

Diversidade sociocultural e currículo nas Amazônias: Desafios no enfrentamento à monocultura das mentes

Leila Maria CAMARGOⁱ

Salomão Antônio Mufarrej HAGEⁱⁱ

Raimunda Kelly Silva GOMESⁱⁱⁱ

Arthane Menezes FIGUEIREDO^{iv}

Resumo

O artigo discute a diversidade sociocultural nas múltiplas Amazônias e suas inter-relações com o currículo e a formação de professores, em sua pluralidade socioambiental. É uma pesquisa qualitativa bibliográfica vinculada ao Núcleo de Estudos em Currículos e Processos Formativos de Professores e Professoras nas Amazônias (Nucfor), e ao Programa Nacional de Cooperação Acadêmica na Amazônia (Procad/Amazônia). Discute a importância da diversidade enquanto direito de todos os povos e compreende as Amazônias em suas múltiplas formas de estar no mundo, a fim de resistir à padronização da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da Base Nacional da Formação de Professores (BNC-Formação). Concluímos que é necessária uma disputa para garantir que a diversidade e os conhecimentos tradicionais sejam reconhecidos como saberes válidos em contraposição à monocultura do conhecimento.

Palavras-chave: currículos; diversidade sociocultural; Amazônias; formação de professores.

ⁱ Pós- Doutora em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA 2019-2020); Doutora em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2016). Profa. da Universidade Estadual de Roraima (Uerr) e da Rede Pública de Ensino do Estado. Grupo de estudos em Educação, Interculturalidade e Emancipação Humana - GEEINEH, da Uerr. E-mail: apolium522@hotmail.com – ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-3920-4943>.

ⁱⁱ Doutorado em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, com a realização de Doutorado Sanduíche na Universidade de Wisconsin-Madison, nos Estados Unidos. É professor do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará e docente do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Programa de Linguagens e Saberes da Amazônia. É bolsista produtividade do CNPq, coordena o Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia. E-mail - salomao_hage@yahoo.com.br - ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0002-2859-1346>.

ⁱⁱⁱ Doutora em Educação, pela Universidade Federal do Pará. Docente da Universidade do Estado do Amapá, curso de licenciatura em Pedagogia onde vem desenvolvendo atividades de pesquisa e extensão universitária, como líder do grupo de integração socioambiental e educacional (Gisae) e Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá (Unifap). E-mail: rkellysgomes@yahoo.com.br - ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-4653-4000>.

^{iv} Pós-doutora em Educação pelo Procad/Amazônia na Universidade Federal do Pará (UFPA). Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Professora titular da Universidade Federal do Amapá – Unifap. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unifap. Vice-Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGED/Unifap. E-mail: arthane@gmail.com - ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-9124-5086>.

*Socio-cultural diversity and curriculum in the Amazons:
challenges in addressing the monoculture of minds*

Abstract

The article discusses sociocultural diversity in multiple Amazons and its interrelationships with the curriculum and teacher education, in their socio-environmental plurality. It is a qualitative bibliographic research linked to the Center for Studies in Curriculum and Educating Processes for Teachers in the Amazons (Nucfor), and to the National Program for Academic Cooperation in the Amazon (Procad/Amazônia). It discusses the importance of diversity as a right of all peoples and understands the Amazon in its multiple ways of being in the world, in order to resist the standardization of the National Curriculum Common Base (BNCC) and the National Teacher Educating Base (BNC-Formação). We conclude that a dispute is necessary to ensure that diversity and traditional knowledge are recognized as valid knowledge as opposed to the monoculture of knowledge.

Keywords: curriculum; socio-cultural diversity; Amazons; teacher educating.

*Diversidad socio-cultural y currículo en las Amazonias: desafíos para abordar la
monocultura de las mentes*

Resumen

El artículo discute la diversidad sociocultural en múltiples Amazonas y sus interrelaciones con el currículo y la formación docente, en su pluralidad socioambiental. Se trata de una investigación bibliográfica cualitativa vinculada al Centro de Estudios en Currículos y Procesos de Formación de Docentes de las Amazonías (Nucfor), y al Programa Nacional de Cooperación Académica de la Amazonía (Procad/Amazônia). Se discute la importancia de la diversidad como un derecho de todos los pueblos y comprende la Amazonía en sus múltiples formas de estar en el mundo, con el fin de resistir la estandarización de la Base Curricular Nacional Común (BNCC) y la Base Nacional de Formación Docente (BNC-Formação). Concluimos que es necesaria una disputa para asegurar que la diversidad y los conocimientos tradicionales sean reconocidos como conocimientos válidos en contraposición al monocultivo de conocimientos.

Palabras clave: currículos; diversidad sociocultural; Amazonias; formación de profesores.

1 INTRODUÇÃO

Pautar a discussão sobre diversidade sociocultural no campo curricular e de formação de professores, embora não seja uma discussão nova, se faz urgente. É preciso retomar o debate sobre estas temáticas no campo do direito educacional, conquistadas por meio de lutas de movimentos sociais e educadores, especialmente em tempos de retrocesso, onde se faz necessário disputar e ocupar estes territórios. As propostas atuais de reforma curricular e educacional, em especial no currículo de formação de professores, indica a padronização das

diversidades, das identidades, das diferenças e dos saberes e identifica-se, nelas, um contínuo avanço da monocultura do conhecimento.

Assim, este artigo, objetiva refletir sobre a diversidade sociocultural existente nas múltiplas Amazônias e suas inter-relações com o currículo, ao compreender o território em sua pluralidade socioambiental, partindo de discussões vinculadas ao Núcleo de Estudos em Currículos e Formação de Professores e Professoras das Amazônias (Nucfor-Amazônias) e ao Programa Nacional de Cooperação Acadêmica na Amazônia (Procad/Amazônia), que integra os Programas de Pós-Graduação em Educação da Região Norte: Universidade Federal do Amapá (Unifap), Universidade Federal do Pará (UFPA) e Universidade Estadual de Roraima (Uerr).

No estudo realizado, a diversidade é entendida enquanto direito de todos os povos, e refletida com a contribuição de pesquisadores de diferentes campos de estudos, em especial do campo da Ecologia Política, que tem dado destaque à questão da diversidade e, também, à importância da Amazônia para sustentabilidade da vida dos seres humanos e não humanos. Nosso esforço, com as reflexões que compartilhamos, consiste em compreender com consistência a pluriversidade de territorialidades amazônicas, marcadas por múltiplas formas de estar no mundo, como a dos povos/etnias/nacionalidades/grupos/classes sociais que nela habitam, de forma a resistir à fragmentação, padronização e à homogeneização, propostas pelas políticas curriculares e de formação de professores hegemônicas, onde a diversidade e a pluralidade parece não ter lugar, oferecendo outras propostas e possibilidades.

O texto se divide em três momentos: 1) Problematização sobre a diversidade e sua importância para as sociedades humanas e para a produção do conhecimento humano, a criatividade e a garantia da produção e reprodução da vida; 2) Estudos relativos à diversidade no contexto das múltiplas Amazônias; e 3) Reflexões sobre os desafios curriculares nestes múltiplos territórios, considerando as políticas educacionais vigente, além da introdução e das considerações finais.

2 DIVERSIDADE E SUA IMPORTÂNCIA PARA A VIDA HUMANA

A diversidade cultural é um patrimônio da humanidade. Foi assim reconhecida pelas Nações Unidas na Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural (UNESCO, 2001), que

em seu Artigo 1º, preconiza a diversidade cultural como patrimônio comum da humanidade, reconhecendo a cultura e suas formas diversas construídas através do tempo e do espaço que:

[...] se manifesta na originalidade e na pluralidade das identidades que caracterizam os grupos e as sociedades que compõem a humanidade. Fonte de intercâmbios, de inovação e de criatividade, a diversidade cultural é tão necessária para o gênero humano como a diversidade biológica o é para a natureza (UNESCO, 2001, p. 3).

Embora seja fonte de originalidade, de criação e de autoria, e, mesmo havendo uma série de documentos, declarações e, inclusive, esteja pactuada socialmente, também na Carta Constitucional brasileira de 1988, a diversidade sociocultural pouco e/ou timidamente tem se materializado no campo curricular e nas práticas pedagógicas. Ainda verificamos a permanência da lógica perversa, colonizadora e padronizadora dos currículos e conhecimentos que geraram o racismo, a discriminação do diferente e classificaram os indivíduos em humanos e sub-humanos (SANTOS, 2010). Sobre o conceito de diversidade cultural, Albagli (2003, p. 17-18) diz que:

[...] a diversidade cultural- incluindo a diversidade de línguas, crenças, religiões, práticas de manejo de solos, expressões artísticas, tipos e alimentação, e diversos atributos humanos - constitui também componente essencial da diversidade considerando as recíprocas influências entre os ambientes físico e cultural. Desse modo, o conceito de biodiversidade vem sendo hoje ampliado para o de sociobiodiversidade.

Faz-se imperativo debater, discutir e argumentar sobre o direito e o respeito à diversidade sociocultural como fonte de riqueza, de trocas culturais e da criatividade humana, para além das formas hegemônicas e padronizadoras oferecidas pelo currículo oficial, se quisermos que realmente esta se efetive como um direito no Brasil. Sobre a importância da diversidade, Mathias (2006, p. 13) menciona que:

[...] não é de hoje que a diversidade de culturas e da natureza é importante para a humanidade. Foi justamente a sociobiodiversidade que permitiu ao homem dar o salto da agricultura, há 12 mil anos atrás, e a partir de então dar sucessivos saltos no campo dos conhecimentos, da ciência e da tecnologia. O valor da sociodiversidade para o homem tem sido apreendido de diferentes formas, em diferentes tempos e culturas.

Ao analisarmos a história e a produção do conhecimento humano e científico, vamos constatar que foram as trocas de conhecimento entre culturas, que permitiram os muitos avanços das sociedades. Na história das ciências: da Matemática à Medicina; da cartografia do

conhecimento ao conhecimento de plantas e animais, foi a contribuição de diferentes povos que ajudou a materializar e consolidar o conhecimento científico como hoje conhecemos. Este é fruto da diversidade de culturas e não autoria de apenas uma única sociedade, como muitas vezes tentam nos fazer acreditar (SHIVA, 2001; SANTOS, 2019; CHASSOT, 1994; LEFF, 2001).

A crise societária atual e a crise epistemológica da ciência moderna acabaram por revelar a que a monocultura do conhecimento não fez bem às sociedades humanas. O modelo hegemônico atual vem colocando em risco a sócio biodiversidade do planeta. A saída, para evitar o colapso, tem sido a busca e o diálogo com outras possibilidades, formas e modelos de desenvolvimento contra-hegemônicos que sejam capazes de permitir a continuidade e reprodução da vida e a existência dos seres vivos e das sociedades humanas (FREY, 2001).

O modelo hegemônico em curso, além de conduzir à monocultura da natureza, tende, também, à implantação da monocultura das mentes, que corresponde à ideia de pensamento único, padronizado, na contramão da diversidade sociocultural que se busca numa perspectiva de preservação da vida e desenvolvimento das sociedades com a utilização consciente e sustentável dos recursos naturais existentes. No que tange à disseminação da monocultura das mentes, Shiva (2003, p. 15) faz um alerta:

A principal ameaça à vida em meio à diversidade deriva do hábito de pensar em termos de monoculturas, o que chamei de ‘monoculturas das mentes’. As monoculturas da mente fazem a diversidade desaparecer da percepção, e conseqüentemente, do mundo. O desaparecimento da diversidade corresponde ao desaparecimento de alternativas- e leva a síndrome FALAL (Falta de alternativas). Com que frequência, nos tempos de hoje, o extermínio completo de natureza, da tecnologia e da comunicação e até de uma civilização inteira não é justificado pela “falta de alternativas”? As alternativas existem, sim, mas foram excluídas. Sua inclusão requer um contexto de diversidade. Adotar a diversidade como uma forma de pensar, como um contexto de ação, permite o surgimento de muitas opções.

A partir do que foi mencionado no fragmento de texto sobre a monocultura das mentes, é necessário refletir sobre a forma como essas ideias são disseminadas. No contexto escolar, os currículos são responsáveis pela difusão dos conhecimentos considerados válidos para a sociedade e, numa perspectiva de adoção da monocultura das mentes, a possibilidade de efetivação de um currículo padronizado e voltado a interesses dominantes é imensa.

Nesse sentido, convém questionarmos o avanço de políticas educacionais voltadas à massificação de conhecimentos e comportamentos em curso no Brasil, que tendem a silenciar a diversidade sociocultural e adaptar a formação dos sujeitos a uma lógica mercadológica, meritocrática e excludente, a exemplo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que vem sendo implementada em toda a Educação Básica e a Base Nacional Comum da Formação de Professores (BNC-Formação) que foi elaborada para reformular os currículos dos cursos de licenciatura no país.

Tais diretrizes foram organizadas com base na Pedagogia das Competências e atendem interesses de organismos internacionais e conglomerados empresariais, fundações e instituições financeiras com o claro objetivo de alinhar a formação à lógica do mercado, criando trabalhadores conformados, flexíveis e que se tornam corresponsáveis pelo seu sucesso ou fracasso, logo “uma educação **meritocrática**, centrada (aparentemente) no indivíduo, instauradora da **competitividade e da flexibilidade**, orientada por uma formação estritamente pragmática em consonância com os interesses burgueses” (DECKER; EVANGELISTA, 2019, p. 9, grifos nossos). Nesse sentido,

[...] o retorno a um modelo de **formação por competências** no contexto de produção de Base para formação discente e docente no Brasil insiste na lógica de produção de saberes pelo caminho objetivista em que, alunos e professores são pensados como receptores de modelos educacionais pensados por “especialistas” (ALBINO; SILVA, 2019, p. 150).

Dessa forma, a instituição desse modelo corrobora a exclusão social e compromete a autonomia didático-pedagógica dos docentes, visto que “a organização pedagógica com base em competências reduz e simplifica processos de aprendizagem para torná-los mensuráveis, ao mesmo tempo, universaliza expectativas de aprendizagem que são indiferentes à cultura e às suas demandas práticas” (FELIPE, 2020, p. 94).

Ressaltamos, nesse contexto, que tanto a BNCC quanto a BNC-Formação não consideram as vivências regionais nem as práticas culturais dos diferentes segmentos da sociedade brasileira, alinhando-se ao pensamento capitalista e colonialista, desconsiderando toda a construção sociocultural de povos e comunidades que pensam de forma diferente ao instituído hegemonicamente, a exemplo dos povos amazônidas, que vivem de suas relações com a terra, a natureza e que retiram dos territórios em que habitam o seu sustento (GOMES; CALADO, 2020).

Sobre esse aspecto, Hage et al. (2020) destacam que os **povos das Amazônias** como os ribeirinhos, pescadores, camponeses, trabalhadores do campo, indígenas, extrativistas, habitantes das periferias das cidades, entre outros, são excluídos pelos projetos de modernidade e modernização, bem como pelas políticas nacionais. É necessário valorizar suas identidades, modos de vida e saberes dos povos amazônidas, como uma forma de assegurar seus pertencimentos, segurança alimentar e a própria existência, que está para além da escolarização e dos saberes hegemônicos.

Os saberes construídos por meio destes modelos econômicos próprios e sistemas sociais de uso dos nichos ecológicos são os que garantem e asseguram a diversidade como uma propriedade comunitária. E, ainda, a concepção de partilha coletiva, que possibilita a integração da diversidade sociocultural, objetiva a sustentabilidade dos recursos naturais e a troca de conhecimentos entre sujeitos de culturas diferentes, com o que favorece a reprodução e o aumento da biodiversidade.

A este respeito, Shiva (2001) tem destacado que a biodiversidade é um recurso do povo, uma riqueza de propriedade comunitária oriunda de sistemas sociais de povos tradicionais. Assegura a pesquisadora que são as “economias baseadas em sociobiodiversidade que geram a diversidade” enquanto que aquelas economias baseadas na monocultura, vão produzir a monocultura e o reducionismo da diversidade da vida. Sinaliza a ecologista política que:

Nestes tempos de ‘limpeza étnica’, à medida que as monoculturas se espalham por toda a sociedade e a natureza, fazer as pazes com a diversidade está rapidamente se tornando um imperativo para a continuidade da existência[...] as monoculturas são componentes essenciais da globalização, cujas premissas são a homogeneização e a destruição da diversidade. O controle global da matéria-prima e dos mercados torna as monoculturas necessárias” (SHIVA, 2001, p. 127).

Pelo exposto, a importância da diversidade sociocultural para as culturas humanas consiste em assegurar a segurança alimentar, simbolismo, reprodução da vida e das sociedades. Precisamos nos educar para uma das tarefas que tem sido um desafio a todos (as) nós: a dificuldade, como espécie, para lidar com o diferente e a diversidade humana e o enfrentamento à monocultura das mentes e dos aprisionamentos decorrentes do pensamento padronizado e do silenciamento das culturas e da diversidade.

3 DIVERSIDADE E DIFERENÇAS CULTURAIS NAS MÚLTIPLAS AMAZÔNIAS

As Amazônias são atravessadas por fronteiras linguísticas, étnicas, culturais, éticas, ambientais, civilizatórias e marcadas por distintas formas de ver e estar no mundo. Para os povos que habitam a região, a terra e o território são lugares de vida, de reprodução da vida, lugares de (re) existência. Habitar os espaços amazônicos demanda conhecer, compreender e conviver com a diversidade social, espacial, econômica e ambiental (PORTO-GONÇALVES, 2001), respeitando outros tempos, espaços e saberes, que nem sempre são considerados e reconhecidos nas produções curriculares hegemônicas.

De acordo com este pesquisador, as populações que habitam a Amazônia construíram um acervo e um patrimônio sociocultural e ambiental singular. Ele afirma que:

[...] esse é o patrimônio que as populações originárias e tradicionais oferecem para o diálogo com outras culturas e saberes. Há um acervo de complexos conhecimentos inscritos nas práticas medicinais, em remédios, em domesticação de plantas e animais no meio da floresta; na culinária, em plantas, em plantas aromáticas e cosméticas, além de uma estética, de complexos códigos para se relacionar com o desconhecido, com o misterioso, por meio de suas cosmogonias e religiosidades em que, quase sempre, por todo lado, tudo se relaciona com tudo, num holismo que vê que a caça e a água fugindo, quando a floresta é queimada e, com isso, vê fugirem seus espíritos” (PORTO-GONÇALVES, 2001, p. 9).

Todavia, todo esse patrimônio, essas experiências e diversidades ainda não se materializaram enquanto conhecimento válido nos currículos amazônicos e há um desperdício destes saberes não aproveitados no campo educacional, mas bastante valorizados pelas bioindústrias e industriais farmacêuticas, entre tantas outros (RIFKIN, 1999).

Desse modo, quando tratamos das Amazônias, necessário também se faz falar do humano, das gentes amazônicas desumanizadas pelos processos colonizatórios e colonizadores, sempre colocadas como apêndice das paisagens e natureza nos escritos sobre a região dos muitos povos e multiplicidades culturais e identitárias; dos coletivos presentes nos territórios, das lutas e das resistências contra os projetos de subjugação das culturas, dos saberes e modos de ser e estar no mundo (GONDIM, 1994; MARTINS, 1997). Significa falar dos muitos homens, mulheres, jovens, anciãos e crianças, batalhadores brasileiros, utilizando os termos do Sociólogo Jessé Souza (2006, 2012, 2015), para definir nosso povo e suas lutas cotidianas nem

sempre visíveis valorizadas e presentes na literatura curricular. Porto-Gonçalves (2001, p. 9) observa que:

A Amazônia, longe de ser homogênea, é uma região extremamente complexa e diversificada. Contrasta com a visão externa à região, homogeneizadora, que a vê como Natureza, como Floresta, como atrasada, como Reserva de Recursos, como Futuro do Brasil, com o presente vivido em seus diferentes contextos socioculturais específicos por populações que forjaram seu patrimônio de conhecimentos na convivência com os mais diferentes ecossistemas.

O fato é que a história e as pedagogias colonizadoras negaram as humanidades dos negros, indígenas e todos aqueles não europeus. Ao fazerem isso, expropriaram também os direitos destes povos, ocultando as relações de dominação-subjugação que têm, historicamente, impedido suas emancipações. Em razão disso, Santos (2010) tem dado destaque ao necessário debate para desocultar as fronteiras divisórias e os muros abissais construídos pela modernidade que produziram subsistemas, divisões e distinções nem sempre visíveis, nas colônias europeias e Estados Unidos, que permitiram, e ainda permitem, a negação do Outro não europeu, não americano branco.

Ao povo amazônico foi atribuída essa condição de sub-humanidade. Essa visão que se consolidou e ainda está cristalizada no imaginário social, construída por meio dos projetos pedagógicos coloniais, colonizatórios e nas propostas de “modernização das Amazônias”; foram e são responsáveis pelas históricas relações de dominação-subjugação e, desse modo, têm permitido a posse e controle dos recursos naturais e territórios, como se fosse algo natural.

Em nome do processo “civilizador” colonizador e da chamada “modernização da região”, povos amazônicos foram expropriados, subjugados, desterritorializados e mortos. Além do genocídio e desumanização, também praticaram o epistemicídio cultural que, de acordo com Santos (2018, p. 36), se refere à “destruição de outros conhecimentos que existiam nas colônias. Muitas vezes, esta destruição esteve associada à eliminação dos grupos sociais que detinham esse conhecimento”. Desse modo, a história das Amazônias é a história da violação dos direitos humanos, da vida e da humanidade dos milhões de sujeitos que nela habitavam e habitam desde tempos imemoriais.

Observa Santos (2019, p. 41) que, embora a ciência tenha reconhecido a existência do colonialismo histórico, como a ocupação territorial estrangeira, a mesma ainda nega “o colonialismo enquanto forma de sociabilidade que é parte integrante da dominação capitalista

e patriarcal”. Dessa maneira, a visão sobre os outros não europeus do currículo ainda hegemônico, está contaminada pela visão colonizadora, patriarcal, racista e desumanizadora.

Como lugar de fronteiras, as Amazônias têm sido espaços de intolerância, ambição e morte. Povos indígenas e populações tradicionais têm sido sacrificados e degradados, em nome de uma civilização – que tem sido apenas para poucos – para “desse modo, viabilizar a existência de quem domina, subjuga e explora” (MARTINS, 1997, p. 13). Desse modo, as Amazônias, são, em essência, o lugar da alteridade, de enfrentamentos, de encontros e desencontros e, especialmente, de conflitos e de lutas pela (r) existência. Diz Porto-Gonçalves (2001, p. 16):

[...] Estamos, desse modo, diante de um modelo que, além de predador, se mostra impossível de ser generalizado para toda população mundial. Eis a tese sobre a qual nos vemos concitados, cada vez mais a refletir: o modelo civilizatório hoje hegemônico só pode sobreviver se for para poucos!

Mesmo com toda depredação da natureza e epistemicídio cultural, coletivos amazônicos fazem a resistência. E, assim, ainda encontra-se nas Amazônias, a possibilidade de outras formas de viver e estar no mundo. Há uma riqueza epistemológica capaz de oferecer opções no que trata ao modelo civilizatório hegemônico, que tem sido para poucos e vem excluindo o direito à vida e à diversidade de grande parte da população.

Autores como: Acselrad (2004), Shiva (2001), Rifkin (1999), Martinez-Alier (2007), Becker (2006), entre outros, afirmam que as grandes características do século XXI serão as disputas econômicas e políticas pelo controle dos recursos genéticos do planeta. Para eles, estamos diante de uma nova forma de colonização, o biocolonialismo, alimentada pelo biocomércio e pela biotecnologia, que encontram na natureza e sua biodiversidade as informações para sua capitalização. Desse modo, é necessário debater que a história das Amazônias é o exemplo mais recente da luta que se dá contra o racismo ambiental e a injusta repartição dos recursos naturais e minerais e em prol da Justiça Ambiental. O conceito de racismo ambiental ou injustiça ambiental é definido por Acselrad *et al.* (2009, p. 41) como:

[...] o mecanismo pelo qual sociedades desiguais, do ponto de vista econômico e social, destinam a maior carga dos danos ambientais do desenvolvimento às populações de baixa renda, aos grupos raciais discriminados, aos povos étnicos tradicionais, aos bairros operários, às populações marginalizadas e vulneráveis.

Já a Justiça ambiental é definida pelo autor como um conjunto de princípios e práticas que:

[...] asseguram que nenhum grupo social, seja ele étnico-racial ou de classe, suporte uma parcela desproporcional das consequências ambientais negativas das operações econômicas, decisões políticas e programas federais, estaduais, locais, assim como da ausência ou omissão de tais políticas; asseguram acesso justo e equitativo, direto e indireto, aos recursos ambientais do país; asseguram amplo acesso às informações relevantes sobre o uso dos recursos ambientais, à destinação de rejeitos e localização de fontes de riscos ambientais, bem como processos democráticos e participativos na definição de políticas, planos, programas e projetos que lhes dizem respeito; favorecem a constituição de sujeitos coletivos de direitos, movimentos sociais e organizações populares para serem protagonistas na construção de modelos alternativos de desenvolvimento que assegurem a democratização do acesso aos recursos ambientais e a sustentabilidade de seu uso (ACSELRAD *et al.*, 2009, p. 41).

Os conflitos, nesta região do planeta, são históricos e têm origem tanto interna quanto externa, envolvendo diferentes atores nesta contenda. Por um lado, o Estado e suas agências de desenvolvimento, o capital nacional aliado ao transnacional, mineradoras, fazendeiros; e por outro, trabalhadores rurais, seringueiros, extrativistas, pescadores, indígenas e outros coletivos. São conflitos que surgem, principalmente da contradição do modelo econômico brasileiro e seu viés baseado na concentração da terra, numa economia predatória e baseada na monocultura de exportação.

O impacto gerado pela exploração econômica e pelo processo colonizador implementado na região amazônica, nas últimas décadas, foi responsável, não apenas pela expropriação das terras das populações tradicionais – consequência da política de colonização e da distribuição de terras com incentivos fiscais, que ocasionou a destruição sem precedentes da natureza em função da exploração. Para Bauman (2005, p. 120):

[...] durante a maior parte da história moderna [...] partes imensas do planeta [...] “atrasadas”, “subdesenvolvidas” [...] tendiam a ser vistas e tratadas como terras capazes de absorver os excessos populacionais dos “países desenvolvidos” - destinos naturais para a exportação de “pessoas redundantes” e aterros sanitários óbvios e prontos para serem utilizados para o despejo do refúgio humano da modernidade.

Exemplos históricos de declínio de comunidades e civilizações humanas inteiras são apontados por Acsehrad (2004) e Waldman (2006). Foram sociedades que não tiveram, segundo estes autores, a capacidade de compreender e superar determinados padrões de relação entre a

sociedade e a natureza e que terminaram por minar a manutenção da sua organização social através dos tempos. Neste sentido é que a problemática ambiental aparece como uma das dimensões fundamentais da sociedade contemporânea que é o seu caráter planetário. A esse respeito, o ecologista político Leff (2000, p. 349) diz que:

[...] cada vez mais se torna evidente o fato de que os problemas globais têm sua concretude no nível local. É no espaço do município e na comunidade que a sustentabilidade dos processos produtivos passa pela gestão democrática dos recursos ambientais. A representatividade de uma comunidade perante o governo nacional e uma ordem econômica mundial resulta inoperante, já que ali os critérios de tomada de decisões situam-se acima das consciências, dos valores e dos interesses que definem as condições de produção de cada localidade.

O caráter planetário da crise trouxe repercussões para populações em todos os cantos do planeta, atingido suas formas de vida e tomando a característica de crise civilizatória. E é essa crise e o risco que ela traz à sobrevivência de muitos povos nos locais pouco explorados e com recursos naturais potencialmente exploráveis que será também responsável pela emergência de novos movimentos sociais diante da progressiva degradação da qualidade de vida e destruição dos recursos.

São movimentos que, segundo Becker (2006), deram origem às novas forças que têm hoje forte atuação nas escalas global, nacional, regional/local. Dentre elas, estão as populações tradicionais e indígenas, cujos movimentos ganharam força no cenário político nacional e mundial. Essa nova força vem fazendo frente às forças políticas e econômicas tradicionais que determinavam políticas e ações de desenvolvimento por parte do Estado brasileiro e que veem hoje seu poder sendo contido pelos novos movimentos sociais.

O caso brasileiro é exemplar para análises da desigual repartição de recursos e da injustiça ambiental. A recente história das políticas de modernização e ocupação da Amazônia serve para analisar o que acontece quando as modernas formas de desenvolvimento capitalista começam a penetrar na considerada última e maior região “inexplorada” da América. As populações indígenas, os seringueiros, as quebradeiras de coco, os extrativistas, os pescadores, os atingidos por barragens e os quilombolas, dentre outros, arcaram com o custo social, cultural e econômico do chamado “milagre brasileiro”.

Destaca-se, nesse contexto, a existência de diversos grupos atingidos pela perda dos recursos naturais de que necessitam para sobreviver em consequência do desigual crescimento

econômico, que vêm reagindo e convergindo para formas de organização impossíveis de serem imaginadas em outros tempos, a partir da mobilização de diferentes atores em torno de uma mesma luta: a da sobrevivência dos modos de vida e do direito aos seus territórios. Essa reação é observada nos países que ainda dispõem de ricas reservas da natureza e contam com importante acervo de conhecimentos tradicionais. Essa forma de resistência, classificada de Ecologismo Popular, vem sendo objeto de muitos estudos no Brasil, na Índia, no México, na Colômbia, dentre outros países sul-americanos e africanos.

Nesse sentido, corrobora o pensamento de Allegretti (2009) ao afirmar que nos territórios amazônicos a maioria das populações utiliza os recursos naturais de forma sustentável, pois trata-se de um patrimônio socioambiental singular. Apesar disso, observa-se uma discrepância entre o fazer amazônico e o educar amazônico, em que a Educação Ambiental é ainda pouco evidenciada como *práxis* educativa.

4 DESAFIOS CURRICULARES NAS AMAZÔNIAS

A leitura dos autores da Antropologia, Ecologia Política, Geografia e Sociologia a respeito das questões que envolvem as Amazônias, diversidade e diferenças culturais, a luta por territórios, os conhecimentos das populações indígenas e tradicionais, demonstram, o que já havia sido observado por Apple (1995) sobre a necessidade de se compreender os currículos e as escolas numa perspectiva dialética, considerando as conexões existentes com a economia, a política, o saber-poder e as relações de dominação e exploração da sociedade mais ampliada, implicadas com as lutas de classe, raça e gênero, e as intersecções com as relações coloniais e neocoloniais, a geografia da branquitude, metáfora não apenas espacial, mas também temporal para privilégio de classe.

Sem esse exercício metodológico e analítico, a educação perde o sentido de ser compreendida num contexto mais amplo e relacionado aos processos políticos, econômicos e culturais. Desse modo, podemos verificar a urgência de se compreender as lutas curriculares e educacionais e as conexões com as relações de poder mais amplas, relacionadas à questão da relação campo/cidade, da terra e dos territórios, das culturas, identidades, pertencimentos e modos de produção, das lutas ambientais e pela justa repartição dos recursos da natureza e as

relações de saber-poder. Apple (1999, p. 9), discutindo as relações entre poder, significado e identidade, destaca:

Embora alguns o possam negar, não somos uma sociedade igualitária. O nosso sistema social é entrecruzado por divisões de classe, gênero, raça, idade, nacionalidade, região, política, religião e outras dinâmicas de poder. Todas essas dinâmicas de poder produzem diferenças sociais, sendo algumas, conforme a situação, sentidas mais fortemente do que outras. Contudo, as diferenças sociais *não* são isoladas umas das outras; interagem entre si num elo complexo de relações de poder. E uma vez que o poder social não está igualmente distribuído na sociedade, ‘qualquer configuração de relações sociais envolve necessariamente poder, resistência, dominação, subordinação e, mesmo, luta’.

A investigação crítica em educação requer aprofundamentos teóricos e empíricos e a necessária compreensão das complexas relações entre a economia, a política e a cultura e as dinâmicas entre a sociedade e os grupos e movimentos sociais, pela razão que envolvem muitas dimensões, quer sejam teóricas, ideológicas e políticas, a fim de “entendermos o que se passa nos lugares a que chamamos de escolas” (APPLE, 1999, p. 10).

Desse modo, é necessário não apenas compreender como vem se configurando o debate sobre currículo, diversidade e diferenças culturais nas múltiplas Amazônias, identificando o lugar dos sujeitos e dos seus conhecimentos nas produções curriculares. Urge debater as diversidades culturais, territoriais, ambientais e produtivas e sua inserção nos sistemas e processos educativos, de forma que se materializem nos currículos de formação de professores e cheguem ao chão das escolas.

Ao falar em territórios, tratamos não apenas dos territórios do campo, mas também das cidades, das escolas, do direito à moradia, do currículo, entre tantos outros. Este é um debate recente, onde constatamos que, embora a luta pelos direitos aos territórios, à educação e ao trabalho sejam antigas na agenda de povos indígenas, trabalhadores do campo, ribeirinhos, quebradeiras de coco, entre muitos outros coletivos, a incorporação das discussões das temáticas no campo curricular, enquanto direito, ainda não avançou o quanto se esperava.

Caldart (2017, p. 13) aponta que “não há espaços vazios e todo território está em disputa”. Se isso procede, sabemos o que ocorre quando nos omitimos e deixamos vazios espaços que deveríamos disputar, como o campo curricular, do conhecimento, da cultura e das identidades. No que diz respeito às Amazônias, é preciso refletir sobre o tipo de sociedade e sujeitos que estamos construindo, os caminhos que queremos trilhar, sobre o futuro que será

oferecido aos povos indígenas, das águas, das florestas, das terras firmes, das cidades. Se optamos por um currículo que forme para além do mercado, cabe então questionar: quais seriam os saberes necessários para as práticas docentes nas Amazônias? Que saberes são necessários para um currículo humano, ético e humanizador, que valorize os sujeitos e reconheçam seus saberes como válidos? Como as questões éticas e da vida estão sendo incluídas nos currículos? Como as questões de cultura, identidade, trabalho, terra e territórios são contempladas na formação dos docentes?

A teoria crítica tem afirmado que a educação não é neutra e fundamentalmente marcada por relações de poder e ideologias. Nestas quase seis décadas em que se consolidou o campo de estudos críticos em currículo e educação (APPLE, AU; GANDIN, 2011), embora tenhamos avançado no campo teórico, histórico, empírico e prático, testemunhamos a retomada e o avançar das ideias do campo conservador e neoliberal sobre a educação e os currículos. Vivenciamos, nesta segunda década do século XXI, a renovação de velhos embates e disputas no campo curricular, a exemplo das enfrentadas nos anos de 1960/70 do século passado, momento das proposições de reconceptualização do currículo que deram origem aos debates da Teoria Crítica no campo educacional e onde grupos sociais passaram a pautar a luta por direitos civis, nos EUA, na Europa e no Brasil.

Desse modo, compreendemos que as lutas e os embates curriculares são contínuos e disputados cotidianamente. A razão para os currículos serem territórios muito disputados se deve ao fato de que são referentes dos conhecimentos que serão ensinados; das identidades dos profissionais e dos educandos; dos projetos de sociedade e das culturas valorizadas. Arroyo (2011) também afirma que o documento curricular é um território disputado: “na construção espacial do sistema escolar, o currículo é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola e por essa razão é o **território mais cercado**, mais normatizado. Mas também o mais politizado, inovado e ressignificado” (ARROYO, 2011, p. 13).

Assim, compreendemos que disputar conhecimento, saberes, culturas e identidades e projetos de nação é uma tarefa primordial dos/as educadores/as críticos/as das Amazônias: disputar o direito à existência, ao país, aos territórios e territorialidades específicas; disputar lugares formativos que considerem os sujeitos amazônicos; e disputar o direito à vida e à ética da vida; o direito à humanidade e os direitos da natureza.

Os currículos e as políticas educacionais hegemônicas têm negado aos sujeitos das Amazônias seus direitos humanos e sociais e suas próprias humanidades. Por isso, é crucial disputar lugares e narrativas no projeto de nação; lugares e saberes dos povos das Amazônias no projeto enquanto conhecimento válido; o campo da cultura enquanto política cultural, para que a ideologia colonial e colonizadora seja combatida, os currículos sejam descolonizados, as identidades amazônicas sejam afirmadas e os sujeitos subalternizados passem a ser reconhecidos como sujeito de direitos, de fato, e não apenas no discurso.

As teorias críticas em educação têm observado, desde sua origem, que a sociedade capitalista, necessita de mecanismos e instituições encarregadas de disseminar sua ideologia, para garantir o *status quo* (SILVA, 2011). As políticas culturais e educacionais têm, em grande parte, servido a este fim. Observamos, nas Amazônias, que as visões colonizadas ainda proliferam, e estão diretamente relacionadas às pedagogias e projetos coloniais, que serviram e continuam servindo a este fim, e precisam ser contrapostas por uma educação de base decolonial.

Loureiro (2009, p. 21) afirma que a formação social da Amazônia brasileira tem como um dos elementos fundadores “a persistência de políticas de caráter elitista, patrimonialista e voltada especificamente para a acumulação do capital, executadas sem qualquer cuidado ou preocupação com a vida e futuro das populações locais”. Esta visão colonizada, ainda de acordo com a autora é:

[...] facilmente constatável nas elites regionais e na tecno-burocracia do Estado, cujas ideias, interesses e objetivos são expostos cotidianamente nos meios de comunicação de ampla circulação, além de estarem registrados em planos, projetos e nas ações governamentais. Essa visão de mundo das elites e do Estado, focalizada a partir de um ângulo colonial e, portanto, subordinado, ignora ou subestima a criatividade e as potencialidades internas do país, em particular da região amazônica com suas virtudes e especificidades; por esse fato, não as reconhece, não as valoriza nem as considera, concretamente, como úteis ou factíveis de serem aplicadas (LOUREIRO, 2009, p. 23).

Esse fato, apontado pela pesquisadora, constitui um dos maiores desafios das universidades e, em especial, dos currículos de formação de professores e professoras nas Amazônias. Descolonizar os currículos e as visões sobre a Amazônia e seus sujeitos, e fazer contraposição ao currículo hegemônico prescrito pela BNCC e BNC-Formação, que assumem uma visão colonialista sobre os educandos, sobre os brasileiros e Amazônidas, e reforça ainda

mais as desigualdades sociais e territoriais, visto que não há interesse em fortalecer a pluriversidade de pertencimentos e identidades.

Como pesquisadores/as e educadores/as somos chamados/as a desinterditar este debate no campo curricular e dar a necessária atenção às peculiaridades dos territórios e suas inter-relações com a nossa vida e a vida dos educandos, com as discussões e produções curriculares, superando as visões estigmatizadoras ideologicamente construídas. É necessário pautar as relações que se dão entre as culturas, identidades e pertencimentos, na luta cotidiana pela produção da existência por meio do trabalho; na relação dos seres humanos com a natureza e com os conhecimentos produzidos.

Como bem nos adverte Freire (2001), nossa sociedade carece de práticas educativas e educadoras que coletivamente ajudem a desmitologizar as ideologias historicamente construídas pelos grupos hegemônicos de poder e que estão presentes no senso comum, que auxiliam na reprodução das visões subjugadoras e alienantes a respeito dos sujeitos. No entendimento de Freire (2001, p. 23):

[...] preparar para a democracia não pode significar somente converter o analfabeto em eleitor, condicionando-o às alternativas de poder já existente. Uma educação deve preparar, ao mesmo tempo, para um juízo crítico das alternativas propostas pela elite, e dar a possibilidade de escolher o próprio caminho.

Essa perspectiva de escolha dos próprios caminhos não virá de uma educação elitista ou alienante. Também não é do interesse dos grupos hegemônicos que o assunto seja pautado, visto que se beneficiam destas relações desiguais. Razão pela qual a terra e o direito aos territórios ainda se constituem em debates interditados, motivo pelo qual pouco se menciona os territórios como direito, como lugar de vida e de sustento de camponeses, indígenas, ribeirinhos, quilombolas, quebradeiras de coco e demais coletivos e povos das Amazônias. Como destaca Coelho (1994, p. 180): “[..] a escrita da história do Brasil foi essencialmente elitizada e conservadora, um exercício intelectual centrado em torno da construção da ordem e dos seus heróis, sem aproximação com o país real de índios e negros”.

Em nossos estudos, temos constatado que os desafios curriculares para formação de professores e professoras nas Amazônias se relacionam à formação de sujeitos com uma ampla compreensão das relações que se dão entre economia, política cultural e sociedade e as questões civilizatórias que envolvem seus territórios. O direito dos muitos coletivos à educação não pode

reproduzir novas colonialidades que subjuguem os sujeitos amazônicos, suas culturas, conhecimentos e modos de produção, tendo os currículos como promotores da hegemonia.

Os desafios tratam da educação relacionada ao debate da terra e territórios, ao direito à vida, à existência e às implicações socioambientais que envolvem o debate curricular. Nos encontramos em uma encruzilhada civilizatória que nos força refletir sobre os caminhos que nossa civilização humana vem tomando e os riscos que cada decisão oferece para todos os demais. A sabedoria dos indígenas Wayuu-Añuu que habitam as margens do Lago Maracaibo na Venezuela, nos ensina que “quando o horizonte está turvo e os caminhos confusos, é hora de buscarmos na memória, em nossa trajetória, o momento em que nos perdemos no caminho” (MALHEIRO; MICHELOTTI; PORTO-GONÇALVES, 2018, p. 1).

Quando tratamos de currículo, discutimos sobre os caminhos que as sociedades amazônicas querem trilhar com relação à sociobiodiversidade ante as propostas da BNCC e BNC-Formação e as visões monoculturais do conhecimento, dos sujeitos e do trabalho, contidas nestas propostas. O currículo constrói pertencimentos, identidades sociais, culturais e políticas que se relacionam com os contextos históricos e, desse modo, se constitui em um importante instrumento de formação identitária. Todavia, o currículo hegemônico dissemina uma visão que nega e invisibiliza pertencimentos, identidades sociais, culturais e políticas próprias dos sujeitos das Amazônias e tem sido utilizado como uma estratégia de dominação e subjugação desses mesmo sujeitos.

Por isso temos indagado sobre o lugar da sociodiversidade, das histórias e narrativas dos sujeitos e dos seus diferentes saberes nos currículos de formação de professores. O educador Paulo Freire, em entrevista concedida a Neidson Rodrigues e publicada na Revista Pedagógica em 1995, abordava a formação de professores com a seguinte indagação:

[...] como é possível a formação de um educador sem uma excelente base de linguagem - não digo língua, porque linguagem é bem mais do que isso- e sem uma excelente base do discurso? Como você pode ser um bom educador, se não tem noção da história do seu país, da história da sua cultura, se nunca teve noção sobre as raízes autoritárias do país? (FREIRE, 1995, p. 10).

Em que medida a ausência destes saberes no currículo de formação de educadores auxilia na permanência das desigualdades estruturais deste país e contribui para fragilizar nossa democracia, cidadania e lutas sociais? É necessário indagar sobre as concepções de história e de história da educação que se fazem presentes nos currículos de formação de professores/as

nas Amazônias; e compreender as noções de país, de cultura, de lugar, de Amazônia e de sujeitos que são neles veiculados.

Quando pautamos as produções curriculares nas Amazônias constatamos que embora marcadas por uma multiplicidade de sujeitos, lugares, territórios, paisagens, ecossistemas, culturas, identidades e formas de ser e estar no mundo, sua história tem sido estudada e contada a partir da visão de seus colonizadores, que ao longo do processo histórico têm procurado padronizar a diversidade cultural, humana e identitária local, e apresentar o invasor como o herói que trouxe o “progresso” para o território, enquanto os Outros, colonizados, foram sub-humanizados e “integrados à cultura do colonizador para atingirem os mesmos graus de “civilização”, que estes. A este respeito, Munanga (2009, p. 13) afirma:

Como se sabe, a dominação colonial [...] resultou da expansão de dois imperialismos: o do mercado, que se apropriou da terra, dos recursos e dos homens; o da história, que se apossou de um espaço conceitual novo: o homem não histórico, sem referências nos documentos escritos. A expropriação das terras e dos recursos, a exploração econômica, a mobilização e o inventário da força de trabalho, tudo isso deveria ser legitimado pelas potências coloniais. A primeira justificativa surge através da *missão colonizadora*, esse peso e essa responsabilidade que a sociedade colonial deveria assumir, a fim de tirar os negros da condição de selvagens, poupando-os do longo caminho percorrido pelos ocidentais. Uma vez civilizados, os negros seriam assimilados aos povos europeus, considerados superiores, ou seja, tornar-se-iam iguais aos brancos.

De fato, numa perspectiva hegemônica, a educação e os currículos se vincularam aos projetos de colonização e se mantiveram entre as cercas das ideias e das linhas estabelecidas pelo pensamento abissal criado pela modernidade. Santos (2010, p. 32-33) define o pensamento abissal como:

[...] sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que as invisíveis fundamentam as visíveis. As distinções invisíveis são estabelecidas através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo ‘deste lado da linha’ e o universo ‘do outro lado da linha’ [...] a característica do pensamento abissal é a impossibilidade da co-presença nos dois lados da linha. Este lado da linha só prevalece na medida em que se esgota o campo da realidade relevante. Para além dela há apenas inexistência, invisibilidade e ausência não dialética. [...] Sendo que os territórios coloniais constituíam lugares impensáveis para o desenvolvimento do paradigma da regulação/emancipação, o facto de este paradigma lhes não ser aplicável não compromete sua universalidade. O pensamento abissal moderno salienta-se pela sua capacidade de produzir radicalizar distinções.

Diante disso, constatamos que, desde a invasão dos colonizadores nas Amazônias, o olhar exógeno determinou as visões hegemônicas sobre elas e as histórias contadas foram construídas a partir da perspectiva dos estranhos a este territórios, a partir de visões alheias, que disseminaram estórias de um lugar inventado, inusitado, sendo ao mesmo tempo um paraíso e um inferno verde, espaços vazios a se colonizar, rica em minérios, uma terra de abundância e de muitos mitos que circulam no imaginário social nacional e internacional, almoxarifado para o país e estrangeiros, pouco entendida como direito dos amazônidas.

5 CONCLUSÃO

Neste trabalho, procuramos tratar do debate sobre a diversidade cultural, tendo como lócus as múltiplas Amazônias e o lugar da diversidade, das diferenças culturais, dos saberes e das muitas epistemologias e suas inter-relações com o currículo, ao compreender o território em sua pluralidade socioambiental. Nossas preocupações relacionam-se às prescrições curriculares incluídas na BNCC e BNC-Formação, que estão sendo implantadas e indicam um aumento das linhas abissais, mencionadas por Santos (2010, 2018, 2019), corroído, ainda mais, as solidariedades necessárias para a construção de uma sociedade com uma democracia mais ampla e participativa e dissolve a ideia de coisa pública.

Essas prescrições tratam da formação para um mercado que desconsidera o humano, e as formas agroecológicas e camponesas de produzir para viver com outros caminhos de produção não capitalista. Elas pretendem quebrar solidariedades e pertencimentos, transformando os educandos amazônicos em parte da mão de obra para o exército de desempregados, de reserva ou preparar para trabalhos precarizados.

A disputa no campo curricular é uma exigência para que a diversidade, as histórias e os conhecimentos tradicionais ocupem lugares estratégicos e o diálogo entre saberes se concretize. As Amazônias são lugares essencialmente marcados pela alteridade, onde as identidades se forjam no cotidiano das lutas pelas re-existências, que passam pelos direitos aos territórios, aos saberes e às culturas, produto histórico das sociedades amazônicas e de cada coletivo destes lugares. A diversidade aflora onde quer que se olhe.

Entretanto, toda essa riqueza que poderia ser reconhecida nas escolas e nas produções curriculares, ainda é visibilizada de forma muito tímida e fragmentada. A escola e as produções

curriculares parecem encontrar dificuldade para fortalecer os pertencimentos e identidades amazônicas e valorizar os conhecimentos historicamente produzidos pelos povos/grupos/etnias/classes sociais das Amazônias. Embora exista nas universidades públicas amazônicas uma rica e significativa literatura produzida sobre/com os sujeitos e povos da região, esta pouco é usada como fonte nos currículos escolares e formativos. Temáticas como: território, direitos, pertencimentos, culturas, saberes e identidades ainda disputam espaços nos territórios curriculares hegemônicos para visibilizar as vozes dos sujeitos amazônicos e suas culturas.

Isso se torna mesmo uma exigência para que possamos compreender que os seres humanos, seus direitos à vida e às riquezas da natureza têm sido excluídos dos currículos e das políticas educacionais implementadas nas Amazônias e é óbvio que isto não ocorreu e nem ocorre ao acaso, e muito menos por uma questão de esquecimento. Mas, sobretudo, porque os currículos e as políticas educacionais hegemônicas se vinculam a práticas colonialistas e colonizadoras que disseminam suas ideologias sobre as Amazônias e sobre os povos que nela habitam.

Diante dessas questões, é necessário e urgente repensar ações e estratégias de enfrentamento ao poder hegemônico que se instala sob o domínio dos currículos nas práticas escolares e formação de professores, negar a subordinação a propostas de padronização é uma condição para a sobrevivência da diversidade sociocultural dos povos das Amazônias e todos os outros que vêm sendo tomados pela expropriação dos conhecimentos em curso.

REFERÊNCIAS

ACSELRAD, Henri. Conflitos ambientais - a atualidade do objeto. *In*: ACSELRAD, Henri (Org.). **Conflitos ambientais no Brasil**. Rio de Janeiro: Relume-Dumara, 2004, p. 7-11.

ACSELRAD, Henri *et al.* **O que é Justiça Ambiental**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

ALBAGLI, Sarita. Palestra magna "Interesse Global no Saber Local: A Geopolítica da Biodiversidade. *In*: BELAS, Carla Arouca; MOREIRA, Eliane; BARROS, Benedita (Orgs). **Anais do Seminário Saber local/ Interesse Global**: propriedade intelectual, biodiversidade e conhecimento tradicional na Amazônia. Belém: CESUPA: MPEG, 2003.

ALBINO, Ângela Cristina Alves; SILVA, Andréia Ferreira da. BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. **Revista Retratos da Escola**, v. 3, n. 25, p. 137-153, jan/mai. 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/966/pdf> Acesso em 19 dez. 2020.

ALLEGRETTI, Mary Helena. A gestão comunitária da floresta e o desenvolvimento da Amazônia. *In*: BECKER, Bertha Koiffmann; COSTA, Francisco de Assis; COSTA, Wanderley Messias da. **Um projeto para a Amazônia no século 21**: desafios e contribuições - Brasília, DF: Centro de Gestão e Estudos Estratégicos, 2009. p. 417- 418.

APPLE, Michael W. Consumindo o “outro”: branquitude e batatas fritas baratas. *In*: COSTA, Marisa C. Vorraber (Org.). **A Escola Básica na virada do século**. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, 1995. p. 10-20.

APPLE, Michael W. **Poder, Significado e Identidade**: ensaios de estudos educacionais críticos. Porto-Portugal: Porto Editora, 1999.

APPLE, Michael E; AU, Wayne e GANDIM, Luís Armando. O mapeamento da educação crítica. *In*: APPLE, Michael E; AU, Wayne; GANDIM, Luís Armando (Orgs.). **Educação crítica**: análise internacional. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 14-32.

ARROYO, Miguel G. **Currículo**: território em disputa. Petrópolis: Vozes, 2011.

BAUMAN, Zygmunt. **Vidas desperdiçadas**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BECKER, Bertha K. **Geopolítica na virada do III milênio**. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

CALDART, Roseli Salete. Apresentação. *In*: CALDART, Roseli Salete (Org.). **Caminhos para transformação da escola**: trabalho, agroecologia e estudos nas escolas do campo. São Paulo: Expressão Popular, 2017. p. 07-17.

CHASSOT, Áttilo. **A ciência através dos tempos**. São Paulo: Moderna, 1994.

DECKER, Aline; EVANGELISTA, Olinda. Educação na lógica do Banco Mundial: formação para a Sociabilidade Capitalista. **Revista Roteiro**, v. 44. N. 3, p. 1-24. Set/out. 2019. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/23206/14025> Acesso em: 10 ago. 2021.

FELIPE, Eliana da Silva. Do SAEB à BNCC: padronizar para avaliar. *In*: UCHOA, Antonio Marcos da Conceição; LIMA, Átila de Menezes; SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza (Orgs.). **Diálogos críticos**: reformas educacionais: avanço ou precarização da educação pública? volume 2. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020. p. 80-101.

FREIRE, Paulo. “Crítico, radical e otimista”. *In*: Entrevista Paulo Freire - **Revista Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, Ano I, n. 1, p. 4-12. janeiro/fevereiro de 1995.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Centauro, 2001.

FREY, Klaus. A dimensão político-democrática nas teorias de desenvolvimento sustentável e suas implicações para a gestão local. **Ambiente & Sociedade**, Ano IV, n. 9, p. 1-34, 2 Semestre de 2001. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/asoc/a/5BRhWwjxsv3CY3bY3njMRJs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 jun. 2021.

GOMES, Raimunda Kelly Silva; CALADO, Janaina Freitas. O resistir e reexistir das populações tradicionais e extrativistas no Território Amazônico Amapaense. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v 37, 4, p. 28-43, set/dez, 2020. Disponível em: <https://seer.furg.br/remea/article/view/11376/8414> Acesso em 25 jun. 2021.

GONDIM, Neide. **A invenção da Amazônia**. São Paulo: Marco Zero, 1994.

HAGE, Salomão *et al.* BNCC e BNCF: padronização para o controle político da docência, do conhecimento e da afirmação das identidades. *In*: UCHOA, Antonio Marcos da Conceição; LIMA, Átila de Menezes; SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza (Orgs.). **Diálogos Críticos 2: Reformas Educacionais: avanço ou precarização da educação pública**. Porto Alegre: Editora Fi, 2020. p. 142-178.

LEFF, Enrique. **Ecologia, capital e cultura: racionalidade ambiental, democracia participativa e desenvolvimento sustentável**. Blumenau: Ed. da FURB, 2000.

LEFF, Enrique. **Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade e poder**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

LOUREIRO, Violeta R. **A Amazônia no século XXI – novas formas de desenvolvimento**. São Paulo: Empório do Livro, 2009.

MALHEIRO, Bruno Cezar; MICHELOTTI, Fernando; PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **Mais além da Conjuntura, por outros Horizontes de Sentido**. *In*: COMISSÃO PASTORAL DA TERRA. **Conflitos no Campo-Brasil CPT**, Goiânia, 2018. n/p.

MARTINEZ-ALIER, Joan. **O ecologismo dos pobres**. São Paulo: Contexto, 2007.

MARTINS, José de Souza. **Fronteira: a degradação do outro nos confins do humano**. São Paulo: Hucitec, 1997.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **Amazônia, Amazônias**. São Paulo: Contexto, 2001.

RIFKIN, Jeremy. **O Século da Biotecnologia: a valorização dos genes e a reconstrução do mundo**. São Paulo: Makron Books, 1999.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 31-83.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Na oficina do sociólogo artesão: aulas 2011-2016**. São Paulo. Cortez, 2018.

=====

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo**: a afirmação das epistemologias do sul. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SOUZA, Jessé (Org.). **A invisibilidade da desigualdade brasileira**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

SOUZA, Jessé. **Os batalhadores brasileiros**: nova classe média ou nova classe trabalhadora? Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

SOUZA, Jessé. **A tolice da inteligência brasileira**: ou como o país se deixa manipular pela elite. São Paulo: LeYa, 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade**: uma introdução as teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SHIVA, Vandana. **Biopirataria**: a pilhagem da natureza. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

SHIVA, Vandana. **Monoculturas da Mente**: perspectivas da biodiversidade e da biotecnologia. São Paulo: Gaia, 2003.

UNESCO. **Declaração Universal Sobre a Diversidade Cultural**. 2001. Disponível em: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/diversity/pdf/declaration_cultural_diversity_pt.pdf. Acesso em: 09 jun. 2021.

WALDMAN, Maurício. **Meio ambiente & antropologia**. São Paulo: Senac, 2006.

Recebido em: 28/06/2021

Aprovado em: 01/10/2021