino/aprendizagem dos acadêmicos não indígenas com a dos indígenas, onde, na verdade, em sala de aula todos são tratados como “iguais” e esse processo segue um pressuposto e caminho metodológico” como se tudo estivesse certo. Os conteúdos são “todos centrados na

abordagem teórica e os acadêmicos tem dificuldade de compreender/entender as questões como são repassados”. O “ensino/aprendizagem, na maioria das vezes, não leva em consideração o conhecimento indígena dos ritos, saberes míticos tradicionais, linguagem, leis e valores”.

Observamos que “os indígenas, possuem algumas limitações no processo de aprendizagem, mas é importante ressaltar que não são todos que possui essas dificuldades”. A dificuldade é maior por causa da “língua portuguesa” que eles não dominam, “a maioria sente-se excluído por não entender muita coisa e acabam por procurar entender/aprender de sua maneira”. “O professor deveria aplicar metodologias em que a prática cultural da linguagem fosse mais compreensível para ambos”. Os indígenas “têm dificuldade com a fala e tem [vergonha de] se expressar, e muitas vezes são tratados como igual aos demais”. “Tive a experiência de fazer pós-graduação com alguns e sou formada em Antropologia. Pela minha experiência precisamos ter uma interação maior até conseguir conquistar a confiança, sempre falando pausadamente e expondo exemplos comuns a sua cultura”

No discurso dos alunos de Biologia, o processo de ensino indígena ocorre com muitas dificuldades, porém “há um crescimento gradativo na absorção de informações dos mesmos, principalmente, na tomada de iniciativa de perguntar” quando não compreendem os assuntos. “Além da linguagem, nota-se uma desvalorização quando se fala de educação indígena ou nas comunidades do interior. Muitos dos indígenas que chegam às cidades, não desfrutaram de uma boa estruturação educacional, devido à falta de recursos para a educação no interior, fator que acaba afetando a aprendizagem dos alunos, sejam eles indígenas e não indígenas”. “Parte dos indígenas mora na cidade e já tem uma socialização, logo, o método de ensino é igual para todos”. “Os indígenas [...] são mais fechados e calados e isso dificulta tanto para eles quanto para os professores” na “hora de se expressar e também para elaborar trabalhos escritos”.

Os discentes de Pedagogia dizem que o ensino/aprendizagem dos colegas indígenas “se dá de forma coletiva, pois na sala de aula somos meros alunos buscando um conhecimento a mais na nossa área, então o processo é geral, sem que haja discriminação ou rejeição, pois aprendemos todos juntos”. “Como as aulas são remotas está sendo de fácil acesso e aprendizagem, como eles tem vergonha de se expressar diante dos fatos e a frente dos professores, eles têm mais facilidade de pesquisar na internet, e na forma presencial damos maior comodidade a eles, deixando-os a vontade para fazerem suas perguntas, tirar dúvidas, então e de fácil entendimento para eles”. “De início, os indígenas têm certa dificuldade em

compreender o conteúdo, porém com uma explicação detalhada da parte dos professores, eles conseguem adquirir um conhecimento melhor e sua dificuldade diminui, mas no começo eles têm um raciocínio lerdo”. Eles “têm dificuldade para se expressar oralmente, principalmente em trabalhos que exigem apresentações, no entanto [...], parecem ter que se dedicarem mais que os outros acadêmicos, pois os professores estabelecem as mesmas regras para todos os alunos. Os textos, livros e metodologias são sempre as mesmas sem adequação de idioma ou outras” situações. “Mesmo que o professor use uma metodologia inclusiva, aplicando os conteúdos para que tenha um bom entendimento, a dificuldade de compreender na língua materna é grande”.

Na sala, “o ensino aos indígenas é igualitário aos demais acadêmicos, eles têm total liberdade para expor seus costumes, crenças e conhecimentos, dessa forma estarão apresentando seu modo de viver fazendo com que os outros acadêmicos tenham conhecimento muito rico da cultura indígena”. “O colega indígena tem uma aprendizagem mais lenta quando levamos o ensino de acordo com nossa cultura, mais invertendo o papel e levando para cultura dele seu entendimento é mais rápido, porque ele se sente retraído e tem medo de se expressar”. Os “meus colegas indígenas são poucos, mais eles compreendem bem a fala e escrita da língua portuguesa”. “Na minha turma existe apenas um colega declarado indígena, e no que se vê ele possui qualidade, e também dificuldades como qualquer outro, mas não pela compreensão do nosso idioma, mas pelas dificuldades de locomoção, por exemplo, se não tivesse a sua motocicleta levaria muito tempo para chegar do Umariacú (Comunidade indígena) até o CESTB”. O ensino deles “tem sido muito aquém, devido à falta de mergulho em sua cultura por parte dos professores”, “alunos indígenas têm dificuldades de se relacionar, principalmente com os outros colegas que não são indígenas, eles se restringem criando uma timidez por causa da pronuncia errada do português. Então se o professor não se inclinar e se focar na dificuldade desse aluno, com certeza sua aprendizagem não será a mesma dos outros alunos não indígenas, aí que entra o papel do professor para sanar essas dificuldades para que ele tenha um desempenho melhor na sua formação acadêmica”.

O processo de ensino “é o mesmo para todos, pois todos são iguais e tem a mesma capacidade” de aprender os conteúdos e participar das atividades, “a maioria é Kokama e como no decorrer dos anos eles foram perdendo sua cultura, hoje eles têm uma facilidade maior em aprender”. “Os professores usam de suas estratégias metodologias para fazer com que os alunos indígenas se sintam livres para expressar seu modo de ver o mundo, suas ideias e pontos de vista”. “Não há profissionais habilitados suficientemente para atender as

necessidades de inclusão desses alunos no CESTB”, eles “além de tudo, ainda tem de encarar a diversidade e os problemas sociais que refletem na sala de aula”.

Os acadêmicos de Letras percebem que o processo de ensino dos indígenas “acontece de forma mais lenta, eles têm muitas dificuldades de aprender, pois a língua interfere” na sua compreensão. Essa “é uma questão séria a ser debatida em reuniões” e eventos da universidade, “pois, percebe-se que os discentes indígenas não conseguem pronunciar todas as palavras do português”

Em Matemática os alunos dizem que o ensino/aprendizagem dos colegas indígenas é difícil, eles demonstram ter muitas dificuldades na compreensão e que os professores até “tentam trabalhar a inclusão, porém a compreensão de palavras que são desconhecidas da língua materna deles”, tornam esse processo mais dificultoso. Eles “são mais retraídos e em relação aos outros discentes apresentam certa dificuldade de comunicação, acabando por ficarem atrasados em alguns assuntos”. “Na sala de aula não existe essa de aluno indígena ou não indígenas, preto ou branco, lá são simplesmente alunos acadêmicos com iguais possibilidades de ensino/aprendizagem”. “Quando o aluno indígena ingressa no ensino superior, não existe um ensino específico ou um método diferente para ele. Devido a realidade da cultura e da língua materna, eles sentem muitas dificuldades em compreender os conteúdos. Diante disso, existe uma diferença em relação ao aprendizado dos demais acadêmicos, **considerados “brancos”** (grifo nosso). Todos “os acadêmicos recebem apoio dos professores, [os alunos indígenas que ficam] na dependência [são melhor assistidos pelos professores] para obter uma boa aprendizagem.

O ensino/aprendizagem é “difícil por causa da interação social, pelos indígenas não se sentirem totalmente incluídos” no processo, eles “apresentam certa limitação de associação com os demais discentes”. O tratamento que oferecemos ao colega indígena é “um tratamento normal como os outros alunos, porém como muitos não são comunicativos e participativos, os professores e alunos se juntam para que possam se sentir confortáveis e ajudá-los na interação social”. “Os indígenas se empenham bastante para aprender o conteúdo, e os professores buscam maneiras metodológicas que possam facilitar à aquisição do conhecimento de conteúdo para que todos aprendam”. “Muitas vezes esse processo de ensino/aprendizagem para os indígenas fica parado, por falha de comunicação entre as partes envolvidas. Bem como, as metodologias quase sempre restritas a quadro e pincel, não auxilia esse desenvolvimento, isto é, a construção de conhecimento do aluno”. “O fato é que não existe uma equidade dentro do processo de ensino/aprendizagem, “o que é para um é para todos” e

quem conseguir trabalhar com o que tem concluído o curso, caso contrário fica ali parado”. “Os indígenas apresentam dificuldade em trabalhos técnicos como na formatação de trabalhos, criatividade em apresentação em *Power Point*, escrita entre outros”. Eles “se sentem um pouco envergonhados ao falar, poderia ter professores ou tradutores exclusivamente para eles”.

Os acadêmicos de todas as licenciaturas relatam as inúmeras dificuldades que eles percebem no ensino/aprendizagem dos alunos indígenas e chamam a atenção para que se abra uma roda de conversa para se debater essas situações, e ainda dão algumas sugestões de como melhorar o processo de inclusão desses agentes sociais no CESTB e na sociedade.

Em relação à pauta ambiental, perguntamos aos alunos se existia no seu curso algum evento que evidenciasse a preocupação com o meio ambiente na fronteira. Logo, 73% desse público informaram desconhecer que seu curso tenha promovido algum evento que demonstrasse a preocupação com o meio ambiente na fronteira. Aos que disseram existir eventos com esse objetivo, pedimos que nos informassem o nome do evento e fizesse um pequeno comentário a respeito do mesmo.

No curso de Geografia, 4 disseram não saber de eventos que tivessem como intenção a pauta ambiental. E outros alunos mencionaram a “Semana de Geografia, realizada no auditório do Centro de Estudos Superiores de Tabatinga – CESTB/UEA, onde aconteceram palestras, mini-cursos e oficinas, em alguns momentos foram abordados a questão ambiental”, “a Semana do Meio Ambiente que acontece nas dependências do centro anualmente”,

No curso de Biologia, 3 alunos não sabiam da existência de eventos em que foi apresentada a pauta ambiental. Em relação aos demais estudantes disseram que tem o “Encontro Internacional de Ensino, Pesquisa e Ciências na Amazônia (EIPECAM), evento realizado no CESTB, onde foram divulgados diversos trabalhos, artigos científicos entre outros voltados à temática ambiental”, esse evento atuou com “vários minicursos, palestras e apresentações, em que há relação com a questão ambiental, destacando a Tríplice Fronteira e os cuidados para com o nosso meio ambiente físico”. Um dos alunos citou “o projeto de extensão que é voltado para a questão da educação ambiental, onde são trabalhados tanto na universidade quanto em escolas da rede pública”.

No curso de Pedagogia, 26 discentes desconhecem eventos com o foco nas questões ambientais, alguns alunos disseram existir eventos, porém não se lembravam do nome e disseram que neles acontecem palestras, oficinas e mesa redonda voltadas a debater as

questões ambientais. E que os eventos envolvem pessoas de Benjamin Constant e de Letícia na Colômbia.

No curso de Letras, 9 acadêmicos ignoram eventos que tenham o objetivo de refletir as questões ambientais, e um aluno citou o “Encontros Internacionais de Ensino, Pesquisa e Ciências na Amazônia”.

Em Matemática, 17 alunos desconhecem eventos com o perfil ambiental realizado pelo curso, apenas um aluno citou a “4ª Semana da Matemática (4SEMAT), onde houve uma apresentação teatral chamada “Matemazônia”, organizada pelo Laboratório de Educação Matemática e Inclusão (LEMIn)”.

A impressão que temos é que os eventos dos colegiados não estão sendo divulgados o suficiente e também não estão sendo socializados com toda a comunidade acadêmica, ou ainda que não são tratados com a mesma importância por todos os colegiados. Poucos alunos sabem e participam desses eventos, temos a impressão de que os eventos são destinados a um público limitado no Centro, sabendo que os cursos promovem alguns eventos e mesmo que nem todos tenham o objetivo específico de abordar o tema ambiental, também abordam as questões socioambientais, situação citada pelos professores.

Aos discentes indagamos se tinham conhecimento de que a população indígena da região é contemplada nos projetos oferecidos por seus cursos. E 53% dos acadêmicos afirmaram que a população indígena está inclusa nos projetos do Centro, contra 47% que dizem não saber dessa informação.

Aqui cabe uma reflexão. Como estão sendo divulgados os trabalhos, projetos de pesquisa e extensão de cada colegiado, que nem seus próprios alunos têm conhecimento do que os professores desenvolvem? Conforme supracitado, todos os cursos têm diversas ações pedagógicas que direta e indiretamente resvalam em benefícios para a população do Alto Solimões, de maioria indígena. É sabido que, de fato, precisa ter mais ações voltadas para empoderar essa população, mas a universidade e seus professores também enfrentam diversos desafios para lidar com tais demandas. Por isso, é indispensável que se abram espaços de discursões e reflexões na universidade e fora dela, para buscar compreender os gargalos que impedem e atrasam esse processo de conhecimento e efetivação de ações que permitam a inclusão, envolvimento e permanência das populações indígenas, rurais, e ribeirinhas a participar de igual forma do desenvolvimento social e sustentável que perpassa pela universidade e demais instituições de ensino.

Além, desse há uma gama de problemas a serem pensados, refletidos a fim de encontrar uma solução pelo *homo academicus* da fronteira que tem se transformado e tem transformado suas relações e a sociedade da região do Alto Solimões com mais inteligibilidade desde que Tabatinga foi contemplada com a UEA.

Pensando no profissional e intelectual que tem seus primeiros passos despertados na universidade e dali sai para perpetuar suas atitudes e valores na sociedade, perguntamos aos alunos se o seu perfil profissional estava sendo pensado e forjado para atender as diretrizes da ambientalização, digo, das questões ambientais a fim de enfrentar e superar as dificuldades como a da pandemia da Covid-19, por exemplo. 74% dos pesquisados anunciaram que sim e 26% que não, evidenciando que a maioria está satisfeito com sua formação. Ou pode ser também que demonstre ainda, uma imaturidade para pensar criticamente sua formação.

No curso de Matemática, houve 12 alunos que afirmaram que o perfil do profissional formado no curso não atende as diretrizes das questões ambientais, foi o único curso com um valor mais expressivo nessa questão.

Então, os acadêmicos citaram como sendo os maiores desafios enfrentados por eles na pandemia para cumprir suas atividades acadêmicas:

1 – Dificuldades de conexão com a internet foi mencionada por 98% dos estudantes, sendo essa questão também apontada pelos professores com primeira.

2 – Dificuldade para interagir com os colegas de turma e os professores, escolhida por 53% dos universitários. Outros culpavam:

3 – O ensino remoto acabou gerando seu desinteresse pelos estudos, mencionaram 42% dos alunos.

4 – 37% dos estudantes justificaram que as condições de ensino promovidas pela universidade foram limitadas para realização das aulas e atividades remotas.

5 – E por fim, 33% creem que o ensino remoto foi sua maior dificuldade, pois não sabia manusear as plataformas digitais para assistir aula e acessar aos materiais.

Dessa maneira, como não dizer que a universidade tem influência direta na mudança intelectual, de comportamentos e atitudes do agente social da fronteira e do Alto Solimões, que muito já fez para capacitar e qualificar o *homo academicus* da fronteira, e por isso, surgiram novas configurações na sociedade que demandam outros olhares para dentro da instituição e para fora a fim de ajustar seus objetivos para continuar sendo base do desenvolvimento crítico e reflexivo que institui e incorpora novos *habitus* para promover a cidadania participativa e demais valores em si como instituição e em seus agentes como

formadores de seres humanos sensíveis altruístas, com senso de empatia e respeito por seus concidadãos.

Nesse intuito, pedimos aos acadêmicos que fizessem um pequeno comentário sobre suas perspectivas de futuro para o CESTB/UEA considerando os próximos 10 anos.

Os alunos de Geografia idealizam que o Centro “seja uma unidade mais vista pelo governo, e possa ter mais cursos que sejam realmente de interesse dos alunos, pois hoje em dia muitos alunos fazem o curso de licenciatura não porque é o sonho dele, mas por falta de opções”. “Desejo que os alunos, antes de tudo, possam participar e manifestar sua opinião em assuntos simples como a instalação de uma unidade de atendimento de primeiros socorros neste Centro Acadêmico. Uma vez socorri uma colega de turma e a vi quase indo a óbito” por falta de alguém que pudesse socorrê-la no Centro. “Ao saber da situação o Reitor disse não tem dinheiro para contratar nem professores, quanto mais instalar sala de primeiros socorros”.

Espero que o CESTB esteja com uma “internet de qualidade e bem estruturado atendendo todas as necessidades dos acadêmicos, para oferecer uma melhor qualificação profissional, além de ofertar outras pós-graduações para darmos continuidade aos estudos”. Precisamos de um Centro mais “estruturado tecnologicamente”, que ofereça “novas metodologias de ensino que favoreçam um ensino intercultural, sem dificuldades para o colega indígena”, “com boa estrutura física, com laboratórios bem equipados para cada curso”.

No curso de Biologia, os discentes imaginam que daqui a 10 anos o Centro “tenha mais recursos materiais e pedagógicos para os professores trabalhar com mais eficiência”. Que esteja “com internet 5G, novos cursos, com alunos mais engajados no desenvolvimento de pesquisas e cursando mestrado e doutorado”. Que o curso de Biologia tenha “equipamentos para a realização de aulas práticas, de campo e de laboratórios, que o Centro tenha um bom planejamento e investimentos, uma vez que estamos no meio da floresta amazônica, fazendo parte da Tríplice Fronteira e precisa de recursos para realizar pesquisas do comportamento das pessoas como também dos recursos naturais, pois na região há ecossistemas aquáticos e terrestres que precisam ser estudados, uma grande diversidade ambiental e não conhecemos nem a metade”. Que “tenha mais projetos, eventos, mais interação entre as universidades da fronteira”. Que sejam implantados “novos cursos de formação profissional, ampliação das áreas de estudo e pesquisa, que a biblioteca seja ampliada e se possível com todos exemplares que possam atender a demanda de todos os discentes”.

Os acadêmicos de Pedagogia pensam que em 10 anos o CESTB tenha uma “plataforma de ensino online, para que os alunos possam interagir com os professores, pois essa foi uma das dificuldades enfrentadas [na pandemia] e outros cursos estejam já sendo ofertados em todos os municípios do estado do Amazonas, que tenha uma presença mais efetiva nos demais municípios do Alto Solimões”. Que “haja *internet* de qualidade, que as comunidades indígenas e ribeirinhas sejam contempladas com estudos e que os alunos não precisem sair de suas comunidades para estudar na cidade”.

Que tenha melhorias no “espaço físico da instituição, como na biblioteca com mais livros e espaço para se estudar”. Que os professores estejam “mais preparados para atender os alunos e trabalhar as diversidades culturais”. Que possa ter “professores suficientes para que os alunos não fiquem sem aula”. Que a universidade possa abrir espaço para “desenvolver atividades culturais aos alunos e à sociedade como jogo de dominó, tênis de mesa, xadrez e outros. Uma área onde os alunos e professores possam cultivar hortaliças e verduras. Que tenha salas de arte, dança e de pinturas em geral com professores bem formados”. Que o Centro possa “investir mais em inovações”, sem esquecer a “inclusão de alunos indígenas, que venham cursos da área de saúde para o município”.

Que em 10 anos, o Centro “tenha um super laboratório de informática, cursos de saúde, ginásio poliesportivo, piscina, mais acesso a ingresso e igualdade de concorrência pelas vagas ofertadas”. Com “mais investimentos em pesquisa e extensão”. “O CESTB/UEA vai avançar em todos os aspectos, principalmente na educação para mudar a estrutura dos indivíduos”. “Que possamos ter uma formação mais objetiva para a região”, “com professores se respeitando e não brigando entre si”. Que possa ser uma “universidade que respeite e desenvolva mais ações voltadas para as diretrizes ambientais”.

Os alunos de Letras desenham que em 10 anos o Centro de Tabatinga seja “um dos melhores centros da UEA, com um nível de ensino bem mais elevado, que os professores trabalhem com metodologias que despertem ainda mais o interesse do aluno”. Que tenha “melhoria no ambiente físico, na internet, que tenham mais projetos envolvendo os discentes para aumentar os conhecimentos”. Que “a sala de informática seja mais estruturada com computadores suficientes para os alunos fazerem suas pesquisas, não ocorra a falta de professores, que tenha novos cursos”. Que tenha “acessibilidade com profissionais capacitados e nos seus devidos postos de atuação”. “Que seja uma universidade que debata mais as questões “políticas, sociais e culturais” local, regional e nacional”.

No curso de Matemática, as perspectivas para os próximos 10 anos é que o “CESTB cresça em eventos e em metodologias que evidenciem as questões socioambientais, refletindo sobre a importância da interdisciplinaridade, ambientalização e da diversidade cultural presente na universidade”. Que o professor “seja um facilitador do conhecimento, do ensino/aprendizagem, e não se considere superior simplesmente por ser professor universitário”. Que a “educação tenha mais qualidade e continue formando professores capacitados para atuar na sociedade”. Que haja “mudanças em relação à inclusão dos peruanos, colombianos e indígenas, focando também nas dificuldades que sentem os indígenas de ingressarem e terminarem o ensino superior”. “Os professores todos com doutorado”. Que “possamos voltar às aulas presencias sem medo”, “com mais avanços tecnológicos e cursos diversificados”.

Portanto, a partir das perspectivas desenhadas pelos acadêmicos é notável que em todos os cursos os alunos indicam que o CESTB precisa de melhorias, que vão desde a sua estrutura física, como investir em laboratórios mais bem estruturados, sendo, por exemplo, o de informática equipado com mais computadores para atender os alunos que fazem suas pesquisas na universidade. Idealizam que tenha uma biblioteca com livros suficientes para atender os alunos e espaço para estudar, principalmente, que o Centro possa disfrutar de uma internet de qualidade, que possibilitem os professores, alunos e técnicos administrativos realizarem seus trabalhos que dependem de uma boa conexão. Sonham em ter seus professores todos com doutorado e preparados para trabalhar as questões socioambientais, a diversidade cultural e outras *complexidades* existentes na tríplice fronteira. Além disso, que os professores sejam capacitados para lidar com o ensino/aprendizagem dos indígenas promovendo a inclusão e não a exclusão destes agentes sociais. Almejam que os professores possam ter mais recursos materiais e pedagógicos para ministrar suas aulas com mais qualidade, que não falem docentes para ministrar as aulas nos cursos.

Os discentes esperam ainda que novos cursos possam ser oferecidos no Centro, incluindo os da área da saúde, cursos de mestrado e doutorado para atender os profissionais graduados. Que haja mais investimentos no desenvolvimento de projetos de pesquisa, extensão e eventos que abordem as problemáticas da tríplice fronteira no âmbito das questões política, sociais, culturais, econômicas e ambientais. E que as comunidades ribeirinhas e indígenas sejam contempladas com ações da universidade para promover o desenvolvimento de seu povo.

CAPÍTULO 4

UEA TABATINGA: UMA UNIVERSIDADE NECESSÁRIA?

Este capítulo traz a reflexão do que e como fazer para que o processo de ambientalização se torne algo concreto na formação dos docentes do CESTB e, conseqüentemente, dos discentes na busca por formar profissionais mais humanizados socioambientalmente na tríplice fronteira amazônica e no Alto Solimões, despertando e aprimorando o senso crítico para criarmos uma consciência nova que nos permita ampliar e delinear a visão quanto aos cuidados com o meio ambiente, com o nosso semelhante e o planeta, advertindo-nos para os riscos da modernização e globalização, nos ajudando a superar os dramas que enfrentamos e abrindo-nos perspectivas de nos recivilizar para transformar o *status quo* da sociedade.

O Saber, como prática acadêmica inter/transdisciplinaridade, pode contribuir para implementar ações socioambientais no ensino, pesquisa e extensão, logo, são de igual relevância para o processo de uma ambientalização no campus de Tabatinga, a fim de tornar explícita a relação de interdependência entre sociedade e natureza a todos os agentes sociais desse território. A universidade enquanto responsável pela base educacional do Alto Solimões deve incentivar moralmente e objetivamente seus docentes e discentes para serem promotores da educação ambiental em qualquer ambiente, em particular, na região do Alto Solimões preservando e conservando seus bens naturais como a água dos rios, a floresta em pé, o ar puro e vários outros recursos ainda abundantes nesse território, que servem para condicionar todas as formas de vida do bioma e manter os ecossistemas em equilíbrio para que as futuras gerações também possam usufruir de tantos serviços providos pela natureza amazônica.

Interdisciplinaridade

A interdisciplinaridade não é apenas um conceito teórico. Cada vez mais parece impor-se como uma prática. [...] Enquanto prática individual, a interdisciplinaridade não pode ser aprendida, apenas exercida. Ela é fruto de um treinamento contínuo, de um afinamento sistemático das estruturas mentais. Em segundo lugar, a interdisciplinaridade aparece como prática coletiva. No nível de pesquisa propriamente dita, não pode haver nenhum confronto sólido entre as disciplinas sem o concurso efetivo de representantes altamente qualificados de cada uma delas. É preciso que estejam todos abertos ao diálogo, que sejam capazes de reconhecer aquilo que lhes falta e que podem ou devem receber dos outros. Só se adquire essa atitude de abertura no decorrer do trabalho em equipe interdisciplinar (JAPIASSU, 1976, p. 82).

Nesse intuito, Japiassu (1976), diz que a interdisciplinaridade pode ajudar nesse processo, dado que ela busca desfragmentar o saber, visto que a realidade se mostra globalizada e multidimensional e pretende formar um profissional que não se torne especializado só em uma especialidade, levando a universidade a refletir sobre temas diversificados que ultrapassem as fronteiras das disciplinas existentes, e se coloca como sinal de renovação e mudança para o progresso dos estudos científicos. Assim, a interdisciplinaridade surge como uma vontade de reorientar os estudos, a adaptação ao emprego se tornando solução contra a busca crescente por uma especialização em demasia, dando aos profissionais, condições de encontrar respostas para problemas observados de óticas diferentes. É preciso explorar as fronteiras e zonas intermediárias do conhecimento entre as diferentes disciplinas para que o Centro universitário do CESTB possa pensar em adequações de suas atividades de ensino, pesquisa e extensão para atender as necessidades sócio-profissionais, econômicas e outras como forma de superar o isolacionismo das disciplinas, dos cursos e a distância existente entre sociedade e universidade. Logo,

o ensino interdisciplinar no campo ambiental implica a construção de novos saberes, técnicas e conhecimentos e sua incorporação como conteúdos integrados no processo de formação. Isso requer um processo de autoformação e a formação coletiva da equipe de professores, de delimitação de diversas temáticas ambientais, de elaboração de estratégias de ensino e definição de novas estruturas curriculares (LEFF, 2015, p. 240).

Então, a interdisciplinaridade ambiental requisita outros avanços para construir novos objetos interdisciplinares que questione os padrões vigentes, a formação de professores e internalização do saber ambiental para os cursos na construção de seus currículos.

A Transdisciplinaridade amplia a visão interdisciplinar e viabiliza uma educação sempre conectada com a realidade, sendo o agente social capaz de se adaptar as nuances da vida profissional dando flexibilidade para uma orientação que potencialize cada *homo academicus* a busca de novos conhecimentos. Nesse sentido,

Transdisciplinaridade

A transdisciplinaridade é complementar à abordagem disciplinar; ela faz emergir do confronto das disciplinas novos dados que as articulam entre si; e ela nos oferece uma nova visão da Natureza e da Realidade. A transdisciplinaridade não busca o domínio de várias disciplinas, mas a abertura de todas elas àquilo que as atravessa e as ultrapassa (NICOLESCU, 1999, p. 160-161).

o pensamento complexo e transdisciplinar nas estruturas e nos programas da Universidade permitirá sua evolução em direção a sua missão até certo ponto esquecida atualmente – *o estudo do universal*. Além disso, a Universidade poderia

tornar-se o lugar privilegiado da aprendizagem da atitude transcultural, transreligiosa, transpolítica e transnacional, no diálogo entre a arte e a ciência, que é o eixo da reunificação entre a cultura científica e a artística. Uma Universidade renovada tornar-se-ia o lugar para acolher esse novo tipo de humanismo (NICOLESCU, 1997, p. 2).

A educação transdisciplinar pode ajudar no desenvolvimento de uma educação integral dos agentes sociais da fronteira, uma educação transdisciplinar não deve considerar o ser humano como um ser integral, sem privilegiar a abstração do conhecimento, mas deve e pode ensinar a pensar, contextualizar, concretizar e globalizar realizando uma ação reflexiva quanto ao papel da humanização do *homo academicus* para atuar na sociedade trifronteiriça nas questões ambientais. Desta maneira,

a ética transdisciplinar recusa toda a atitude que rejeita o diálogo e a discussão, de qualquer origem - de ordem ideológica, científica, religiosa, econômica, política, filosófica. O saber partilhado deve conduzir a uma compreensão partilhada, fundada sobre o respeito absoluto das alteridades unidas por uma vida comum numa única e mesma Terra (NICOLESCU, 1999, p. 162).

Portanto, através da inter/transdisciplinaridade poderemos dar continuidade a novas missões da UEA Tabatinga que foque mais na humanização socioambiental de seus docentes e discentes. Por isso, é preciso ter uma equipe de trabalho docente comprometida com os temas socioambientais para despertar nesses agentes sociais uma cultura voltada para o diálogo e a troca de experiências pensando nas formas de amadurecimento de cada ser humano.

4.1 O PROCESSO DE AMBIENTALIZAÇÃO DOS EDUCADORES DOS CURSOS DE LICENCIATURA E A HUMANIZAÇÃO SOCIOAMBIENTAL DO AMAZONAS.

Os resultados das análises nos PPC's, planos de ensino, projetos (pesquisas e extensão) e nos TCC's dos cursos licenciatura do CESTB para detectar indícios das características de ambientalização curricular indicam que os PPC's dos cursos de Geografia, Ciências Biológicas, Pedagogia, Letras e Matemática estão permeados por concepções e princípios da educação ambiental, conforme preconizam as legislações que embasam a criação destes cursos, os quais tiveram seus atos reconhecimentos renovados recentemente. Todos preveem a formação de um egresso com valores humanistas, culturais, e com conhecimentos ambientais que os prepare para atuar de forma reflexiva e crítica, como

profissional e no exercício pleno da cidadania. No entanto, a situação que se apresenta nos leva a questionar o que consta nos documentos e o que vem sendo posto em prática para formar profissionais humanizados e sensíveis as questões socioambientais vividas no contexto da tríplice fronteira amazônica.

Dessa forma, verificamos que as grades curriculares dos cursos de Geografia e Ciências Biológicas apontam que considerável parcela de suas disciplinas se preocupam em fornecer subsídios para garantir que seus acadêmicos saiam da universidade tendo internalizado novos *habitus* que lhes permitam disseminar valores e atitudes sustentáveis e de harmonia com a natureza.

Assim, no curso de Geografia são ofertadas 64 das disciplinas, 49 obrigatórias e 15 optativas, e, desse total, 19 tem indícios de ambientalização, o que representa 27% das disciplinas, cabendo lembrar que analisamos somente 54 ementas que constavam no PPC, assim, esse valor pode ser superior aos 27%. Em Ciências Biológicas, de 88 componentes, 62 obrigatórias e 26 optativas, 25 apresentam palavras-chave que as relacionam com o compromisso da sociedade para com a natureza, significando 28% do conjunto de disciplinas. Logo, comprova-se a intencionalidade dos cursos em trabalhar o viés ambiental, é interessante lembrar que esses dois cursos por suas constituições naturais e tradicionais, possuem um caráter intrínseco de proximidade com a natureza e, portanto, com as questões ambientais.

Nos planos de ensino de Geografia analisamos 23 já aplicados, e 9 destes foram classificados como ambientalizados por possuir características de vários índices de ambientalização. No curso de Ciências Biológicas, dos 26 planos examinados, 5 se mostram inquietos com as consequências causadas pela ação do homem na natureza, tendo sido observado a presença de outros indicadores, logo foram considerados ambientalizados. Em ambos os cursos, há disciplinas que apresentam as palavras-chave relacionados ao meio ambiente, mas não o consideram de forma sistêmica e complexa, tratando só de solo ou só de animais, por exemplo. Por outro lado, existem disciplinas em que as questões ambientais estão postas de forma implícitas. Nos dois cursos chama a atenção a quantidade de disciplinas que estão propícias a incorporação de temas emergentes (AMORIM et. al., 2003), como por exemplo, conteúdos de cunho cultural e conflitos vivenciados pelos povos indígenas da região ainda são pouco explorados, que talvez possam ser considerados algo externo aos cursos.

Constatamos na pesquisa que todos os professores desses dois cursos possuem formação na área ambiental e participam de grupo de pesquisa que tratam das questões ambientais. Nos projetos de pesquisa e extensão de 2018 a 2022 (1º semestre), os cursos vêm

desenvolvendo temáticas que valorizam os saberes locais, a cultura, questões raciais, indígenas e constituem-se em aprendizagens práticas sobre diversos conteúdos envolvendo a educação ambiental e as questões socioambientais que visam sensibilizar o *homo academicus* para uma relação mais consciente com o meio ambiente. Mas sabemos que os projetos abrangem uma quantidade pequena de acadêmicos, logo é preciso refletir sobre as possibilidades de ampliação dos mesmos para abranger um número maior de estudante desses cursos e até de outras áreas, pensando utopicamente.

Notamos que a participação dos alunos é requisitada nas atividades de ensino, teóricas e práticas, como leitura de textos, seminários, atividades de campo e de laboratórios. As avaliações permitem o encadeamento de ideias dos estudantes de diversas formas, objetivas e subjetivas, individuais e em grupo, para formar a identidade profissional dos cursos. Essas concepções dão aos acadêmicos as possibilidades de serem “construtores de conhecimento” e criam “espaços de reflexão e participação democrática” (AMORIM et. al., 2003, p. 102).

Nos TCC's identificamos que o curso de Geografia tem orientado um considerável número de trabalhos na área ambiental, dado que, de uma amostra de 20 trabalhos dos anos de 2018 e 2019, 15 possuem temas da linha ambiental. Já no curso de Biologia esse valor é mais tímido, sendo detectados apenas 6 trabalhos com o viés ambiental, dos 20 analisados.

Nos cursos de Pedagogia, Letras e Matemática as grades curriculares sinalizam para uma perciebilidade na inserção da educação ambiental, especificamente, relacionada às questões socioambientais, posto que, ínfimo número de disciplinas foram identificadas com essa finalidade nos referidos cursos. De acordo com o estudo de Rosalem e Barolli (2010, p. 30),

a grade curricular precisaria, primeiramente, se articular com esse campo de conhecimento [Educação Ambiental], definir seus fundamentos e objetivos, contar com profissionais que detenham esse saber e que estejam interessados e compromissados em transmiti-lo, bem como promover uma aprendizagem significativa nesse campo tanto para quem aprende quanto para quem ensina.

Para promover essa aprendizagem significativa, no curso de Pedagogia há 57 disciplinas oferecidas aos acadêmicos de forma obrigatória, destas apenas 16 apresentam indícios de ambientalização, ou seja, 28%, dentre essas disciplinas, 13 estão voltadas para incorporação de valores culturais de identidades, inclusão social e diversidade étnica e 3 (5%) tratam as questões sociedade-natureza. No curso de Letras há 71 disciplinas, 44 obrigatórias e 27 optativas, 9 ou 13% delas têm indícios de ambientalização, sendo 8 delas são voltadas as

questões culturais e de identidade étnica e 1 (uma) ou 1% refere às relações do homem com o meio ambiente. E o curso de Matemática possui 75 componentes, 46 obrigatórias e 29 optativas, das quais apenas 2 (duas) ou 3% tem indícios de ambientalização, uma com abordagens culturais e uma com temas ambientais.

Esses documentos exprimem que a intencionalidade dos cursos de Pedagogia e Letras estão voltadas para a formação de identidade profissional baseada na cultura e discussão de temas relacionados à educação indígena: “As DCNs de Pedagogia apresentam a diversidade cultural e o multiculturalismo como elementos necessários para compreender as questões sociais, econômicas, étnico-raciais e culturais que podem ser enfatizadas no exercício da docência, destacando a educação ambiental e ecológica” (BARBA; FEZA, 2018, p. 517).

No entanto, Rosalem e Baronlli (2010) apontam que os professores destas áreas acreditam que temas da educação ambiental devem ser ministrados por outros “profissionais que detenham esse saber e que estejam interessados e comprometido em transmiti-los” (p. 31). A pesquisa de Pissetti (2018) revela que um coordenador do curso de Matemática afirma, ao mesmo tempo, ser importante a inserção da educação ambiental nas licenciaturas de Matemática e propõe que a pauta ambiental seja trabalhada em uma única disciplina, em eventos e projetos acadêmicos, a visão dele não se difere dos professores de Matemática do CESTB que optaram por incluir no PPC de 2022 apenas uma disciplina para abordar o viés ambiental com seus acadêmicos. Nas disciplinas do curso de Letras encontramos resultados semelhantes a Silva e Baldin (2019), onde “constata-se que estas são voltadas para o conhecimento específico de Letras, com pouca articulação com a área docente e as demais questões socioambientais, por isso o baixo índice de ambientalização” (p. 65).

No curso de pedagogia de 40 planos examinados, 05 se mostram sensíveis as questões socioambientais, sendo identificadas várias características de ambientalização e, por isso, foram classificadas como ambientalizadas. Desses, 3 tratam de questões étnicas e culturais. No curso de Letras de 34 planos analisados, 1 (um) foi categorizado como ambientalizado, uma vez que, observamos os traços de mais de um indicador ambiental. No curso de Matemática, 50 planos foram verificados e nenhum revelou a preocupação com as temáticas ambientais. D’Ambrósio (1996) ressalta que os professores de Matemática devem aprender a relacionar seus conteúdos com as questões ambientais e diz,

particularmente importante é a incorporação, na Educação Matemática, de uma preocupação com o ambiente. Embora haja, muito progresso nessa direção e se

notem boas pesquisas e boas propostas curriculares visando a essa incorporação, a sua plena aceitação na Educação Matemática ainda é um problema (p. 87).

Nesses cursos os currículos indicam que a formação pretende preparar os acadêmicos com posturas críticas e reflexivas para exercer a profissão e sua cidadania, sem compreenderem que hoje o termo cidadania está diretamente vinculado a ideia da dimensão ambiental, pois a própria legislação (Constituição Federal de 1988, Lei 9.795/99, Resolução Nº 02/12-DCNEA e outras) preconiza os direitos cidadãos para viver em ambiente ecologicamente equilibrado. Além disso, exercer a cidadania é participar do desenvolvimento científico, social, ambiental, econômico e de todos os processos que envolvem a sociedade que estão intrinsecamente ligados as questões ambientais.

Entre os professores de Pedagogia, apenas 1 (um) tem formação que contemple a percepção ambiental e 4 com formação que abrange a dimensão cultural. Dos docentes de Letras 2 tem formações correlacionadas ao Meio Ambiente e 1 em que abrange visões culturais. Os professores de Pedagogias e Letras, formados em Meio Ambiente e Culturas, participam de grupos que desenvolvem trabalhos em suas áreas. No curso de Matemática, 1 (um) docente tem formação que abrange Meio Ambiente, mas não trabalha na área, e 1 (um) formação envolvendo culturas, com estudo e aplicação de projetos sobre o tema.

É inegável o fato de que os professores precisam conhecer mais e melhor as concepções da educação ambiental, uma vez que, esse processo envolve “mudança de posturas, atitudes e de reorientação do próprio entendimento sobre a concepção de ambiente, e a educação ambiental pretende transformar a realidade. O problema é saber por onde e como começar, além de tentar envolver os sujeitos neste novo desafio, sem deixar que as iniciativas se percam no decorrer do processo” (ROSALEM; BARONLLI, 2010, p. 35)

Nos projetos de pesquisa e extensão desenvolvidos entre os anos de 2018 a 2022 (1º semestre), o curso de Pedagogia tem produzindo com o enfoque socioambiental, porém com maior concentração em um único professor. Os cursos de Letras e Matemática não tem pesquisas relacionadas aos temas ambientais, mas possuem ínfimos projetos relacionados com cultura e indígenas.

De 20 TCC's examinados dos anos de 2018 e 2019, o curso de Pedagogia tem 1 (um) com foco na educação ambiental e 5 com temas culturais; no curso de Letras 5 falam sobre cultura, indígena e preconceito, e 1 sobre educação ambiental; no de Matemática encontramos 1 (um) abordando cultura e educação indígena. Para Rosalem e Baronlli (2010), os currículos desses cursos para se ambientalizar,

precisam criar condições mais objetivas para orientar a formação de seus futuros profissionais, de modo a oferecer-lhes a possibilidade de compreender a EA para além de uma perspectiva ingênua e superficial, perdida na prática pela prática, mas sim de empreender uma reflexão profunda sobre a ideia de que a história do ambiente é a história do próprio homem (p. 35).

Em relação à formação ambiental dos professores de Matemática, Ferreira e Wodewotzi (2007), dizem que a “a junção da Matemática com questões ambientais pode apresentar-se como um caminho promissor para despertar um maior interesse dos alunos pelo aprendizado da Matemática, além de torná-los mais conscientes, críticos e reflexivos no tocante à problemática ambiental” (p. 65).

Com base nas informações levantadas da análise nos documentos dos cursos de Geografia, Ciências Biológicas, Pedagogia, Letras e Matemática, é possível assegurar que o não acesso a uma formação profissional permanente e continuada na área ambiental tem grande influência na atuação dos professores do CESTB se tornando um dos obstáculos a ser superado por estes para a efetivação da sua própria formação e dos estudantes de seus cursos.

Os projetos e TCC's reafirmam essa necessidade, uma vez que, estes documentos são parte dos resultados do trabalho desses professores. Verificamos que os docentes de Geografia e Ciências Biológicas tem conhecimento e trabalham com a educação ambiental, porque tiveram uma formação para isso e, mesmo assim, os documentos evidenciam lacunas na inserção de alguns fatores ambientais relevante. Já os professores de Pedagogia, Letras e Matemática que possuem pouca ou nenhuma formação acadêmica, em grupos de pesquisa e não recebem formação institucional na área, têm muitas dificuldades de incluir tais conteúdos em seus currículos (ementa das disciplinas) e principalmente não sabem lidar com as questões socioambientais envolvendo o ensino, pesquisa e extensão ocorrendo um desvio da educação ambiental de suas práxis, naturalizadas como normal.

Dessa forma, os cursos de Pedagogia, Letras e Matemática apresentam fragilidades, que se acentuam ao notarmos que poucas são as disciplinas que têm a incumbência de fomentar uma reflexão crítica das imensas problemáticas que enfrentamos decorrentes da falta de uma formação pautada por valores éticos e ambientais. Os reflexos dessa não formação aparecem nas falas, comportamentos e atitudes dos acadêmicos e em suas produções acadêmicas, no não desenvolvimento de ações pedagógicas que trate as questões socioambientais com os discentes e a sociedade. Vemos pelas análises que o currículo de Matemática apresenta-se como mais engessado e padronizado, logo tem sido pensado mais

para acúmulo de informações do que para o desenvolvimento integral do ser humano. É “urgente pensar nas soluções de problemas que atendam também às gerações futuras, ressaltando aqui a importância de considerar os problemas matemáticos do cotidiano relacionados às questões ambientais” (FERREIRA; WODEWOTZI, 2007, p. 65).

Logo, verificamos que a falta de formação dos professores e a inexperiência para trabalhar com temáticas ambientais, são fatores de grande influência nesse processo, dado que seus cursos tem uma configuração mais inflexível, construída historicamente por um conhecimento baseado na especialização em demasia que impossibilita perceber a conexão de seus saberes com os saberes de outras áreas do conhecimento. Assim, a formação inicial de professores na universidade deveria investir em uma estrutura curricular mais flexível e dinâmica que facilite o trabalho docente com as questões ambientais nas licenciaturas com experiências diversas abordando vários aspectos do tema para desenvolver o saber ambiental (CARVALHO, 2001).

No CESTB, ao juntarmos os cursos de Geografia, Ciências Biológicas, Pedagogia, Letras e Matemática, temos um total de 355 disciplinas e somando as disciplinas que se mostram com indícios de ambientalização a partir da análise das ementas contidas nos PPC's, temos apenas 71 componentes com as características de ambientalização, ou seja, 20% do todo, se considerarmos apenas as que trabalham as relações homem-natureza esse valor cai para 49 (14%) das disciplinas. Esse percentual é inepto para uma universidade que deseja colocar na sociedade profissionais críticos, reflexivos, com valores morais, éticos, atitudes, comportamentos e condutas humanísticas em suas inter-relações com o outro e com a natureza, para que possamos alcançar as mudanças de mentalidades instituindo uma racionalidade ambiental.

Tabatinga é uma cidade que não possui uma área urbana verde pública destinada à preservação ambiental, o terreno cedido pelo município para a construção da UEA, era a única área com esse fim, mas foi tombada para a construção do prédio. O governador Amazonino Mendes, na época, exigiu um terreno localizado na Avenida da Amizade para consolidar o projeto da universidade na tríplice fronteira. E os legisladores da cidade até hoje não se propuseram a pensar em uma área verde urbana para o município. E qual é o posicionamento da universidade diante de situações como essa que ocorrem na tríplice fronteira amazônica suprimindo o direito ambiental dos agentes sociais?

Por essas circunstâncias, por inúmeros dramas socioambientais vividos nesse território e na finalidade de contribuir para a mudança de concepção dos docentes e discentes do

CESTB, defendemos que esses professores devem ser preparados pela IES para atender as exigências do perfil profissional da educação do século XXI e do cidadão, que prevê a formação contínua, permanente e de forma integral do ser humano para toda sua existência e de suas descendências.

Entretanto, pretendemos que essa formação seja pensada como forma de debater as concepções da ambientalização para a inclusão das questões socioambientais no ensino, pesquisa, extensão e gestão no CESTB, no objetivo iniciar uma ação conjunta de reflexão crítica das consequências de um fazer pedagógico que consciente ou inconscientemente contribui para manter o *status quo* de uma sociedade em crise.

A ambientalização requer diferentes níveis de articulações envolvendo as dimensões social, ética, biótica, econômica, política e outras, sempre buscando o reconhecimento da inquietude entre a biodiversidade e a sociodiversidade, tornando assim, o viés ambiental relevante para sociedade (RUSCHEINSKY et. al., 2014), formando agentes sociais mais conscientes de suas ações e responsáveis com as questões socioambientais. Porém o que mais importa nesse contexto é o que estamos fazendo para pôr em prática os conceitos de ambientalização e sustentabilidade nas universidades, em relação a isso, muito se tem avançado com diversos estudos no ensino, pesquisa, extensão e gestão em várias universidades da América Latina e Caribe voltados a incorporação da dimensão ambiental. Mas apesar dos avanços, temos vivido um dos piores índices de degradação dos recursos naturais, falta de sensibilidade e empatia entre os seres humanos. Gadelha (2018) afirma que,

As consequências da colonização persistem e a evolução do mercantilismo para o sistema capitalista remexem a ordem da vida neste planeta. A Amazônia com seu caráter impressionante, bio e sociodiversidade complexas, assume um protagonismo mundial pelas condições de vida que sempre ofereceu à humanidade. As consequências da cobiça colonial e do pensamento moderno em reverter sua predação, seja pela dissociação do homem do mundo natural, pela inadmissão dos saberes nativos, ou seja, pela preservação em caráter fundamentalista, comprometem ainda mais as perspectivas das vidas locais e globais (p. 14).

Em relação ao sistema capitalista, empresas governamentais e não governamentais, pouco tem se preocupado com as questões socioambientais, que a passos muito lentos começam a aderir aos valores de sustentabilidade e começam a criar uma política sustentável para se manter no mercado aderindo a critérios de preservação e conservação dos recursos naturais, contribuindo para uma mudança de posturas dos agentes sociais que ali trabalham e dos que utilizam-se de seus serviços, porém a maioria dessas iniciativas servem apenas como estratégias “verdes” ou de uma “falsa incorporação de valores ambientais” para que seus

produtos sejam aceitos no mercado e demandados cada vez mais, sendo que deixam de destruir em certo ambiente, mas as consequências aparecem em outros. Embora esse número seja ainda muito tímido, já temos alguns avanços nesse sentido também. Leff (2015) pontua que a “globalização econômica, os movimentos sociais da cidadania estão legitimando novos valores e direitos humanos que estão detonando o surgimento de projetos sociais inéditos na história” (p. 125) para satisfazer o *homo economicus* com a super exploração dos recursos naturais e a degradação dos ecossistemas. Assim, mesmo que as IES tenham certa autonomia, lhes caberá formar profissionais para atender os valores dominantes da sociedade.

Dá a relevância da universidade instituir espaços de debate, reflexão e ações práticas nas formações profissionais das mais diversas áreas, em particular, das licenciaturas para incorporar nos agentes sociais formados, novos *habitus*, transformando/potencializando suas estruturas de relacionamento com a natureza e com o outro, instituindo uma racionalidade ambiental. De acordo com Leff (2015), a racionalidade ambiental é resultado de

um conjunto de significações, normas, valores, interesses e ações socioculturais; é a expressão do conflito entre o uso da lei (do mercado) por uma classe, a busca do bem comum com a intervenção do Estado e a participação da sociedade civil num processo de reapropriação da natureza, orientando seus valores e potenciais para um desenvolvimento sustentável e democrático (p. 143).

Assim, é preciso formar profissionais com uma nova racionalidade para que estes se tornem promotores de atitudes e valores sustentáveis junto ao meio ambiente, preparando as atuais e futuras gerações a terem responsabilidades com suas ações pensando não só em si, mas na coletividade e reconhecendo a interdependência existente entre a humanidade e a natureza. E dessa forma, possam ser diminuídos ao máximo possível os impactos causados aos ecossistemas possibilitando a construção de sociedades sustentáveis para o bem comum do planeta, como afirma Melo et. al. (2020).

o mundo grita por uma nova postura do homem, para que modifique o seu olhar para o meio ambiente, para que se comprometa em aproximar a sua relação de modo positivo com o meio e passe a prezar o essencial, o crucial para uma vida harmoniosa entre os seres e a natureza e se torne menos consumista, menos egoísta e menos destrutivo a biodiversidade (p. 74949).

A universidade pode e deve incentivar essa mudança de postura por meio do ensino, pesquisa, extensão e gestão abrindo espaço para o diálogo e interpretações baseadas na contextualização das questões ambientais que se desenvolvem no local em que a mesma se

inserir, seguindo pautas como a diversidade cultural, conflitos socioambientais e reconstrução de identidades étnicas, por exemplo. Os acadêmicos podem desenvolver pesquisas com temas da dimensão ambiental a partir da investigação e aplicação das mesmas a outros agentes sociais, dessa maneira, eles aprendem a fazer fazendo. Estimulando cada vez mais a compreensão das temáticas socioambientais de forma contínua e permanente. Para Ruscheinsky (2014, p. 102), “a sensibilização ambiental da universidade abrange - além do ensino, da pesquisa e da extensão – também as relações humanas e a gestão ambiental do *campus*, porquanto um processo dinâmico de espaços educadores sustentáveis”.

Nessa perspectiva, é primordial que os docentes sejam preparados para atuarem atendendo as necessidades de conhecimento dos discentes e dinamizando o processo para uma ambientalização efetiva, baseada nas especificidades locais estabelecendo relações com os acontecimentos globais, pois “a incorporação do saber ambiental na formação profissional requer a elaboração de novos conteúdos curriculares” (LEFF, 2015, p. 217).

Outra situação que não pode ser desvinculada desse processo, são as ações institucionais quanto às políticas dotadas pela IES para dar bons exemplos de que a universidade, de fato, demonstre estar preocupada em modificar as concepções de seus agentes sociais desde a gestão, parte administrativa, pedagógica, incluindo as práticas que abrangem o público interno e externo a instituição, devendo esta construir um “programa de educação ambiental e sustentabilidade” para alcançar metas traçadas nas suas políticas, constando na parte documental da mesma (SORRENTINO; BIASOLI, 2014, p. 42).

Nesse sentido, a ambientalização curricular (AC) é muito importante para dinamizar o ensino aprendizagem, transformando o senso crítico tanto do docente como do discente, é um elemento transformador nesse processo que estimula o pensamento heurístico, interpretativo, analítico e sistêmico. Dentro de um território como a tríplice fronteira amazônica não se pode olhar só para as questões indígenas, ou apenas para a floresta amazônica, ou somente para o transporte hidroviário ou ainda só para a criminalidade, é essencial um olhar mais apurado de todo o contexto local. A população que vive, se sustenta e trabalha no território da tríplice fronteira e no Alto Solimões precisa ter uma percepção sistêmica e aberta de tudo que os envolve.

E a ambientalização curricular dos cursos pode trazer esse elemento integrador de um olhar mais amplo das complexidades ali vivenciadas, recivilizando e construindo uma racionalidade ambiental para além dos termos técnicos, da mão de obra tecnicista, robotizada ou vitimizada. De acordo com Schoeninger, Amaral e Boeno (2018), a ambientalização

curricular nos ajuda a (re)pensar a necessidade da inserção da temática ambiental nos currículos devido às inúmeras problemáticas que temos, tanto a nível local como global, e nos fazem questionar a relação existente entre sociedade-natureza, “a AC propõe um (re)pensar sobre valores éticos e estéticos, conhecimentos e participação política de todos para que se reconheçam como parte integrante de uma proposta que se direciona ao nosso bem comum, a formação para a cidadania” (p. 3).

Uma proposta de ensino que inclua a ambientalização pode ser suficiente para ter o alcance de transformar e estabelecer uma racionalidade mais necessária, e que também seja sensível ao contexto da diversidade cultural, biótica, étnica da tríplice fronteira amazônica. Leite et. al. (2014), orienta que uma das formas mais rápidas das IES se alicerçarem no debate ambiental é por meio da “perspectiva formativa, o repúdio à degradação ambiental e o cumprimento da função educacional voltada para a formação de egressos capacitados a intervir, de modo ambientalmente sustentável, da realidade local à escala global, nas mais inúmeras modalidades de atuação profissional” (p. 49). Mas a universidade deve dar exemplos do seu envolvimento com a prática ambiental de suas funções administrativas e pedagógicas, articulando vivências de formações interdisciplinares, posto que, é nela que se forma o indivíduo para o exercício pleno da cidadania. As IES “enquanto formadoras de seres humanos críticos que exercem um papel essencial na quebra de paradigmas e produção de conhecimentos, devem propiciar tais debates visando a formação de um sujeito político que se posicione acerca dessas questões que dizem respeito a um bem comum” (SCHOENINGER; AMARAL; BOENO, 2018, p. 4).

Dentre as ações mais adotadas pelas universidades para a incorporação da dimensão ambiental está à sensibilização e qualificação de professores, alunos, administrativos e todos os agentes que ali estabelecem suas relações de trabalho, estudo e pesquisa para absorver e efetivar práticas cotidianas de responsabilidade com o meio ambiente e a outridade. Daí, o próximo passo são as modificações e inclusão no currículo dos conteúdos que abarcam essa dimensão. O desenvolvimento de projetos de pesquisa e extensão voltados para os problemas ambientais ajudam a ampliar essa visão sistêmica. Por esse motivo é de suma relevância capacitar os professores e todo o corpo administrativo da IES para lidar e assumir essa prática integradora.

Dessa forma, a universidade renova seu compromisso com a sociedade contribuindo com o bem estar da coletividade ao promover o conhecimento e uma proposta de acordo com as diretrizes ambientais (Leite et. al., 2014), “interrogando se há valores de justiça,

solidariedade e equidade, aplicando os princípios éticos universalmente reconhecidos e o respeito às diversidades”, pois ela é “centro de produção e difusão de conhecimento” (RUSCHEINSKY, 2014, p. 101-102). Por isso, torna-se imperioso não só debater e refletir sobre a temática ambiental, mas imbuir os indivíduos que participam diretamente da vida universitária, administrativos, docentes, discentes, de saberes de como resolver problemas dessa dimensão com atividades concretas para que passem a integrar as suas ações cotidianas, além de prepará-los para defender o meio ambiente em que vivem.

Andrade e Schmidt (2019) corroboram com essa visão ao citarem que vivemos em um tempo de expansão das relações superficiais, em que nos afastamos como seres humanos, impedindo a manifestação do sentimento de afetividade uns pelos outros e pelo apego ao lugar onde vivemos. E que boa parte dessas relações, quando existem, se dão por interesses políticos ou econômicos influenciados pelos meios de comunicação de massa. Assim, mesmo que convivamos em um mesmo espaço, cada vez mais nos importamos menos com os outros, somos indiferentes, acabamos por romper as relações sociais e dessa forma, perdemos também o sentido da nossa própria existência. Essa situação tem contribuído para agravar a crise socioambiental que é “reflexo de uma sociedade fragmentária, que não dá conta das necessidades básicas da população, como educação, alimentação, saúde e lazer, evidenciando a escassez de princípios, valores e virtudes fundamentais para a vida saudável do ser humano” (ANDRADE; SCHMIDT, 2019, p. 73). Assim,

o princípio de pertencimento é credenciado para a ambientalização curricular, para que o sujeito se sinta inserido no meio ambiente, com conhecimento dele e consciência da responsabilidade para com ele. Então, é necessário contextualizar ambientalmente o currículo, ou seja, adaptá-lo ao contexto ambiental local e regional. Será então um currículo ambientalizado e contextualizado espacialmente. (ARMAS, et. al., 2021, p. 49326)

Dessa forma, precisamos de uma formação profissional e humana mais afetiva e sensível que permita rever nossa percepção individualista, para voltarmos a pensar no conjunto, na coletividade, onde todos possam se sentir bem e acolhidos nas instituições de ensino e na sociedade regenerando e construindo valores, ética e promovendo a justiça social e ambiental, visto que “as ações humanas decorrem das interações ambientais, sociais, culturais e políticas, buscando, neste sentido, estabelecer novos modos de ser, de sentir, de pensar e de agir” (ANDRADE; SCHMIDT, 2019, p. 79).

É imperativo que a formação de professores perpassa pela educação ambiental, pois estes aprenderão a atuar inter/transdisciplinarmente fazendo a religação de saberes das

diversas áreas do conhecimento, que é primordial para formar nesse agente social um senso crítico capaz de levá-lo a tomar decisões pensando no bem comum. Dessa maneira, cabe aos cursos de licenciaturas do CESTB refletir sobre o tipo de cidadão que pretendem formar para atuar na sociedade, quais virtudes, valores e princípios devem ser forjados na formação para capacitá-los a viver pensando menos no individualismo e mais na coletividade, se desvencilhando das características egoístas pregadas e propagadas pelo capitalismo exacerbado.

Borges, Silva e Carniatto (2020), confirmam que a crise ambiental se intensificou devido o desenvolvimento que visa somente o crescimento econômico sem se importar com a finitude dos recursos naturais explorados e nem nas consequências para a humanidade, sendo a educação a melhor opção para reverter esse quadro de insensibilidade com o meio ambiente, uma vez que, ela possibilita formar agentes sociais críticos, reflexivos, sensíveis e conscientes em relação às questões socioambientais que vivemos, estimulando a incorporação de novos *habitus*, valores e atitudes capazes de transformar o *status quo* que vivemos com a degradação ambiental. Na compreensão de Buarque (1994),

a civilização industrial consolidou-se exportando as “deseconomias”, remetendo ao exterior os custos e ineficiências de suas sociedades, deslocando as desordens que criaram: a destruição ecológica, a ampliação da desigualdade social, a alienação e desarticulação cultural. Os efeitos do esgotamento começam a surgir: a crise ecológica assume dimensões planetárias (p. 18).

Nesse entendimento, é preciso pensar em um desenvolvimento que esteja simultaneamente ligado e equiparado às questões ambientais, sociais e econômicas para que interligadas possam constituir um meio ambiente equilibrado e justo para as atuais e futuras gerações. E mais uma vez, voltamos ao imenso significado que tem a universidade ao preparar seus agentes sociais para os desafios modernos de desenvolvimentos sustentáveis, as relações com o meio ambiente e as relações interpessoais agregando valores a formação integral do ser humano para toda a sua existência.

A ambientalização curricular traz à tona a valia que pode se tornar a inovação dos currículos dos cursos de licenciatura da tríplice fronteira, agregando uma visão ampla e sistêmica da complexidade local, dotando seus licenciados de conhecimento técnico e ambiental do que se vivencia diariamente nesse território. Ao traçar a ambientalização curricular nos quadros teóricos e metodológicos, os docentes do Centro de Tabatinga estarão trabalhando a educação ambiental e cumprindo com o que diz a legislação brasileira de que

esta “deve ser encarada como um componente essencial e permanente da educação nacional, [...] englobando, assim, a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, o Ensino Médio, a Educação Superior, a Educação Especial, a Educação Profissional e a Educação de Jovens e Adultos” (BRASIL, 1999), e estarão contribuindo positivamente para a integração entre ciência, tecnologia, sociedade e ambiente, posto que, esses futuros profissionais irão assumir a responsabilidade de educar os demais agentes da sociedade, assim, devem receber uma formação que abarque tais questões, caso contrário, como irão reproduzir o que não foram ensinados a fazer?

Outro passo importante para que se concretize a ambientalização curricular é a formação docente, sendo citada pela maioria dos pesquisadores como um dos grandes obstáculos a ser superado. Faz-se necessário qualificar os educadores para atender os quesitos relacionados às questões ambientais, às diversidades, às questões étnicas raciais, e a refletir sobre sustentabilidade do local onde estão imersos. Costa, Poli e Obara (2020, p. 12), expõem que “há uma crescente preocupação com a inserção da temática ambiental nos processos de ensino, aprendizagem e avaliação, pois garante a formação de um indivíduo com posicionamento crítico acerca dos problemas ambientais da sociedade na qual está inserido”.

Sendo a universidade um ambiente de formação, é inevitável que trabalhe com desafios e problemas vivenciados pela comunidade da qual faz parte, com a intenção de estimular a consciência de seus agentes sociais quanto aos cuidados com o meio ambiente revelando suas complexidades, fragilidades e potencialidades no âmbito social, cultural, econômico, político e ideológico, como é o caso do entrelaçamento de culturas e de povos que convivem na tríplice fronteira amazônica. Para que a população aprenda a lidar com suas problemáticas ambientais tecendo as melhores relações com a pluralidade de conhecimentos e saberes locais aliando-os aos conhecimentos científicos, na finalidade de empoderar o *homo academicus* para ser o multiplicador de comportamento e atitudes sustentáveis.

Logo, ambientalizar o currículo é inserir conhecimentos, critérios, valores sociais, éticos, estéticos e ambientais nos currículos universitários e nos estudos (teóricos e práticos) com o objetivo de educar para a sustentabilidade ambiental (GUERRA et. al., 2015), trabalhando preventivamente para atender as necessidades da sociedade e da natureza, com um olhar para além dos conteúdos ministrados na sala de aula. Por isso, um dos maiores obstáculos identificado por Borges, Silva e Carniatto (2020, p. 13), nesse processo é a “resistência dos docentes em transformar suas práticas e modificar as estruturas e os conteúdos curriculares vigentes, particularmente quando as diretrizes são dadas por instâncias

administrativas superiores que os obrigam a questionar suas competências e sua individualidade”.

No entanto, há a necessidade de verificar quais de fato são os problemas enfrentados pela comunidade para serem trabalhados no currículo, sendo fundamental aos educadores terem o domínio teórico, metodológico e prático para atuar com o viés ambiental com segurança, dado que, a ambientalização curricular exige flexibilidade, inter/transdisciplinaridade, a incorporação de novos *habitus* e aplicabilidade dos saberes adquiridos no contexto social para superar a dicotomia homem-natureza. Armas et. al. (2021, p. 49318-49319) anuncia que para a sociedade se tornar “resiliente, segura, confiável, renovável e, portanto, sustentável, ela precisa de uma formação científico-tecnológica profunda e ampla, humanística e ético-moral [...], uma vez que a ação educativa integra o desenvolvimento sustentável e [...] está no centro” do problema.

Em se tratando da diversidade étnica-racial, situação enfrentada pelos educadores da tríplice fronteira amazônica ao abranger em seu exercer pedagógico a formação de professores indígenas, Fernandes e Camargo (2020) dizem que esse,

processo de mão dupla pressupõe que antes de educar o outro, é preciso se educar para aprender com as diferentes culturas e visões de mundo, de modo a iniciar o caminho do diálogo com a diversidade. Esse trabalho demanda educar-se para ouvir o outro, buscando o significado do que o outro fala, as motivações, as implicações do que está sendo verbalizado durante o processo de formação para, desse modo, compreender as diferentes lógicas culturais, de forma que se possa estabelecer uma relação dialógica no ato de educar e ser educado também (p. 849)

Apontamos os obstáculos enfrentados pelos licenciandos indígenas de se inserir e serem aceitos com suas dificuldades de comunicação, “conhecimento” e envolvimento nas universidades, a grande maioria enfrenta diversos impasses para se estabelecer como universitários, poucos são os que adquirem respeito e conseguem terminar seus cursos de licenciaturas, questões essas já sinalizadas por educadores e educandos da UEA Tabatinga em suas falas no capítulo 3. Santos e Guerra (2018, p. 2-3), lembram que

cada indivíduo carrega em si, uma relevante bagagem que lhe dá sustentação para desempenhar um papel fundamental e, pode-se dizer especial, em seus relacionamentos com os outros seres da natureza e o ambiente onde todos convivem. Mas é importante destacar que, nessa interação **com as questões sociais e ambientais, ninguém é autossuficiente**, mas sim **parte de um todo que não inclui apenas humanos, mas todas as formas de vida, sendo que cada ação individual interfere diretamente na existência desse todo**. Nessa complexa teia de relações da vida, o ser humano é um dos fios inevitavelmente ligado ao demais (grifo nosso).

Nesse entender, é inescusável ruminar e propiciar alternativas teóricas, metodológicas e práticas para a inclusão e participação efetiva no ensino, pesquisa e extensão de todos os agentes sociais do território fronteiriço, em particular, os indígenas da região amazônica, a também se tornarem parte do contexto universitário para que assim, possam ser reconhecidos como parte indispensável da sociedade. E dessa maneira, esses cidadãos poderão lutar com igualdade de condições para compreender os não indígenas, se proteger das investidas de indivíduos maus intencionados, trabalhando para valorizar e preservar a memória de seus antepassados, dinamizando sua cultura sem perder a essência do ser que luta para manter uma relação harmônica com o meio ambiente.

Concordamos com a visão de Leff (2015), de que os saberes indígenas podem contribuir para uma racionalidade ambiental a partir do seu modo de vida, sua cultura, costumes, rituais conhecimento e sua relação de apropriação da natureza. Contudo, esses saberes são desprezados, subjugados e substituídos pela ciência e pela forma de vida moderna. Apesar disso, seus conhecimentos e dos povos tradicionais são de extrema valia para se pensar na reapropriação social da natureza.

O antropólogo indígena João Paulo Lima Barreto, da etnia Tukano, explica que o Brasil não tem se importado com as diferenças étnico-raciais, e para mascarar essa problemática trabalha com a política de nivelamento, dizendo que isso são evidências de democracia, igualdade e solidariedade. No entanto, a sociedade é formada de múltiplos povos que detém múltiplos conhecimentos que podem e devem ser reconhecidos pela universidade, pela ciência e pela sociedade para contribuir na manutenção de suas identidades e culturas. O antropólogo menciona que a UFAM existe a mais de 100 anos na Amazônia, porém ele desconhece a existência de disciplinas da IES voltadas ao conhecimento indígena, mas há disciplinas que tratam da língua japonesa, inglesa e francesa. Assim, a ciência não está produzindo conhecimento considerando as diferenças epistemológicas, não valoriza sua própria identidade cultural (BARRETO, 2022). E na Universidade do Estado do Amazonas, disciplinas com tal objetivo estão sendo oferecidas aos acadêmicos pensando no protagonismo indígena e no reconhecimento da importância desses povos para a Amazônia e para o Brasil?

Nesse percurso, devemos nos atentar igualmente para aqueles indígenas que já internalizaram ou que estejam internalizando muitos costumes e a cultura do não indígena para serem aceitos na sociedade sem ser discriminados, mas a esses também é preciso capacitá-los a refletir suas origens e ressignificar seus valores a partir do pensar coletivo de inclusão deles no contexto social, político, cultural, econômico e ambiental, já que, “a

ambientalização é um processo permanente de internalização e ressignificação de saberes, ações, diálogos, práticas e de uma política devidamente instalada nas Instituições de Educação Superior que respeitem os aspectos socioambientais” (SANTOS; GUERRA, 2018, p. 9) para todos os povos sem distinção.

Para Silva, Amprim e Pizzi (2021), a formação de professores constitui-se em um terreno movediço, de contínuas transformações mediadas pelo diálogo e reflexões, o que evidencia sermos seres inacabados em meio a construção social, cultural e política. Assim, estamos sempre buscando conhecimentos que sirvam para nos aperfeiçoar com seres humanos e como profissionais. No entanto, formar professores para a perspectiva da educação étnico-racial ainda é a uma questão a ser investigada e aplicada nos currículos. Há pouquíssimas mudanças a respeito deste problema enfrentado nas escolas e universidades no Brasil, em especial no Amazonas, caso detectado na UEA Tabatinga.

Por isso, esses povos continuam a lutar, quase sem sucesso, para garantir seus direitos já previstos em lei em muitos casos, mas não reconhecidos pela sociedade, como o direito a terra, a preservar sua cultura, e manter seus costumes, valores e identidade. Nesse sentido, a educação ambiental pode assegurar o reconhecimento das diversas culturas e questões etno-raciais, em que a formação desses agentes sociais, devem de igual forma, permitir a internalização de um senso crítico, reflexivo e emancipatório tanto para indígenas como para não indígenas. E a universidade deve propiciar a base para tais práticas, pois “a ambientalização pode contribuir para a superação da maior necessidade humana, hoje, que se refere à compreensão integral da vida e à sobreposição do coletivo ao individualismo” (SANTOS; GUERRA, 2018, p. 13).

Por outro lado, como os egressos do CESTB estão sendo preparados para lidar com a educação formal de negros e indígenas, uma vez que, a população brasileira tem sua origem enraizada nesses dois grupos étnicos e a Lei Nº 11.645, de 10 de março de 2008 dispõe em seu Artigo 26-A que,

nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. § 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no **âmbito de todo o currículo escolar**, em

especial nas áreas de educação artística e de literatura e histórias brasileiras (BRASIL, 2008, grifo nosso).

Esses critérios estão sendo levados em consideração na formação dos licenciandos em Tabatinga para aprender a lidar, valorizando e difundindo o respeito pela história e culturas desses povos, posto que, a maior parte da população em Tabatinga e no Alto Solimões é formada por indígenas e seus descendentes. E pouca ou nenhuma atitude tem sido tomada para capacitar educadores e educandos no sentido de lidar com as peculiaridades desses povos na região, como a difícil missão de terminarem seus cursos de licenciaturas e promover o desenvolvimento integral de seu povo. Silva, Amorim e Pizzi (2021) salientam que não existe garantia de que a Lei Nº 11.645/2008 esteja sendo posta em prática nas escolas e nas universidades para a formação de egressos das licenciaturas no objetivo de proporcionar aos acadêmicos uma formação crítica, rompendo o ciclo vicioso da invisibilidade das muitas questões indígenas nas escolas e universidades brasileiras. No Brasil, a formação de professores se torna mais difícil ainda, devido “a precariedade do trabalho docente e a ingerência do poder das avaliações impostas pelos órgãos governamentais que, de todo modo, tentam impor determinados currículos” (SILVA; AMORIM; PIZZI, 2021, p. 1089).

Nesse sentido, a capacitação dos educadores do CESTB é igualmente imperiosa para atuar no cenário social, econômico, político e cultural dos futuros professores da região do Alto Solimões e do Brasil, pois diversos cursos de licenciatura não abordam em suas disciplinas obrigatórias a temática indígena.

A inclusão dessas temáticas em disciplinas universitária é um dos mecanismos, talvez o mais poderoso e eficiente, para elevar o protagonismo do reconhecimento da cidadania dos indígenas, pois na maioria das vezes, o indígena já traz para a IES a internalização de um etnocentrismo que o impede de evoluir, de se perceber como um ser capaz de superar as dificuldades, se sentindo inferior aos demais acadêmicos.

A antropóloga indígena, da etnia Tikuna, Mislene Metchacuna Martins Mendes, de Benjamin Constant revela que enfrentou preconceitos ao entrar na universidade, mas que resistiu às investidas de colegas e professores que a achavam incapaz de se desenvolver intelectualmente, mas muitos foram os que desistiram por não aguentarem as pressões sofridas no ambiente universitário (MENDES, 2022). Essa ainda é uma realidade vivenciada por maioria dos indígenas do Alto Solimões e do Brasil, principalmente por aqueles que querem preservar sua essência étnica, e mesmo que, nos últimos anos tenha havido mais ingressos de negros, índios e pobres nas universidades pela política de cotas, não é suficiente

para lhes assegurar o direito a uma educação de qualidade e que leve em conta suas especificidades.

Todas essas particularidades nos reforçam o pensamento de que o educador do CESTB deve ser habilitado na perspectiva inter/transdisciplinar para dessa forma, atuar na realidade do contexto da tríplice fronteira, trabalhando a temática ambiental e cultural abrangendo as questões indígenas. Caso contrário, muitas vozes continuarão a ser silenciadas.

Ou seria o caso aqui de incitar uma reflexão para que o Estado do Amazonas, construa uma universidade para atender os povos indígenas, já que nos mostramos incapazes de superar as relações que se estabeleceram desde o período colonial do Brasil contra a população indígena e os povos tradicionais. E mesmo com toda a legislação os povos indígenas ainda continuam a lutar para que seus direitos sejam respeitados, principalmente, os educacionais. As universidades do estado, sabedoras de toda complexidade indígena que tem, até hoje não estão preparadas para atender esses agentes sociais de forma mais humana e reconhecendo que eles, assim, como qualquer ser humano, possuem suas limitações que podem ser superadas se estimuladas com foco no problema detectado. E que também possuem seus saberes tradicionais que os mantem integrados a mãe terra, a qual é venerada e respeitada por todos. Entretanto, o povo indígena continua a ser vistos como algo externo a sociedade, sendo segregados nos estratos da sociedade. É preciso entender que a lógica de vida indígena é diferente do não indígena, portanto, dificilmente, o agente que não faz parte do seu contexto social o compreenderá.

Como comenta João Paulo Lima Barreto sobre os dilemas enfrentados para dar continuidade a seus estudos fora da comunidade, em que teve que mudar todo seu estilo de vida, e inculcar *habitus* dos não indígenas para ser aceito, lá tinha hora para acordar, rezar, comer, ir para a roça, jogar futebol, e para dormir, tudo era regrado. Na nossa cultura não fazíamos assim, o processo de adaptação foi doloroso, mas ainda podia contar com os cuidados de longe de meu pai e avô que me protegiam por meio de cigarro *bahsesse*, para enfrentar a realidade nova. Muitas vezes tive vontade de fugir, ir embora pelas muitas pressões que sofri, pois vivíamos na época da aculturação e, segundo o não índio, tínhamos que nos civilizar. Nós nos fechávamos como forma de autoproteção. Na cidade as pessoas não se cumprimentam, lá não somos ninguém. Na sala de aula o professor não se preocupava se estávamos entendendo ou não, não falamos o português direito e nos isolávamos. A universidade indígena precisa ser pensada para difundir a lógica e os conceitos indígenas, mas que todos, indígenas e não indígenas, possam ter acesso (BARRETO, 2022).

Situações como essas vividas por Barreto na década de 40, ainda hoje são frequentes nas escolas e universidades brasileiras, em particular em Tabatinga, ou seja, já faz mais de 80 anos e os indígenas continuam a ser tratados, em sua maioria, desrespeitosamente e vistos com preconceito como constatamos na fala dos alunos do CESTB quando relatam a metodologia usada pelos professores na sala de aula: “a maior parte dos materiais e das atividades propostas são favoráveis apenas para alguns alunos, sem levar em consideração alunos indígenas da turma, por exemplos”, na “sala de aula existe pelos próprios alunos uma insensibilidade com os outros colegas, principalmente quando o aluno é indígena”. Tem “professores que não ligam se tem alunos com dificuldades, pois na cabeça deles, está ali quem quer e vai dá seu jeito para aprender”, logo, “alguns alunos indígenas se atrasam no curso por não compreender o que o professor está falando ou fazendo principalmente nas disciplinas relacionadas a cálculo”.

A discussão em torno da universidade indígena traz novas perspectivas e horizontes para esse povo que busca por reconhecimento. Altacir Corrêa Rubim, professora universitária indígena da etnia Kokama de Santo Antônio do Içá afirma que as universidades que temos hoje propõem a inclusão de indígenas, quilombolas e negros a partir de uma visão “não indígena”. Que a universidade indígena pode ser uma boa proposta para se pensar em uma universidade construída a partir da visão e da sabedoria indígena, com a participação efetiva destes na finalidade de valorizar e reafirmar suas identidades é de extrema relevância para respeitar os processos de aprendizagem do povo (RUBIM, 2022).

Na visão de André Fernando Baniwa, sociólogo e liderança indígena do Alto Rio Negro, a universidade exerce importante papel como parceira e aliada para a formação e, quando ela se dispõe a colaborar com os povos indígenas, estes só têm a ganhar agregando valores científicos aos seus conhecimentos que potencialarão o desenvolvimento de suas comunidades ajudando a difundir a cultura, valores, costumes e, sobretudo, estudantes e pesquisadores que estudam suas peculiaridades, passam a defender o povo indígena porque verdadeiramente os conheceu em uma relação de proximidade e colaboração nas comunidades. Para ele quando um indígena decide estudar nas escolas e/ou nas universidades não indígenas, este deve estar disposto a internalizar o saber do “branco”, que possui cultura diferente da sua. A ideia de uma universidade indígena pensada e criada pelos e para os indígenas é boa, mas penso que a mudança acontecerá independentemente disso, pois nós não somos só história, somos a história, o presente e o futuro (BANIWA, 2022).

A universidade indígena já vem sendo pensada pelos ancestrais de Mislene Metchacuna Martins Mendes desde a década de 70, quando já sonhavam em formar seus próprios profissionais para trabalhar e atender a demanda das comunidades indígenas da região do Alto Solimões. A antropóloga comenta que a Universidade Federal do Amazonas e a Universidade do Estado do Amazonas não são suficientes para atender as necessidades indígenas das comunidades que são muitas e diversas. As universidades não se esforçam para ter uma relação de proximidade com a população local (MENDES, 2022).

Cabe lembrar, que é no currículo que consta as bases para a formação do indivíduo, ali pode ser criado os mecanismos de fortalecimentos de identidades para construir ou reconstruir o ser humano pretendido para o convívio social. Por isso, a formação do profissional não pode ser tratada exclusivamente de forma técnica, mas deve preparar o ser humano para buscar soluções aos problemas do cotidiano e tomar partido em situações conflitantes. Na academia, há carência na atuação dos docentes quanto à temática étnico-racial para formação dos licenciandos dos cursos do CESTB. “Dessa maneira, o currículo necessita ser pensado e questionado quanto às diferenças culturais; sobretudo, pregar o discurso da igualdade e da inclusão não garante uma formação crítica, consciente, intelectual e reflexiva” (SILVA; AMORIM; PIZZI, 2021, p. 1099).

Nesse sentido, é necessário envolver a ambientalização curricular para uma reforma na educação e no processo de ensino-aprendizagem. Os projetos políticos dos cursos não podem ser um documento aleatório e mecânico, eles precisam ser construídos, debatidos, pois não são fórmulas. Os planos de ensino de igual forma, porque há itens que podem ser padronizados, mas há outros que não, que dependem do regionalismo, do ponto de vista particular local onde a universidade está inserida. E na região da tríplice fronteira, no Alto Solimões há muitas particularidades que precisam ser levadas em consideração na construção desses documentos.

O território respira a complexidade, a diversidade da floresta, a diversidade de espécies, a diversidade da cultura e demonstra a necessidade da universidade cumprir com a prática da ambientalização, pois cabe a ela cumprir um serviço de cidadania que ampara a sociedade, por ter a educação como base da transformação social. “A racionalidade moderna justifica a vida por práxis violentas contra a natureza. Matar árvores e animais para obtenção de materiais barbariza a relação humana com a Gaia. A hominização indica a necessidade de renascimento do homem de modo que consiga humanizar suas relações planetárias” (GADELHA, 2018, p. 140).

Partindo desse ponto de vista, nos estudos de Guimarães (2004) foi identificado que até os educadores que tinham formação em educação ambiental e se mostravam sensibilizados com as causas ambientais não conseguiam internalizar em seus alunos ações práticas cotidianas, evidenciando uma vulnerabilidade em suas ações pedagógicas. Para tanto, percebe-se o quão importante se torna uma formação de educadores que vá além de informações recebidas no âmbito de uma qualificação, estabelecendo o rompimento de práticas tradicionais que se colocam como verdadeiras armadilhas para uma educação que pretende transformar o senso crítico, transformador e emancipatório dos discentes.

Com base na reflexão crítica e buscando soluções para a formação significativa dos educadores nas questões ambientais, Faria e Guimarães (2021) apresentam uma pesquisa formativa do Grupo de Estudos e Pesquisa em educação ambiental, Diversidade e Sustentabilidade (GEPEADS /UFRRJ), que propôs um projeto teórico metodológico chamado de “ComVivência Pedagógica”, focado em cinco princípios: a Reflexão Crítica, a Desestabilização Criativa, a Postura Conectiva, a Intencionalidade Transformadora e a Indignação Ética para capacitar os educadores a se transformarem em um “ser mais ambiental”, rompendo a forma de reproduzir inconscientemente uma maneira única de ver o mundo. A pesquisa aborda diferentes epistemologias para propiciar a relação entre indivíduos e natureza. Nesse exercício formativo são requeridos dos participantes, virtudes como a

humildade, solidariedade, compartilhamento e amorosidade pode-se fazer no processo de aproximação, participação e convívio com as memórias, crenças e costumes de povos e comunidades tradicionais que praticam constantemente e ativamente suas manifestações culturais como dança, gastronomia, música, arte, ritos e temporalidade (FARIA; GUIMARÃES, 2021, p. 141).

Essas qualidades são desenvolvidas de forma coletiva na formação de educadores ambientais visando o prisma educativo e integrativo de todas as atividades desenvolvidas. Essas ações propõem experiências significativas que tem a finalidade de suplantar a formação superficial, acrítica e fragmentada de professores nas questões ambientais. A compreensão de que o fator socioambiental é complexo, exige também uma formação de educadores ambientais com a mesma complexidade para que estes consigam em suas práxis ultrapassar o perfil de um instrutor que apenas fornece a informação, experimentando o reencontro consigo, com os outros e com a natureza por meio de relações horizontais e de reciprocidade.

Na concepção de Leff (2015), a pedagogia da complexidade ensina a pensar a realidade socioambiental por meio da construção social em processos inter-relacionados e

interdependentes que ajudam a compreender a complexidade dos fatos reais para internalizar a consciência ambiental e ações que possibilitarão o desenvolvimento sustentável, democrático e equitativo. A educação dentro dessa percepção requer a pesquisa de problemas de aprendizagem complexos para fazer evoluir a estrutura cognitiva do docente ou do discente. Na universidade, professores e pesquisadores devem reorientar as estruturas e conteúdos curriculares dos cursos e programas para ambientalizar o ensino superior.

Por outro lado, não adianta a universidade está muito bem alinhada à questão ambiental ou da ambientalização se ela não tem o respaldo governamental do estado, do governo federal, se ela não tiver incentivo das instâncias superiores, por si só, a universidade não dará conta de desenvolver esse processo junto com seus docentes e discentes. Não adianta o Centro de Tabatinga querer implantar a ambientalização se as demais unidades não incorporarem o mesmo pensamento e vontade de também participar do processo, dado que, a ação conjunta torna-se mais eficiente e eficaz para humanizar os educadores e a sociedade. A parceria internacional com IES da Colômbia e do Peru e demais universidades da fronteira são essenciais para uma ambientalização curricular e sustentabilidade da região e todo seu entorno.

4.2 O PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM INTER/TRANSDISCIPLINAR COMO PRECONDIÇÃO DA AMBIENTALIZAÇÃO NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES NO ÂMBITO DAS LICENCIATURAS DO CESTB/UEA

A visão da inter/transdisciplinaridade será aqui abordada na perspectiva da efetivação desses conceitos na formação de professores que perpassem o ensino disciplinar integrando os diferentes saberes incluindo a dimensão ambiental. Leff (2002) revela que a interdisciplinaridade no campo educativo é uma proposta metodológica que permite avançar no conhecimento relacionando saberes de áreas distintas facilitando a integração e contextualização para resolver problemas práticos.

Na visão de Teixeira (2007, p. 59), “a interdisciplinaridade pode significar uma estratégia de flexibilização e de integração das disciplinas, nos domínios de ensino e da produção de conhecimentos novos, da pesquisa”, para Japiassu (1976, p. 74), primeiro autor a discorrer exaustivamente sobre o tema no Brasil, a interdisciplinaridade “se caracteriza pela

intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas, no interior de um projeto específico de pesquisa”.

Mas a interdisciplinaridade também é considerada por muitos estudiosos como uma teoria epistemológica, uma proposta metodológica, uma mudança conceitual e teórico-metodológica ou como uma forma de colaboração entre docentes e pesquisadores. Essa indefinição conceitual torna sua compreensão mais desafiadora para a formação de educadores ambientais, exigindo uma permanente vigilância crítica.

O termo interdisciplinaridade possui vários sentidos, mas é “uma nova concepção de ver os preceitos conceituais disciplinares” (PEREIRA; ROCHA, 2020, p. 2) que propõe modificações para superar a visão fragmentada no ensino/aprendizagem e mediar o conhecimento de forma diversificada. Não há uma padronização para a interdisciplinaridade. Atualmente ela é uma pré-condição na formação de qualquer profissional para atuar na sociedade cada vez mais globalizada e complexa, em particular, na atuação de professores preocupados com as questões ambientais.

Esse caráter interdisciplinar na prática educativa já era mencionado na Constituição Federal de 1988 e na Lei Nº 9.795/99 que trata da Política Nacional de Educação Ambiental quando citam que a sociedade deve construir processos que atendam aos valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competência que lhes permitam conservar o meio ambiente para a sadia qualidade de vida e sustentabilidade de todos (BRASIL, 1999). Mesmo assim, a sua utilização não se mostrou suficiente para evitar maiores desequilíbrios ambientais, pelo contrário, os quadros de exploração do meio ambiente têm aumentado e conseqüentemente a degradação socioambiental no país.

A interdisciplinaridade ainda hoje não é compreendida de forma satisfatória pela maioria dos profissionais da educação, e isso causa dificuldade em suas abordagens pedagógicas, visto que ela se dá de forma intersubjetiva a partir da associação dos conhecimentos empíricos e científicos de cada agente social na busca de soluções para determinados problemas, estabelecendo um diálogo e a inter-relação entre conceitos, métodos e técnicas de diferentes especialidades, no objetivo de transformar esses conhecimentos a partir da sua associação com as demais áreas do saber.

Na abordagem de Rossini e Cenci (2020, p. 1740), “a educação ambiental, ao estabelecer uma conexão do saber com o fazer por meio de práticas contextualizadas, reeduca seus agentes [sociais] para que desenvolvam uma nova visão da realidade na busca por um futuro sustentável, a partir de experiências educativas integradas”, mostrando sua eficiência

por meio de projetos interdisciplinares que são capazes de aguçar o pensar interdisciplinar promovendo a reflexão de seus participantes das diversas áreas gerando a construção da aprendizagem menos compartimentada e, claro, mais integradas. Além disso, os profissionais devem ter uma predisposição para o trabalho em equipe, para lidar com as críticas, com as resistências de outras áreas e o compartilhamento de ideias, decisões e resultados.

Pensando por esse prisma é possível constatar que a maior parte das atividades educativas que se dizem interdisciplinares, não tem sido mais do que a justaposição de conteúdos em disciplinas diferentes ou a junção de conteúdo em uma só disciplina, causando fragilidades na compreensão dos professores para elaborar práticas com essa natureza. Assim, Leff (2015) conclui que a interdisciplinaridade na produção do conhecimento relacionado ao meio ambiente tem se tornado apenas uma visão instrumental de aplicação de conhecimento, devido a rigidez com que as instituições de ensino superior continuam a fragmentar o conhecimento nas diversas disciplinas. E o saber ambiental procura questionar esse paradigma dominante na finalidade de construir novos objetos interdisciplinares de estudo.

Dentro desse viés, a interdisciplinaridade deve proporcionar uma formação de sensibilidade e consciência que pretende resistir a exploração, ao desperdício e a produtividade excessiva que visa elevar a economia para fins lucrativos apenas, nessa perspectiva, é preciso adquirir novos enfoques e conhecimentos que serão alcançados com a cooperação entre as disciplinas, possibilitando apreender a complexidade dos problemas ambientais e encontrar soluções para os mesmos, articulando saberes para a concretização de uma racionalidade ambiental, reorganizando os conhecimentos, métodos e técnicas de disciplinas diversas que dependerão das condições geográficas, ecológicas, políticas, econômicas e culturais locais em que a universidade está inserida para formar profissionais competentes (LEFF, 2015).

Logo, os processos de educação ambiental envolvendo a interdisciplinaridade devem perpassar as barreiras disciplinares se tornando primordiais para a efetivação e internalização desses conhecimentos que questionam o *status quo* da sociedade quanto a exploração do homem e da natureza. Garnier (2017), explica que esses fatores são pouco compreendidos em sua complexidade e acabam sendo tratados de forma acrítica pelos professores, assim,

aprofundar este assunto e educar criticamente para transformações nos padrões de mercantilização da natureza, de consumo, de desigualdade social, de reconhecimento da diversidade socioambiental, exige uma formação que oportunize este olhar diferenciado frente à realidade. Por outro lado, é uma abordagem que “incomoda”, pois critica os padrões vigentes (que envolvem empresas,

administração pública, padrões sociais estabelecidos etc.), o que muitas vezes faz com que a EA seja posta à margem, privada de estímulos por parte de instituições e órgãos públicos relacionados à educação (p. 26).

Nessa visão, a função da interdisciplinaridade na educação ambiental é relacionar todas as disciplinas interligando e promovendo o diálogo de saberes, as relações humanas e o meio ambiente, considerando suas especificidades. Assim, a educação ambiental crítica adquire potencial transformador para questionar os padrões vigentes nas mais diversas esferas e reverter o quadro de degradação ambiental ao preparar os cidadãos para se posicionar de forma crítica diante das problemáticas sociais.

No entanto, ainda se verifica que a formação de professores para trabalhar as questões ambientais está associada a ações pontuais e/ou fragmentadas que acabam por dificultar sua inculcação e posteriormente suas práxis, já que o aluno deve se sentir parte do processo de maneira integral, participando ativamente de ações contínuas e permanente para internalizar os princípios e valores ambientais. Leff (2015) anuncia que as questões ambientais trabalhadas com os discentes não dão conta de formar o senso crítico capaz de levá-lo a auto-reflexão da necessidade de conservar e preservar o meio ambiente.

Partindo desse pressuposto, Silva e Silveira Júnior (2022), identificaram que a maioria dos alunos de uma escola pública prefere compreender a temática ambiental por meio de trabalhos/jogos educativos e por palestras, levando os autores a perceber a necessidade de pensar em atividades que envolvam os professores de todas as disciplinas para se criar condições de uma compreensão interdisciplinar dos assuntos abordados, dado que, as disciplinas em que eram mais trabalhadas a temática ambiental foram Ciências e Geografia. Daí os autores verificam que o ensino-aprendizagem do viés ambiental não consideram a interdisciplinaridade a fim de associar, socializar e formar uma consciência ambiental na escola. Nesse sentido, podemos inferir que esses professores e os que ministram outras disciplinas como matemática e português estão tendo uma formação fragilizada no sentido de prepará-los adequadamente para lidar com a problemática ambiental junto a seus alunos. Os debates sobre o ensino interdisciplinar têm se intensificado mais na educação básica do que na educação superior, em que são formados professores, que de igual forma, carecem ser capacitados para trabalhar na perspectiva interdisciplinar.

Martins e Schnetzler (2018), explicam que a participação de professores, em debates e na construção de ações para enfrentar a crise ambiental é fundamental, pelo papel que exercem na sociedade e pela influência que tem sobre a comunidade, que por sua vez, clama

por uma educação que auxilie na superação dos problemas ambientais que afetam a todos. Nesse sentido, a educação ambiental deve assumir um caráter crítico e que abomine as desigualdades sociais e os desequilíbrios entre sociedade e natureza. Logo, A educação ambiental crítica não pode se reduzir ao treinamento, capacitação ou a transmissão de conhecimentos. Porque há uma demanda social que precisa ser atendida, mas os professores continuam sendo formados na perspectiva disciplinar que produz “armadilhas paradigmáticas” (GUIMARÃES, 2004), ou a compreensão do mundo de forma única influenciados pela racionalidade dominante, que os impedem de desenvolver competências e evoluir para uma racionalidade ambiental.

Nas universidades e nas escolas, é de extrema necessidade que as temáticas socioambientais estejam interligadas com todas as disciplinas para constituir e construir diálogos interdisciplinares fundamentados na diversidade de visão sobre um mesmo problema e de áreas diferentes para compreendê-lo melhor encontrando soluções mais adequadas para solucioná-lo. Porque, detectamos pesquisas em que os professores foram, quase sempre, unânimes em afirmar que não estavam preparados para trabalhar com as questões socioambientais.

Essa situação foi apontada em uma considerável parte dos estudos sobre a temática ambiental envolvendo alunos e professores, que fica mais evidente quando envolvem os professores que ministram disciplinas de matemática e português, como nas pesquisas de Soares e Frenedozo (2009), na cidade de São Paulo, e Silva e Silveira Júnior (2022), em Macapá, que identificaram percentuais de 75% e 66%, respectivamente, de professores com essas características. Alves (2019) relata em seu trabalho realizado em Tabatinga, uma comunidade indígena, que na escola não há uma efetividade de atividades socioambientais sendo desenvolvidas, nem mesmo na comunidade, essas ações quando ocorrem, são pontuais. Logo, comprovaram que os costumes e hábitos indígenas estão sendo desvinculados da relação de preservação ambiental, pois a maioria dos estudantes e moradores da comunidade busca agir como os “brancos” para se integrarem a sociedade globalizada.

Sabino et. al. (2022) concordam com o estudo de Alves e revelam que a Universidade do Estado do Amazonas atua há 20 anos formando professores nas áreas de Geografia, Ciências Biológicas, Pedagogia, Letras e Matemática, e que embora os agentes sociais da região tenham sofrido um avanço consideráveis em seu capital cultural e intelectual, são necessárias que novas reflexões e lutas sejam iniciadas em relação à formação da população da tríplice fronteira, haja visto que hoje a situação educacional se encontra com novas

configurações, principalmente com relação às questões socioambientais vividas nessa tríplice fronteira amazônica.

Borges, Silva e Carniatto (2020) relatam que só teremos uma ambientalização curricular de sucesso se houver uma capacitação docente que abarque o uso de metodologias apropriadas para que estes possam produzir/reproduzir aprendizagens que foquem o despertar de uma consciência ambiental nos futuros professores voltadas a sustentabilidade socioambiental. Essas metodologias devem propiciar maior compreensão do desenvolvimento sustentável a fim de gerar reflexões críticas e repúdio as causas e consequências das problemáticas ambientais, pautadas por melhores inter-relações com o meio ambiente e com toda a sociedade. Assim sendo, as metodologias interdisciplinares adequadas são fortes aliadas para a formação docente e discente envolvendo o contexto local e global na região do Alto Solimões e no Brasil.

Por isso, refletir sobre a interdisciplinaridade no campo universitário constitui-se em uma obrigatoriedade. Sem essa atitude o ensino profissional estará sempre incompleto, assim é imprescindível ensinar os acadêmicos a inter-relacionar o espaço onde atuam. Na formação docente, abordar a interdisciplinaridade exige competência que só podem ser internalizadas através da legitimação de diferentes saberes disciplinares para que se tenham condições de aplicar a realidade local (FAZENDA, 2012).

As contribuições de Leff (2015) para o campo educacional, dizem que a interdisciplinaridade, “é uma prática intersubjetiva que produz uma série de efeitos sobre a aplicação dos conhecimentos da ciência e sobre a integração de um conjunto de saberes não científicos; sua eficácia provém da especificidade de cada campo disciplinar” (p. 185). Desse modo, essa prática “pode fazer confluir uma multiplicidade de saberes sobre diversos problemas teóricos e práticos”. Mas para isso, é importante que o ensino-aprendizagem dos conteúdos ultrapassem as paredes da sala de aula e os muros das escolas e universidades, levando os estudantes perceberem a complexidade das problemáticas que os envolvem por meio da observação, do sentir e da interpretação dos fatos reais, para uma compreensão significativa baseada em seus conhecimentos e experiências que proporcionarão o despertar de inquietudes que os façam pensar em soluções para mudar o ambiente observado.

Com essas abordagens percebemos a dimensão que interdisciplinaridade possui na formação docente no CESTB e em todas as IES do Brasil, que pode também ser relacionada à concepção de incorporação do capital cultural no campo acadêmico sendo mediado pelo *habitus no homo academicus*, conforme nos apresenta Bourdieu (2017) em seus textos.

Para Fazenda (2012), o conceito de interdisciplinaridade é muito amplo e ao pensar em formação de professores é inevitável pensar em duas codificações que se complementam: uma de ordem científica e a outra de ordem social. A primeira nos leva a construção e organização de saberes interdisciplinares. A segunda articula a aplicação dos saberes científicos no campo: social, político e econômico. A autora constata que, a experiência docente precisa levar em consideração três dimensões: o sentido, a intencionalidade e a funcionalidade, onde todas elas requerem cuidados que compreendem as teorias que investigam, que relacionam os saberes e conceitos que irão direcionar a ação pedagógica.

Entretanto, para pensar em uma formação profissional que associem, inter-relacionem e trasponham os saberes disciplinares, levando em considerações o ser humano como sujeito com suas emoções, percepções, experiências e suas diferentes realidades de mundo, que resulte em um conhecimento mais significativo e desfragmentado possível nas questões ambientais e em todas as problemáticas sociais, Nicolescu (1999) nos propõe a transdisciplinaridade, que se apresenta como o processo de conhecimento que abrange “aquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das disciplinas e além de qualquer disciplina” (p. 51), que tem por objetivo a “compreensão do mundo presente, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento "que não pode ser desvinculado da complexidade, pois é a partir dela que chegamos ao conhecimento transdisciplinar.

A ambientalização curricular vem justamente com essa proposta, na medida em que, os temas ambientais motivam exercitar o pensamento crítico em razão da complexidade das questões ambientais, já que a integração desta temática e da sustentabilidade nos currículos “é um campo vasto, complexo e em construção, que apresenta o potencial de extrapolar a esfera da matriz curricular, abarcando oportunidades formativas, no âmbito da Universidade, no ensino, pesquisa e extensão” (OMETTO, et. al., 2015, p. 113).

Logo “a transdisciplinaridade se interessa pela dinâmica gerada pela ação de vários níveis de realidades ao mesmo tempo” (NICOLESCU, 1999, p. 52), entre elas, “o ser humano com sua multidimensionalidade, com sua razão, emoção, intuição, imaginação, com seus sentimentos e afetos, com sua dimensão espiritual”, experiências e percepções que antes eram desconsideradas pelas ciências. Assim a transdisciplinaridade é “uma forma diferente de abordar o processo de construção do conhecimento, sobretudo a educação”, buscando “compreender os fenômenos a partir de uma racionalidade aberta [complexa] que transcende os campos disciplinares, procurando perceber o que ocorre nos diferentes níveis de realidade

ou de materialidade do objeto e da percepção dos sujeitos” (RIBEIRO; MORAES, 2014, p. 241) do conhecimento.

Na visão de Morin (2007, p. 23), “somos portadores de toda a história do cosmos, de toda história de vida, no entanto, somos diferentes em função da nossa consciência, da nossa cultura, de nossa inteligência, de nossas atividades propriamente humanas”. Todas essas características e muitos outros aspectos que vivemos mostram a nossa complexidade como seres humanos, que precisam ser ligadas, mas é preciso saber juntar essas informações, uma vez que, é necessário muito mais do que colocá-las lado a lado como se fossem as peças isoladas de um quebra-cabeça.

Essa analogia serve para mostrar que o ensino interdisciplinar não é suficiente para abarcar todas as dimensões do homem e do mundo para explicar determinado problema, pois vivemos em um mundo complexo em que o ser humano é igualmente complexo e, apenas o conhecimento das disciplinas se associando e se inter-relacionando não conseguem comportar a complexidade dos diversos níveis de realidade vividos, resultando sempre em um conhecimento fragmentado, por não se importar com as dimensões humanas, por exemplo. Porém a interdisciplinaridade continua sendo indispensável para fazer pesquisas que visem o enriquecimento e a abertura de espírito de diferentes disciplinas.

Assim, carecemos de um conhecimento que seja multidisciplinar e transdisciplinar para juntar as informações requeridas de um mesmo problema social, ou seja, demandamos por um pensamento e conhecimento complexo para alcançar o transdisciplinar, caso contrário, tudo se tornará um mero discurso. Todos os problemas sociais apresentam-se de forma complexa e transdisciplinar.

Fica evidenciado, com base nesses esclarecimentos, a importante missão que tem os educadores do CESTB em promover uma educação mais humanizada aos acadêmicos, que serão os multiplicadores dos processos para acessar o conhecimento e incorporar aprendizagens significativas e complexas, ou ainda, um processo de aprendizagem que reconheça as nuances de cada agente social nas suas mais diversas dimensões – ambiental, cultural, biológica, política, econômica, religiosa etc. –, pois é só por meio da complexidade e da transdisciplinaridade que reencontraremos os problemas fundamentais e globais, que hoje estão muito mais globais por possuírem uma dimensão planetária (MORIN, 2007). Como acontece com a falta de sensibilidade das pessoas para internalizar valores, comportamentos e atitudes que contribua no processo de reapropriação da natureza, evitando as catástrofes ambientais, que todos os dias são anunciados nos meios de comunicação de massas e os

desastres ambientais que presenciamos em nossa cidade. O compromisso de restaurar a biodiversidade e a sustentabilidade é de todos os seres humanos para viverem em harmonia com a natureza.

Para melhor compreensão da diferença entre os termos multi, inter e transdisciplinaridade, Silva (2007) relata uma conversa com Edgar Morin, em que o sociólogo explica que “a interdisciplinaridade junta disciplinas diferente; a multidisciplinaridade, articula-as; só a transdisciplinaridade, porém, supera as particularidades, conjuga os saberes e faz com que aportes diferentes trabalhem por um mesmo fim” (p. 33), dessa maneira, “a transdisciplinaridade é a passagem do simples ao complexo”. Logo, as pesquisas disciplinares e transdisciplinares se complementam e não podem ser desvinculadas uma da outra. No entanto, a transdisciplinaridade apresenta três pilares que validam sua metodologia, que são: “os níveis da realidade, a lógica do terceiro incluído e a complexidade” (NICOLESCU, 1999, p. 52), se mostrando contrária a qualquer forma de reducionismo.

Cabe lembrar que, os PPC's dos cursos de Geografia, Ciências Biológicas, Pedagogia e Letras dizem levar em consideração nas práticas educativas, as perspectivas multi, inter e transdisciplinares. E o curso de Matemática diz abordar apenas a multi e interdisciplinaridade em suas atividades, o que não nos surpreende.

Nesse contexto, a transdisciplinaridade tem natureza reflexiva, ou seja, o conhecimento é compreendido e explicado por ser interrelacional e caracterizada pelo diálogo entre as diversas partes que compõe o todo. Esse todo, não se refere simplesmente à junção das partes, mas a interação contínua e intensa entre as partes que o compõem. Dessa forma, “as partes do todo não se separam de modo estanque e definitivo, mas se alimentam mutuamente e de modo interdependente” (FERREIRA, 2021, p. 8). Na perspectiva transdisciplinar, a vida é sempre complexa por possuir contínuas e intensas relações que são intrínsecas ao ser humano, com o estabelecimento de suas conexões, diálogos e dinâmicas que se alteram de acordo com as estruturas de cada ser humano. E por isso, é impossível explicá-las de forma simples e reduzidas.

Em relação a transdisciplinaridade, Leff (2002) diz que é um processo de troca recíproca de diferentes áreas do conhecimento científico, que permite incorporar novos saberes e avançar/retroceder no processo do conhecimento. Mas esse processo só será possível se houver bases sólidas para a articulação das ciências. Já Fazenda (2008) ressalta a importância da transdisciplinaridade na formação docente por meio do diálogo sobre as questões complexas que envolvem esse conceito, cada dia mais abordado por diversos

estudiosos, visando à compreensão da realidade atual que as sociedades estão imersas, como a problemática ambiental.

O compromisso com as orientações curriculares direcionados às questões socioambientais no CESTB são fragilizadas, parte dos PPC's não criam condições para que esse procedimento se dê de forma intencional e permanente nos cursos, a vista disso, compreendemos que se precisa de uma qualificação que preparem os docentes a lidar com a educação ambiental nas suas mais diversas dimensões. “O pensamento sistêmico [complexo] pode ressignificar tanto conteúdos e metodologias quanto estruturas educativas, incluindo a dimensão socioambiental no processo educativo” (ANDRADE et. al., p.195). Desse modo, os currículos dos cursos de licenciatura carecem ser conduzidos para a compreensão da ecologia, diversidades culturais, questões étnico-raciais, indígenas, gênero, indivíduos, ambientais etc.

Na educação, Nicolescu (1999) salienta que, é impossível pensar no viés educativo da atualidade sem pensar em uma cultura transdisciplinar, devido as tensões ambientais, econômicas, culturais e espirituais do ser humano que ameaçam a vida no planeta, tensões estas, que são perpetuadas para as próximas gerações pelas escolas e pelas universidades sem serem questionadas. Isso é impensável, posto que, toda a nossa vida (individual e coletiva) tem por base a educação, e a vida do planeta depende da compreensão e absorção de valores comuns a coletividade mundial, porque, as realidades da vida estão sempre em mutação, que precisam ser questionadas e refletidas para se viver mais harmoniosamente com a natureza.

Para Guerra e Figueiredo (2014, p. 49) a ambientalização curricular deve ser “concebida na perspectiva do pensamento complexo, da inter e da transdisciplinaridade”. Esse processo “representa uma possibilidade de dar maior visibilidade à complexidade dos saberes ambientais, e o sentimento de pertencimento dos jovens às instituições de ensino, nas quais já não se veem representados” (GUERRA, et. al., 2015, p.13). Essa complexidade exige um pensamento que,

capte relações, inter-relações, implicações mútuas, fenômenos multidimensionais, realidades que são simultaneamente solidárias e conflitivas (como a própria democracia que é o sistema que se nutre de antagonismos e, que, simultaneamente os regula), que respeite a diversidade, ao mesmo tempo que a unidade, um pensamento organizador que conceba a relação recíproca entre todas as partes. (MORIN, 2005, p. 23)

Pensando no todo, em desenvolver o conhecimento de forma integral, o relatório feito pela Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI traz quatro pilares que sustentam a educação pretendida para o século, que são: aprender a conhecer, a fazer, a viver

em sociedade e a ser. O ensino baseado na abordagem transdisciplinar pode contribuir significativamente nesse processo. De acordo com Nicolescu (1999):

O **aprender a conhecer** – refere-se a aprender métodos que irão auxiliar na diferenciação do que é real e do que é ilusão, ou seja, que ajudarão a ter acesso inteligente aos saberes que estamos vivendo, visando a qualidade do ensino para que os conhecimentos adquiridos possam ser aplicados no dia a dia, mas utilizando-se sempre do questionamento reflexivo.

O **aprender a fazer** – é a obtenção de saberes necessários para exercer uma profissão, sem exageros para se especializar e que se busque a criatividade para chegar a uma harmonia e o equilíbrio externo e interno do homem.

Para **aprender a viver em sociedade** – é preciso respeitar as normas de convivência social, que se deve cumprir por se entender o seu significado e não por imposições externas, para que não precisemos lutar uns contra os outros. E para isso, é preciso adquirir atitudes que levem em conta as dimensões ambiental, cultural, religiosa, política e nacional de cada agente social se reconhecendo no outro, esse aprendizado deve iniciar na infância permanecendo para toda a vida.

Aprender a ser – significa descobrir nossas limitações, nossas predisposições que beneficiam ou não a convivência (individual e coletiva), num questionamento permanente no decorrer de nossa existência. Nesse aprendizado há uma continua troca de conhecimento entre o educador e o educando. Esses quatro pilares na visão transdisciplinar, se trans-relacionam e são constituídos pelos seres humanos, a falta de um deles causa uma desordem total no sistema planetário, uma vez que, a educação para ser viável tem que considerar o homem de forma integral no processo do conhecimento.

A necessidade de uma educação na perspectiva disciplinar é inegável, as nossas relações ambientais, pessoais, estudantis, profissionais, sociais, culturais, políticas e religiosas apontam para essa direção. A prova disso são as normas e leis que vem sendo elaboradas nas umas décadas, que colocam quase sempre o homem como produtor e coprodutor do sistema planetário. Um exemplo claro é a Lei Nº 6.938, de 31 de agosto de 1981, da Política Nacional do Meio Ambiente que em seu artigo 2º menciona que tem por

objetivo a preservação, melhoria e recuperação da qualidade ambiental propícia à vida, visando assegurar, no País, condições ao desenvolvimento socioeconômico, aos interesses da segurança nacional e à proteção da dignidade da vida humana, atendidos os seguintes princípios: [...] X - educação ambiental a todos os níveis de

ensino, inclusive a educação da comunidade, objetivando capacitá-la para participação **ativa** na defesa do meio ambiente. (BRASIL, 1981)

Como já sabemos, é impossível promover esse tipo de educação sem pensar na complexidade humana para absorver aprendizagens para a mudança de atitude, valores e comportamentos em relação à sociedade-natureza. Agora cabe refletir porque o sistema educativo tem tanta resistência em continuar difundindo o ensino disciplinar se nas próprias universidades, uma parcela de suas atividades de ensino, pesquisa e extensão, já são desenvolvidas com o caráter transdisciplinar? Exemplos práticos puderam ser percebidos nas leituras de pesquisas, no campo ambiental, de diversos autores durante a realização deste trabalho. O próprio CESTB tem desenvolvido atividades de ensino, pesquisa e extensão com essas características, embora ainda sejam insuficientes, já pode significar o começo para uma reflexão das potencialidades do campus para uma educação baseada na complexidade ou no caráter transdisciplinar.

Como comentam Silva, Amorim e Pizzi (2021), os professores precisam reconhecer que podem estimular mudanças na sociedade a partir do seu posicionamento, contra as injustiças de diversas ordens e níveis, dentro e fora das escolas, das universidades. Não assumir esse papel é negar a sua capacidade de ser um ser humano e profissional transformador.

Por isso, a formação docente deve propiciar uma visão ampla do contexto vivenciado a fim de analisar, refletir, debater e produzir mecanismos capazes de sustentar sua atuação nos espaços formais e não formais da sociedade como, por exemplo, trabalhar com o ensino-aprendizagem indígenas da região, reconhecendo suas dificuldades e desenvolvendo situações didáticas que favoreçam o acesso ao conhecimento que esses agentes sociais possuem de suas diferentes realidades. Uma educação básica e superior nos moldes transdisciplinar é o que almejamos para o CESTB Tabatinga, para o Amazonas, para o Brasil e para o mundo, pois as instituições educacionais continuam a oferecer um modelo de educação baseado na disciplinarização, especialização e na fragmentação.

Em concordância com Nicolescu (1999), a transdisciplinaridade se apresenta como um caminho para mudar nossa mentalidade e comportamento social, todavia, é preciso criar condições coerentes com a complexidade exigida num processo que nos faça evoluir. Nela há a integração do conhecimento local ao global e vice-versa, de tal forma que, modificações em qualquer um implicam em mudanças no outro. Nosso mundo é, portanto, multidimensional e multirreferencial sendo inviável não abordar esse viés na formação de professores.

Pensando na educação transdisciplinar, Morim (2000) escreveu o livro, *Os Setes Saberes Necessários à Educação do Futuro*, que são: as cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão; os princípios do conhecimento pertinente; ensinar a condição humana; ensinar a identidade terrena; enfrentar as incertezas; ensinar a compreensão; e a ética do gênero humano. Esses saberes são caminhos que reforçam a exigência de uma formação nos cursos de licenciatura do CESTB, que exponha os problemas vivenciados nesse território que são ignorados, mas que são de grande relevância para a humanização e sensibilização socioambiental do agente social da fronteira, para difundir um ensino/aprendizagem baseado nos saberes locais e na complexidade vivida no âmbito cultural, do meio ambiente e das inúmeras relações singulares que influenciam na formação universitária e escolar.

Desse modo, o conhecimento científico, os saberes locais das diferentes dimensões sociais da tríplice fronteira amazônica e a complexidade humana se tornam referenciais para uma aprendizagem significativa, que permearão a vida dos professores e posteriormente dos alunos na educação superior e na educação básica do Alto Solimões, tendo a responsabilidade de disseminar para as gerações vindouras uma política de civilização, recivilizada nos moldes transdisciplinar. Porém, reconhecemos que as estratégias de ambientalização devem ser “um processo gradual, complexo e dinâmico de integração harmônica e transversal de conhecimentos, procedimentos, atitudes e valores, geradores de ações de transferência e participação comprometida nas múltiplas relações sociedade-natureza” (FREITAS; OLIVEIRA, 2004, p. 308).

Caminhando nesse sentido, é interessante que no planejamento de PPC's, planos de ensino, projetos de pesquisa e extensão, em eventos e na gestão universitária do CESTB, “sejam considerados os saberes e os valores da sustentabilidade, a diversidade de manifestações da vida, os princípios e os objetivos estabelecidos nas Políticas Educacionais, assim como o investimento na formação de professores” (GUERRA et. al. 2015, p. 13).

Portanto, os conceitos de inter/transdisciplinaridade nos ajudam a pensar em uma formação mais completa, complexa e desafiadora para as licenciaturas na tríplice fronteira e no Brasil, podendo formar um profissional mais humanizado, se nas ações pedagógicas esses agentes sociais forem estimulados a pensar e a agir articulando saberes de diversas áreas, de diversas realidades e complexidades. Nesse processo, o *habitus*, proposto por Bourdieu é fundamental para a incorporação de novas práticas acadêmicas que facilite chegar a ambientalização dos cursos nas dimensões do ensino, da pesquisa e da extensão universitária como uma só e única prática.

4. 3 DA UNIVERSIDADE DE PAPEL À UNIVERSIDADE NECESSÁRIA

E qual é a função da universidade de papel nessa pesquisa? É cuidar para que se continue a prove uma formação acadêmica e escolar acrítica, sem questionamentos, sem reflexão dos problemas que a sociedade enfrenta, em particular dos problemas socioambientais, onde o comportamento e atuação dos intelectuais que tem o poder, por meio de suas práxis, de suscitar a transformação da sociedade, assumem papel oposto a isso. As diretrizes ambientais estão presentes no papel, nos documentos (PPC's), mas não estão sendo colocadas na prática efetivamente como mencionados. Para Buarque (1994, p.18), “a comunidade universitária esquece que sua grande aventura está em inventar-se outra vez para ser um instrumento de ruptura, de invenção de um pensamento para conviver com o presente e construir o futuro”.

Compactuamos com Darcy Ribeiro (1978) quanto a seu descontentamento sobre o posicionamento acrítico dos estudiosos sobre os problemas, internos e externos, à universidade que influenciam na formação cidadã e impedem os agentes sociais de lutar contra o poder hegemônico dominante, reproduzindo mediocrementemente os saberes ambientais, culturais, científicos e de irresponsabilidade com os problemas socioambientais do povo que mantem a universidade e seus intelectuais. Obviamente que esse ponto de vista não é dirigido àqueles que estão satisfeitos com a sociedade e a universidade que temos e que nos servem ou não, mas para os que por meio da reflexão crítica se vem descontente com a formação de nossos professores e cidadãos de Tabatinga, do Amazonas, do país e do mundo que urgem por formações mais humanizadas nas relações com o meio ambiente e com o outro.

Sabemos que a tendência do profissional formado é seguir o padrão vigente silenciando-se sobre as suas responsabilidades para com a sociedade, na maioria das vezes, dissuadidos pelas responsabilidades familiares que assumi, pelas incumbências profissionais e corrompidos pela competição capitalista que estamos mergulhados, e que nos impõem a manter os padrões vigentes. Pretendemos aqui, ir contra a manutenção dessas concepções, refletindo e tentando agir para contribuir com uma universidade que não seja a detentora do conhecimento, que não o transmita doutrinadamente de forma disciplinar e que se mostre incapaz de servir-se de seus próprios recursos humanos para “debater a responsabilidade ética e da técnica por ela mesma cultivada e de reformular a ordem social" (RIBEIRO, 1978, p. 7).

Por essa razão, a universidade necessária e que queremos é aquela capaz de transformar as relações socioambientais da sociedade e outras problemáticas que dela provem,

assegurando a todos os agentes sociais da tríplice fronteira e do Alto Solimões educação, trabalho de qualidade e, sobretudo, que não os deixem vulneráveis, obrigando-os a investir seus saberes, habilidades e talentos em atividades desonestas, ilegais, desprovidas de valores éticos, culturais e ambientais para beneficiar uma minoria da população, que muitas vezes pertencem a outros países. Segundo Buarque (1994, p. 33):

Quando as mudanças “ significavam apenas ajustes teóricos no conhecimento e nos métodos de crescimento econômico, à universidade coube a função de formar a mão de obra e realizar ajustes. Quando as mudanças vão além, questionando os fundamentos de cada conhecimento, os propósitos do crescimento econômico e exigindo novas formulações para o futuro, cabe à universidade ir além e entender a profundidade e a amplitude das mudanças, e situar-se adiante no novo mundo de ideias em formação. Para isso, ela tem que seguir dois rumos: entender estas mudanças e educar-se a si própria para servir corretamente a construção do futuro.

Daí surge a necessidade de pensarmos em uma universidade necessária que nos auxilia a recuperar a função da universidade que se posiciona criticamente contra o comportamento hegemônico que continua sendo difundido nas universidades brasileiras. A universidade de papel se distancia da sociedade e promove o academicismo, que aliena e afasta os docentes, pesquisadores e discentes dos grandes dramas vividos no contexto social local e global, em que as estruturas são pensadas para continuar difundindo temas do colonialismo e uma única forma de perceber os problemas sociais. Buarque (1994, p. 36) diz que “a nova universidade, para enfrentar os novos problemas, tem que ter consciência plena e renovar-se de forma a ajustar seu trabalho às exigências da ruptura com a crença na utopia obsoleta, e sua substituição por novos objetivos civilizatórios”.

Por isso surge a imperiosa necessidade de lutarmos juntos, afirmando a crítica ao modo da academia compactuar com a não formação ambiental de seus docentes e discentes que todos os dias convivem com o preconceito, com os conflitos sociais de diversas ordens, com a ingestão dos resíduos sólidos, com a má qualidade da água, com os conflitos ambientais, com a diversidade de culturas, com as diversas problemáticas dos povos indígenas, das comunidades rurais, ribeirinhas, com o tráfico de drogas, com a falta de segurança e inúmeros dramas da região do Alto Solimões.

É primordial que voltemos nossos olhares para formar um profissional que esteja apto a lidar com todos esses gargalos do contexto local, dado que, eles exercem influência direta sobre os acadêmicos que recebemos na universidade e, negligenciar esses fatores é uma irresponsabilidade dado o caráter central que tem a universidade na perpetuação do conhecimento e nas possibilidades transformadoras da inculcação de uma nova racionalidade

ambiental. Caso contrário, a formação das licenciaturas e de outros cursos se tornará ineficiente, e fragmentada em demasia por não explorar a complexidade local e a complexidade humana agregando saberes que corroborem com a percepção e internalização de novos *habitus* que poderão ressignificar as relações do homem-homem e homem-natureza no território educacional de Tabatinga.

De acordo com Ribeiro (1978), a universidade é uma fonte de poder, que muitas vezes, é utilizado de modo irresponsável, formando e selecionando os futuros dirigentes da sociedade por meio de “seus sistemas de exames e de outorga de diplomas. Por esse mecanismo a universidade abre ou encerra, para cada estudante, certas perspectivas de vida e de ascensão social”, sem se importar que estão ou não “decidindo sobre destinos humanos” (p. 17). Com essa compreensão, diversas vezes percebemos que docentes e intelectuais se embrenham em uma busca por reconhecimento individual apenas para alimentar seu ego, não há uma preocupação com o ser humano que está sendo formado e de que forma essa formação é oportunizada. Não há união para lutar por algo comum, a não ser que a situação for lhe conceder status e/ou reconhecimento financeiro.

E claro, que essa não é uma visão totalitária, existem profissionais que se doam muito para contribuir no processo de transfiguração que beneficie toda a sociedade, porém, ainda é insuficiente e se torna um trabalho meio que distante do que pensa e age a grande maioria. E tudo fica mais difícil se não há um consenso para trabalhar conjuntamente em favor da transformação social e, não havendo esse entendimento, muito provavelmente, não haverá a internalização de valores, atitude e comportamentos capazes de nos conduzir a uma nova razão social, nem pelos docentes, nem pelos discentes e muito menos pela sociedade. “O papel da universidade deve ser o de estimular e desafiar a razão, o de libertar a inteligência para a plenitude de sua possibilidade e, mais do que tudo, para a descoberta apaixonada do outro, esse nosso parceiro na imensa e enigmática aventura de viver” (BUARQUE, 1994, p.18).

A universidade necessária é aquela que luta contra os sistemas hegemônicos, que luta pelas causas sociais, que luta coletivamente para produzir conhecimento que serão benéficos para a sociedade, solucionar diversas problemáticas de ordem sociais, ambientais, política, econômica, cultural, étnico racial entre outras vividas na realidade local, regional, nacional e mundial, afinal somos cidadãos planetários como afirmam Edgar Morin e Enrique Leff.

Portanto, com essa compreensão e sensibilizados da imperiosa missão que temos, possamos lutar juntos contra a universidade de papel e a favor da universidade necessária de

que precisa a sociedade tabatinguense, amazonense, brasileira e planetária como apontam todos os agentes sociais que colaboraram com a pesquisa, pesquisadores e os intelectuais que embasam a problemática aqui levantada, que de uma forma ainda insuficiente representam o clamor da sociedade brasileira e planetária. As questões levantadas, nesta pesquisa, não são suficientes, quando consideramos a complexidade da vida e do ser humano, para mudar a concepção da universidade e da sociedade a respeito da humanização socioambiental, mas se apresenta como uma possibilidade inicial de refletirmos o que somos e o que queremos para nosso futuro e das gerações que estão por vir. E somos convictos de que a Universidade do Estado do Amazonas é uma universidade necessária para promover diversas transformações sociais em Tabatinga, nos demais municípios do Alto Solimões e em todo o Amazonas, a prova disso, é que hoje a sociedade Tabatinguense e do Alto Solimões se apresenta com nova configuração que urge por novas mudanças e, luta para superar as desigualdades sociais e a reprodução cultural acrítica do conhecimento.

4.3.2 Dificuldades e limitações da pesquisa

Durante a pesquisa tivemos obstáculos que por diversas vezes tentaram pôr um ponto final na caminhada para a concretização desta tese, como a falta de formação, conhecimento e inexperiência da pesquisadora na temática ambiental, sendo licenciada em Matemática não teve no seu processo formativo disciplinas específicas que abordassem temas ambientais, tão pouco eram ministrados de forma transversais nas disciplinas do curso, esses fatores se tornaram dificuldades a serem superadas se de fato quiséssemos nos debruçar sobre a educação ambiental, as questões socioambientais, humanas e a ambientalização curricular. A decisão de continuar pesquisando o tema da ambientalização exigiu-nos um esforço de lutar contra as resistências internas do conhecimento disciplinar, já incorporados, e a intenção de modificar e/ou ressignificá-los por meio da reestruturação do *habitus*, aventurando-se pelos caminhos antes desconhecidos, porém nunca sozinha, mas com a contribuição de inúmeros familiares, amigos, orientadores, conhecidos, companheiros, professores, colegas e desconhecidos que enriqueceram a experiência vivida.

Por outro lado, com as condições decorrentes da pandemia da Covid-19, houve a necessidade de alterar o trabalho de campo e pensar em novos procedimentos metodológicos para alcançar o resultado final com: as entrevistas previstas com os sujeitos históricos para ser presencial, aconteceram em sua maior parte pela plataforma do *Google Meet* e via *WhatsApp*,

em que por vezes foi preciso aguardar o reestabelecimento do sinal de internet para continuar a entrevista.

Outra situação ocorreu no levantamento da pesquisa documental, onde foi preciso passar longas horas na biblioteca tentando encontrar os trabalhos de conclusão de cursos dos acadêmicos, uma vez que, os bibliotecários encontravam-se de férias ou em isolamento social por causa da Covid-19, tendo assim, diversos obstáculos para ter acesso e/ou encontrar os referidos trabalhos, bem como o acesso a outros documentos dos cursos como os planos.

Os grupos focais previstos para ocorrer com os professores e com os discentes tiveram que ser substituídos pela aplicação de questionários, dado que, todos se encontravam em atividades remotas devido as restrições impostas do contato social. E nesse sentido, houve um maior obstáculo no envio e recebimento dos questionários, pois a conexão de internet foi morosamente desgastante, pois a cidade de Tabatinga e a região do Alto Solimões, tem grandes problemas com o acesso à internet, principalmente, com a demanda por conexão em alta devido as condições pandêmicas.

Com a impossibilidade de cumprir com as atividades de campo em um intervalo curto, pouco tempo restou para se concretizar a organização das informações, fazer as análises dos documentos e escrever a tese, exigindo um esforço acima do habitual para concluir o estudo dentro do prazo, dessa maneira, necessitou-se de uma prorrogação de mais 6 meses para que pudesse cumprir com as metas traçadas em meio a pandemia mundial. Além disso, reduzimos a amostra de documentos analisados para a elaboração da tese.

Hoje, com conhecimentos mais amadurecidos sobre as questões ambientais e humanas, porém ainda insuficiente, continuamos na luta e abertos para estabelecer novas conexões que nos amplie o olhar sobre a temática ambiental na formação profissional e cidadã, com o intuito de passar por mais uma etapa de crescimento e valorização do esforço humano aliando o conhecimento científico e as diferentes realidades vividas até aqui, para apresentar o resultado deste trabalho feito com carinho, dedicação, emoções, razões, habilidades e novos conceitos que ressignificaram nossa trajetória intelectual.

4.3.2 Sugestões para pesquisas futuras

A inclusão da Educação Ambiental nas práticas pedagógicas, reforçando seu caráter multidimensional, possibilita o diálogo com a realidade local focando no cuidado com a sustentabilidade dos recursos naturais consigo mesmo e com o outro, humanizando o processo

educativo para não perçermos ainda mais com as consequências do antropismo e da modernidade líquida²³.

A construção de sociedades comprometidas com a reflexão crítica, mudanças de valores, atitudes e ética para o exercício consciente da cidadania faz parte dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável para a criação e o exercício da consciência ambiental planetária. Registramos aqui algumas sugestões em direção ao processo de ambientalização nas instituições de ensino superior do Amazonas, com propósito não só de abrir possibilidades de debates, mas de assumir ações mais participativas para uma nova racionalidade, a ambiental. Nessa compreensão, apresentamos, em síntese, algumas sugestões:

- Sobre ambientalização curricular, sistêmica e sustentabilidade nos cursos de graduação dos núcleos e centros do interior da Universidade do Estado do Amazonas;
- Sobre ambientalização curricular, sistêmica e sustentabilidade nos cursos e programas de pós-graduação nas unidades da UEA em Manaus;
- Sobre ambientalização curricular, sistêmica e sustentabilidade nos cursos de graduação dos núcleos e centros do interior da Universidade Federal do Amazonas;
- Sobre ambientalização curricular, sistêmica e sustentabilidade nos cursos e programas de pós-graduação nas unidades da UFAM em Manaus.

²³ Modernidade Líquida, é em referência ao conceito de Zygmunt Bauman (2001) que nos leva a refletir sobre os problemas contemporâneos e as incertezas constantes que vivemos e que transformam as estruturas políticas, sociais, econômicas e as relações socioambientais o tempo todo com o avanço da globalização, a individualização e as tecnologias da informação que causam mudanças constantes nas sociedades que estão cada vez mais individualizadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

AS FRONTEIRAS ABISSAIS DA AMBIENTALIZAÇÃO NO CESTB/UEA

Esta pesquisa se propôs a analisar se a Lei Nº 9.795/99-PNEA está sendo levada em consideração nos pressupostos pedagógicos dos cursos de licenciatura do Centro de Estudos Superiores de Tabatinga-CESTB/UEA na finalidade de formar profissionais e cidadãos críticos, reflexivos e conscientes para internalizar valores, atitudes, habilidades e comportamentos de respeito, valorização, conservação do meio ambiente, alteridade e outridade para a constituição de uma sociedade ambientalmente (re) civilizada.

Para responder a esse objetivo nos aprofundamos na história educacional do Alto Solimões e apuramos que o ensino superior nessa região teve seu início na década de 1970 com a implantação do Projeto Rondon na cidade de Benjamin Constant. O Projeto Rondon foi criado na Ditadura Civil Militar, em parceria com as universidades, predisposto a garantir a soberania nacional. A PUC Rio Grande do Sul teve a incumbência de “Integrar para não entregar” a Amazônia, com ações humanitárias e educacionais proporcionadas por seus professores e estudantes aos moradores do Alto Solimões, onde houve a formação dos primeiros *homo academicus* em cursos de licenciaturas curtas.

Nas ações educacionais promovidas pela PUC Rio Grande do Sul, a população passou a ter conhecimento e consciência de que precisava formar seus agentes sociais com conhecimentos técnico-científicos sólidos para prover o desenvolvimento da região. Com a desativação das atividades do Projeto Rondon em Benjamin Constant no ano de 1989, iniciaram-se as manifestações sociais em prol da melhoria educacional no alto Solimões. Os agentes sociais dos campos religioso, educacional, político e econômico uniram forças ativistas, formando comissões e criando eventos para debater alternativas educacionais que visavam à implantação do ensino superior na região.

Nesse intuito, formaram a Comissão de Implantação dos Cursos de Licenciatura do Alto Solimões (CICLAS) que lutava para que cursos de licenciatura fossem ministrados para a população, primordialmente para os professores que atuavam nas escolas sem uma qualificação razoável. Com a adesão aos movimentos dos diferentes campos e agentes sociais dos municípios do Alto Solimões foi possível, por meio da articulação do bispo Dom Alcimar Caldas Magalhães, criar o Fórum Permanente de Debates para o Desenvolvimento da Região do Alto Solimões (SOLIFORUM), onde por vários anos foram debatidos diversos problemas sociais enfrentados na região, entre eles a educação superior. Nesse evento os vereadores

organizaram a Associação de Vereadores do Alto Solimões (AVAS) e também o Seminário dos Vereadores do Alto Solimões (SEVAS) para debater as problemáticas comuns aos municípios. Houve pressão social sobre os políticos em Manaus e em Brasília para implantar ações de desenvolvimento para essa parte da Amazônia brasileira historicamente negligenciada no cenário político.

No Alto Solimões, os professores da região que ministravam aula eram chamados de “leigos” porque não tinham uma formação superior na área que atuavam. Os professores que tinham formação eram contratados por Manaus ou eram militares e suas esposas que supriam as necessidades imediatas da educação secundária.

Dessa forma, diversos cidadãos se uniram e se tornaram fundamentais para que a Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e a Universidade do Estado do Amazonas (UEA) fossem implantadas na região. Agentes sociais como o Bispo Dom Alcimar Caldas Magalhães (*in memoriam*), Gleissimar C. Castelo Branco, Celdo Braga, Nino Fernandes, Edil Venâncio Filho (Vena), Ananias Barbosa (*in memoriam*), Marizoneide Barcelos (a Cuju), Graça Luzeiro, Baima (de Atalaia do Norte), Gracildo Guimarães (*in memoriam*), Lazaro Lira, Moacyr Maia, Edmar Lopes Magalhães, David Lopes Magalhães, Rodolfo Magalhães, Valdir Barros, David Nunes Bemerguy, José Gouvea, Hidelmagno de Pereira Andrade, Ana Rita Souza dos Santos, Enildo Batista Lopes, José Cordeiro de Souza Filho (*in memoriam*), Raimundo Nonato Batista de Souza (Boi) e tantos outros que lutaram e continuam a lutar pela educação e hoje não são lembrados, conhecidos e nem reconhecidos por suas lutas utópicas que se tornaram realidade e beneficiaram todas as famílias na região e mudando a configuração da educação nesse território amazônico.

Por outro lado, ao focar o olhar para dentro do território da tríplice fronteira amazônica, detectamos algumas das complexidades locais que influenciam diretamente na formação dos licenciados do Centro de Estudos Superiores de Tabatinga. A cidade de Tabatinga formou-se de um povoado militar cuja finalidade era assegurar e resguardar o território brasileiro, a população aumentou, organizou-se e passou a reivindicar seus direitos, em particular, os relacionados à educação. Como não havia escolas suficientes para atender a população, muitas famílias matriculavam seus filhos para estudar nas escolas de Letícia na Colômbia. Em 1983, Tabatinga torna-se município e as escolas passaram a ser construídas em maior quantidade para atender as necessidades educacionais da população. Escolas que foram marcadas por suas infraestruturas físicas inadequadas e por profissionais sem formação qualificada para atuar nos ensinos primários e secundários durante muitos anos. Após a

formação dos primeiros *homo academicus* na cidade de Benjamin Constant, as manifestações por educação superior e a demarcação de terras indígenas impulsionaram o senso crítico de muitos agentes sociais para dar mais importância à educação ofertada no município. Nessa época, as famílias tabatingenses, que tinham um maior poder aquisitivo, enviavam seus filhos a Manaus ou a outros estados para fazerem um curso superior, e as de menores condições passaram a valorizar os estudos de seus filhos, já que viver do extrativismo e do setor madeireiro se tornou inviável por causa da demarcação das terras indígenas na região.

Como não tinham professores suficientes para atender a população, os alunos que terminavam o ensino primário e/ou secundário eram contratados para ministrar aulas nas escolas, principalmente, nas comunidades indígenas e ribeirinhas. Em Tabatinga e no Alto Solimões as questões educacionais se deram sempre por iniciativas religiosas como forma de instruir a população excluída e negligenciada pelas autoridades competentes.

Com o movimento da Lei 9.424/96 criando o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), formar professores a nível superior passou a ser preceito do país, assim, iniciaram as articulações políticas para qualificar os profissionais leigos. A luta pelo ensino superior ganha mais força e em 2002 a Universidade do Estado do Amazonas realizou o primeiro vestibular para licenciaturas em Geografia, Biologia, Normal Superior, Letras e Matemática, ofertadas em Tabatinga. A partir de 2003, o prédio da UEA Tabatinga passa, então, a ofertar, oficialmente, novas turmas todos os anos.

Mesmo já tendo professores formados, o quantitativo ainda era pequeno para atender a sociedade tabatinguense e os outros municípios. Todo professor formado pela UEA em Tabatinga tinha garantia de ocupar um lugar no mercado de trabalho, porém com o passar dos anos essa configuração foi se modificando, e com muitos professores formados, o mercado começou a apresentar certa saturação para absorvê-los, exigindo que novos debates passassem a ser levantados quanto aos objetivos de formação profissional na tríplice fronteira.

Hoje a luta é pela diversificação de cursos, por mais qualidade na formação dos profissionais da educação, por uma infraestrutura física e logística mais adequada à realidade dos cidadãos do Alto Solimões, levando em conta que as mudanças ocorridas na educação já não conseguem ser abarcadas pela atual estrutura da instituição.

O *homo academicus* formado nesse território pela UEA passou a instituir novos *habitus* e a exercer sua territorialidade estabelecendo diferentes configurações para suas relações sociais no campus universitário e fora dele, com maior capital cultural e intelectual as

percepções nos campos religioso, político, econômico, educacional e ambiental se ampliaram para questionar, refletir e buscar soluções para os diversos dilemas enfrentados na região.

Tabatinga é uma cidade brasileira que faz fronteira com o Peru e a Colômbia, sua complexidade já aparece desde a configuração de seu território, nessa tríplice fronteira convivem diferentes povos que vão desde indígenas, ribeirinhos, nordestinos, negros, brancos, colombianos, peruanos, militares e funcionários públicos de diversos estados do Brasil. A cidade possui diferentes funções urbanas e arranjos institucionais que atendem a população local, os municípios vizinhos, Santa-Rosa/Peru e Letícia/Colômbia. Em Tabatinga, por exemplo, foi criada a Área de Livre Comércio para garantir e manter uma cooperação entre os três países no desenvolvimento econômico da região.

A tríplice fronteira, apesar de ser sede das forças armadas e diversos órgãos de controle federais e estaduais, ainda não possui um controle rígido da circulação de pessoas, que podem entrar e sair do país a qualquer momento, principalmente entre as cidades gêmeas, (Tabatinga/BR-Letícia/CO) havendo do lado brasileiro, na Avenida da Amizade, a cerca de 100 metros do marco divisório, apenas um posto abandonado da polícia militar. Há algumas fiscalizações pontuais na fronteira seca. Já do lado Colombiano existe um posto de fiscalização atuando diariamente, fazendo um controle maior, e ao sinal de qualquer suspeita de ilicitude o cidadão brasileiro, peruano, colombiano ou de outra nacionalidade é imediatamente abordado para averiguação dos fatos.

As forças militares e os órgãos fiscalizadores não possuem efetivos suficientes, nem infraestruturas adequadas, oferecidas pelo Estado Nacional para o desenvolvimento de um trabalho de efetivo na região, logo as portas se abrem para que atividades ilegais continuem sendo desenvolvidas sem grandes preocupações por parte dos infratores. A vulnerabilidade do território é perceptível por qualquer um que entra no país.

Por outro lado, podem-se constatar inúmeros problemas quanto às condições de vida da população como: a falta de acesso a uma alimentação de qualidade, falta de um gerenciamento adequado dos resíduos sólidos, falta de uma boa infraestrutura na saúde, falta de acesso à água tratada e encanada, necessidade de maiores investimentos na educação, alimentos vendidos sem fiscalização, falta de oportunidade de emprego, entre tantos outros que colaboram para o aumento da criminalidade e da violência, deixando a população mais vulnerável e se tornando alvo fácil para serem aliciadas para o crime organizado. Os crimes ambientais também são frequentes na região, a retirada de areia, seixo, madeira, a pesca ilegal

que causam diversos impactos nos ecossistemas e prejudicam as populações indígena e ribeirinha.

A população de Tabatinga é de predominância indígena, a etnia Tikuna é a mais numerosa. A maior parte dos ribeirinhos e indígenas sobrevive da extração de produtos da floresta, da agricultura familiar, da pesca e caça de animais silvestres. Os produtos são vendidos nos mercados, na feira e nas ruas da cidade, principalmente na Avenida da Amizade.

Os peruanos são responsáveis por abastecer o mercado com frutas, verduras, legumes e vários outros produtos, mas continuam a serem vistos com desconfiança pela população, as atividades econômicas desses agentes sociais dinamizam a cidade. Eles migram para Tabatinga em busca de melhores condições de vida, educação e saúde, bem mais precárias no Peru do que em Tabatinga.

Todas as características peculiares desse território influenciam na formação dos licenciandos que estão sendo preparados para lidar com todos esses dilemas, e serão os multiplicadores da educação recebida.

Nesse sentido, a pesquisa partiu de duas perspectivas de análise que, juntas, possibilitaram uma importante compreensão sobre a educação superior e a ambientalização curricular na tríplice fronteira amazônica. A primeira corresponde à inflexão sobre o ambiente externo do CESTB/UEA, salientando, até aqui, as realidades socioeconômicas, culturais e ecológicas do território amazônico. A segunda perspectiva está direcionada às internalidades do CESTB/UEA, sobre o qual dedicamos atenção à estrutura física, política e pedagógica que envolve os cursos de licenciaturas em Ciências Biológicas, Geografia, Letras, Matemática e Pedagogia. Verificamos os eixos de ensino, pesquisa e extensão os quais nos revelaram como vem sendo trabalhada a dimensão ambiental na universidade.

No eixo ensino, os projetos políticos pedagógicos de todos os cursos, por exemplo, contemplam, no discurso, as concepções ambientais na intenção de assegurar um processo de ensino/aprendizagem que leve os acadêmicos a instituir uma consciência ambiental. Nas ementas dos cursos percebemos que o curso de Geografia e de Ciências Biológicas possuem um maior número de disciplinas com indícios de ambientalização. Nos cursos de Pedagogia e Letras existem mais disciplinas voltadas às questões culturais e menos às questões socioambientais. O curso de Matemática tem uma disciplina que pretende trabalhar as questões culturais e uma para as questões socioambientais.

Os planos de ensino de Geografia e Ciências Biológicas apresentam maior número de disciplinas ambientalizadas, depois vem Pedagogia, Letras e Matemática sem componente

curricular ambientalizado. Os projetos e trabalhos de conclusão de curso seguem confirmando essas informações. Identificamos que todos os professores de Geografia e Ciências Biológicas tem formações que abrangem a área ambiental; que parte dos professores de Pedagogia e Letras possui formação que inclui a cultura e; os de Matemática não possuem formação habilitada para temas ambientais. Em seus registros, professores e alunos demonstram que não estão preparados para lidar com o ensino-aprendizagem dos estudantes indígenas e estes, por sua vez, apresentam muitas dificuldades com o domínio da língua portuguesa. Sobre esse grupo social de alunos, inclusive, nota-se um descolamento entre a realidade sociocultural indígena e o enquadramento ocidental de ensino seguido normativamente pela universidade. O corpo acadêmico participante da pesquisa relata que muitas vezes os alunos indígenas se sentem acanhados e buscam isolamento social em função de um sentimento de exclusão velado nas práticas pedagógicas. Não há, nesse caso, uma metodologia diferenciada que possa favorecer o conhecimento tradicional indígena, e poucas são as atividades que valorizam seus saberes.

Para que o corpo docente possa elaborar suas atividades voltadas para refletir sobre as complexidades vivenciadas na tríplice fronteira, e pensar em uma ambientalização dos currículos dos cursos do CESTB, antes de qualquer coisa, precisa receber formação que os prepare para atuar com a dimensão ambiental, compreendo sistemicamente as questões socioambientais, culturais e etno-raciais daquele território.

Mais do que qualquer fim, essa pesquisa é um meio de reflexão e colaboração com os docentes e discentes do CESTB/UEA. No percurso histórico sobre o centro universitário de Tabatinga, vimos que as fronteiras para o processo de ensino/aprendizagem ambientalizado devem evitar o abismo entre a esperança para transformação da qualidade de vida, por meio da educação, de uma realidade complexa da Amazônia; e a iminência da aniquilação das condições de vidas providas pelo bioma Amazônia, em detrimento de negligências que reduzem a educação a uma mera reprodução de racionalidades que não fazem mais sentido para o contexto global e regional em que vivemos. A ambientalização curricular, para além de uma atualização de práxis pedagógica, é uma alternativa para compreensão e solução de parte das problemáticas civilizatórias da tríplice fronteira Brasil, Colômbia e Peru.

REFERÊNCIAS

- ADAMS, B. G. O desmonte geral da política ambiental brasileira e seus reflexos. In EcoDebate. ISSN 2426-9394, 04/05/2022. Disponível em:<<https://www.ecodebate.com.br/2022/05/04/o-desmonte-geral-da-politica-ambiental-brasileira-e-seus-reflexos/>>. Acesso em: 22.06.2022.
- AGENCIA AMAZONAS. Em 2021, ações nas fronteiras e divisas do estado geraram mais de R\$ 480 milhões em prejuízo ao crime. 12 de janeiro de 2022a. Disponível em:<<http://agenciaamazonas.am.gov.br/noticias/em-2021-acoes-nas-fronteiras-e-divisas-do-estado-geraram-mais-de-r-480-milhoes-em-prejuizo-ao-crime/>>. Acesso em: 08.04.2022.
- AGENCIA AMAZONAS. Investimentos em CT&I no Amazonas de 2019 a 2022 é o maior desde a criação da Fundação. 21 de junho de 2022b. Disponível em: <<http://agenciaamazonas.am.gov.br/noticias/investimento-em-cti-no-amazonas-de-2019-a-2022-e-o-maior-desde-a-criacao-da-fundacao/>>. Acesso em: 25.06.2022.
- ALBERTI, Verena. A entrevista. In: ALBERTI, Verena. Manual de história oral. 3 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.
- ALVES, A. F. C. de O. A Educação Ambiental na Escola Estadual Indígena Almirante Tamandaré: Uma possibilidade de resgate do cuidado com o meio ambiente. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade do Estado do Amazonas. Centro De Estudos Superiores De Tabatinga. Licenciatura em Ciências Biológicas, 2019.
- AMATO, Gabriel. "Aula prática de Brasil": ditadura, estudantes universitários e imaginário nacionalista no Projeto Rondon (1967-1985). Dissertação (Mestrado em História), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.
- AMORIM, A. C. R. de; OLIVEIRA JUNIOR, W. M. de; PRADO, G. do V. T; MONTEIRO, A. F. M.; BRÍGITTE, A.; CAMARGO, T. S. de. Diagnósticos e intervenções sobre ambientalização curricular nos cursos de licenciatura em biologia e geografia. Universidade Estadual de Campinas (Brasil). In: JUNYENT, M.; GELI, A. M.; ARBAT, E. (Orgs.). Procesos de diagnóstico de la Ambientalización Curricular de los Estudios Superiores. Girona: Universidad de Girona, v. 3, 2003. p. 93-129.
- ANDRADE, I. C. F. de; ARRUDA, M. P. de; LIMA, L. C.; PISSETTI, S. L. C. Concepções sobre ambientalização curricular: o desafio do pensamento sistêmico. © ETD- Educação Temática Digital Campinas, SP v.20 n.1 p. 193-209 jan./mar., 2018.
- ANDRADE, D. M. de; SCHMIDT, E. B. Os lugares, o pertencimento e a ambientalização das instituições de ensino brasileiras. POIÉISIS – Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado – Universidade Do Sul De Santa Catarina. Unisul, Tubarão, v.13, n. 23, p. 71-87, Jan/Jun 2019.
- APUB SINDICATO. Investimentos em educação do governo Bolsonaro é o mais baixo da década. 8 de fevereiro de 2022. Disponível em:<<http://www.apub.org.br/investimentos-em-educacao-do-governo-bolsonaro-e-o-mais-baixo-da-decada/>>. Acesso em 25.06.2022.

ARMAS, F. O. M.; PÉREZ, J. R. H.; MORAES, M. de F. C. A. de; TORRES, A. G. M.; MEDINA, E. N.; RAMIREZ, Y. S.; SOTO, M. R.; SANTIESTEBAN, E. F. Ambientalização curricular no contexto amazônico do Centro de Estudos Superiores de Tefé. *Brazilian Journal of Development*, Curitiba, v.7, n.5, p. 49315-49334 may. 2021.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE MANTENEDORAS DE ENSINO SUPERIOR - ABMES. Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). *Diário Oficial da União* nº 247, 23.12.2019, Seção 1, p.115.

ATAÍDE, L. Tabatinga: crônicas fronteiriças. Editorial Gente Nueva. Bogotá/CO, 2015.

BANIWA, A. F. L. In: WITKOSKI, Antonio Carlos (et al.). *Entre o passado e o futuro: um estudo da Produção Científica da Intelligentsia Universitária na Amazônia Brasileira*. Manaus: Valer, 2022 (no prelo).

BARBA, C. H. de; FEZA, E. C. da R. Políticas curriculares em educação ambiental no curso de pedagogia: um estudo de caso na Universidade Federal de Rondônia-UNIR. *Revista Espaço do Currículo, [S. l.]*, v. 3, n. 11, 2018. DOI: 10.22478/ufpb.1983-1579.2018v3n11.35501. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec/article/view/ufpb.1983-1579.2018v3n11.35501>>. Acesso em: 30 jul. 2022.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARRETO, João Paulo. In: WITKOSKI, Antonio Carlos (et al.). *Entre o passado e o futuro: um estudo da Produção Científica da Intelligentsia Universitária na Amazônia Brasileira*. Manaus: Valer, 2022 (no prelo).

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BENDEZZOLI, Sirlene. Políticas públicas de educação escolar indígena e a formação de professores ticunas no Alto Solimões/AM. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Estado, Sociedade e Educação), Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo: s.n., 2011.

BORBA, Vanderlei. *Fronteiras e Faixa de Fronteira: Expansionismo, limites e defesa*. *Historiae*, Rio Grande, v. 4, n. 2: 59-78, 2013.

BORGES, C.L.P.; SILVA, L. da C. e.; CARNIATTO, I. Ambientalização curricular no ensino superior: uma revisão integrativa da literatura. *Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento, [S. l.]*, v. 9, n. 11, pág. e2069119734, 2020. DOI: 10.33448/rsd-v9i11.9734. Disponível em: <<https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/9734>>. Acesso em: 19 jul. 2022.

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 2005.

BOURDIEU, Pierre. Escritos de educação. Seleção, organização, introdução e notas de Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. 16. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

BOURDIEU, Pierre. *Homo academicus*. Tradução Ione Ribeiro Valle, Nilton Valle. Revisão técnica Maria Tereza de Queiroz Piacentini. 2. Ed. 1. Reimp. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2017.

BOURDIEU, Pierre. Os usos sociais da ciência: por uma sociologia Jínico do campo científico. Texto revisto pelo autor com a colaboração de Patrick Champagne e Etienne Landais. Tradução de Denice Barbara Catani. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

BOURDIEU, P. Razões práticas: sobre a teoria da ação. Tradução: Mariza Corrêa. Campinas, São Paulo: Papirus, 1996

BOURDIEU, Pierre. Sociologia. (Organizado por Renato Ortiz). São Paulo: Ática, 1983.

BOURDIEU, Pierre. Para uma Sociologia da Ciência. Lisboa: Edições70, 2001.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução de Reynaldo Bairão. Revisão de Pedro Benjamin Garcia e Ana Maria Baeta. 7. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BRASIL. Decreto Nº 4.281, de 25 de junho de 2002. Regulamenta a Lei Nº 9.795 de abril de 1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Brasília, DF, 2002.

BRASIL. Decreto Nº 4.339, de 22 de agosto de 2002. Institui princípios e diretrizes para a implementação da Política Nacional da Biodiversidade. Brasília, DF, 22 ago. 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/d4339.htm>. Acesso em: 16.04.2022.

BRASIL. Decreto Nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Brasília, DF, 7 fev. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm>. Acesso em: 16.04.2022.

BRASIL. Decreto Nº 6.759, de 05 de fevereiro de 2009. Regulamenta a administração das atividades aduaneiras, e a fiscalização, o controle e a tributação das operações de comércio exterior. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 06 fev. 2009.

BRASIL. Decreto N.º 8.903, de 16 de novembro de 2016. Institui o Programa de Proteção Integrada de Fronteiras e organiza a atuação de unidades da administração pública federal para sua execução. Brasília/ DF, 16 nov. 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8903.htm#art9>. Acesso em: 01.04.2022.

BRASIL. Decreto N.º 9.810, de 30 de maio de 2019. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Regional. Diário Oficial da União. Brasília/ DF, 30 mai. 2019. Disponível

em: <<https://www.in.gov.br/web/dou/-/decreto-n-9810-de-30-de-maio-de-2019-148360000>>. Acesso em: 01.04.2022.

BRASIL. Decreto Nº 85.064, de 26 de agosto de 1980. Regulamenta a Lei nº 6.634, de 2 de maio de 1979, que dispõe sobre a Faixa de Fronteira. Brasília, DF, 26 ago. 1980.

BRASIL. Lei Nº 6.634, de 02 de maio de 1979. Dispõe sobre a Faixa de Fronteira, altera o Decreto-lei nº 1.135, de 3 de dezembro de 1970, e dá outras providências. Brasília, DF, 02 mai. 1979.

BRASIL. Lei Nº 6.938, de 31 de agosto de 1981. Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 31 Ago. 1981

BRASIL. Lei Nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental – PNEA e dá outras providências. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília (DF), 1999.

BRASIL. Lei Nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm>. Acesso em: 20 jul. 2022.

BRASIL. Medida Provisória N.º 10.061, de 9 de agosto de 2021. Institui o Programa Auxílio Brasil e o Programa Alimenta Brasil, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 10 ago. 2021.

BRASIL. Ministério Da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução Nº 2, de 15 de Junho De 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Diário Oficial da União. Brasília, 2012.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Ministério do Meio Ambiente. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Plano Nacional de Promoção das Cadeias de Produtos da Sociobiodiversidade. Brasília, 2009.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Emendas Constitucionais de Revisão. Brasília, 1988

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BUARQUE, C. A aventura da universidade. 2ª edição. São Paulo: Editora: UNESP; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

CAMPOS, C. J. G. Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. *Revista Brasileira de Enfermagem*, Brasília (DF), 2004. set/out;57 (5):611-614.

CARNEIRO, Misael Pantoja. Aspectos socioambientais da rede de abastecimento dos insumos na construção civil na Tríplice Fronteira Brasil-Peru-Colômbia: o caso da cidade de Tabatinga, Amazonas. Dissertação (Mestrado em Ciências do Ambiente e Sustentabilidade na Amazônia). Universidade Federal do Amazonas, 2016.

CARVALHO, L. M. de. A Educação Ambiental e a formação de professores. In: BRASIL, Secretaria de educação Fundamental. Coordenação. Geral de Educação Ambiental. Panorama da educação ambiental no ensino fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2001.

CARVALHO, I. C. M. Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico. *Docência em Formação. Problemáticas Transversais*. S. Paulo: Cortez, 2004.

CARVALHO, I. C. M; SILVA, R. C. Ambientalização do ensino superior e a experiência da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. In: RUSCHEINSKY, A. et al. (org.) Ambientalização nas instituições de educação superior no Brasil: caminhos trilhados, desafios e possibilidades. São Carlos: EESC/USP, p. 125-144, 2014.

CLARETIANO REDE DE EDUCAÇÃO. Polo de Tabatinga/AM. Disponível em: <https://claretiano.edu.br/polos/tabatinga>. Acesso em: 27 nov. 2019.

COSTA, P. G.; POLI, P. B. da R.; OBARA, A. T. Ambientalização curricular em instituições de ensino superior. *Ambiens, [S. l.]*, v. 2, n. 4, 2020. DOI: 10.22395/ambiens.v2n4a1. Disponível em: <<https://revistas.udca.edu.co/index.php/ambiens/article/view/1401>>. Acesso em: 19 jul. 2022.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. *Educação Matemática: da teoria à prática*. Campinas, São Paulo: Papirus, 1996.

DE NEGRI, Fernanda. Políticas públicas para ciência e tecnologia no brasil: cenário e evolução recente. Nota Técnica. Versão Preliminar. 1ª ed. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea): Brasília, 2021.

DOLFUSS, Olivier. O espaço geográfico. 4. ed. São Paulo: DIFEL Difusão Editorial, 1982.

DURHAM, Eunice Ribeiro. A autonomia universitária: o princípio constitucional e suas implicações. Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior. Departamento de Antropologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, 1989. Disponível em: <<http://nupps.usp.br/downloads/docs/dt8909.pdf>>. Acesso em: 02 de jun. de 2022.

EUZÉBIO, Emerson Flávio. Fronteira e Horizontalidade na Amazônia: As cidades Gêmeas de Tabatinga (Brasil) e Letícia (Colômbia). Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2011.

FARIA, J.; GUIMARÃES, M. Possibilidades potentes para a formação de educadores ambientais: a “ComVivência Pedagógica”. REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental, [S. l.], v. 38, n. 3, p. 138–158, 2021. DOI: 10.14295/remea.v38i3.13419. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/remea/article/view/13419>>. Acesso em: 18 jul. 2022.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Interdisciplinaridade-Transdisciplinaridade: visões culturais e epistemológicas e as condições de produção. Interdisciplinaridade. São Paulo, v.1, n. 2, out. 2012.

FAZENDA, Ivani C. A. (Org.). O Que é interdisciplinaridade?.-São Paulo : Cortez, 2008.

FERNANDES, Cristina Maria Tereza Saraiva. Educação na Amazônia brasileira: a importância da fixação da Universidade Federal do Amazonas no município de Benjamin Constant. 2015. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2015. Disponível em:< <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/5120>>. Acesso em: 07/01/ 2019.

FERNENDES, M. A.; CAMARGO, L. M. Magistério indígena TAMÍ’KAN: aspectos formativos e desafios curriculares para formação de formadores e professores indígenas-RR. Revista e-Curriculum. São Paulo, v.18, n.2, p. 847-865 abr./jun. 2020 e-ISSN: 1809-3876 Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>

FERRARINI, Sebastião Antônio. Encontro de Civilizações: o Alto Solimões e as origens de Tabatinga. Manaus: Editora Valer, 2013.

FERREIRA, Denise H. L. e WODEWOTZKI, Maria L. L. Modelagem Matemática e Educação Ambiental: Uma Experiência com Alunos do Ensino Fundamental. In: ZETETIKÉ, Campinas: Edunicamp, v. 15, n. 28–jul./dez. 2007. P. 63-85.

FERREIRA, H. M. Educação Escolar e Transdisciplinaridade. Encontros de Vista, [S. l.], v. 4, n. 2, p. 4–14, 2021. Disponível em:< <http://www.journals.ufrpe.br/index.php/encontrosdevista/article/view/4403>>. Acesso em: 23 jul. 2022.

FERREIRA, Manuela Marinho. Website educativo em Ensino das Ciências Ambientais no IFAM, Campus Tabatinga-AM. Dissertação (Mestrado em Rede Nacional para o Ensino de Ciências Ambientais) - Universidade Federal do Amazonas, 2018.

FRANK, Eduardo Klock. Projeto Rondon - Primeira Fase (1967-1989): Participação UFRGS. Disponível em: <https://www.inf.ufrgs.br/rondon/wp-content/uploads/2020/10/Artigo_Rondon_Primeira_Fase.pdf>. Acesso em: 22/11/2021.

FREIBERGER, Rafaela M. A. dos Santos. “Integrar para não entregar”: a atuação das juventudes no Projeto Rondon (1967-1969). XXIX Simpósio Nacional de História. Contra os preconceitos: História e Democracia, 2017. Disponível em: <https://www.snh2017.anpuh.org/resources/anais/54/1502674747_ARQUIVO_Textocompleto-RafaelaMateusAntunesdosSantosFreiberger.pdf>. Acesso em: 22/11/2021.

FREITAS, D.; OLIVEIRA, H. T.; COSTA, G. G.; KLEI, P. Diagnóstico do grau de ambientalização curricular no ensino, pesquisa, extensão e gestão na Universidade Federal de São Carlos (Brasil). Documentos da Red ACES, 2004, 167-190.

FREITAS, D.; OLIVEIRA, H. T. Uma reflexão sobre o valor do trabalho desenvolvido pela Rede ACES no período de sua implementação (2002- 2004). In: GELI, AM., JUNYENT, M., SÁNCHEZ, S. (Org.). Ambientalización Curricular de los Estudios Superiores. 4- Acciones de Intervención y balance final del proyecto de Ambientalización Curricular de los Estudios Superiores. 1 ed. Girona - Espanha: Diversitas, 2004, v. 4, p. 305-319

FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO-FUNAI. Ministério da Justiça e Segurança Pública. Coordenação Regional da Funai no Amazonas promove encontro alusivo ao Dia do Índio. Abril, 2022. Disponível em: <<https://www.gov.br/funai/pt-br/assuntos/noticias/2022/coordenacao-regional-da-funai-no-amazonas-promove-encontro-alusivo-ao-dia-do-indio>>. Acesso em: 23.06.2022.

GADELHA, Eloisa Mendonça. Morte social da natureza: do “bom selvagem” ao “civilizado moderno” na Amazônia. Tese (Doutorado em Ciências do Ambiente e Sustentabilidade na Amazônia). Universidade Federal do Amazonas, 2018.

GARNIER, Noeli Borek. Experiências de “ComVivência Pedagógica” a partir de outras epistemologias em processos formativos de educadores ambientais. 2017. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) - Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar de Nova Iguaçu, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica - RJ, 2017.

Gil, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

GOLDENBERG, Miriam. A arte de pesquisar: como fazer pesquisas qualitativas em Ciências Sociais. – 10ª ed. – Rio de Janeiro: Record, 2007.

GOW, Peter. “Ex-cocama”: identidade em transformação na Amazônia peruana. Tradução de Marcela Coelho de Souza. Mana, Rio de Janeiro, V. 9, n. 1, p. 1-23, abr. 2003.

GRAÇA, Luziray Barbosa. A Percepção da Comunidade Escolar sobre o Instituto Federal do Amazonas - Campus Tabatinga: Realidades E Perspectivas. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, 2016.

GUERRA, A. F. S.; FIGUEIREDO, M. L. Caminhos e desafios para a ambientalização curriculares nas universidades: Panorama, reflexões e caminhos da tessitura do Programa Univali Sustentável. In: RUSCHEINSKY, A; GUERRA, A. F. S.; FIGUEIREDO, M. L.; LEME, P. S. C.; RANIERE, V. E. L.; DELITTI, W. B. C. Ambientalização nas instituições de educação superior no Brasil: Caminhos trilhados, desafios e possibilidades. São Carlos: EESC/USP, 2014. p. 145-164.

GUERRA, A. F. S.; FIGUEIREDO, M. L. Ambientalização curricular na Educação Superior: desafios e perspectivas. Educar em Revista (Impresso), v. 3, p. 109-126, 2014.

GUERRA, A. F. S.; FIGUEIREDO, M. L.; ORSI, R. F. M.; STEUCK, E. R.; CARLETTO, D. L.; DA SILVA, M. P.; LUNA, J. M. F. de. A ambientalização na Educação Superior: trajetória e perspectivas. In: GUERRA, A. F. S. (Org.). Ambientalização e sustentabilidade das universidades: [recurso eletrônico] subsídios, reflexões e aprendizagens. 1. ed. Dados eletrônicos. Itajaí: Ed. da UNIVALI, 2015. p. 11-33.

GUIMARÃES, Mauro. A formação de educadores ambientais. Campinas: Papirus, 2004.

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Brasil, Amazonas, Tabatinga: Veículos, 2018.

IBGE, Produção Agrícola Municipal 2020. Rio de Janeiro: IBGE, 2021.

INSTITUTO BATISTA REGULAR DE TABATINGA. Matrículas e Infraestrutura 2018. Disponível em: <<https://qedu.org.br/escola/3433-instituto-batista-regular-de-tabatinga/sobre>>. Acesso em: 29 dez. 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DO MEIO AMBIENTE E DOS RECURSOS RENOVÁVEIS-IBAMA. Ministério do Meio Ambiente. Ibama apreende 5,6 toneladas de pescado no AM. Setembro, 2019. Disponível em:<<http://www.ibama.gov.br/ultimas-2/2045-ibama-apreende-5-6-toneladas-de-pescado-no-am>>. Acesso em: 23.06.2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA-INEP. Sinopse Estatística da Educação Básica 2021. Brasília: Inep, 2022. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>>. Acesso em: 19.04.2022.

JAPIASSU, H. Interdisciplinaridade e patologia do saber. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

JUNYENT, M.; GELI, A. M.; ARBAT, E. (Orgs.). Ambientalización curricular de los estudios superiores: processo de caracterización de la ambientalización curricular de los estudios universitários. Girona: Editora UdG/Rede ACES, V. 2, 2003.

KITZMANN, D. Ambientalização de espaços educativos: aproximações conceituais e metodológicas. Rev. eletrônica Mestr. Educ. Ambient. I SSN 1517 - 1256, v. 18, janeiro a junho de 2007.

KITZMANN, D.; ASMUS, Milton. Ambientalização Sistêmica: Do currículo ao socioambiente. Currículo sem Fronteiras. v.12, n.1, pp. 269-290, Jan/Abr, 2012.

LACERDA, Luiz Felipe. Diagnóstico socioambiental da tríplice fronteira amazônica: Brail, Colômbia, Peru [recurso eletrônico]. São Leopoldo: Casa Leiria, 2019. Disponível em: <<http://www.casaleiria.com.br/acervo/olma/diagnostico.html>>. Acesso em: 23 nov. 2019.

LEITE, E. B.; SOUZA, T. M.F. de; FREITAS, J. M. F.; ANDRADE, M. A.; PEREIRA, L. A. PUC Minas sustentável: Plano de sustentabilidade ambiental. In: RUSCHEINSKY, A; GUERRA, A. F. S.; FIGUEIREDO, M. L.; LEME, P. S. C.; RANIERE, V. E. L.; DELITTI, W. B. C. Ambientalização nas instituições de educação superior no Brasil: Caminhos trilhados, desafios e possibilidades. São Carlos: EESC/USP, 2014. p. 47-61.

LEFF, Enrique (Coord.). A complexidade ambiental. Tradução de Eliete Wolff. 2. Ed. – São Paulo: Cortez, 2010.

LEFF, Enrique. As universidades e a formação ambiental na América Latina. Tradução para o português de Terumi Koto Bonnet Villalba, professora do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da UFPR. A versão original deste texto foi apresentada na Conferência Novos Papéis da Educação Superior, organizada por Unesco/Cresalc, realizada em Caracas nos dias 2 e 3 de maio de 1991. Republicado de Cadernos de Desenvolvimento e Meio Ambiente, n. 2, 1995, p. 11-31. *Desenvolv. Meio Ambiente*, v. 47, Edição especial: 25 anos do Programa de Pós-Graduação em Meio Ambiente e Desenvolvimento, p. 311-335, outubro, 2018.

LEFF, Enrique. Epistemologia Ambiental. Tradução de Sandra Valenzuela; revisão técnica de Paulo Freire Vieira. – 5. Ed. Revista - São Paulo: Cortez, 2002.

LEFF, Enrique. Racionalidade Ambiental: a reapropriação social da natureza. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006

LEFF, Enrique. Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder. Tradução de Lúcia Mathilde Endlich Orth. 11. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

LOPES, Enildo Batista. Aterro Sanitário – Proposta Relevante para Reduzir os Lixões nas Cidades de até 100.000 Habitantes. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará. Instituto de Tecnologia. Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Processos, 2016.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo, EPU, 1986.

MACHADO, Daiane Vaz. Delatando Segredos: a análise bourdieusiana do campo acadêmico. *Revista Tempo, Espaço, Linguagem (TEL)*. V. 04 . N. 01 - Jan./Abr., 2013.

MAIA, Giselle Moraes. Qualidade e uso da água na percepção ambiental dos moradores do bairro Santa rosa, em Tabatinga, Amazonas, Brasil. 2018. 148 f. Dissertação (Mestrado em Ensino das Ciências Ambientais) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2018.

MAQUIAVEL, N. O príncipe. Tradução e nota de Leda Beck. São Paulo: Martin Clarent, 2012.

MARTINS, J. P. de A.; SCHNETZLER, R. P. Formação de professores em educação ambiental crítica centrada na investigação-ação e na parceria colaborativa. *Ciência & Educação (Bauru)* [online]. 2018, v. 24, n. 3, pp. 581-598. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1516-731320180030004>>. ISSN 1980-850X. <https://doi.org/10.1590/1516-731320180030004>. Acesso em: 21 jul. 2022.

MELO, L. M. R. de; MANRIQUE, H. N.; MACHADO, J. H. R.; SILVA, H. A. da. Os impactos ambientais em decorrência da interferência negativa humana arraçoada pelo progresso econômico. *Brazilian Journal of Development*, Curitiba, v. 6, n. 10, p. 74935-74952, oct. 2020.

MELO, M. M. R. de; MARTINS, M. RESENHAS. Revista Brasileira de Educação. v. 17 n. 50 maio-ago., 2012.

MENDES, M. M. M. In: WITKOSKI, Antonio Carlos (et al.). Entre o passado e o futuro: um estudo da Produção Científica da *Intelligentsia* Universitária na Amazônia Brasileira. Manaus: Valer, 2022 (no prelo).

MESQUITA, D.; FLORES, M. A.; LIMA, R. M. Desenvolvimento do currículo no ensino superior: desafios para a docência universitária. Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES). México, UNAM-IISUE/Universia, vol. ix, núm. 25, pp. 42-61, 2018.

MINAYO, M. C. de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, S. Ferreira; NETO, O. Cruz; GOMES, Romeu. MINAYO, M. C. de Souza (org.). Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MONFREDINI, I. (Org.). A Universidade como espaço de formação de sujeitos [e-book]. Santos (SP): Editora Universitária Leopoldianum, 2016. p.:120.

MONTESQUIEU, Charles de Secondat, Baron de. O Espírito das Leis. Apresentação Renato Janine Ribeiro. Tradução Cristina Murachco. São Paulo: Martins Fontes, 1996 (Paidéia). Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2963710/mod_resource/content/0/Montesquieu-O-espirito-das-leis_completo.pdf>. Acesso em: 06.04.2022.

MORAES, Antônio Carlos. Robert. - Ordenamento territorial: Uma conceituação para o Planejamento Estratégico. In: Para Pensar uma política de Ordenamento territorial. Brasília: Ministério da Integração, 2005.

MORAES-FILHO, I. M.; CARVALHO-FILHA, F. S. S.; ALMEIDA, R. J. O currículo no ensino superior: adequações necessárias para o despertar dos egressos. Rev. Cient. Sena Aires. 6(1):1-2, 2017.

MORIN, Edgar. Educação e complexidade os sete saberes e outros ensaios. São Paulo: Cortez, 2005.

MORIN, E. Os sete saberes necessários à educação do futuro. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. Revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. – 2. ed. – São Paulo: Cortez. Brasília, DF: UNESCO, 2000.

MORIN, E. Desafios da transdisciplinaridade e da complexidade. In: AUDY, J. L. N.; MOROSINI, M. C. (Orgs.). Inovação e interdisciplinaridade na universidade (Innovation and interdisciplinarity in the university). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

MOTTA, Jorge Aponte. La frontera en el espacio urbano: expresiones del límite entre Leticia (Colombia) y Tabatinga (Brasil). Mundo Amazónico 2: 199-223, 2011.

NICOLESCU, B. O manifesto da transdisciplinaridade. Tradução: Lucia Pereira de Souza. São Paulo: TRIOM, 1999.

NICOLESCU, B. A Evolução Transdisciplinar a Universidade Condições para o Desenvolvimento Sustentável. Conferência no Congresso International "A Responsabilidade da Universidade para com a Sociedade", International Association of Universities, Chulalongkorn University, Bangkok, Thailand, de 12 a 14 de novembro de 1997.

NOGUEIRA, Ricardo José Batista. Amazonas: a divisão da “monstruosidade geográfica”. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2007.

NOGUEIRA, Ricardo. Tabatinga: Uma cidade na fronteira da Amazônia. In: CASTRO, Edna (Org.). Cidades na Floresta. São Paulo: Annablume, 2008.

OLIVEIRA, Priscila da Costa; MACÊDO, Amanda Machado; CARVALHO, Águido A. Santos de. Mulheres Indígenas em Tabatinga (AM): uma análise comparativa entre as residentes na Terra Indígena Tukuna Umariçu e as residentes na área urbana do município. Trabalho apresentado no XIX Encontro Nacional de Estudos Populacionais, ABEP, realizado em São Pedro/SP – Brasil, de 24 a 28 de novembro de 2014.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso. O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir e escrever. In: OLIVEIRA, Roberto Cardoso. O trabalho do antropólogo. 2 ed. Brasília: Paralelo 15; São Paulo: Editora Unesp, 2006.

OMETTO, A. R.; LEME, P. C. S.; LOPES, B. P. C. S.; SANTI, A. D. de. Ambientalização Curricular nos cursos de graduação da Escola de Engenharia de São Carlos da Universidade de São Paulo: percurso e lições aprendidas. In: GUERRA, A. F. S. (Org.). Ambientalização e sustentabilidade das universidades: [recurso eletrônico] subsídios, reflexões e aprendizagens. 1. ed. Dados eletrônicos. Itajaí: Ed. da UNIVALI, 2015. p. 103-115.

OMETTO, A. R.; PUGLIERI, F. N.; SAAVEDRA, Y. M. B.; MUSETTI, M. A. Diagnóstico inicial e proposta de ambientalização curricular no curso de graduação em engenharia de produção da Escola de Engenharia de São Carlos da Universidade de São Paulo. In: RUSCHEINSKY, A; GUERRA, A. F. S.; FIGUEIREDO, M. L; LEME, P. S. C.; RANIERE, V. E. L.; DELITTI, W. B. C. Ambientalização nas instituições de educação superior no Brasil: Caminhos trilhados, desafios e possibilidades. São Carlos: EESC/USP, 2014. p. 165-184.

PALACIO, Germán. Leticia y el corazón de Suramérica: uma urbe em la Triple Frontera Amazonica. In: CASTRO, Edna (Org.). Cidades na Floresta. São Paulo: Annablume, 2008.

PAIVA, Luiz Fábio S. As dinâmicas do mercado ilegal de cocaína na Tríplice Fronteira entre Brasil, Peru E Colômbia. Revista Brasileira de Ciências Sociais - Vol. 34 N° 99, 2019.

PAVESI, Alessandra. A ambientalização da formação do arquiteto: o caso do Curso de Arquitetura e Urbanismo da Escola de Engenharia de São Carlos (CAU, EESC-USP). Tese de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: UFSCar, 2007.

PEREIRA, L. D.; ROCHA, J. M. da. Interdisciplinaridade e educação ambiental: uma análise bibliométrica de periódicos publicados entre 2017 a 2019. Revista Monografias

Ambientais, [S. l.], v. 19, p. e7, 2020. DOI: 10.5902/2236130843395. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/remoa/article/view/43395>. Acesso em: 21 jul. 2022.

PESSOA, Lícia Franco. O etnocentrismo no foco das escolas de fronteira: educando na diversidade para à diversidade no município de Tabatinga-Amazonas. Trabalho de Conclusão de Curso - Universidade do Estado do Amazonas, Curso de Pedagogia, 2017.

PISSETTI, S. L. Ambientalização curricular nos cursos de licenciatura em matemática das universidades pública e comunitária de Santa Catarina. Dissertação (Mestrado). Universidade do Planalto Catarinense, 2018.

PORTAL FAEL. Faculdade FAEL - Tabatinga, AM. Disponível em: <https://querobolsa.com.br/fael-faculdade-educacional-da-lapa/cursos/amazonas--tabatinga?l=graduacao>. Acesso em: 29 dez. 2019.

PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS. Centro de Estudos Superiores de Tabatinga (CESTB). Oferta Regular. Renovação de Reconhecimento. Tabatinga-AM, 2021.

PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA. Centro de Estudos Superiores de Tabatinga (CESTB). Oferta Regular. Renovação de Reconhecimento. Tabatinga-AM, 2021.

PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LETRAS-LICENCIATURA EM LÍNGUA PORTUGUESA. Centro de Estudos Superiores de Tabatinga (CESTB). Oferta Regular. Renovação de Reconhecimento. Tabatinga-AM, 2018.

PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA. Centro de Estudos Superiores de Tabatinga (CESTB). Oferta Regular. Renovação de Reconhecimento. Tabatinga-AM, 2022.

PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA. Centro de Estudos Superiores de Tabatinga (CESTB). Oferta Regular. Renovação de Reconhecimento. Tabatinga-AM, 2021.

RAFFESTIN, Claude. A produção das estruturas territoriais e sua representação. In: SAQUET, M. A.; SPOSITO, Eliseu S. (Orgs.). Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos. 1.ed. São Paulo: Expressão Popular: UNESP. Programa de Pós-Graduação em Geografia, 2008.

RAFFESTIN, Claude. Por uma Geografia do Poder. Tradução: Maria Cecília França. Editora: Ática S. A. São Paulo, 1993.

RAPOZO, P. H. C.; SILVA, M. C. Fronteiras da Re-existência e Resistência: As cartografias dos conflitos socioambientais na tríplice fronteira amazônica, Colômbia e Peru. Revista Configurações, vol. 25, 2020, pp. 59-87.

REIGOTA, Marcos. O que é educação ambiental. São Paulo: Brasiliense, 2014. (Coleção Primeiros Passos; 292).

REVISTA PUC-RS INFORMAÇÃO. Os 40 anos Faculdade de Serviço Social. Ação comunitária junto aos carentes. Ano VIII. Nº 15. Porto Alegre, 1985.

REZENDE, Maria José de. A ditadura militar no Brasil: repressão e pretensão de legitimidade: 1964-1984 [livro eletrônico]. Londrina: Eduel, 2013.

RIBEIRO, Alex Butel. A Rede Urbana Pan-Amazônica e a Copa do Mundo de 2014: os impactos nas cidades de Tabatinga (BR) e Letícia (COL). 2015. 197 f. Dissertação de (Mestrado em Geografia). Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2015.

RIBEIRO, D. A universidade necessária. 3ª edição. Editora: Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1978.

RIBEIRO, O. C.; MORAES, M. C. Criatividade em uma perspectiva transdisciplinar: rompendo crenças, mitos e concepções. Brasília: Liber Livro, 2014.

ROMAO, E. L. et al. Percepção ambiental de alunos de graduação em engenharia sobre a importância da Educação Ambiental. Revista Brasileira De Educação Ambiental (RevBEA),15(1), 194-208, 2019. <https://doi.org/10.34024/revbea.2020.v15.10060>.

ROSALEM, B. M.; BAROLLI, E. Ambientalização curricular na formação inicial de professores: o curso de pedagogia da FE-UNICAMP. Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA), [S. l.], v. 5, n. 1, p. 26–36, 2010. DOI: 10.34024/revbea.2010.v5.1714. Disponível em: <<https://periodicos.unifesp.br/index.php/revbea/article/view/1714>>. Acesso em: 30 jul. 2022.

ROSENDO, Ana Paula. A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino. Pierre BOURDIEU; Jean-Claude PASSERON. Universidade da Beira Interior. Covilhã, 2009. Coleção: Recensões LUSOSOFIA. Disponível em: <http://www.lusosofia.net/textos/rosendo_ana_paula_a_reproducao_elementos_teorica_do_sistema_ensino.pdf>. Acesso em 11 de outubro de 2019.

ROSSINI, C. M.; CENCI, D. R. Interdisciplinaridade e educação ambiental: um diálogo sustentável. Revista Prática Docente, [S. l.], v. 5, n. 3, p. 1733-1746, 2020. DOI: 10.23926/RPD.2526-2149.2020.v5.n3.p1733-1746.id830. Disponível em: <<http://periodicos.cfs.ifmt.edu.br:443/periodicos/index.php/rpd/article/view/830>>. Acesso em: 21 jul. 2022.

RUBIM, A. C. In: WITKOSKI, Antonio Carlos (et al.). Entre o passado e o futuro: um estudo da Produção Científica da *Intelligentsia* Universitária na Amazônia Brasileira. Manaus: Valer, 2022 (no prelo).

RUIZ SILVA, Zenete. Práticas Pedagógicas Interculturais na Tríplice Fronteira Brasil, Colômbia e Peru: Um estudo na Escola Estadual Marechal Rondon. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC, 2011.

RUSCHEINSKY, A. Périplo pela incorporação da dimensão socioambiental: incertezas, desafios e tensões em trajetórias universitárias. In: RUSCHEINSKY, A; GUERRA, A. F. S.; FIGUEIREDO, M. L.; LEME, P. S. C.; RANIERE, V. E. L.; DELITTI, W. B. C.

Ambientalização nas instituições de educação superior no Brasil: Caminhos trilhados, desafios e possibilidades. São Carlos: EESC/USP, 2014. p. 99-124.

SÁ, Celso Pereira de. A Construção do objeto de pesquisa em representações sociais. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

SABINO, A. R.; GADELHA, E. M.; WITKOSKI, A. C.; RODRIGUES, I. de M. A Universidade do Estado do Amazonas (UEA) como desenvolvimento social, econômico e ambiental na tríplice fronteira amazônica. *Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento, [S. l.]*, v. 11, n. 7, pág. e55311730445, 2022. DOI: 10.33448/rsd-v11i7.30445. Disponível em: <<https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/30445>>. Acesso em: 24 jul. 2022.

SACK, R. D. Human territoriality: its theory and history. Cambridge: Cambridge University Press. 1986.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Uma reflexão sobre a prática. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAQUET, M. A. As diferentes abordagens do território e a apreensão do movimento e da (i)materialidade. *Geosul, Florianópolis*, v. 22, n. 43, p 55-76, jan./jun., 2007.

SAQUET, M. A. Território: a abordagem territorial e suas implicações nas dinâmicas do desenvolvimento. *Igepec, toledo*, v. 23, p. 25-39, 2019. Edição especial.

SANDRIN, Maria de Fátima Neves; TERRAZZAN, Eduardo Adolfo. O habitus de Bourdieu como fundamento sociológico da noção de competência na formação de professores. Congresso Estadual Paulista sobre formação de educadores, 11º; Congresso Nacional de formação de professores, 1º, 2011, Águas de Lindóia. Por uma política nacional de formação de professores... São Paulo: UNESP; PROGRAD, 2011. p. 1217-1227 Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/139961>. Acesso: 11 de outubro de 2019.

SANTOS, B. C. de L. S. dos; GUERRA, A. F. S. A ambientalização curricular e suas contribuições para formação acadêmica. *RELACult - Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade, [S. l.]*, v. 4, 2018. DOI: 10.23899/relacult.v4i0.961. Disponível em: <<https://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/961>>. Acesso em: 19 jul. 2022.

SANTOS, Milton. O retorno do território. In: SANTOS, M.; SOUZA, M. A. A. de; SILVEIRA, M. L.(Orgs.). Território, Globalização e Fragmentação. 4ª ed. Editora: Hucitec. ANPUR. São Paulo, 1998.

SARTI, F. M.; BUENO, B. O. Ensaio sobre a dimensão ética do ofício de formar novos professores. In: 24ª Reunião Anual da ANPED, 2001. Caxambu. Anais da 24ª Reunião Anual da ANPED, 2001. P. 1-18.

SCHOENINGER, F. P.; AMARAL, A. Q.; BOENO, R. M. Ambientalização Curricular e a Dimensão Política da Educação Ambiental no Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Biológicas de uma Universidade Pública no Estado do Paraná. *RELACult - Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade, [S. l.]*, v. 4, 2018. DOI: 10.23899/relacult.v4i0.967. Disponível em: <<https://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/967>>. Acesso em: 19 jul. 2022.

SCHOR, Tatiana; OLIVEIRA, José Aldemir de. Reflexões metodológicas sobre o estudo da rede urbana no Amazonas e perspectivas para a análise das cidades na Amazônia brasileira. *Acta Geográfica*. Ed. Especial. Cidades na Amazônia Brasileira, 2011. pp.15-30.

SEDECTI. Secretaria de Estado de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação. Missão Alto Solimões apostas em melhorias das cadeias produtivas. Manaus/AM 16 de março de 2020. Disponível em: <<http://www.seducti.am.gov.br/missao-alto-solimoes-aposta-em-melhoria-das-cadeias-produtivas/>>. Acesso em: 16.04.2022.

SEDUC AM. Secretaria de Estado de Educação do Amazonas. Em dez anos, Amazonas reduz em 5,9% o índice de analfabetismo. Manaus/AM 14 de janeiro de 2014. Disponível em: <<http://www.educacao.am.gov.br/em-dez-anos-amazonas-reduz-em-59-o-indice-de-analfabetismo-entre-pessoas-adultas/>>. Acesso em: 24.06.2022.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. *Revista Brasileira de Educação*. nº 20, maio/jun/jul/ago, 2002

SEPROR. Secretária de Estado de Produção Rural. Governo do Amazonas paga cerca de 900 mil a agricultores familiares pela aquisição de alimentos. Governo do Amazonas. Portal da Transparência. Manaus/AM, 2021a. Disponível em: <<http://www.sepror.am.gov.br/2021/08/31/governo-do-amazonas-paga-cerca-de-r-900-mil-a-agricultores-familiares-pela-aquisicao-de-alimentos/>>. Acesso em: 17.04.2022.

SEPROR. Secretária de Estado de Produção Rural. Governo do Amazonas participa do resgate do Conselhos Municipais de Desenvolvimento Rural Sustentável, no Alto Solimões. Governo do Amazonas. Portal da Transparência. Manaus/AM, 2022. Disponível em: <<http://www.sepror.am.gov.br/2022/03/22/governo-do-amazonas-participa-do-resgate-dos-conselhos-municipais-de-desenvolvimento-rural-sustentavel-no-alto-solimoes/>>. Acesso em: 17.04.2022.

SEPROR. Secretária de Estado de Produção Rural. Sepror realiza curso de agricultura indígena na aldeia Umariacú, em Tabatinga. Governo do Amazonas. Portal da Transparência. Manaus/AM, 2021b. Disponível em: <<http://www.sepror.am.gov.br/2021/10/01/sepror-realiza-curso-de-agricultura-indigena-na-aldeia-umariacu-em-tabatinga/>>. Acesso em: 17.04.2022.

SILVA, C. G. da; AMORIM, R. M. de; PIZZI, L. C. V. Temática indígena no currículo de pedagogia em uma universidade de Alagoas: desafios e possibilidades da lei 11.645/2008 para a formação docente. DOI <http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2021v19i3p1085-1105>. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 1085-1105, jul./set. 2021 e-ISSN: 1809-3876 Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo – PUC-SP.

SILVA, C. L. e; BALDIN, N. Ambientalização Curricular do Ensino Superior Na Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE: Os Cursos de Licenciatura e Direito. *Contexto & Educação*. Editora Unijuí. ISSN 2179-1309. Ano 34. nº107. Jan./Abr., 2019.

SILVA, J. M. da. Inter, mult ou transdisciplinaridade, uma questão de comunicação. In: AUDY, J. L. N.; MOROSINI, M. C. (Orgs.). *Inovação e interdisciplinaridade na universidade (Innovation and interdisciplinarity in the university)*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

SILVA, M. C.; CEZAR, A. P. F. Aprendizagem e o currículo no ensino superior: Algumas considerações sobre adaptação curricular. EDUCERE: XII Congresso Nacional de Educação. PUCPR, 2015.

SILVA, M. F. da; SILVEIRA JÚNIOR, A. M. da. A interdisciplinaridade na prática da Educação Ambiental e no trabalho docente: um estudo de caso em uma escola pública de Macapá, Amapá, Brasil. REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental, [S. l.], v. 39, n. 1, p. 178–195, 2022. DOI: 10.14295/remea.v39i1.12561. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/remea/article/view/12561>>. Acesso em: 18 jul. 2022.

SILVA, Paulo Almeida da. Aspectos históricos e ambientais do porto das catraias e arredores e suas relações com Tabatinga (AM). Dissertação (Mestrado de Geografia Física). Universidade de São Paulo, 2011.

SILVA, P. V. da; SAVIAN, T. V.; MARQUES, R. N. A formação pedagógica do professor: entre a legislação e as percepções docentes. Revista Prática Docente, [S. l.], v. 7, n. 2, p. e22048, 2022. DOI: 10.23926/RPD.2022.v7.n2.e22048.id1437. Disponível em: <http://periodicos.cfs.ifmt.edu.br:443/periodicos/index.php/rpd/article/view/1437>. Acesso em: 21 jul. 2022.

SILVA, Shirlane Pantoja da. O conhecimento escolar socializado aos Tikuna do Brasil e da Colômbia: interculturalidade e identidade. Dissertação (Mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia). 172 f, 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos da Identidade: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed.-11. Reimp- Belo Horizonte: Autentica, 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da. O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular. 1ª ed. 3ª reimp. Belo Horizonte: Altêntica, 2006.

SIMÕES, S. O. A concepção de fronteira na perspectiva da política territorial brasileira e as áreas de livre comércio na Amazônia: um aporte baseado nos principais instrumentos jurídico-políticos. Revista Latino-Americana de Estudos Avançados. Vol. 2, n. 1, ago-dez/2017, p. 33-50.

SOARES, Márcia Belo; FRENEDOZO, Rita de Cássia. Educação ambiental: concepções e prática de professores da cidade de Santo André (SP). In: Encontro Nacional de Pesquisas em Educação em Ciências. Florianópolis, 2009.

SOJA, E. W. The political Organization of Space. Washington, D.C: AAG Comission on College Geography. 1971.

SORRENTINO, M.; BIASOLI, S. Ambientalização das instituições de educação superior: a educação ambiental contribuindo para a construção de sociedades sustentáveis. In: RUSCHEINSKY, A; GUERRA, A. F. S.; FIGUEIREDO, M. L; LEME, P. S. C.; RANIERE, V. E. L.; DELITTI, W. B. C. Ambientalização nas instituições de educação superior no Brasil: Caminhos trilhados, desafios e possibilidades. São Carlos: EESC/USP, 2014. p. 39-46.

SOUZA, Sebastião Perez; LOPES, Elaine Monteiro; LIMA, Wendell Teles de. O processo de ocupação do limite fronteiro na fronteira ocidental na Amazônia. *Revista Geopolítica Transfronteiriça*, v. 1, n. 3, nº 26, 2021, pp. 65-72. ISSN: 2527-2349.

TEIXEIRA, E. F. B. Emergência da inter e da transdisciplinaridade na universidade. In: AUDY, J. L. N.; MOROSINI, M. C. (Orgs.). *Inovação e interdisciplinaridade na universidade (Innovation and interdisciplinarity in the university)*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

TOVILLAS; Pablo. Reseña crítica del libro “homo academicus” de Pierre Bourdieu. *Atos de pesquisa em educação – PPGE/ME FURB*. ISSN 1809– 0354. v. 2, nº 3, p. 517- 521, set./dez. 2007.

TUZZO, S. A.; BRAGA, C. F. O processo de triangulação da pesquisa qualitativa: o metafenômeno como gênese. *Revista Pesquisa Qualitativa*. São Paulo (SP), v. 4, n.5, p. 140-158, ago. 2016.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS. Conselho Universitário. Resolução Nº 023/2019 - CONSUNIV. Altera a Resolução Nº 2/2013-CONSUNIV/UEA que Dispõe sobre Diretrizes para Estruturação e Organização Curricular dos Cursos de Graduação da UEA e dá outras providências. Manaus, 2019.

UEA-Universidade do Estado do Amazonas. Relatório de gestão 2002. Manaus, 2002. Disponível em: <<http://www.pdi.uea.edu.br/categoria.php?area=C52>>. Acesso em: 07 jan. 2021.

UEA-Universidade do Estado do Amazonas. Projeto Pedagógico Institucional. Manaus, 2007. Disponível em: <<http://www.pdi.uea.edu.br/categoria.php?area=C21>>. Acesso em: 07 jan. 2021.

UNIP-Universidade Paulista. Polo Tabatinga-AM. Disponível em: <<https://querobolsa.com.br/unip/cursos/amazonas--tabatinga?l=graduacao>>. Acesso em: 27 nov. 2019.

VALOR AMAZÔNICO. COM. Analfabetismo diminui no Amazonas, mas persistem desigualdades de gênero, cor e raça. 15 de julho de 2020. Disponível em: <<https://valoramazonico.com/2020/07/15/analfabetismo-diminui-no-amazonas-mas-persistem-desigualdades-de-genero-cor-e-raca/>>. Acesso em: 24.06.2022.

VIDAL FERREIRA, M. A.; DE VASCONCELOS SOARES, L.; SOARES CASTRO, T. Alunos indígenas na universidade: o que mudou nas práticas curriculares do professor do ensino superior? *Revista Exitus, [S. l.]*, v. 11, n. 1, p. e020158, 2021. DOI: 10.24065/2237-9460.2021v11n1ID1574. Disponível em: <<http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1574>>. Acesso em: 24. 06.2022.

VINUTO, Juliana. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. *Temáticas, Campinas*, v. 22, n. 44, p. 203-220, ago/dez., 2014.

WACQUANT, L. Notas para esclarecer a noção de habitus. Revista Brasileira de Sociologia da Emoção, RBSE. João Pessoa, PR, v.6, n.16, p.5-11, 2007.

APÊNDICES

A) Questionário aplicado aos docentes do CESTB.

Data: ___/___/_____

Nome completo: _____ Idade: _____

E-mail: _____

Sexo: M () F ()

Última titulação: () Especialização () Mestrado () Doutorado () Pós-Doutorado

Tempo de docência no ensino superior: _____.

Colegiado: () Ciên. Biológicas () Geografia () Letras () Matemática () Pedagogia

1. Durante sua formação acadêmica, você cursou alguma (s) disciplina (s) relacionada às questões ambientais?

() Sim. Qual (is)? _____

() Não

2. Durante o tempo de docência no ensino superior, você participou de algum curso de qualificação direcionado à formação de professores envolvendo as questões ambientais?

() Sim. Descreva como ocorreu essa formação: _____

() Não. Na sua opinião, a falta de uma formação envolvendo a dimensão ambiental fez diferença em sua atuação pedagógica? _____

3. Você ministra ou já ministrou alguma disciplina que trate de questões ambientais?

() Sim. Especifique qual (is) disciplina (s): _____

() Não.

4. Você tem conhecimento de algum documento do seu curso que ampara o uso da dimensão ambiental na formação dos licenciandos da sua área?

() Sim. Cite o nome do documento: _____

() Não.

5. Você tem conhecimento da Lei nº 9.795/99, que dispõe sobre Educação Ambiental?

() Sim. Faça um pequeno comentário a respeito. _____

() Não.

6. Na sua opinião, a inserção das questões ambientais nos componentes curriculares do seu curso tem relevância para a formação de professores?

() Com certeza. As questões ambientais ajudam a humanizar e a civilizar o professor de formação do educador e sua visão de mundo.

() Depende do curso. As questões ambientais devem ser trabalhadas em cursos específicos, ligados às Ciências Biológicas e às Ciências Naturais, por exemplo.

() Não é uma prioridade. Há conteúdos mais necessários e emergenciais a serem trabalhados nas matrizes curriculares dos cursos de ensino superior. As questões ambientais devem ser um completo, algo secundário.

7. O projeto político pedagógico do seu curso de atuação contempla as diretrizes curriculares de educação ambiental?

() Sim. () Não. () Não sei dizer.

8. Quais competências você acredita serem prioridades para que o (a) docente da sua área de atuação consiga formar professores qualificados para atuar na diversidade cultural trifronteiriça amazônica? Pode marcar mais de uma opção.

- () Ter pleno acesso a tecnologias de ensino na região.
() Receber e participar de cursos de idiomas e línguas indígenas.
() Visitar comunidades rurais e terras indígenas da região.
() Ser incentivado a realizar mais atividades interdisciplinares entre as universidades parceiras da Colômbia e Peru.
() Participar como protagonista dos projetos de ensino, pesquisa e extensão do CESTB.

9. Nas suas atividades de pesquisa e/ou extensão são desenvolvidos trabalhos voltados para as questões socioambientais?

() Sim. Cite exemplos: _____
() Não.

10. Qual a importância da interdisciplinaridade na formação de professores da sua área de atuação? Pode marcar mais de uma opção.

- () Auxilia na conexão entre as diferentes disciplinas, mostrando que os conhecimentos estão interligados.
() Auxilia na construção do senso crítico formando cidadãos mais sensíveis com as causas da sociedade.
() Auxilia na compreensão e no desenvolvimento da capacidade analítica contextualizando os conteúdos de qualquer área do conhecimento.
() A interdisciplinaridade dificulta a compreensão das disciplinas.
() Não auxilia de nenhuma forma no desenvolvimento do exercício das atividades pedagógicas. É uma utopia.

11. Qual (is) metodologia (s) você utiliza para potencializar a diversidade cultural nas suas aulas, destacando a riqueza cultural existente na tríplice fronteira Amazônica?

12. Nas turmas em que você já ministrou ou ministra aulas, havia ou há alunos indígenas?

() Sim. Como é o processo de ensino-aprendizagem dos mesmos comparado aos demais discentes? _____
() Não.

13. A população indígena da região é contemplada nos projetos oferecidos pelo seu curso?

() Sim. De que forma? _____
() Não.

14. Você já ouviu falar no termo ambientalização curricular?

() Sim. Especifique o que o você entende por ambientalização? _____
() Não.

15. Em relação à pauta ambiental, existe no seu curso algum evento que evidencie a preocupação com o meio ambiente na fronteira Amazônica?

- () Sim. Conte-nos o nome do evento, onde e como ele acontece: _____
() Não.
() Não sei dizer.

16. Para você, o perfil do profissional de Licenciatura (em Matemática, Geografia, pedagogia, Biologia, Letras) formado no CESTB/UEA atende às Diretrizes Curriculares do seu Curso, isto é, contemplando as questões ambientais?

- () Sim. () Não.

17. Como é a sua relação e/ou do seu colegiado com as instituições superiores dos países vizinhos (Colômbia e Peru)? Pode marcar mais de uma opção.

- () O CESTB/UEA tem uma relação reduzida e discreta com as instituições dos países vizinhos.
() O CESTB/UEA sempre busca fortalecer os laços com as instituições da Colômbia e Peru. Realiza e participa de várias atividades com os países vizinhos.
() A dinâmica entre o CESTB/UEA e as instituições da Colômbia e Peru se limitam a diálogos políticos e diplomáticos entre os gestores destas universidades.
() A interação entre o CESTB/UEA e as instituições da Colômbia e Peru é bastante efetiva e se dá através de projetos de pesquisa interessados nas questões geopolíticas da região, sobretudo.
() As instituições dos países vizinhos sempre são convidadas a participar de projetos de ensino, pesquisa e extensão junto ao CESTB/UEA.

18. Quais os maiores desafios enfrentados por você durante a pandemia para exercer seu trabalho docente? Pode marcar mais de uma opção.

- () Tive dificuldades de conexão com a internet, assim como os meus discentes.
() O ensino remoto foi minha maior dificuldade. Não sabia manusear as plataformas digitais para ministrar aulas e permitir acesso aos materiais.
() As condições de ensino promovidas pela universidade foram limitadas para realização das aulas e atividades remotas.
() O ensino remoto me gerou desinteresse para ministrar aulas.
() Tive dificuldade para interagir com os colegas de trabalho e com os alunos.

19. Na sua perspectiva, qual cenário você desenha para o CESTB/UEA daqui há 10 anos?

B) Questionário aplicado aos discentes do CESTB.

Nome completo: _____

mail: _____

Idade: _____ Sexo: M () F ()

Curso: _____ Ano de ingresso: _____

Período: _____ Celular: _____

Turno: Matutino () Vespertino () Noturno ()

1. Você já cursou alguma disciplina que esteja relacionada às questões ambientais?

() Sim. Especifique qual (is) disciplina (s)? _____

() Não.

2. Você já participou ou participa de alguma atividade de ensino, pesquisa ou extensão voltada para a divulgação das questões ambientais dentro ou fora do CESTB/UEA?

() Sim. Descreva onde e como ocorreu a atividade. _____

() Não.

3. Você tem conhecimento de algum documento do seu curso que ampara o uso da dimensão ambiental na formação dos licenciandos da sua área?

() Sim. Cite o nome do documento: _____

() Não.

4. Você tem conhecimento da Lei nº 9.795/99, que dispõe sobre Educação Ambiental?

() Sim. Faça um pequeno comentário a respeito. _____

() Não.

5. Na sua visão, qual a relevância da inclusão das questões ambientais no currículo de formação de professores da graduação?

() As questões ambientais ajudam a humanizar e a civilizar o professor de formação do educador e sua visão de mundo.

() As questões ambientais devem ser trabalhadas em cursos específicos, ligados às Ciências Biológicas e às Ciências Naturais, por exemplo.

() As questões ambientais devem ser um conteúdo completo, algo secundário. Há conteúdos mais necessários e emergenciais a serem trabalhados nas matrizes curriculares dos cursos de ensino superior.

6. Quais competências/habilidades você acredita serem prioridades para que os docentes do seu curso consigam formar professores qualificados para atuar com diversidade cultural trifronteiriça? Pode marcar mais de uma opção.

() Ter pleno acesso a tecnologias de ensino na região.

() Receber e participar de cursos de idiomas e línguas indígenas.

() Visitar mais comunidades rurais e terras indígenas da região.

() Ser incentivado a realizar mais atividades interdisciplinares entre as universidades parceiras da Colômbia e Peru.

() Participar de mais projetos de ensino, pesquisa e extensão do CESTB.

7. Que importância tem o uso da interdisciplinaridade na sua formação profissional?

Pode marcar mais de uma opção.

- Auxilia na conexão entre as diferentes disciplinas, mostrando que os conhecimentos estão interligados.
- Auxilia na construção do senso crítico formando cidadãos mais sensíveis com as causas da sociedade.
- Auxilia na compreensão e no desenvolvimento da capacidade analítica contextualizando os conteúdos de qualquer área do conhecimento.
- A interdisciplinaridade dificulta a compreensão das disciplinas.
- Não auxilia de nenhuma forma no desenvolvimento do exercício das atividades pedagógicas. É uma utopia.

8. A interdisciplinaridade é abordada nas atividades pedagógicas dos professores dentro e/ou fora da sala de aula?

- Sim. Como ocorre? _____
- Não.

9. Existe diversidade cultural na sua sala de aula no CESTB/UEA?

- Sim.
- Não.

10. Como você identifica essa diversidade? Pode marcar mais de uma opção.

- Há alunos não indígenas.
- Há alunos indígenas.
- Há alunos afrodescendentes.
- Há alunos peruanos.
- Há alunos colombianos.
- Há alunos de outros Estados do Brasil.

11. A metodologia utilizada por seus professores é suficiente para abranger e potencializar a diversidade cultural presente na sala de aula, ofertando uma formação de maior qualidade aos acadêmicos da tríplice fronteira? Faça um pequeno comentário. _____

12. Você já ouviu falar no termo ambientalização curricular?

- Sim. Especifique o que o você entende por isso: _____
- Não.

13. Para você como se dá o processo de ensino-aprendizagem dos seus colegas indígenas (se houver) comparado aos demais acadêmicos? _____

14. Em relação à pauta ambiental, existe no seu curso algum evento que evidencie a preocupação com o meio ambiente na fronteira?

- Sim. Conte-nos o nome do evento, onde e como ele acontece. _____
- Não.

15. Você tem conhecimento se a população indígena da região é contemplada atualmente nos projetos oferecidos pelo seu curso?

- Sim.
- Não.

16. Para você, o perfil do profissional de Licenciatura (em Matemática, Geografia, pedagogia, Biologia, Letras) formado no CESTB/UEA atende às Diretrizes Curriculares do seu Curso, isto é, contemplando as questões ambientais?

Sim. Não.

17. Quais os maiores desafios enfrentados por você durante a pandemia para cumprir com as atividades acadêmicas nas aulas remotas? Pode marcar mais de uma opção.

Tive dificuldades de conexão com a internet.

O ensino remoto foi minha maior dificuldade. Não sabia manusear as plataformas digitais para assistir aula e acessar os materiais.

As condições de ensino promovidas pela universidade foram limitadas para realização das aulas e atividades remotas.

O ensino remoto me gerou desinteresse pelos estudos.

Tive dificuldade para interagir com os colegas de turma e professores.

18. Na sua perspectiva, qual cenário você desenha para o CESTB/UEA daqui há 10 anos?

C) Termo de consentimento livre e esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Eu, _____, professor (a)/acadêmico (a) do curso de Licenciatura em _____, CPF nº _____, concordo em participar/colaborar voluntariamente com a pesquisa intitulada “DA UNIVERSIDADE DE PAPEL À UNIVERSIDADE NECESSÁRIA: ambientalização nos cursos de Licenciaturas da Universidade do Estado do Amazonas na tríplice fronteira (Brasil-Colômbia-Peru)”, que tem como pesquisadora responsável Artemizia Rodrigues Sabino, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Ambiente e Sustentabilidade na Amazônia (PPGCASA), da Universidade Federal do Amazonas, que pode ser contatada na rua da Pátria, 2243- Brilhante no município de Tabatinga-AM, pelo e-mail: artemizia10@hotmail.com ou pelo WhatsApp (97) 91830065. A pesquisa é orientada pelo prof^o. Dr. Antônio Carlos Witkosky do Instituto de Filosofia, Ciências Humanas e Sociais (IFCHS) - Departamento de Ciências Sociais (DSS), docente do PPGCASA/UFAM, que pode, sito a Av. Gen. Rodrigo Octávio Jordão Ramos, 6200 -Campus Universitário, bloco T Setor Sul - Coroadó, CEP: 69.077-000, Manaus/AM. Telefone nº 3305-1181 – Ramais 4068 e 4069; e-mails ppgcasa@ufam.edu.br; ppgcasasecretaria@ufam.edu.br e acvitkosky@gmail.com. E coorientada pela Prof^a. Dra. Eloisa Mendonça Gadelha do Centro Universitário do Norte (UNIORTE) – Departamento de Turismo, sito a Rua Dez de Julho, 873- Centro, CEP: 69.010-060, Manaus/AM. Telefone: (92) 3212-5000 – Ramal: 5076; e-mail: espfc@msn.com. O objetivo da pesquisa é analisar os pressupostos pedagógicos dos cursos de Licenciatura do Centro de Estudos Superiores de Tabatinga-CESTB/UEA, considerando o processo de ambientalização curricular na formação dos professores. Estou ciente que toda informação por mim disponibilizada sobre a temática será utilizada na investigação, que por conta do cenário de pandemia do COVID-19, serão mediadas pela tecnologia (plataforma do WhatsApp, Google Meet ou via e-mail). Compreendo que esse estudo possui finalidade de estudo acadêmico e que as informações por mim disponibilizadas poderão ser divulgadas seguindo as diretrizes éticas da pesquisa, assegurando, assim, minha privacidade. Sei que posso retirar meu consentimento quando eu quiser, que minha participação não gera vínculo institucional com a Universidade do Federal do Amazonas e que não receberei nenhum pagamento por essa participação.

Tabatinga-AM, _____ de _____ de 2021.

Assinatura do colaborador (a) da pesquisa

Artemizia Rodrigues Sabino
Pesquisadora responsável