

## EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA: HERANÇA DO PASSADO COLONIAL E REFLEXÕES ATUAIS

Junior Peres de Araujo<sup>1</sup>  
Fábio José Brito dos Santos<sup>2</sup>

**Resumo:** Neste estudo, discorreremos acerca das concepções coloniais impregnadas no processo educacional das comunidades amazônidas, desenvolvido a partir da ótica eurocêntrica, configurando-se em um processo de dominação territorial e restauração de valores, pensamentos, e saberes, em detrimento das dinâmicas sócio-culturais de indígenas, quilombolas e ribeirinhos da região. O objetivo deste trabalho é discutir a influência do processo de colonização no contexto da educação na Amazônia. A metodologia dispões de revisão sistemática, incluindo a larga vivência dos autores no contexto educacional de escolas indígenas e quilombolas da Amazônia brasileira, especificamente nos estados do Amazonas e do Pará. Concluiu-se que os processos de colonização não cessaram após XIX, visto que, a educação caminha à serviço dos interesses colonizadores, entre as fragilidades, destacam-se à persistência de um currículo, que mantém práticas de educação avessas ao contexto amazônico, privilegiando sociedades hegemônicas, sucedendo em marginalização das ensinanças ancestrais, reproduzindo desigualdades sociais e sobreposição aos saberes afro-indígenas.

Palavras-chave: Ensino. Colonialismo. Indígenas. Quilombolas.

**Abstract:** In this study, we will discuss the colonial conceptions permeated in the educational process of Amazonian communities, developed from a Eurocentric perspective, configuring a process of territorial domination and restoration of values, thoughts, and knowledge, to the detriment of the socio-cultural dynamics of indigenous people, quilombolas and riverside dwellers in the region. The objective of this work is to discuss the influence of the colonization process in the context of education in the Amazon. The methodology involves a systematic review, including the authors' extensive experience in the educational context of indigenous and quilombola schools in the Brazilian Amazon, specifically in the states of Amazonas and Pará. It was concluded that the colonization processes did not cease after the 19th century, since, education works at the service of colonizing interests, among its weaknesses, the persistence of a curriculum stands out, which maintains educational practices that are contrary to the Amazonian context, privileging hegemonic societies, resulting in the marginalization of ancestral teachings, reproducing social inequalities and overlapping knowledge Afro-indigenous people.

Keywords: Teaching. Colonialism. Indigenous. Quilombolas.

<sup>1</sup> Doutorando em Educação – PPEdu/UEL, membro dos Grupos de pesquisa: Educação e Diversidade Amazônica – GPEDA /UEA e Currículo, Formação e Trabalho Docente – UEL, Tabatinga/Amazonas, Brasil, Mestre em Sociedade e Cultura na Amazônia – UFAM, bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, e-mail: [juniorperujo@gmail.com](mailto:juniorperujo@gmail.com)

<sup>2</sup> Doutorando em Educação – PPEdu/UEL, membro do Grupo de pesquisa Processos Civilizadores – GPROC, Gurupá/Pará, Brasil, Mestre em Ciências da Religião PPGCR/UEPA, bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, e-mail: [fabyosantos819@gmail.com](mailto:fabyosantos819@gmail.com)

## 1. INTRODUÇÃO

A região amazônica tem se mostrado cada mais relevante, considerada o pulmão do mundo abriga não somente uma diversidade ambiental, mas social e cultural que a torna única, esta realidade que tem sido posta no centro de diversos debates acerca do seu potencial econômico e contrastado com sua preservação e manutenção, traz reflexões históricas de intervenções externas que influenciam ainda hoje a dinâmica desse contexto (Ramos; Nogueira; Franco, 2019).

A educação no Brasil, desde os tempos coloniais passou por um processo de intervenção europeia e de implantação de um modelo educacional ocidental. Este modelo de educação nacional desenvolvido ao longo dos anos não considerou todas as especificidades do país.

No contexto da região Amazônica, o desenvolvimento educacional desconsiderou a diversidade linguística, cultural e ambiental, que resulta hoje nas desigualdades e fragilidades educacionais, nas políticas públicas, infraestrutura, práticas educativas, entre outros, e mantém vivo ainda aspectos colonizadores (Cruz; Portella, 2021).

Daí a importância da reflexão acerca do processo educativo na Amazônia, num movimento de análise histórica para compreensão dos desafios contemporâneos, possibilitando direcionamentos futuros de superação das fragilidades atuais e de libertação

das amarras do seu passado colonial, numa perspectiva educacional de respeito e valorização da diversidade, com práticas inclusivas e sustentáveis, elevando-se a importância do debate acerca da educação nesta região a uma consciência mais ampla (Soares; Colares; Colares, 2020).

A elaboração deste trabalho justifica-se na inquietude dos autores diante dos desafios da educação na Amazônia, a partir da experiência em suas práticas educativas na região, associada ao debate durante o curso de Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina.

O intuito é de somar aos esforços de fortalecimento das reflexões acerca do pensamento social e educacional amazônico e garantir o engajamento na busca pela decolonização das práticas educativas nos diferentes espaços de aprendizagem, promovendo a integração e valorização de saberes, culturas e das perspectivas locais.

Neste sentido, o presente artigo objetiva discutir a influência do processo de colonização no contexto da educação na Amazônia, destacando como isso tem perpetuado e moldado o desenvolvimento educacional ainda nos dias de hoje.

Fica evidente que a diversidade da região norte do país ainda ocupa espaço de invisibilidade diante das políticas públicas mais amplas e principalmente na educação, fruto de seu passado histórico e da falta de

conscientização da realidade nesse contexto, que fragiliza o processo educacional e reproduz desigualdades, necessitando, pois, de empenho no debate conscientizador acerca da realidade e de efetivação das políticas para garantia de manutenção da vida amazônica.

## 2. METODOLOGIA

O artigo constitui-se em uma pesquisa de revisão sistemática e das percepções dos autores a partir de suas experiências educacionais no contexto da região Amazônica, especificamente no tratamento com a educação indígena no Amazonas e educação quilombola no Pará. Optou-se pela discussão da temática a partir da seleção de textos mais recentes que abordam a realidade desafiadora da educação no norte do país, assim como seu panorama histórico desde a conquista colonial.

As plataformas pesquisadas foram: Google Acadêmico, SciELO (Scientific Electronic Library Online) e Periódico Capes. Dessa forma foram selecionados livros e artigos científicos que tinham compatibilidade com a temática, objetivo e objeto estudado, entre os artigos eleitos estão: Bento, Coelho e Fernandes (2013); Brostolin (2003); Camargo, Hage, Gomes e Figueredo (2022); Canen (2001); Damasceno (2020); Larchert (2013); Ramos, Nogueira e Franco (2019); Rosário (2015); Saviani (2016); Soares, Colares e Colares (2020) e Sousa e Salustiano (2023). Quanto os livros

recrutados estão: Bosi (1992); Cruz e Portella (2021); Freire (2006), Gomes e Silva (2006) e Pizarro (2012).

## 3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

### 3.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA

Na história da educação do Brasil, podemos atribuir principalmente a participação de missionários religiosos durante o período colonial. Esta atuação em muitos contextos, particularmente na região Amazônica, por meio das missões jesuíticas visava a catequização, a assimilação da cultura europeia e ainda na educação para formar a elite local.

Considerando as especificidades da região Amazônica, compreendendo sua diversidade étnica, linguística e cultural, esta formação contribuiu para um processo de enfraquecimento e perdas culturais e linguísticas ao longo dos anos. Mesmo após este período é possível perceber ainda no tratamento da educação um direcionamento nacional e regional paralelo ao processo colonizador.

A educação na região Amazônica tem suas primeiras aparições formais com a criação do Grão-Pará no início do século XVII, comumente em todo território nacional, ela se instala com as doutrinações catequéticas a partir de religiosos pertencentes a ordens missionárias,

sem quaisquer intencionalidades educadoras de fato, muito pelo contrário, a única preocupação era a evangelização impositiva e opressora, visto que para fluir a dominação territorial era imprescindível a comunicação verbal com nativos, nesse sentido, Igreja e Estado formavam uma coalizão colonizadora, a Igreja para dogmatizar e o Estado para extrair os recursos naturais (Damasceno; Miranda, 2020).

Esse processo educacional na Amazônia historicamente foi pautado em estruturas coloniais, que se estabelecem até hoje, na verdade, a Igreja sempre usou o “ensino” como disfarce no esmagamento do etnossaberes e sapiência das comunidades tradicionais, que não eram poucas, a geografia da região também era um desafio, por isso era necessário um contingente relevante de missionários, produzindo uma aculturação em massa das práticas de transmissão, oralidade e gnosés dos povos amazônidas.

Ainda nesse período surgem as primeiras consolidações educacionais, como o projeto catequético-educacional, o Dicionário da “Língua Geral” (nomeação a Língua Tupi) e a Gramática da mesma, entretanto, essa educação ofertada se resumia em catequeses teocráticas, objetivando extirpar os saberes milenares dos povos originários, e suas organizações de convivência (Rosário; Melo, 2015, p. 386).

Em paralelo com a atualidade, os tempos mudaram, mas a linguagem, na prática permanece, mesmo que de forma camuflada, os

materiais pedagógicos e curriculares manuseados na região Amazônica não amparam muito menos reforça a identidade cultural dos educandos, visto que os conteúdos exercidos não condiz com a vivências desses grupos, uma vez que os mesmos são construídos com bases nas experiências urbanísticas e voltada a outras regiões do Brasil, fundamentada por autores e escritores não pertencentes ao território.

Por certo, inferiorizar ou negacear um saber é tornar o explorado dependente do explorador, sendo essa, a lógica concludente do processo ou permanência de colonização, por isso o interesse na “reeducação” das comunidades amazônidas sempre foi uma relação funcional, colocando em jogo os regimes civilizadores, político, civil, eclesiástico e convencimento do “moderno”, acatando a ideia que o colonizado é incapaz de produzir ou exercer seus próprios conhecimentos, por isso há necessidade de importá-lo (Rosário; Melo, 2015).

De antemão, a relação da educação com a sociedade da Amazônia se sustentou em parâmetros de subalternação, estabelecendo marcas e rastros no encadeamento da escola e posteriormente dos próprios educandos, pensar numa escolarização que desconstrua moldes que definiram o que é “assertivo” ou “refutativo” é demorado e gradual, pois o dismantelamento das sementes coloniais devem transcorrer na ressignificação sobre as formações docentes,

currículo, práticas educativas, materiais didáticos, abordagens pedagógicas e narrativas.

Para Damasceno e Miranda (2020) todo o colonialismo da educação nortista foi consubstanciado, de maneira que a dialética se aludiu com o descarte dos distintos saberes estabelecidos, não apenas antes das invasões, como no decorrer e após esses embates culturais, dado que a população amazônica é considerada a sociedade mais miscigenada do Brasil, fundindo etnicamente com indígenas, africanos e europeus, outrossim acolheu-se também a massa de nordestinos, judeus e japoneses.

Nessa perceptiva, a educação é um fio condutor na disseminação de uma educação que contrarie as correntes culturais de um povo e substitua por outra, sendo que os agentes compreendidos nessa transferência corroem a linguagem, memória e todos o arcabouço educativo que os grupos construíram, para assim modificar a concepção de mundo dos “conquistados”, conhecida universalmente e chamada de processo civilizatório (Bosi, 1992).

Não bastam os desafios para o alinhamento das condições regionais à educação, alia-se o processo interno de desenvolvimento capitalista de exploração dos recursos naturais ao longo dos anos, pois a necessidade de propostas curriculares e políticas públicas educacionais adequadas à realidade não só garante a manutenção das desigualdades, mas também valoriza um sistema econômico que se sustenta por meio da exploração dos recursos

naturais e se sobrepõe às práticas de preservação e sustentabilidade que garantem o bem estar social.

Soares, Colares e Colares (2020) consideram que a Amazônia somente tem se destacado ao longo dos anos por sua potência natural e sofrido consequências por meio do acúmulo capitalista, como se tal região apenas se resumisse à sua diversidade ambiental pronta para ser explorada, sem considerar as condições humanas e cultural existente.

O pensamento político e econômico externo a cerca desta região em sua maioria sustenta o desenvolvimento tanto regional e nacional vinculado à apropriação dos recursos naturais, do qual sem isso configura-se em atraso, entretanto, a vida amazônica historicamente não compartilhou deste mesmo ideário, uma vez que todas as proposições de desenvolvimento desde a conquista europeia configuraram em padecimento étnico (Bento *et al.* 2013, p. 145). Assim, pois é divergente pensar o processo de ascensão regional desalinhado de um ideário sustentável.

Torna-se necessário um tratamento mais amplo das condições Amazônica não somente nas políticas educacionais, mas ambientais, na saúde, entre outros, de modo a garantir condições dignas de sobrevivência das populações locais.

Não bastam apenas garantias legais sem uma efetivação nas políticas públicas, como na legislação nacional com a garantia das

condições locais na educação, sem de fato serem consideradas nas políticas curriculares, pois torna-se mais fácil a reprodução de propostas já finalizadas, do que prepará-las alinhando as sabedorias locais às competências nacionais (Soares; Colares; Colares, 2020).

Diante disso, é possível perceber que a educação na Amazônia está fortemente marcada pelo avanço histórico de sua conquista, resultante neste processo em perdas étnicas imensuráveis, a redução de povos, línguas e culturas, e que dissimuladamente esta ação se estende até hoje nas políticas públicas, no currículo e nas práticas educativas, e se alia veemente ao crescente desempenho interno capitalista direcionando processos educativos mais amplos à dinâmica de exploração dos recursos diversos.

Não obstante, Bento *et al.* (2013) enfatiza o desempenho de um pensamento social amazônico que aponta para um desenvolvimento que beneficia a região e o país, por meio de uma proposta educativa conscientizadora com ênfase na diversidade social, ambiental e cultural da região e que possibilite a superação do direcionamento histórico de perpetuação das desigualdades definindo principalmente o papel do estado nesse contexto.

### 3.2 FRAGILIDADES EDUCACIONAIS

Apesar dos avanços na educação nacional, ainda existem regiões do Brasil que

apresentam fragilidades na educação devido às suas condições regionais, ambientais, sociais e culturais. Essa problemática se agrava ainda mais nas cidades e comunidades mais afastadas da região norte do país, devido ao seu acesso remoto e a falta de efetivação de políticas públicas para a melhoria da qualidade de vida dessas populações.

Essas especificidades desconsideradas no avanço da educação nacional acentuam desigualdades educacionais regionais e retardam o desenvolvimento referente ao acesso à escola, à infraestrutura e currículos adaptados ao seu contexto sociocultural.

Cruz e Portella (2021, p. 7) destacam que a taxa de escolarização na educação básica da região Amazônica, principalmente a oferta na educação infantil e no ensino médio é relativamente inferior aos demais estados do Brasil e atrelam este cenário, principalmente à dificuldade de alcance da educação nas zonas rurais, apontando a necessidade de efetivação de políticas públicas que invistam no acesso à escola nestes contextos mais remotos da região, garantindo não somente o acesso, mas a permanência e a qualidade do ensino, a fim de reduzir desigualdades educacionais regional.

Algumas regiões do Brasil melhor se adaptam ao modelo de educação nacional a partir de documentos normativos pensados sob a ótica de realidades específicas e que não abarcam toda a diversidade do país. A BNCC e BNC-Formação não consideram toda a

diversidade regional do país, vivências e práticas culturais dos diferentes contextos, direcionando a formação a uma lógica capitalista e colonialista, desconsiderando, por exemplo, a realidade vivida pelos povos amazônidas, que estabelecem profunda relação de subsistência com a natureza (Camargo *et al.* 2022).

A educação indígena em diversas comunidades do Amazonas, ainda que a Constituição e a LDB assegurem uma parte diversificada no currículo para esta modalidade de ensino, entretanto, há um desalinhamento com a formação de professores, pois o que se observa em muitas comunidades é a presença de profissionais não indígenas atuando nas escolas, sem ter o domínio da língua indígena e das sabedorias locais.

Ramos, Nogueira e Franco (2019, p. 100) entendem que conforme assegura a lei, o mais viável seria a atuação de professores nessas escolas, entretanto, atribui esta problemática à discordância das políticas públicas à realidade da educação indígena, sendo a formação de professores indígenas insuficiente para atender toda a demanda das escolas.

Assim, pois, este agravamento na educação indígena em diversas comunidades do Amazonas, se dá devido às fragilidades nas políticas públicas de formação de educadores indígenas para atuarem em suas comunidades de origem, e se configura tanto no difícil acesso à educação superior, quanto nos concursos públicos e seleções de professores das escolas

municipais, pois não destinam vagas específicas para professores indígenas, tornando desigual o preenchimento de vagas pelo professores indígenas formados em comparação com o elevado número de professores não indígenas.

Neste sentido, o despreparo de professores não indígenas para atuar diante da diversidade de seu público discente reforça práticas colonizadoras e excludentes, conduzindo a um processo de enfraquecimento da língua materna e de valorização de determinados saberes em detrimento das sabedorias locais nas práticas pedagógicas. Ramos, Nogueira e Franco (2019, p. 94) consideram que a formação de professores não indígenas não garante instrumentos necessários para trabalhar com a diversidade nas escolas indígenas, tendo dificuldade para abordar a interculturalidade, sendo este fator essencial para o respeito e a valorização da cultura.

Ao educador é essencial a compreensão do contexto no qual e para o qual desenvolve o seu trabalho pedagógico, isto envolve seus processos históricos, sociais e culturais, isto se define no saber crítico-contextual necessário ao educador (Saviani, 2016, p. 66).

Quanto às comunidades quilombolas, a ideia de um grupo extremamente isolado geograficamente ainda é bastante contundente, perpetuando uma concepção de insulamento dos demais locais eleitos como “desenvolvidos”, dessa forma, o concebimento de uma realidade remota não é uma realidade de todos, mas que

respinga nas atuações e ausências do estado com a políticas educacionais para com essa população, que por vezes se omitem, ora reproduzem modelos incompatíveis com os saberes quilombolas.

Essa realidade, ainda é difundida a respeito de comunidades tradicionais da Amazônia, a partir de uma visão insólita, que despreza as vivências alimentadas pelo pertencimento e convivência grupal dos sujeitos com características próprias, apesar de muitos movimentos que atuam em defesa de uma educação pautada na etnodiversidade, que discutem um ensino decolonial, trazendo uma educação específica com o perfil de tendência amazônica (Larchert, Oliveira, 2013).

O panorama atualmente é de uma educação que não potencializa seus próprios conteúdos, isto é, não se elabora tematizações escolares com suas próprias referências culturais, não fornecendo possibilidades de criação comunitária, no aprofundamento de um ensino dinâmico e autônomo, assim a troca do ensinar e do aprender devem abarcar os conhecimentos ancestrais, doravante as oralidades, memórias e pertencimentos étnico-raciais.

Essas práticas educativas nascem das vivências regionais de tais comunidades, por via comunitária e oral, assim a escola deve tornar se o seu espaço aberto a essas novas formas de viabilizar o conhecimento, já que não faz sentido uma instituição pertencente a tal grupo e atuar

contramão aos saberes da mesma, sem potencializar uma verdadeira identidade local, visto que educar também é valorar, pois “quanto mais enraizado na minha localidade, tanto mais possibilidades tenho de me espriar, me mundializar, ninguém se torna local a partir do universal” (Freire, 2006, p. 25).

Partindo desse pressuposto, todas as práticas de cultura locais devem fincar no centro das discussões em aula, de forma que o ser humano é um sujeito com conhecimento estabelecido pelo ambiente histórico, pelas relações com a natureza, com os grupos que o convive, com as expressões manifestadas e até consigo mesmo. Dessa forma, os canais de aprendizagem não podem eleger uma lógica que a desvalide, mas que problematize e prepare no exercício da sua cidadania e identidade como ator social.

Além disso, fragilizar ou eliminar a relações étnico-culturais possibilita ainda mais construir entraves para com as comunidades tradicionais, inferioriza saberes que são repassados secularmente, contribuindo para atos colonizadores, superiorizando uma cultura que não corresponde com ethos de tal população, por fim, põe em risco uma gama de aspectos entorno dos hábitos, religiosidade, língua, manifestação, arte e o pertencimento comunitário.

Por conseguinte, a escola talvez seja o âmbito mais adequado na difusão da respeitabilidade das diferenças, no recontar da história real, a partir de uma ótica afro-indígena,



pois, inserir uma educação para superar a visão limitada ou deturpada, sendo essas vulnerabilidades que as escolas de grupos tradicionais enfrentam na formulação de seus exercícios pedagógicos (Gomes; Silva, 2006).

Inviabilizar é uma das facetas de fragilizar, ocultando as formas de compreender o mundo, assim prejuízos quanto as formas de relacionamento entre educação e comunidade são produtos do ocultamento e negação de fatores socioculturais que imperam., entre outras imposições perpetuadas na sociedade brasileira.

### 3.3 DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA UMA EDUCAÇÃO DA DIVERSIDADE

Pensar a educação da Amazônia e seu desenvolvimento compreende considerar primeiramente sua diversidade ambiental, social e cultural. Fatores estes que influenciam diretamente nos processos formativos em todos os níveis, assim, pois, é necessário ampliar e intensificar os debates institucionais e políticos de conscientização mais amplo acerca desta realidade para tratar das fragilidades nas políticas públicas educacionais, no currículo e nas práticas educativas, a fim de ampliar o acesso à educação nos contextos mais remotos e garantir práticas inclusivas e sensíveis, de valorização, respeito e preservação da diversidade.

Sendo assim, entendemos que o ponto de partida para o tratamento da diversidade nos

processos formativos está relacionado à organização curricular. Souza e Salustiano (2023) destacam que o desafio maior da educação na atualidade é pensar propostas curriculares que tratem da realidade social dos educandos, pois uma vez que o currículo tem em seu objetivo transmitir conhecimentos socialmente constituídos, implicará à temática da diversidade a disputa por espaço no currículo.

Isso se reflete no desafio de abordagem dos aspectos culturais, da língua e as sabedorias locais nas propostas curriculares, pois vale destacar nesse contexto regional as variações linguísticas de diferentes grupos étnicos, sua abordagem como componente curricular possibilitaria sua valorização e preservação, assim como garantiria a inclusão dos diferentes grupos. Brostolin (2003) destaca o aspecto multilíngue do Brasil e enfatiza que antes de ser colonizado apresentava mais de 1.300 línguas, entretanto, hoje apenas 180 dialetos conhecidos. Não diferente desse passado distante a falta de interesse político acerca da valorização das línguas maternas e das sabedorias locais evidencia um lento processo de enfraquecimento e apagamento cultural.

O comprometimento com a diversidade cultural da Amazônia e sua preservação está para além de sua valorização nas escolas indígenas, mas também nas propostas curriculares das escolas não indígenas, entretanto, a lógica capitalista de formação de profissionais para o mercado de trabalho dar ênfase em outras

línguas como o inglês e espanhol. Isso nos coloca a formação de professores como outro ponto importante, pois o despreparo de professores para atuar diante da diversidade de seu público discente reforça práticas colonizadoras e excludentes.

Canen (2001) entende que dentro do escopo das relações socioculturais desiguais, a escola promove a exclusão de grupos étnico-culturais que não correspondem aos padrões dos grupos dominantes, e aponta a necessidade de minimizar a perpetuação desta problemática, principalmente por meio das percepções de professores.

Nessa lógica, a ausência de uma formação sensível à diversidade limita a atuação docente ao domínio dos conhecimentos de sua formação e de sua realidade diante do novo contexto que se apresenta por meio outro, que resulta na invisibilidade das experiências individuais dos alunos e na valorização das culturas dominantes, o que talvez podemos chamar de uma prática ingênua, pois necessariamente não está implicado numa intencionalidade docente, mas na falta de habilidades teóricos e práticos de abordagem do diverso.

Este processo se apresenta em vários contextos educativos da região Amazônica, que em sua composição discente apresenta demandas indígenas, quilombolas, ribeirinhas, entre outros, com diferentes realidades culturais,

configurando desafios à prática docente para promoção da inclusão.

Tendo como pressuposto essa diversidade amazônica e as particularidades regionais, reafirmamos que as referências desses grupos se designam através da sua territorialização, ou melhor, seus rios, florestas, igapós, ilhas e propriamente o cotidiano desses indivíduos, assim a culturalidade é tornada pelas vivências no contato com suas paisagens e interações com o meio, se materializando em favor dos seus espaços de pertencimento (Furtado; Carmo, 2020).

Por esse motivo ocorre uma contradição curricular e educativas, visto que as normatizações e regulações curriculares no Brasil pouco se debruça nas singularidades dos povos da floresta e das regiões fora do eixo sul-sudeste, idealizando em suas formulações claramente um grupo protagonista e outro coadjuvante, afinal, compor um currículo base em um país com magnitudes colossais não é uma tarefa fácil, em função disso destacam-se documentos oficiais com tantas lacunas e inconsistência.

Esse erguimento de currículos advém de predominância de poder, em detrimento daqueles tem menor acesso aos andamentos decisórios, centralizando os conteúdos aos saberes tidos como mais “culto”, centralizado em humanidades que elaboram as suas formações e de outras sociedades, ordenando o que deve ser essencial, utilizado ou

secundarizado, tratando-se de uma concepção hegemônica cultural, moldada nos limites de um padrão aplicado nas escolas (Gimeno Sacristán, 2000).

A discussão não é apenas nas formas de estruturação curricular, ademais nas aplicabilidades dessas práticas na escola, a inclusão dos saberes e experiências não se dão apenas na estruturação teórica, mas em sua essencialidade com as alternativas que podem ser exercidas, afinal, converter as teorias em práticas requer adaptações às necessidades dos educandos, alinhando e conectando com os saberes e áreas de conhecimentos coordenados em coletivos.

Em certo os conceitos de currículo e cultura devem ser interligados, sem sobreposição, no entanto, essa harmonização não tem se retratado na prática, mesmo que em teoria se torne debates em alta, a identidade curricular ainda é uma pendência, pois manifestar inclusão por meio da diversidade curricular é entrecruzar os eixos de saber, poder, domínio, representação, narrativa, construção e manipulação da formação e subjetividades socioeducacionais, ou seja, provoca uma corporificação das relações sociais (Silva, 2005).

Destarte, falar de processos educacionais e curriculares na Amazônia é englobar em seu entorno questões ideológicas, culturais, desiguais e de domínio espacial, que equivalem ao lócus dessas comunidades, a

realidade que transcorrem e as vulnerabilidades sociais enfrentadas. Por isso, essa pedagogia deve ser acolhedora para com as distintas aptidões dos educandos, sem conflitos de superioridade e de combate a ideia monocultural.

Com esse aspecto, na idealização dos povos amazônidas a educação é configurada nas interações comunitárias entre os pertencentes, desempenhas através das práticas sociais em grupamentos, no entanto, a escola precisa fazer uma ponte no encandeamento dessas realidades, sobretudo construída pelo diálogo e escuta da comunidade, partilhando de anseios, democratizando as vozes e representações do processo educativo, de modo que as populações tradicionais reconheçam a diversidade e o seu próprio espaço educativo como parte do seu nicho (Oliveira, 2012).

Observando o cenário é real que o espaço escolar dificilmente tem um encaixe harmonioso com as comunidades que estão inseridas, mesmo que por vezes haja tentativas de compor disciplinas. que contornem um processo mais adequado no contexto intercultural ou anticolonial, de modo algum essas investidas garantem ajustes basilares na ressignificação do educar.

Contextualizando, essas inserções devem possibilitar o desenvolvimento da capacidade de agir em mudanças, assim como, o conhecimento teria seu enfoque voltado para o sentido do território, com intuito de produzir

ferramentas que suprissem o bom convívio dos conhecimentos territoriais em consonância com os técnicos-científicos, tal como uma relação que aborde a produção cultural como componente dos recursos de ensino-aprendizagem e das sabedorias vivenciadas entorno da comunidade (Furtado; Carmo, 2020).

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Considerando os argumentos mencionados, reitere-se que o histórico da educação na Amazônia não se resume a construção a base do colonialismo, pois, igualmente influencia os processos de ensino-aprendizagem nos dias de hoje, mudando apenas os modos operantes de se fazer educação, atualmente sob a luz da homogeneidade, sobretudo numa região profundamente diversa, que não poderia ser apartada dos princípios de igualdade e respeito pela diferença dos saberes.

Em consequência, surgem profusas fragilidades, que impedem ou interferem, para que comutações estruturais sejam inseridas ou pensadas na melhoria de uma educação que compatibilize com seus atores sociais, de modo, que possa haver instrumentos de reflexão na promoção do respeito, e, na função da educação como parte democrática do ensino, fundamentalmente que novos horizontes sejam trilhados, construídos a partir de espaço, tempo e cultura.

Por fim, debater a educação no resgate da identidade dos seus sujeitos, não é uma atividade simples, por esse motivo, visibilizar, valorar e compreender uma educação na perspectiva das comunidades amazônidas é possibilitar os distintos sujeitos socioculturais que compõe a sociedade ribeirinha, indígena e quilombola.

Entretanto, verificar um projeto que aborde as peculiaridades, na lógica das práticas educativas, na dimensão geográfica regional e num currículo mais amazonizado é contemplar epistemologicamente os povos da floresta.

#### **5. AGRADECIMENTOS**

Expressamos profunda gratidão ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina (PPedu/UEL) pela oportunidade a nós concedidos de ingresso e ampliação de nossos horizontes de conhecimento e pesquisa no curso de doutorado, assim como à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES pelo apoio financeiro do estudo.

Da mesma forma à professora Sandra Regina Ferreira de Oliveira - PPedu/UEL por suas aulas inovadoras e inspiradoras durante a disciplina “História, Memória e Tradição: a escola como um lugar de encontros e pesquisas”, que motivaram a produção deste trabalho.

#### **6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

BENTO, Maria Aparecida da Silva; COELHO, Wilma de Nazaré Baía; Coelho, Mauro Cezar; FERNANDES, Daniela Martins Pereira. A Educação na Região Norte: apontamentos iniciais. Amazônica, **Revista de Antropologia** (Online) 5 (1): 140-175, 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18542/amazonica.v5i1.1302>. Acesso em: 23 de maio de 2024

BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BROSTOLIN, Marta Regina. Da política linguística à língua indígena na escola. **Revista Tellus**, ano 3, n. 4, p. 27-35, abr. 2003. Campo Grande – MS. Disponível em: <https://www.tellus.ucdb.br/tellus/article/view/60>. Acesso em: 22 de maio de 2024.

CAMARGO, Leila Maria; HAGE, Salomão Antônio Mufarrej; GOMES, Raimunda Kelly Silva; FIGUEIREDO, Arthane Menezes. Diversidade sociocultural e currículo nas Amazônias: Desafios no enfrentamento à monocultura das mentes. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 238-261, jan./mar. 2022. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2022v20i1p238-261>. Acesso em: 25 de maio de 2024.

CANEN, Ana. Universos culturais e representações docentes: subsídios para a formação de professores para a diversidade cultural. **Educação & Sociedade**, ano XXII, no 77, Dezembro/2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302001000400010>. Acesso em: 02 de junho de 2024.

CRUZ, Tássia; PORTELLA, Juliana. **A Educação na Amazônia Legal: Diagnóstico e Pontos Críticos**. Amazônia 2030, 2021. Disponível em: <http://doi.org/10.59346/report.amazonia2030.20212.ed24>. Acesso em: 27 de maio de 2024.

DAMASCENO, Alberto; MIRANDA, Joaquina Ianca. Colonização e educação na Amazônia portuguesa (1500-1757). **Revista Educação**. Santa Maria, Santa Maria, v. 45, e 37931, 2020.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação**. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **O desafio da diversidade In: Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 13-33, 2006.

LARCHERT, Jeanes Martins; OLIVEIRA, Maria Waldenez de. Panorama da educação quilombola no Brasil. **Políticas Educativas**, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 1-17, dez. 2013.

PIZARRO, Ana. **Amazônia: as vozes do rio**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2012.

RAMOS, Kellyane Lisboa; NOGUEIRA, Eulina Maria Leite; FRANCO, Zilda Gláucia Elias. Os desafios vivenciados pelos professores não indígenas na escola indígena Parintintin. **Revista Multidisciplinar em Educação**, Porto Velho, v. 6, nº 16, p. 86-107, out./dez., 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.26568/2359-2087.2019.4283>. Acesso em: 28 de maio de 2024.

ROSÁRIO, Maria José Aviz do; MELO, Clarice Nascimento de. A educação jesuítica no Brasil colônia. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 15, n. 61, p. 379- 389, mar. 2015.

SAVIANI, Dermeval. Educação Escolar, Currículo e Sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. Movimento. **Revista de Educação**. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal Fluminense. ISSN: 2359-3296. Ano 3. 2016

SOARES, Lucas de Vasconcelos; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa; Anselmo Alencar, COLARES. A efetivação do direito à educação



**REI**  
ISSN 1984-431X

Revista Eletrônica Interdisciplinar  
Barra do Garças – MT, Brasil  
Ano: 2024 Volume: 16 Número: 3

pública na Amazônia: dilemas diante de suas singularidades. **Revista Humanidades e Inovação** v.7, n.15 – 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidade/seinovacao/article/view/2835>. Acesso em: 20 de maio de 2024.

SOUSA, Mirtes Aparecida Almeida, SALUSTIANO, Dorivaldo Alves. Diversidade no currículo escolar: perspectivas de professoras da educação básica. **Revista Teias** vol.23 no.68 Rio de Janeiro jan./mar 2022. Epub 13-Fev-2023. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/teias.2022.54057>. Acesso em: 04 de junho de 2024.