

**CURRÍCULO ESCOLAR E
AMAZÔNIA(S): formas de ver e pensar
o contexto amazônico**

**SCHOOL CURRICULUM AND THE
AMAZON(S): ways of seeing and
thinking about the Amazonian context**

**EL CURRÍCULO ESCOLAR Y LA(S)
AMAZONÍA(S): formas de ver y pensar
el contexto amazónico**

Resumo: A pesquisa tem por objetivo analisar como o currículo escolar mostra formas de ver e pensar a Amazônia (e seus habitantes). Adotou-se a abordagem qualitativa do tipo exploratória com ênfase em pesquisas bibliográficas. Diferentes estudos apontam o currículo como uma base ideológica composta por diferentes concepções que referenciam e direcionam as ações pedagógicas. Uma produção social, construída historicamente para atender as necessidades vigentes e que atua como um elo que articula saberes e as regras de controle. Constatou-se que a forma como o currículo é pensado, construído e implementado no contexto educacional irá refletir na apropriação de conhecimentos e vivências dos indivíduos, pois é uma linguagem que não apenas representa o mundo, mas também produz este mundo e influência nas relações. A Amazônia é mostrada pelo currículo escolar como um o contexto homogêneo, habitado por pessoas que compartilham da mesma história, dos mesmos hábitos e práticas culturais, simbolizadas de maneira generalizada e vinculada ao período de colonização das Américas. As abordagens estão mais evidentes nas áreas da História e Geografia, porém os conteúdos estão mais associados aos aspectos físicos do que humanos e não dispõe de articulações, transmitindo a ideia de conhecimentos fragmentados. Diante disso, nota-se a relevância de uma proposta curricular e que contemple as especificidades do contexto amazônico, enfatize as diversas histórias, apresente as diversidades sociais, culturais e econômicas, assim como, mostre a existência de diferentes populações que habitam nesse ambiente. Saberes e ações que visem romper com as concepções fragmentadas, estereotipadas e distanciada da realidade.

Palavras-chave: Currículo Escolar. Amazônia(s). Representações.

Recebido em: 12/03/2023

Alterações recebidas em: 05/04/2023

Aceito em: 07/04/2023

Publicação em: 22/04/2023



Revista Espaço do Currículo

ISSN 1983-1579

Doi: 10.15687/rec.v16i1.66129

<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php>

Deisiane Aviz do Nascimento

Pedagoga

Mestranda pela Universidade Federal do
Pará, Brasil.

E-mail: deisi.aviz@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1516-5679>

Sandra Nazaré Dias Bastos

Doutora em Educação em Ciência

Professora da Universidade Federal do
Pará, Brasil.

Email: sbastos@ufpa.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4924-2743>

Como citar este artigo:

NASCIMENTO, D. A.; BASTOS, S. N. D. CURRÍCULO ESCOLAR E AMAZÔNIA(S): formas de ver e pensar o contexto amazônico. **Revista Espaço do Currículo**, v. 16, n. 1, p. 1-12, 2023. ISSN 1983-1579. DOI: <https://doi.org/10.15687/rec.v16i1.66129>.

Abstract: The research aims to analyze how the school curriculum shows ways of seeing and thinking about the Amazon (and its inhabitants). A qualitative approach was adopted with emphasis on bibliographic research. Different studies point to the curriculum as an ideological basis composed of different conceptions that reference and direct pedagogical actions. A social production, historically constructed to meet current needs and which acts as a link that articulates knowledge and control rules. It was found that the way the curriculum is designed, constructed and implemented in the educational context will reflect on the appropriation of knowledge and experiences of individuals, as it is a language that not only represents the world, but also produces this world and influences relationships. The Amazon is shown by the school curriculum as a homogeneous context, inhabited by people who share the same history, the same habits and cultural practices, symbolized in a generalized way and linked to the period of colonization of the Americas. Approaches are more evident in the areas of History and Geography, but the contents are more associated with *physical* than *human* aspects and do not have articulations, conveying the idea of fragmented knowledge. In view of this, the relevance of a curricular proposal is noted and that contemplates the specificities of the Amazonian context, emphasizes the different histories, presents the social, cultural and economic diversities, as well as, shows the existence of different populations that inhabit this environment. Knowledge and actions that aim to break with fragmented, stereotyped and distanced conceptions of reality.

Keywords: Eschool Curriculum. Amazon(s). representations.

Resumen: La investigación tiene como objetivo analizar cómo el currículo escolar muestra formas de ver y pensar la Amazonía (y sus habitantes). Se adoptó un enfoque cualitativo con énfasis en la investigación bibliográfica. Diferentes estudios apuntan al currículo como una base ideológica compuesta por diferentes conceptos que referencian y orientan las acciones pedagógicas. Una producción social, construida históricamente para satisfacer necesidades actuales y que actúa como eslabón que articula saberes y reglas de control. Se encontró que la forma en que se diseña, construye e implementa el currículo en el contexto educativo se reflejará en la apropiación de saberes y experiencias de los individuos, ya que es un lenguaje que no solo representa el mundo, sino que también produce ese mundo e influye en las relaciones. La Amazonía es mostrada por el currículo escolar como un contexto homogéneo, habitado por personas que comparten la misma historia, los mismos hábitos y prácticas culturales, simbolizado de manera generalizada y vinculado al período de colonización de las Américas. Los enfoques son más evidentes en las áreas de Historia y Geografía, pero los contenidos están más asociados a aspectos *físicos* que *humanos* y no tienen articulaciones, transmitiendo la idea de un conocimiento fragmentado. Ante ello, se advierte la pertinencia de una propuesta curricular que contemple las especificidades del contexto amazónico, enfatice las diferentes historias, presente las diversidades sociales, culturales y económicas, así como, muestre la existencia de diferentes poblaciones que habitan este ambiente. Conocimientos y acciones que pretenden romper con concepciones fragmentadas, estereotipadas y distanciadas de la realidad.

Palabras clave: Currículum Escolar. Amazon(es). Representaciones.

1 NARRATIVAS INTRODUTÓRIAS

Falar sobre Amazônia(s) e Currículo significa se enveredar em uma rica e complexa discussão que proporciona descobertas e (des)construções de saberes. Muitos podem dizer que currículo é um tema bem discutido principalmente no campo da educação e que Amazônia(s) parece até clichê, porém, são temáticas de grande relevância, pois somos ensinados a ver, pensar e conceber as coisas; e inúmeras vezes não as questionamos. Diante disso, convidamos você, caro leitor, acompanhar nossos estudos e reflexões a respeito desses dois temas e juntos iremos buscar novos conhecimentos.

Como ponto de partida iniciaremos falando sobre Amazônia(s) no plural, por quê? O contexto amazônico é muito mais que um território composto pela maior reserva florestal do mundo, é também, um ambiente rico em diversidades culturais, sociais, políticos, territoriais, histórico, entre outros. E diferente do que muitos pensam, nela encontramos ambientes urbanizados e cercado pelos aparatos tecnológicos disponibilizados pela globalização. A ideia de Amazônia como um ambiente singular, exótico, intocável culturalmente, místico e fantástico é uma consequência do desfecho histórico do qual fomos submetidos, onde estrangeiros (portugueses, espanhóis, holandeses, etc.) advindos das viagens

marítimas e colonizadoras disseminavam interpretações sobre este território. Inclusive, as literaturas mostravam o contexto amazônico como um extraordinário universo verde, envolvido por mistérios e elementos sobrenaturais, que despertava sentimentos de medo e curiosidades (JUNIOR, 2018; MENDES, 2016; PIZARRO, 2012).

Em pleno século XXI ainda percebemos essas concepções, muitos conhecem o contexto amazônico sob a ótica dos colonizadores. Nesse sentido, o desconhecimento a respeito da diversidade e riqueza cultural tem contribuído com preconceitos e estereótipos. Nessa perspectiva, Adichie (2009) nos diz que somos impressionáveis e ao mesmo tempo vulneráveis perante a história. As pessoas são ansiosas para contar nossas muitas histórias, entretanto o problema não é só contar, mas de como contar e fazer a história. Nessa perspectiva, a autora ressalta: “Quando nós rejeitamos uma única história, quando percebemos que nunca há apenas uma história sobre nenhum lugar, nós reconquistamos um tipo de paraíso” (ADICHIE, 2009, p.05).

Beltrão e Lacerda (2017) buscam por meio de seus estudos romper com representações fragmentadas e proporcionar outros olhares sobre o contexto amazônico, defendendo uma perspectiva de pluralidade sobre o ambiente, apresentando e defendendo o termo *Amazônia(s)* ao invés de Amazônia no singular. Com isso, oportunizando o entrelaçamento de diferentes compreensões, conhecimentos e construção de diálogos sobre a diversidade social, política, cultural, econômica e histórica. Entretanto, muitos ainda conhecem a Amazonia(s) por meio das narrativas veiculadas pelos artefatos midiáticos, tais como filmes, revistas, programas de TV, livros, internet, entre outros, e pelo que aprenderam na escola, principalmente nas aulas sobre Educação Ambiental (EA).

Partindo do pressuposto que muitos indivíduos desconhecem a realidade da Amazônia(s) e os saberes que dispõem sobre esse contexto são advindos dos conhecimentos escolares é possível nos questionar, como o currículo escolar mostra a Amazônia (e seus habitantes)? Como, a partir disso, institui formas de ver e pensar esse território? É válido destacar que os conhecimentos escolares são selecionados, estruturados e planejados de acordo com o currículo escolar, ou seja, ele é o norteador das ações educativas.

A escola é uma das instituições responsáveis pelo desenvolvimento social e cognitivo dos indivíduos. Além disso, exerce influência significativa na constituição de subjetividades, o que implica na percepção e criticidade dos sujeitos. Nesse sentido, a forma como o currículo é pensado, construído e implementado no contexto educacional irá refletir na apropriação de conhecimentos e vivências dos indivíduos na sociedade. Caso este currículo seja atravessado por concepções e paradigmas estereotipados, isto é, a partir de noções pré-concebidas que nos induzem a generalizações que não correspondem a atualidade, ou estiverem vinculados a interesses e disputas por poderes, este currículo irá propor conhecimentos limitados, distorcidos, ou ainda, que se distanciam da realidade, nos induzindo a acreditar na homogeneidade e, portanto, em uma única forma de ver aquilo que pretende ensinar. Dessa forma, o currículo resulta na produção de pessoas acríticas que se acomodam ao que é apresentado, conformando-se a uma leitura de mundo que se pretende uniforme. Dessa maneira, nota-se a relevância de um currículo fundamentado em concepções emancipatórias, reflexivas e críticas que questione essa forma de mostrar e pensar o mundo.

O presente estudo tem por objetivo analisar como o currículo escolar mostra formas de ver e pensar a Amazônia (e seus habitantes). Como estratégia metodológica adotamos a abordagem qualitativa com ênfase em pesquisas bibliográficas. O método qualitativo possibilita um universo de significados e percepções, que nos direciona para os significados das relações humanas e suas ações. Os dados bibliográficos nos oportunizam informações de estudos já realizados, revestidos de relevância, por serem capazes de fornecer conhecimentos relevantes relacionados ao tema (CHIZZOTTI, 2003; MINAYO, 2012).

É relevante ressaltar que este estudo é fruto das curiosidades que se manifestaram no período de construção da dissertação de mestrado intitulada *Mídia e o processo de subjetividades infantis no contexto amazônico*. Com base nas experiências que estamos vivenciando, podemos afirmar, que o conhecimento é uma busca constante e quanto mais descobrimos, mais satisfação e prazer sentimos. Diante disso, desejamos que esta pesquisa não seja apropriada e acomodada, mas represente inquietações que

instigue o interesse por novos saberes.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Para a realização do presente estudo adotou-se como estratégia metodológica a abordagem qualitativa do tipo exploratória, com ênfase em pesquisas bibliográficas, que consiste na produção científica a partir de materiais elaborados anteriormente, constituídos principalmente por livros e artigos científicos (GIL, 2008). É relevante frisar que o método qualitativo possibilita um universo de significados e percepções, que nos direciona para os significados das relações humanas e suas ações. Os dados bibliográficos nos oportunizam informações de estudos já realizados, revestidos de relevância, por serem capazes de fornecer conhecimentos relevantes relacionados ao tema (CHIZZOTTI, 2003; MINAYO, 2012).

Fundamentada na perspectiva de Gil (2008) a pesquisa desenvolveu-se em cinco etapas: na primeira fase identificamos as fontes de pesquisas e os mecanismos de busca, bem como, o material de investigação: livros e periódicos científicos. Em seguida, trabalhamos com o mapeamento das informações e dados encontrados no material selecionado, nessa etapa, buscamos estabelecer as relações existentes entre as informações obtidas e a problemática proposta. Depois, analisamos a consistência das informações e dados apresentados pelos autores. Na segunda etapa realizamos a *leitura exploratória*, na qual entramos em contato com as obras, por meio da leitura do sumário, resumo, introdução, "orelhas" e de passagens dos textos. Após a definição dos textos que seriam analisados, executamos a terceira etapa que foi a *leitura seletiva*, ou seja, uma leitura mais sistematizada, detalhada com maior aprofundamento e atenção. A quarta etapa consistiu na *leitura analítica*, que tem como objetivo organizar e sistematizar as informações contidas nas fontes, de maneira que permita a obtenção de respostas para a pesquisa. Nesse procedimento efetuamos a identificação das ideias-chaves, bem como a sua ordenação e síntese. Na última fase, executamos a *leitura interpretativa*, pela qual procuramos estabelecer a relação entre os conteúdos das fontes e outros conhecimentos, proporcionando a amplitude dos resultados obtidos.

Em decorrência da amplitude de obras publicadas, os procedimentos metodológicos nos permitiram analisar o problema de maneira mais precisa, direcionada e organizada, resultando no levantamento de informações significativas para entender e conhecer melhor o fenômeno em estudo.

3 CURRÍCULO ESCOLAR: ELO ENTRE CONHECIMENTOS E REGRAS DE PODER

Descrever um conceito sobre currículo escolar é muito mais complexo que pensamos, pois não é algo concreto que se possa tocar, ver e escutar. Com bases em estudos e leituras, arriscamos dizer que currículo escolar são concepções que direcionam as ações pedagógicas do contexto escolar, que se materializa por meio da definição de conhecimentos (conteúdos) a serem estudados e competências que precisam ser trabalhadas. Além disso, concretiza-se em práticas que envolvem o ambiente escolar como os encontros formativos de professores, os planejamentos, as atividades de ensino-aprendizagem, atuações recreativas, festividades, entre outras.

Nessa perspectiva, currículo acontece por meio de diretrizes e ações do processo educativo a serem desenvolvidas na instituição escolar, que define o que ensinar, para que ensinar, como ensinar e as maneiras de avaliar, associadas às ideias de didática. Em suma é toda ação pedagógica que acontece na escola e a partir dela, visando a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, projetados por meio da organização e do planejamento do Projeto Político Pedagógico. Dessa forma, o currículo se manifesta como elo entre documentos e sua tradução operacional, teoria educacional e a prática pedagógica, planejamento e a ação, o que é prescrito e o que acontece realmente nas salas de aula (COLL, 1996; LIBÂNEO, 2008).

Silva (1999) explica que o currículo, como objeto específico de estudo, surgiu nos Estados Unidos por volta dos anos vinte, consequência da conexão entre o processo de industrialização e os movimentos migratórios que intensificaram a massificação da escolarização, provocando nas pessoas associadas a administração da educação o anseio em racionalizar o processo de construção, desenvolvimento e testagem de currículos. Diante disso, o currículo foi concebido como a racionalização dos resultados educacionais, cuidadosamente e rigorosamente especificados. O modelo institucional da concepção de currículo é a fábrica, com inspiração nos ideais de Taylor.

Como podemos perceber o currículo surgiu em decorrência das necessidades vigentes do contexto, uma espécie de reflexo da realidade e que evoluiu de acordo com o desenrolar histórico. Outro ponto interessante que Silva (1999) aborda em seus estudos é a defesa do currículo constituído por discursos, ou seja, o currículo é teoria, e teoria é composta por discursos.

Um discurso sobre currículo, mesmo que pretenda apenas descrevê-lo “tal como realmente é”, o que efetivamente faz é produzir uma noção particular de currículo. A suposta descrição é, efetivamente, uma criação. Do ponto de vista do conceito pós-estruturalista de discurso, a “teoria” está envolvida num processo circular: ela descreve como uma descoberta algo que ela própria criou. Ela primeiro cria e depois descobre, mas, por um artifício retórico, aquilo que ela cria acaba aparecendo como uma descoberta (SILVA, 1999, p.12).

Essa perspectiva de discurso nos remete associar as ideias de Michel Foucault (1995; 2010) que compreende o discurso como um conjunto de enunciados que articulam linguagem e pensamento, no qual, assume uma função que transcende o sentido linguístico de comunicação, isto é, constituindo-se um conjunto de pensamentos originados das relações que envolvem poder; materializado pelas práticas discursivas e não discursivas (instituições, concepções, comportamentos, leis etc.). Estruturando-se como uma união de regras desconhecidas e históricas determinadas pelo contexto vigente de cada sociedade. Segundo ele, o discurso está na ordem das leis e o poder nos atravessa. Pontua ainda, que a reverberação de uma verdade advinda dos próprios olhos, que constrói e forma outros discursos, nos quais seu sentido pode ser dito, manifestado e intercambiado é capaz de retornar a sua interioridade silenciada pela consciência.

Nesse viés, Sandra Corazza (2001) entende o currículo como uma linguagem, constituída pelas teorias estruturalistas e pós-estruturalistas. De acordo com a autora, na linguagem encontram-se significantes, significados, representações, posições discursivas e conceitos. Nesse sentido, o currículo como linguagem é uma prática social discursiva e não discursiva, que se concretiza em instituições, saberes, regulamentos, etc., que atua como um dispositivo saber-poder-verdade de linguagem. Segundo esta pesquisadora “A linguagem de um currículo é tudo de que ele dispõe para imputar alguma vontade aos outros”. Nas palavras da autora,

[...] um currículo não é nunca amo e senhor do que diz, nem do que faz. cativo da própria linguagem, um currículo é incapaz de vê-la como seu maior “problema”. Quando fala, pensa que está utilizando a linguagem, mas é a linguagem que o utiliza. Ele sempre diz mais do que quer e, ao mesmo tempo, diz sempre outra coisa. Ao falar, um currículo é levado além de si próprio, pois o sentido do que diz encontra-se na linguagem de sua época e lugar, na qual está enredado (CORAZZA, 2001, p.11).

Diante disso é possível refletir que o currículo enquanto uma linguagem não apenas representa o mundo, mas também produz este mundo e influencia nas relações entre as coisas, pois agrega um conjunto de pensamentos originados das interações que envolve saber e poder do contexto social vigente.

Sob essa acepção, Silva (2011) nos diz que o currículo é também um artefato cultural oriundo das diferentes relações estabelecidas entre os sujeitos. E assim como qualquer outra prática cultural, no mesmo tempo em que produzimos o currículo, somos produzidos por ele. Dessa maneira, não deve ser considerado apenas como uma ação meramente cognitiva, em que certos conhecimentos são transmitidos, “Em vez disso, o currículo pode ser visto como um discurso que, ao corporificar narrativas particulares sobre o indivíduo e a sociedade, constitui-nos como sujeitos [...] (SILVA, 2011, p. 189)”.

Nessa perspectiva, Althusser (1983) e Foucault (1995) entendem que as narrativas discursivas contidas no currículo exercem poder sobre as pessoas, pois é considerado um aparelho ideológico de controle, que molda comportamento e influência subjetividades, com poder de autorizar ou desautorizar, legitimar ou deslegitimar, incluir ou excluir. Esse currículo, de forma nem sempre explícita, materializa noções particulares sobre conhecimento, formas de organização da sociedade, representações sobre os diferentes grupos sociais. Nessa acepção, o currículo compreendido como campo composto por

discursos, não se limita às transferências do discurso científico e cultural para educação, tampouco uma “transposição didática”. As regras que fundamentam sua transmissão transformam-se em uma recontextualização no processo de regulação moral. Nesse sentido,

Ao determinar quem está autorizado a falar, quando, sobre o quê, quais conhecimentos são autorizados, legítimos, o currículo controla, regula, governa. O conhecimento inscrito no currículo não pode, assim, ser separado das regras de regulação e controle que definem suas formas de transmissão. A regulação é inerente ao currículo e à pedagogia (SILVA, 2011, p.196).

A atuação da escola como instrumento regulador das funções cognitivas e instrucionais é histórica, visto que, a evolução da escolarização esteve associada às perspectivas governamentais de regulação moral dos indivíduos. Diante disso, o currículo é compreendido como um campo que além de propor uma estrutura organizacional de conhecimentos é também um contexto que envolve poder, que opera como um elo que articula conhecimento e regras de controle. Dessa maneira, saber e poder estão estreitamente vinculados, pois o poder implica na definição de condutas e conhecimentos, enquanto que o saber vincula as intenções e efeitos do poder (FOUCAULT, 1991; SILVA, 2011). Portanto, “O poder está inscrito no currículo através das divisões entre saberes e narrativas inerentes ao processo de seleção do conhecimento e das resultantes divisões entre os diferentes grupos sociais. Aquilo que divide e, portanto, aquilo que inclui/exclui, isso é poder (SILVA, 2011, p.191)”.

Constata-se assim que o currículo é muito mais que uma seleção de saberes e direcionador das práticas educativas, é também, um meio de propor comportamentos, concepções, significados e representações de verdades. Representações estas que se opõem à ideia de espelho ou reflexo de uma realidade, como conceitua Stuart Hall (1995) em seus estudos. À vista disso, as representações articuladas a uma concepção de linguagem corresponderiam a um sistema discursivo constituído por relações de poder que produzem credibilidade e sustentação de verdades (HALL, 1995). Em concordância, Sacristan (2013) afirma que o currículo se tem convertido em uma ferramenta de regulação do conhecimento e das práticas educativas. Segundo ele, o currículo é um instrumento que condiciona as práticas dos professores e alunos. Para ele, “O conteúdo cultural é a condição lógica do ensino e o currículo é a estrutura dessa cultura (SACRISTAN, 2013, p. 10)”.

Por outro lado, apesar do currículo ser compreendido como um artefato controlador que por meio de suas intenções pedagógicas envolve poder e interesses reguladores, ele é visto, também, como um caminho para obtenção da emancipação. Essa perspectiva é defendida pelo professor Miguel Arroyo (2007) que interpreta o currículo como um campo de diálogo pedagógico no processo de ensino-aprendizagem. De acordo com este estudioso o currículo não é totalmente controlador ou pacífico no qual todos aceitam sem questionamentos. Segundo ele os profissionais estão cada vez mais envolvidos e conscientes de que sua atuação profissional é afetada pelo currículo, assim como, pela organização e planejamento do espaço escolar. Diante disso, os docentes têm buscado mais envolvimento e engajamento político pela luta por seus direitos de autoria e participação pelo seu processo de construção (ARROYO, 2011). Inclusive, aponta este currículo como um território de disputas, rompendo assim com a concepção de pacificidade.

Arroyo (2011) sinaliza também, que o currículo precisa se atualizar, pois não está atendendo as necessidades vigentes, visto que, no contexto atual, a questão da diversidade dos sujeitos sociais que tem emergido em nossa sociedade está cada vez mais presente no espaço escolar. Diante disso, o currículo não deve se fechar a essas emergências, ao contrário, precisa proporcionar aos alunos, desde da infância, o direito ao conhecimento, às experiências, à memória, à diversidade e à cultura, portanto, à formação plena.

Com base nas interpretações dos estudiosos do campo do currículo é possível compreender esse artefato como uma construção social que surgiu para atender as necessidades vigentes de determinado período histórico. Nessa perspectiva, o currículo escolar foi construído por indivíduos que desenharam e atribuíram significados e sentidos de acordo com suas intenções ideológicas. Contudo, as concepções que fundamentam este currículo têm sido cada vez mais alvo de questionamentos, pois não estão atendendo as emergências da sociedade contemporânea. Dessa maneira, o currículo tem sido visto como

um campo dialógico, mas também de disputa por mudanças.

Em suma, compreende-se que a essência do currículo pode ser aferida como produções sociais que se modificam de acordo com o tempo e sujeitos. Transformações ou roupagens que se alteram com base no movimento da sociedade e que nem sempre serão pacíficas, pois também, representam guerras ideológicas e disputas para determinar o que se vai ser ensinado e para quem. Arriscamos dizer ainda que tais disputas sempre existirão a partir da estreita relação que se estabelece entre saberes e poderes.

4 O CURRÍCULO ESCOLAR E A AMAZÔNIA: (des)construções necessárias

Como foi observado no tópico anterior, a existência do currículo no âmbito escolar transcende o simples sentido de referência e direcionamento de ações que norteiam o ensino e aprendizado, pois envolve diferentes concepções, interesses e agentes sociais, que influenciam na produção de conhecimentos e subjetividades. Diante disso, o currículo não é neutro devido ser composto por intenções que são materializadas no trabalho pedagógico; e também, é condicionado pelos mesmos sujeitos que educa, visto que, o currículo é uma produção social, ou seja, as pessoas que são instruídas por ele, serão responsáveis pela sua elaboração. Nesse processo, novos desejos e saberes serão a inspiração dos projetos curriculares. Ademais, o currículo é cultura e modifica-se no decorrer dos anos no movimento de (re)produção.

Partindo desse pressuposto de que o currículo é composto por intenções e concorre para a produção de subjetividades e saberes, é possível afirmar que este currículo propõe ensinamentos sobre a Amazonia(s) e seus habitantes. Mas, que conhecimentos são estes? Como o currículo mostra formas de ver e pensar a Amazônia (no singular) e seus habitantes?

Para responder a essas perguntas, primeiramente é importante destacar que o ensino nas instituições escolares é consequência das Políticas Nacionais de Educação que se materializam por meio das articulações previstas pelo Sistema Nacional de Educação, através do Planejamento Educacional, Planejamento Curricular e Planejamento de Ensino. Pode-se dizer que o processo de escolarização é intencional e segue uma hierarquia de poderes num sentido vertical. Na posição superior da delegação de ordens, podemos citar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) - documento normativo estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) que define e norteia os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil. De acordo com a BNCC as decisões pedagógicas devem estar direcionadas para o desenvolvimento de competências; através da designação objetiva do que os alunos devem *saber* considerando a construção de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, e sobretudo, do que devem *saber fazer* visando a mobilização desses conhecimentos para o desenvolvimento da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018).

Portanto o currículo é a base ideológica que direciona a prática pedagógica, definindo por meio de diretrizes e parâmetros as aprendizagens essenciais para cada etapa da educação. Em outras palavras, é ele quem estabelece o que deve ser ensinado pelos professores e o que deve ser aprendido pelos alunos. Historicamente, a política curricular refletiu a sociedade vigente e as intenções do Poder Público. Inclusive, a existência do livro didático foi uma estratégia que visava o controle da prática docente e das aprendizagens (MESQUITA; COELHO, 2008). O livro didático é tido como uma ferramenta que visa executar de forma mais efetiva as propostas curriculares. Para Lopes (2007) o livro é entendido como um texto curricular que dispõem de poder significativo sobre as práticas curriculares. Nessa perspectiva Sacristán (2000) sinaliza que o livro desempenha um papel determinante enquanto um padrão de currículo apresentado aos professores.

É importante ressaltar que a produção do livro didático esteve fundamentada na reprodução da lógica capitalista, e foi idealizado como material capaz de homogeneizar a sociedade, e, ao mesmo tempo, gerar uma fonte de lucro para as grandes empresas. A priori o Estado ausentou-se do compromisso de fabricar estes materiais e permitiu uma vulgarização de conhecimentos em prol da reprodução de um sistema de produção excludente e banalizante. Entretanto, por volta do século XX o Estado brasileiro promoveu políticas que visavam a análise, indicações e seleções dos livros didáticos; entre eles podemos citar o Instituto Nacional do Livro (INL) criado em 1937, que se subordinava ao

Ministério da Educação e uma de suas atribuições era analisar os livros didáticos e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) elaborado em 1985 que objetiva analisar, indicar e selecionar os livros (JÚNIOR; FRANCO, 2014).

Mesmo que a sociedade e as bases ideológicas que fundamentam a política curricular tenham se modificado com o tempo, o livro didático ainda é um instrumento pedagógico presente; e esse recurso propõe a seleção de conteúdos organizados de acordo com as perspectivas do currículo. Para Cavalcanti (2020) o livro didático é uma ferramenta de trabalho docente que propõe informações importantes, sistematizadas sobre determinado assunto, entretanto apresenta lacunas de conhecimentos, às vezes informações incompletas e outras distantes das realidades.

Em seus estudos, Cavalcanti (2020) analisa como a Amazônia brasileira é representada nos livros didáticos de História dos anos finais do Ensino Fundamental, aprovados no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2020. Nesta pesquisa, o autor concluiu que os livros didáticos tem representado a Amazônia habitada por pessoas sem nome, simbolizados de maneira generalizadora e vinculada a época do surgimento dos primeiros habitantes nas Américas e à época da colonização portuguesa. Constatou, ainda, que a Amazônia não ocupa o lugar do mercedores de uma unidade ou mesmo de um capítulo, ela aparece como tópico ou subtópico de um capítulo de temática mais *geral*. No que se refere à presença humana, eles mostram a Amazônia como espaço habitado apenas por indígenas, que compõem um pretense grupo uniforme, sem nenhuma distinção às diferentes etnias existentes. No que diz respeito às atividades econômicas desenvolvidas na região, aparece apenas a agricultura. Nas palavras do autor,

“[...] a Amazônia é narrada como um bloco homogêneo de pessoas igualmente homogêneas; todos vivendo com os mesmos hábitos e práticas culturais. Esses relatos contribuem para silenciar as histórias e invisibilizar as pessoas, que são pulverizadas em categorias simplificadoras. [...] Não apenas os sujeitos mencionados nas narrativas sobre a Amazônia são desprovidos de nomes, de identidades, de especificidades (CAVALCANTI, 2020, p. 303)”.

Os autores Júnior e Franco (2014) constataram em sua pesquisa que a Amazônia também aparece nos livros didáticos de Geografia, porém os conteúdos estão mais associados aos aspectos *físicos* do que *humanos* sem que se faça qualquer relação entre eles. Os temas mais abordados a esse território, em nível nacional, foram os relacionados ao clima, relevo, recursos naturais e energéticos; em escala regional foi o conteúdo pertinente à economia. Observaram, que a questão histórica de colonização e a permanência indígena na região assim como a cultura da Amazônia sob perspectiva regional não foi sequer abordada, pois não foi mencionada, mesmo que superficialmente, a diversidade que se encontra na região. Para os autores essa situação contribui para a manutenção de um discurso que não reconhece sua importância histórica e a diversidade de suas populações.

Não valorizar a questão indígena no principal recurso didático da Geografia em sala de aula, porquanto sabe-se que este recurso representa para muitos alunos a principal fonte de informação sobre um determinado assunto, é reproduzir a não importância histórica/cultural que esta região assumiu não apenas para a sociedade e mercado, mas sobretudo para o Estado (JÚNIOR; FRANCO, 2014, p. 147).

É relevante frisar que o currículo escolar do Ensino Fundamental e Médio é composto por dois eixos: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Parte Diversificada (PD). A BNCC é obrigatória em âmbito nacional e as disciplinas são fixadas pelo Conselho Federal de Educação. A PD do currículo é composta por disciplinas que serão selecionadas e elaboradas pelos Conselhos de Educação, com base na BNCC. Baseando-se nisso, o Estado do Pará em sua proposta curricular de 2003 estabelece a disciplina de Estudos Amazônicos como componente curricular obrigatório, do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental, tanto do sistema educacional público como na rede privada. Diante disso, os currículos escolares da educação básica do Estado Pará, em conformidade ao Art. 26, da lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que trata das especificidades regionais, oferta em suas unidades de ensino, dependendo do tempo e do espaço, a disciplina regional de Estudos Amazônicos. Para o Ensino Médio a proposta curricular aparece na parte diversificada. Para docência a formação exigida é licenciatura em

Geografia, Ciências Sociais ou História, a título precário, os bacharéis das mesmas áreas (BARROS; MARTINS, 2020; JÚNIOR, 2016).

Os estudos de Júnior (2016) revelam que os conteúdos indicados para a disciplina de Estudos da Amazônia pela Secretaria de Educação do Estado do Pará, são associados à *História do Pará*, que começa a ser contada a partir da vinda da Família Real para o Brasil, mencionando apenas a matriz de cultura branca, excluindo os povos Indígenas e Negros que já estavam aqui. Além disso, constatou que a ausência de livros didáticos específicos para essa disciplina faz com que professores direcionarem seus conteúdos e aulas para as suas áreas de conhecimento, como História, Geografia ou Sociologia. Segundo ele,

Até aqui, foi possível perceber que no caminho entre o proclamado e o realizado, pelos Estudos Amazônicos, no ensino básico, apenas as fragilidades são plurais, a disciplina e seus agentes sociais parecem invisíveis. Os livros didáticos de História Geral, por exemplo, oferecem menos de duas páginas sobre a História da região, não falemos agora da natureza desse conteúdo, mas pergunto como isso auxilia professores e professoras da disciplina? (JÚNIOR, 2016, p. 22)

O questionamento levantado por Júnior (2016) é, para dizer o mínimo, inquietante, pois nos mostra uma imensa lacuna que não apenas silencia essa região, como também, apaga sua diversidade cultural. Como foi destacado anteriormente, somente os livros didáticos de História e Geografia trazem conteúdos sobre a Amazônia. Em História encontram-se abordagens referentes ao processo de colonização, desenvolvimento histórico e econômico. Em Geografia os enfoques estão voltados mais para o contexto físico do que humanos. Em ambas as áreas, os conhecimentos sobre o contexto amazônico são sintetizados e aparecem de maneira tímida e sem qualquer articulação entre si. Podemos constatar, dessa maneira, que existe carência por mais conhecimentos associado ao ambiente amazônico e suas peculiaridades. Além de serem poucas as disciplinas que trazem a Amazônia como conteúdo escolar. As abordagens trazem lacunas, ou abordagens distorcidas que consideram a Amazônia como realidade única que leva a manutenção e a disseminação de inúmeros estereótipos.

A forma como o currículo escolar vem mostrando a Amazônia contribui com o silenciamento e ocultação das diversidades existentes nessa região, como podemos constatar a partir dos estudos analisados anteriormente. Eles apontam que a Amazônia que é mostrada pelo currículo escolar não considera seu contexto histórico, cultural, social e ambiental. Desse modo sustenta a ideia de que a região é um todo homogêneo, habitada por sujeitos idênticos e único, vinculados a uma única identidade nativa que se baseia na descrição realizada pelos olhares dos estrangeiros colonizadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisar como o currículo mostra formas de ver e pensar a Amazônia (e seus habitantes) nos proporcionou reflexões significativas. Constatamos que a forma como o currículo é pensado, construído e implementado no contexto educacional irá refletir na apropriação de conhecimentos e vivências dos indivíduos na sociedade, pois o currículo escolar é a base ideológica que direciona a prática pedagógica, propondo através de diretrizes e parâmetros, definições de aprendizagens essenciais para cada etapa da educação.

Detectamos que o currículo transcende o simples sentido de referência e direcionamento de ações que norteiam o processo de escolarização. Ele envolve concepções, interesses e agentes sociais e que associado às perspectivas e lógica das indústrias e do mercado, fundamenta princípios capitalistas. Em consequência, o currículo traz consigo, historicamente, as relações de poder e controle social que se materializam em práticas discursivas e não discursivas. Nesse sentido, o currículo escolar atua como um dispositivo pedagógico que não se limita a simples representação do mundo, mas também produz este mundo e influência nas interações entre as coisas, pois agrega um conjunto de pensamentos originados das relações que envolvem saberes e poderes, e que se materializa por meio da definição de conhecimentos (conteúdos).

Com base no exposto, entendemos o currículo como uma representação social de interesses, intencionalmente elaboradas de modo que se constitui como um conjunto coerente e operante no processo de produção subjetiva dos indivíduos. Em decorrência da dinâmica social dos agentes históricos modifica-se no decorrer do tempo, passando por adaptações para se adequar ao contexto, aos ideais e

tendências, pois ele é uma base ideológica que se corporifica em ações e modela-se de acordo com os ajustes da sociedade vigente.

Sobre o livro didático, compreendemos esse artefato como ferramenta que visa executar, de forma mais efetiva, as propostas curriculares e suas *intenções*, além de desempenhar papel determinante enquanto padrão de currículo apresentado aos professores e estudantes. Esse recurso pedagógico traz a seleção de conteúdos que são organizados de acordo com as perspectivas do currículo.

Nesse contexto, compreendemos que o currículo escolar precisa de outros olhares para que possamos problematizar os discursos que faz circular e os saberes que põe em operação. Em relação à Amazonia(s) é preciso olhar com desconfiança para os conteúdos que, propostos pelos livros didáticos, mostram essa região como ambiente homogêneo, habitado por pessoas que compartilham da mesma história, dos mesmos hábitos e práticas culturais, simbolizadas de maneira generalizada e vinculada ao período de colonização das Américas. Além disso, a inserção da Amazônia no currículo escolar apenas por meio das disciplinas de História e Geografia, mostra que a importância que se dá à essa região é inversamente proporcional à sua dimensão territorial. Além disso, é preocupante que os conteúdos escolares estejam mais associados aos aspectos *físicos* do que aos *humanos* sustentando com isso, a Amazônia como lugar e não como território que abriga inúmeras populações que estabelecem complexas relações entre si e com o espaço físico que habitam.

De acordo com Mendes (2016) a região amazônica é apresentada sob vários estereótipos que são reproduzidos através de imagens e discursos; e que provocam a homogeneização de seu ambiente. De acordo com essa autora “a Amazônia é uma construção discursiva e sua representatividade é constituída a partir de um imaginário” (MENDES, 2016, p.18). Para ela, a construção de imaginários amazônica desencadeiam uma forma particular de pensar a floresta, os rios, os habitantes, a paisagem, etc.

É relevante enfatizar ainda que os conhecimentos escolares materializados pelo currículo nos livros didáticos representam para muitos estudantes a principal fonte de informação sobre determinado assunto. Nesse sentido, a forma como o contexto amazônico é mostrado e ensinado será apropriada como a *verdade* sobre a região. Por isso, consideramos de grande relevância uma proposta curricular que contemple as especificidades do contexto amazônico, e que enfatize as diversas histórias e a ampla diversidade social, cultural e econômica da região, assim como, mostre a existência de diferentes populações que habitam nesse ambiente. Saberes e ações que visem romper com as concepções fragmentadas, estereotipadas e distanciadas das muitas realidades desse imenso território.

Sobre a proposta curricular da disciplina de Estudos Amazônicos apresentada pelo Estado do Pará, em 2003, reconhecemos como uma estratégia curricular relevante e tem significância para o desenvolvimento de estudos, porém, sendo é preciso repensar a forma como vem sendo trabalhada, o que evidencia as fragilidades de implementação de políticas públicas que são impostas sem requerer formação adequada, disponibilização de recursos didáticos, organização pedagógica consistente, entre outras condições que comprometem o alcance de seus objetivos. Nota-se, assim, que apenas a fiscalização do cumprimento da normativa não é suficiente para que tenhamos essa discussão em pauta nas escolas. É preciso garantir sua implementação levando em consideração os fatores que irão afetar sua concretização. Inclusive, olhar com atenção para o currículo interfere significativamente nos resultados, pois ele é o norteador de ações e conhecimentos. Ele precisa ser pensado e colocado como elemento de destaque, ampliando a abrangência do tema para além das disciplinas que até o momento se propõem a discutir o contexto amazônico em seus conteúdos. Ademais, compreendemos que o contexto amazônico não deve ser limitado exclusivamente a disciplinas específicas, mas deve também, aparecer como tema interdisciplinar. O currículo escolar deve ser adotado como um instrumento mediador de conhecimentos, para isso é necessário atualizações e adaptações às novas necessidades vigentes. Digamos que ele deve ser (des)construído e desvinculado aos antigos saberes, para que seja possível a produção e disseminação de conhecimentos atuais, interpretações articuladas e estudos consistentes.

Finalizaremos essa discussão sinalizando que as Amazonia(s) compõem um imenso mosaico, rico em diversidades culturais, sociais, políticas e econômicas e que se constitui de forma muito mais abrangente e complexa do que está exposto no currículo escolar. Existem muitos saberes que precisam

ser apropriados pelo currículo escolar e assim romper com estereótipos, preencher lacunas e superar o silenciamento de identidades.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. Tradução de Julia Romeu. São Paulo: SCHWARCZ S.A., 2009.
- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de estado**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.
- ARROYO, Miguel Gonzáles. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- ARROYO, Miguel Gonzáles. Educandos e educadores: seus direitos e o currículo. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Org.). **Indagações sobre currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- BARROS, Gabriel Renan Neves; MARTINS Alan Bizerra. O professor de estudos amazônicos: o perceber entre o espaço pensado e o espaço vivido. **Rev. Tamoios**, São Gonçalo (RJ), ano 16, n. 2, pág. 211-220, jan-jun 2020.
- BELTRÃO, Jane Felipe; LACERDA, Paula Mendes. **Amazônias em tempos contemporâneos: entre diversidades e adversidades**. Rio de Janeiro: Mórula, 2017. 284 p.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- CAVALCANTI, Erinaldo. A Amazônia representada nos livros didáticos de história: sobre história, narrativa e ensino. **História & Ensino**, Londrina, v. 26, n. 2, p. 287-312, Jul./Dez. 2020.
- CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evoluções e Desafios. **Revista Portuguesa de Educação**. Universidade do Minho. Braga, Portugal, ano/vol. 16, nº 002, pp. 221- 236, 2003.
- COLL, Cesar. **Psicologia e Currículo**. São Paulo, Brasil: Ática, 1996.
- CORAZZA, Sandra. **O que quer um currículo?** pesquisas pós-críticas em Educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do Saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- FOUCAULT, Michel. O Sujeito e o Poder. In: DREYFUS, H.; RABINOW, P. Michel Foucault: uma trajetória filosófica. **Para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão**. 9 ed., Petrópolis: Vozes, 1991.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.
- HALL, Stuart: A Questão da Identidade Cultural. **Textos Didáticos**, n. 18, IFCH-Unicamp, 1995.
- JUNIOR, Jonas da Silva G. IMAGINÁRIOS, REPRESENTAÇÕES E AMAZÔNIA: análise da construção de sentidos nos discursivos das ONGs Greenpeace e WWF. **Revista Observatório**, Palmas, Vol. 4, n. 5, p.597-633, agosto. 2018.
- JÚNIOR, Nelio Paulo Sartini Dutra; FRANCO, Mariane Maria Moraes Vilela. Amazônia nos livros didáticos do Ensino Médio: estudo Quantitativo. **Revista de Ensino de Geografia**, Uberlândia, v. 5, n. 8, p. 131-149, jan./jun. 2014. Disponível em: - <http://www.revistaensinogeografia.ig.ufu.br/>
- JÚNIOR, Tiese Teixeira. Ditos e Escritos sobre os Estudos Amazônicos, no Ensino Básico, do Estado do Pará. **Bilros**, Fortaleza, v. 4, n. 7, p. 13-24, jul.- dez. 2016.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: Mf Livros, 2008.
- LOPES, Alice Casimiro. **Currículo e Epistemologia**. Ijuí: Editora Unijuí, 2007.
- MENDES, Francielle Maria M. **Imaginário na Amazônia: os diálogos entre história e literatura**. Rio Branco: Edufac, 2016. 198 p.

MESQUITA, Maria de Fátima Monteiro; COELHO, Maria Hercília Mota. Breve trajetória histórico-pedagógica do planejamento de ensino e da avaliação da aprendizagem. **Dialogia**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 163-175, 2008. Disponível: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/1345>.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência saúde coletiva**, vol.17, n.3, pp.621-626. 2012.

PIZARRO, Ana. **Amazônia**: as vozes do rio. Tradução Rômulo Monte Alto. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

SACRISTÁN, José Gimeno. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: RJ, 2011.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3 ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição-Não comercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).