



UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ - UNIVALI
VICE-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
CURSO DE DOUTORADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

MIRIAN PEREIRA SUAVE

ENSINO MÉDIO
ITINERÁRIOS FORMATIVOS, JUVENTUDES E TERRITORIALIDADES NO
CONTEXTO DA DESAMAZONIZAÇÃO

ITAJAÍ
2025

MIRIAN PEREIRA SUAVE

ENSINO MÉDIO
ITINERÁRIOS FORMATIVOS, JUVENTUDES E TERRITORIALIDADES NO
CONTEXTO DA DESAMAZONIZAÇÃO

Tese apresentada ao Programa de Doutorado Acadêmico em Educação da Universidade do Vale do Itajaí, como requisito à obtenção do título de Doutora em Educação. Linha de Pesquisa: Práticas Docentes e Formação Profissional. Grupo de Pesquisa: Educação e Trabalho.

Orientadora: Profa. Dra. **Tânia Regina Raitz**

ITAJAÍ
2025

MIRIAN PEREIRA SUAVE

**ENSINO MÉDIO
ITINERÁRIOS FORMATIVOS, JUVENTUDES E TERRITORIALIDADES NO
CONTEXTO DA DESAMAZONIZAÇÃO**

Esta tese foi julgada adequada para a obtenção do título de Doutora em Educação da Universidade do Vale do Itajaí,

Linha de Pesquisa: Práticas Docentes e Formação Profissional

Itajaí, 04 de agosto de 2025

Profa. Dra. Verônica Gesser
Coordenadora do Programa

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Tânia Regina Raitz
UNIVALI – Orientadora

Profa. Dra. Verônica Gesser
UNIVALI

Prof. Dr. Gilberto Ferreira da Silva
UNILASSALE

Prof. Dr. Ricardo Gilson Costa e Silva
Universidade Federal de Rondônia- UNIR

Dedicatória

Dedico esta obra aos estudantes do Ensino Médio e aos professores e professoras da Rede Estadual de Ensino da Amazônia. Acredito que Amazonizar a educação é um ato de resistência e de defesa da própria Amazônia.

AGRADECIMENTOS

Com uma carga horária de 60 horas semanais e sem o direito ao afastamento para me dedicar à tese, precisei traçar estratégias para concluir essa missão desafiadora. No entanto, eu não estava sozinha nessa jornada.

Sou imensamente grata à equipe de funcionários do Centro Educacional CEEJA Domingos Vona, instituição da qual sou diretora há mais de 13 anos. Meus colegas de trabalhos embarcaram comigo nessa luta e me deram a cobertura necessária para que eu pudesse concluir essa tese, sem citar nomes, vocês foram fenomenais.

Meus agradecimentos também se estendem aos professores e professoras que participaram das entrevistas. Foi um imenso prazer ser canal de expressão de suas vozes, que, mesmo muitas vezes não sendo ouvidas nas instâncias institucionais, estão agora materializadas nesta pesquisa. Cada relato, reflexão contribuiu de forma única para a construção desta tese.

Aos estudantes do Ensino Médio, registro meu sincero reconhecimento. A participação de vocês foi fundamental para avaliar a reforma do Ensino Médio. Após três anos de implementação, foi possível compreender suas percepções sobre as disciplinas dos itinerários formativos e, assim, construir uma base teórica que contribua para a elaboração de itinerários verdadeiramente amazônicos.

Agradeço a minha orientadora, professora Tânia Regina Raitz, que foi, simplesmente, a medida exata de que eu precisava para me sentir livre para escrever. Sua orientação acolhedora e respeitosa garantiu o equilíbrio entre firmeza e liberdade.

Agradeço, também, à professora Dra. Verônica Gesser, coordenadora do Programa de Pós-Graduação da UNIVALI, ao professor Dr. Gilberto Ferreira da Silva, da UNILASALLE, e ao professor Dr. Ricardo Gilson Costa e Silva, da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), que participaram da minha banca de qualificação e atribuíram contribuições importantes para o amadurecimento e fortalecimento desta tese.

Não poderia deixar de agradecer à SEDUC/RO por oportunizar aos professores da Rede Estadual de Educação o acesso à formação em nível *stricto sensu*, uma oportunidade única. Agradeço, também, pela parceria estabelecida com a Faculdade Católica de Porto

Velho e com a Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), em Santa Catarina, que tornou possível a concretização deste estudo.

Aos meus filhos, Matheus Alexandre Suave, Letícia Pereira Suave e Paulo Victor Semenickim Pereira (em memória), minha eterna gratidão, aqui deixo o legado de coragem, persistência e esperança naquilo que acreditamos, eu acredito na educação pública de qualidade.

Por fim, meu agradecimento especial vai ao meu esposo, José Roberto Bastos. Sem o seu olhar generoso, seus cuidados silenciosos e sua compreensão incondicional, eu jamais teria chegado até aqui. Nos momentos em que o cansaço parecia vencer, foi a sua presença que me sustentou. Você soube respeitar meus silêncios, entender minhas ausências com paciência. Esta conquista também é sua. Obrigada por caminhar ao meu lado.

RESUMO

Esta tese integra a linha de pesquisa “Práticas Docentes e Formação Profissional” e está vinculada ao grupo “Educação e Trabalho” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Itajaí. O estudo analisa como os saberes da Amazônia Rondoniense têm sido incorporados nos itinerários formativos do Ensino Médio, identificando quais conhecimentos são valorizados ou invisibilizados, quais territórios são negados e qual modelo educacional tem sido projetado para a juventude amazônica. Os objetivos específicos são: examinar de que forma a valorização dos saberes regionalizados da Amazônia Rondoniense é apresentada nos documentos que norteiam os itinerários formativos; identificar, por meio das práticas docentes, a incorporação desses saberes; e investigar as percepções dos estudantes acerca dos conhecimentos amazônicos. A pesquisa é qualitativa e, inspirada pelo pensamento de Catherine Walsh, assume como proposta epistêmica a pedagogia decolonial, articulada à perspectiva crítica de Paulo Freire. Propõe uma análise reflexiva entre juventudes, itinerários formativos e territorialidades, com base em uma crítica ao colonialismo e à colonialidade. O colonialismo diz respeito à ocupação e exploração de territórios e povos, enquanto a colonialidade refere-se à manutenção das hierarquias de poder, saber e subjetividade impostas durante esse processo histórico. A partir dessa perspectiva, formula-se o conceito de “desamazonização da educação”, entendido como um processo não apenas pedagógico, mas também político, que reforça uma racionalidade única, ocidental e hegemônica, silenciando epistemologias locais e ignorando as territorialidades que caracterizam a região amazônica. Os procedimentos metodológicos incluíram: análise documental, com foco no Referencial Curricular de Rondônia para o Ensino Médio (RCRO/EM, 2021) e no Catálogo de Trilhas de Aprofundamento (CTA, 2023); aplicação de questionário a 120 estudantes de uma escola da Zona da Mata Rondoniense; e entrevistas semiestruturadas com 10 professores(as) da Rede Estadual de Ensino, organizados em dois grupos de análise. Conclui-se que os itinerários formativos operam sob uma lógica curricular tecnicista e desterritorializada, enfraquecendo os vínculos dos jovens com seus territórios. As entrevistas revelam práticas de resistência no cotidiano escolar, ainda que limitadas por condições estruturais, como sobrecarga docente, ausência de materiais didáticos regionalizados, falta de formação continuada e apoio institucional para aulas de campo. Quanto aos estudantes, a maioria demonstra pouco ou nenhum interesse pelos itinerários formativos, e suas percepções sobre a Amazônia são destituídas de identidade, ou seja, não a reconhecem como parte de sua cultura, história e território. As imagens analisadas na tese foram interpretadas sob uma perspectiva decolonial, como ferramentas de disputa simbólica e epistêmica. Reafirma-se, nesta tese, a urgência de uma educação que nasça do território, reconheça seus sujeitos, dialogue com suas lutas e contribua para a construção de um projeto de vida digno para a juventude amazônica. Uma educação que não reproduza a lógica da exploração, mas que semeie autonomia, pertencimento e transformação social. Porque pensar a Amazônia é também pensar o futuro — e esse futuro começa agora.

Palavras-chave: Ensino Médio; Itinerários Formativos; Amazônia, Colonialidade e Colonialismo.

ABSTRACT

This thesis is part of the research line “Teaching Practices and Professional Training” and is affiliated with the research group “Education and Work” within the Graduate Program in Education at the University of Vale do Itajaí. The study analyzes how the knowledge systems of the Rondonia Amazon have been incorporated into the formative itineraries of Brazilian upper secondary education, identifying which types of knowledge are valued or rendered invisible, which territories are denied, and what educational model has been designed for Amazonian youth. The specific objectives are: to examine how the valorization of regional knowledge from the Rondonian Amazon is presented in the official documents that guide formative itineraries; to identify, through teaching practices, the incorporation of such knowledge; and to investigate students’ perceptions regarding Amazonian knowledge. This is a qualitative study, and inspired by the thought of Catherine Walsh, it adopts decolonial pedagogy as its epistemic approach, articulated with the critical perspective of Paulo Freire. It proposes a reflective analysis connecting youth, formative itineraries, and territorialities, based on a critique of colonialism and coloniality. Colonialism refers to the occupation and exploitation of territories and peoples, while coloniality concerns the persistence of power, knowledge, and subjectivity hierarchies imposed during that historical process. From this perspective, the concept of the “de-Amazonization of education” is formulated, understood as not only a pedagogical but also a political process that reinforces a singular, Western, hegemonic rationality, silencing local epistemologies and ignoring the territorialities that define the Amazon

region. The methodological procedures included: document analysis focusing on the Curricular Guidelines of Rondônia for Upper Secondary Education (RCRO/EM, 2021) and the Catalogue of Deepening Itineraries (CTA, 2023); a questionnaire applied to 120 students from a school in the Zona da Mata region of Rondônia; and semi-structured interviews with 10 public school teachers, organized into two analysis groups. The findings reveal that formative itineraries operate under a technocratic and deterritorialized curricular logic, weakening young people's connection to their territories. The interviews reveal everyday practices of resistance within schools, although these are constrained by structural conditions such as teacher overload, the absence of regionally contextualized teaching materials, lack of continuing education, and limited institutional support for field classes. As for the students, most express little or no interest in the formative itineraries, and their perceptions of the Amazon are devoid of identity—that is, they do not recognize it as part of their culture, history, or territory. The images analyzed in the thesis were interpreted through a decolonial lens, as tools of symbolic and epistemic dispute. This thesis reaffirms the urgency of an education rooted in territory, one that recognizes its subjects, engages with their struggles, and contributes to building a dignified life project for Amazonian youth. It advocates for an education that does not reproduce the logic of exploitation, but rather, sows autonomy, belonging and social transformation. Because to think about the Amazon is also to think about the future—and that future begins now.

Keywords: Upper Secondary Education; Formative Itineraries; Amazon; Coloniality and Colonialism

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Localização dos Municípios da Zona da Mata Rondoniense, Amazônia Ocidental, Brasil.....	57
Figura 2 - Triangulação dos dados	67
Figura 3 - Fluxograma da pesquisa	69
Figura 4 – Todo livro é uma aventura	78
Figura 5 - Inspirado no livro: A Queda do Céu: Kopenawa; Albert (2015).....	83
Figura 6 - O guardião da floresta.....	87
Figura 7 - Da telinha à telona	88
Figura 8 - Monalisa Amazônica	93
Figura 9 - Alimentação saudável.....	94
Figura 10 – PNAE - Amazônia à Mesa	100
Figura 11 - Amazônia.....	104
Figura 12 - Uma concertação pela Amazônia	124
Figura 13 - Redução das escolas rurais no Brasil, 2003/2012 (%).....	148
Figura 14 - Taxas de distribuição da população de Rondônia, IBGE, 2023	149
Figura 15 - Forte Príncipe da Beira – Costa Marques-RO	162
Figura 16 - Seca histórica nas Bacias Hidrográficas de Rondônia.....	194

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Produções acadêmicas por estado e instituições - BDTD	24
Gráfico 2 - Produções acadêmicas sobre educação na Amazônia e Ensino Médio - Capes	25
Gráfico 3 - Distribuição de produções por instituições dentro e fora da Região Norte.....	31
Gráfico 4 - Sinto ou não pertencente à Amazônia.....	111
Gráfico 5 - Abordagem de temáticas amazônicas nos Itinerários Formativos	143
Gráfico 6 - Urbano e rural e gênero do 3º ano Escola da Zona da Mata	150
Gráfico 7 - Socioeconômico dos estudantes 3º ano Escola da Zona da Mata	154
Gráfico 8 - Perfil da cor e raça dos estudantes da escola pesquisada	163
Gráfico 9 - Interesse dos estudantes pelas aulas dos Itinerários formativos.....	183
Gráfico 10 - Aquisição de livros regionalizados pelos estudantes	200

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Estado do conhecimento acadêmico sobre Ensino Médio e educação amazônica - 2019-2024	21
Quadro 2 - Saberes regionais e Ensino Médio na Amazônia (2019-2024).....	39
Quadro 3 - Perfil dos/as professores/as participantes da pesquisa - Grupo I - Escola da Zona da Mata Rondoniense	58
Quadro 4 - Perfil dos professores participantes da pesquisa - Grupo II - Escola da Zona da Mata Rondoniense	59
Quadro 5 - Categorias, subcategorias e variantes temáticas	59
Quadro 6 - Alimentos genuinamente amazônicos.....	96
Quadro 7 - Amazônia desumanizada – percepções estudantis sobre a Amazônia.....	109
Quadro 8 - A colonialidade dos conteúdos da Trilha “Parcimônia na Amazônia? Presepada!”	126
Quadro 9 - Da Desamazonização à Amazonização da Educação: Propostas para um Itinerários Formativos Contextualizados na Amazônia Rondoniense.....	220

LISTA DE ABREVIATURAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNCC-EM	Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNA	Confederação Nacional da Agricultura e Pecuária do Brasil
Consed	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CTA	Catálogo de Trilhas de Aprofundamento
CTD	Catálogo de Teses e Dissertações
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
Fetems	Federação dos Trabalhadores em Educação de Mato Grosso do Sul
FMI	Fundo Monetário Internacional
FSCP	Fundação Santa Casa de Misericórdia do Pará
FURG	Universidade Federal do Rio Grande
GEPCULTURA	Grupo de Estudos e Pesquisas Modos de Vida e Culturas Amazônicas
IAS	Instituto Ayrton Senna
IFAC	Instituto Federal do Acre
IFAM	Instituto Federal do Amazonas
IFAP	Instituto Federal do Amapá
IFPA	Instituto Federal do Pará
IFRO	Instituto Federal de Rondônia
IFRR	Instituto Federal de Roraima
INPE	Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais
IPCC	<i>Intergovernmental Panel on Climate Change</i>
Itegam	Instituto de Tecnologia e Educação Galileo da Amazônia
IU	Instituto Unibanco
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LGPD	Lei Geral de Proteção de Dados
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OS	Organizações Sociais
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPGs	Programas de Pós-Graduação
PPGEEProf	Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
ProEA	Programa de Educação Ambiental Portuária do Brasil
RCRO/EM	Referencial Curricular de Rondônia para o Ensino Médio
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
Saero	Sistema de Avaliação Educacional de Rondônia
Seduc	Secretarias Estaduais de Educação
Seduc/RO	Secretaria de Estado da Educação de Rondônia
Simted	Sindicato Municipal dos Trabalhadores em Educação
TCLA	Termo de Consentimento Livre Assistido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEA	Universidade do Estado do Amazonas
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UERR	Universidade Estadual de Roraima
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRR	Universidade Federal de Roraima
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFT	Universidade Federal de Tocantins
Unama	Universidade da Amazônia
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
Unesp	Universidade Estadual Paulista
UNIR	Universidade Federal de Rondônia
Univali	Universidade do Vale do Itajaí
UPF	Universidade de Passo Fundo
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	1
1.1 Contextualização e problema de pesquisa.....	1
1.2 Da vivência à pesquisa: trajetória formativa e compromisso com a educação na Amazônia.....	5
1.3 Objetivo geral	12
1.4 Objetivos específicos.....	152
1.5 A tese.....	16
1.6 Relevância científica e prática.....	16
1.7 Estrutura do trabalho	174
2 O ESTADO DO CONHECIMENTO	20
2.1 A produção acadêmica sobre o Ensino Médio na Amazônia Rondoniense (2019-2024).....	20
2.2 Educação e Produção Científica na Amazônia: Desigualdade, Resistências e a Emergência de uma Epistemologia Territorialidade	28
2.3 Educação na Amazônia e itinerários formativos, saberes regionais – contribuições das produções para o estado do conhecimento.....	37
2.1.1 Eixo I: educação na Amazônia e Ensino Médio e Itinerários Formativos	41
2.1.2 Eixo II: saberes regionais e o Ensino Médio no Estado de Rondônia.....	44
2.1.3 Eixo III: práticas docentes e saberes regionais.....	51
3 METODOLOGIA DA PESQUISA.....	52
3.1 Natureza e tipo de pesquisa	52
3.2 Contexto da pesquisa.....	56
3.2.1 Os/as participantes estudantes	58
3.2.2 Os/as participantes professores/as	59
3.3 Categorias ou variáveis de estudo	60
3.4 Procedimentos, instrumentos e técnicas de coleta de dados	61
3.5 Procedimentos, técnicas e sistemas utilizados para análise de dados	61
3.6 Fluxo da pesquisa	68
4 ANÁLISE E PROPOSTAS PARA AS TRILHAS DE APROFUNDAMENTO.....	70
4.1 Colonialidade e decolonialidade: um ensaio crítico sobre a produção de conhecimento	71
4.2 A invisibilização dos saberes amazônicos no Catálogo de Trilha de Aprofundamento de Rondônia (CTA, ...	77
4.2.1 Trilha: “Acorda, leitor, que hoje é dia de literatura com aventuras.....	78
4.2.1.1 A invisibilização da Amazônia na formação do leitor	80
4.2.2 Trilha: “Da telinha à telona: a comunidade em cena.....	88
4.2.2.1 Ausência do território amazônico na Trilha <i>Da telinha à telona</i>	90
4.2.3 Trilha: “Alimentação saudável e sustentável: do solo à mesa”	94
4.2.3.1 Quando o rio some da mesa: a exclusão do rio e da floresta na educação alimentar amazônica	95
4.3 Descolonizando a Trilha “Parcimônia na Amazônia? Presepada!”	104
4.3.1 Quando o Sul chegou ao Norte: o projeto político por trás do estranhamento	119
4.4 Abordagem colonial e decolonial da Trilha “Parcimônia na Amazônia? Presepada!”	125

5 ITINERÁRIOS FORMATIVOS: SABERES AMAZÔNICOS COM BASE EM ANÁLISE DE DOCENTES E DISCENTES	142
5.1 Itinerários Formativos, Territorialidade e Saberes Amazônicos: Entre a Amazonização e Desamazonização Educacional	142.
5.2 Da promessa à frustração: os desafios para desenvolver as disciplinas dos itinerários formativos e a resistência docente no chão da escola	154
5.2.1 Itinerários formativos: uma visita à Comunidade Quilombola Santa Fé	161
5.3 Educação, trabalho e território: os desafios da juventude amazônica frente à formação para o mundo do trabalho.....	171
5.4 Lugar: categoria analítica na relação entre trabalho, itinerários formativos e juventude amazônica	183
5.5 Ensinar não é doutrinar: defesa da educação crítica na Amazônia — currículo ambiental e território em disputa	190
5.6 Produção didática e saberes contextualizados: o papel do conhecimento sistematizado nos itinerários formativos	201
5.7 Itinerários formativos e contradições curriculares: entre a promessa da autonomia e a realidade da sobreposição docente	207
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	214
REFERÊNCIAS	224

1 INTRODUÇÃO

1.1 Contextualização e problema de pesquisa

Localizada na Região Norte do Brasil, o estado de Rondônia integra a Amazônia Legal e se destaca não apenas pela diversidade ambiental, mas também pela riqueza de suas territorialidades humanas. Refletir sobre a educação na Amazônia exige reconhecer os processos históricos de colonização e ocupação que moldaram o território e continuam a influenciar suas dinâmicas sociais, econômicas, ambiental e culturais até nos dias atuais.

A colonização da Amazônia, iniciada no século XVII, estruturou-se por meio da articulação entre ocupação territorial, catequese e educação, como demonstram as análises de Colares (2003), ao abordar o Grão-Pará colonial entre 1616 e 1777. Nessa época, a educação operava como instrumento ideológico a serviço da dominação, moldando comportamentos e reorganizando os saberes dos povos indígenas para atender aos interesses econômicos, territoriais e religiosos do projeto colonial europeu.

A catequese, mais do que converter à fé cristã, operava como instrumento de poder para desintegrar os modos de vida dos povos originários e subordiná-los à lógica capitalista emergente. A estrutura consolidou-se em três pilares: ocupação territorial, catequese e educação, que de forma articulada, compuseram um projeto de dominação vinculado à expansão do capitalismo europeu, moldando territórios, culturas e modos de vida conforme os interesses coloniais.

Ao longo do processo histórico de colonização, a Amazônia foi sistematicamente reduzida à condição de província fornecedora de riquezas naturais, destinada a atender a interesses externos. Grandes projetos de colonização e infraestrutura como rodovias, hidrelétricas e zonas de exploração mineral, foram implantados, consolidando um modelo de desenvolvimento baseado na exploração intensiva dos recursos naturais, com pouca ou nenhuma consideração pelas populações locais e suas territorialidades.

Para Melo (2015) a trajetória de desenvolvimento para a região Amazônica, ao longo de toda a sua história, ainda constituiu um modelo de “desenvolvimento” que influencia a dinâmica socioeconômica regional até os dias de hoje. Este modelo incluem a pobreza, a degradação ambiental, a urbanização desordenada, a defasagem tecnológica, a economia baseada em atividades isoladas, a infraestrutura logística insuficiente, a fragmentação dos setores produtivos, a educação de baixa qualidade, a capacidade científica limitada, a

ineficiências nas estruturas estatais e a desigualdade social, ou seja, houve um progresso aparente, mas não houve desenvolvimento real.

Sendo assim, a articulação entre desenvolvimento econômico e educação na região Amazônica exige uma compreensão crítica tanto do conceito de “desenvolvimento” quanto do tipo de “educação que se projeta para a Amazônia”. Segundo Colares (2011), pensar a educação nesse contexto implica reconhecer a realidade multifacetada da sociobiodiversidade amazônica. O autor ressalta que a Amazônia é marcada por uma multiplicidade de territorialidades, com uma população dispersa em uma vasta área de floresta. Essa configuração dá origem a uma confluência de sujeitos e culturas diversos, que, ao se entrelaçarem, evidenciam a complexidade da região

Entretanto, muitas vezes a diversidade territorial e as peculiaridades amazônica não são levados em considerações quando se refere a educação. Para Santos (2021) Amazônia é frequentemente tratada de forma desigual em relação a outras regiões do Brasil. A autora defende a necessidade de uma abordagem mais complexa e humanizada, que reconheça a relação inseparável entre sociedade e natureza, considerando a ecologia e os aspectos humanos como dimensões interdependentes e fundamentais para uma educação contextualizada e transformadora.

Repensar a educação na Amazônia implica a superação das epistemologias ocidentais hegemônicas, marcadas por uma racionalidade fragmentadora que dissocia sociedade e natureza. Tal ruptura é fundamental para reconhecer que, no contexto amazônico, as dimensões humanas e ecológicas constituem uma totalidade integrada, onde os saberes, as práticas culturais e os modos de existência estão intrinsecamente ligados ao território e à biodiversidade.

Além disso, refletir sobre os processos educativos na Amazônia exige uma análise crítica do conceito de “desenvolvimento”, frequentemente mobilizado como instrumento discursivo de dominação colonial. Neste contexto, o desenvolvimento não raro se apresenta como uma lógica de progresso que deslegitima e destrói os modos de vida dos povos tradicionais e originários, impondo formas exógenas de viver, produzir e habitar. Trata-se de um projeto que, ao subordinar a diversidade socioambiental a interesses econômicos externos, enfraquece as resistências locais e compromete as condições materiais e simbólicas de existência, instigando outras subjetividades a começar pela desconfiguração dos vínculos com o território.

A presente pesquisa se insere em um contexto de profundas transformações no cenário educacional brasileiro, impulsionadas pela implementação da reforma do Ensino Médio (Lei n.º 13.415/2017) e pela consequente reestruturação curricular centrada nos itinerários formativos. A reforma do Ensino Médio, orientada por princípios neoliberais, articula a flexibilização e a padronização curricular imposta pela BNCC/2017.

A proposta prevê que os estudantes possam escolher parte dos componentes curriculares que irão cursar, alinhando seus percursos escolares a interesses pessoais e às possíveis escolhas profissionais futuras. Embora a proposta seja apresentada como um avanço no sentido da autonomia estudantil, tal medida contribui, na prática, para uma formação cada vez mais técnica e utilitarista, voltada à adaptação ao mercado de trabalho, em detrimento de uma formação crítica, reflexiva e integral (Ferreti e Silva, 2017); (Frigotto e Ciavatta, 2012).

Paralelamente, essa suposta flexibilidade convive com a rígida padronização imposta pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual estabelece, de forma centralizada, os conteúdos e competências a serem desenvolvidos em todo o território nacional. Dessa forma, a autonomia prometida aos estudantes se vê limitada por diretrizes normativas que homogeneizam o currículo, desconsiderando as especificidades regionais, culturais e territoriais.

A padronização ignora as especificidades regionais, culturais e sociais dos diferentes contextos brasileiros, especialmente os da Amazônia impondo uma homogeneização que contraria a diversidade e pluralidade da região. Colares e Colares (2016), lembra que na Amazônia a sociabilidade é menos homogênea em comparação com outras regiões do Brasil, refletindo uma ampla gama de formas de organização de trabalho.

Sem a provocação do pensamento crítico, reflexivo e dialógico, a educação tende a ser instrumentalizada para servir aos interesses do capital, naturalizando práticas que justificam a destruição ambiental, o desmatamento das florestas e a desterritorialização dos povos das águas, das florestas e dos campos. Ferreti (2017), afirma, a combinação entre flexibilização e padronização, sob a lógica das políticas neoliberais, a qual pretende a formação da juventude para o mundo do trabalho, revela-se como um mecanismo de controle e alinhamento da educação às exigências do capital, esvaziando seu potencial emancipador

Sendo assim, questiona: Para qual mundo do trabalho pretende formar a juventude amazônica, considerando os povos da floresta, como os indígenas em sua multiplicidade étnica, os caboclos ribeirinhos (miscigenados), os quilombolas descendentes dos escravos, os seringueiros descendentes de imigrantes nordestinos, os garimpeiros, os agroextrativistas, como os castanheiros, os pequenos produtores rurais de subsistência, as mulheres quebradeiras de coco babaçu, entre outras coletividades que apresentam relações heterogêneas com a floresta, com os rios e com seus ecossistemas

A diversidade de grupos implica em diferentes dinâmicas de trabalho, desde formas tradicionais de subsistência até atividades agropecuárias em grande escala. A presença de grandes propriedades agrícolas coexiste com pequenas unidades produtivas familiares e comunitárias, refletindo uma complexidade na estrutura econômica da região. A variedade de formas de organização do trabalho na Amazônia é influenciada por fatores históricos, sociais, culturais e ambientais, criando uma paisagem heterogênea de atividades econômicas. (Colares; Colares, 2016).

Sob a perspectiva das políticas públicas para educação, o Brasil se insere em uma agenda global das propostas neoliberal impostas aos países periféricos ao se subordinarem aos interesses econômicos dos países ricos. Para Harvey (2008), o neoliberalismo não é apenas uma teoria econômica, mas também uma ideologia política e uma estratégia de poder. Segundo o autor, o neoliberalismo busca estender a lógica de mercado a todos os aspectos da vida social, incluindo a educação, a saúde, a habitação e o meio ambiente, transformando direitos sociais em mercadorias e reorganizando a vida pública segundo os princípios da competitividade, da eficiência e da individualização.

As políticas neoliberais no contexto educacional têm como objetivo, segundo Ball (2001, 2012), a padronização da educação e atua como mecanismo de controle social, submetendo as práticas escolares aos interesses do mercado e promovendo a gestão empresarial da educação. Apple (1979, 2003) alerta que currículos uniformes tendem a consolidar uma visão de mundo hegemônica, esvaziando a diversidade cultural e as experiências locais, especialmente nas periferias, como a Amazônia. Já Frigotto (1995) e Leher (2003) destacam que a lógica da produtividade permeia as diretrizes curriculares, transformando a educação em mera formação de mão de obra flexível, em detrimento da construção de sujeitos críticos e autônomos.

Desse modo, os projetos educacionais neoliberais, operam hoje como um desdobramento contemporâneo das estratégias coloniais de ocupação e dominação. As

práticas mantêm vivas as estruturas históricas que moldam as territorialidades na Amazônia. Para Harvey (2005), a colonialidade promove a homogeneização dos sujeitos educacionais, impondo uma visão única de conhecimento e desenvolvimento. Não reconhece a diversidade cultural e epistemológica da Amazônia, onde coexistem múltiplas formas de conhecimento e modos de vida que são essenciais para a identidade e sobrevivência das comunidades locais.

Candau (2008), salienta que, a homogeneização promovida pela educação tende a ignorar a diversidade cultural e epistemológica, invisibilizando os saberes locais e tradicionais. Tal processo contribui para a marginalização de identidades e dificulta a construção de projetos de vida significativos, especialmente em contextos como o amazônico, onde os conhecimentos territoriais são frequentemente desconsiderados nos currículos oficiais.

1.2 Da vivência à pesquisa: trajetória formativa e compromisso com a educação na Amazônia

A construção desta tese está profundamente enraizada em minha trajetória pessoal, profissional e acadêmica no estado de Rondônia. No início dos anos 1998, iniciei minha trajetória na docência como professora no município de Santa Luzia d'Oeste, em uma escola rural da região da Zona da Mata Rondoniense, após migrar de Maringá (PR) em busca de oportunidades de trabalho.

Aqui, deparei-me com uma região profundamente marcada pelas memórias do projeto de colonização implementado nas décadas de 1970 e 1980. Grande parte de seus moradores, majoritariamente lavradores, havia perdido suas terras para grandes proprietários do Sul do país, especialmente do Paraná, à medida que a agricultura brasileira se modernizava e se tornava cada vez mais mecanizada, a chamada revolução verde.

Ao longo da minha formação em Geografia pela Universidade Federal de Rondônia (2004), aprofundi meus conhecimentos sobre o contexto histórico, territorial e socioambiental na Amazônia sobretudo, Rondônia. A vivência universitária possibilitou uma leitura mais crítica das dinâmicas agrárias e das transformações espaciais associadas à expansão das fronteiras agrícolas em Rondônia.

Nessa época, a universidade se afirmava como um espaço de formação política e intelectual, em constante diálogo com os movimentos sociais e as lutas pela terra. Foi nesse ambiente que compreendi a Amazônia não como uma “fronteira vazia”, mas como um

território historicamente ocupado, atravessado por conflitos e disputas permanentes por terra, identidade e pertencimento.

No campo ambiental, os debates acadêmicos eram impulsionados por denúncias sobre o desmatamento acelerado, a extinção de nascentes e rios, e os impactos socioambientais provocados pela construção das usinas hidrelétricas de Jirau e Santo Antônio, em Porto Velho, além das ações (ou omissões) do Estado diante desses processos.

Nos seminários acadêmicos, as leituras em Karl Marx e no pensamento de David Harvey, compreendi que os processos de expansão capitalista na Amazônia, não representam simples dinâmicas locais, mas sim expressões contemporâneas do que Marx denominou acumulação primitiva e, na formulação de Harvey (2004), acumulação por despossessão, isto é, a incorporação de regiões ainda não totalmente penetradas pelas relações capitalistas, especialmente no contexto das antigas colônias.

Conforme o autor, *“a acumulação por espoliação pode ocorrer numa variedade de maneiras, havendo em seu modus operandi muitos elementos fortuitos e casuais”* (Harvey, 2004: 124). Para David Harvey, ao falar sobre acumulação por espoliação, explica que o capitalismo continua a se expandir não apenas por meio da produção, mas também pela apropriação forçada de recursos. Isso pode ocorrer de várias formas (como privatizações, desapropriações, destruição de bens públicos), mas sempre com um procedimento central: liberar ativos como terras, empresas públicas ou até trabalho humano - a custo muito baixo ou gratuita, permitindo que o capital excedente (ou sobreacumulado) se aproprie desses bens e os transforme em lucro. Trata-se de um mecanismo moderno de despossessão para alimentar o sistema capitalista.

Tais práticas revelam que o capitalismo, longe de ter superado suas formas fundadoras, ainda se reproduz por meio da expropriação contínua dos bens comuns e da violação dos direitos territoriais e humanos. Essa lógica se manifesta na grilagem de terras, na expulsão de comunidades indígenas e camponesas, na violência no campo, na exploração intensiva dos recursos naturais e na violação dos direitos humanos.

Ao término da graduação, foi submetida a concurso público, em 2005, além de lecionar em escola municipal, passei a atuar também na escola estadual, ministrando aulas para turmas do Ensino Médio e assumindo uma carga horária de 60 horas semanais. Em 2012, fui eleita gestora do Centro educacional e Educação de Jovens e Adultos (CEEJA), experiência oportunizou-me a compreender a forma de organização da educação fora de sala de aula, sobretudo no que diz respeito à formulação e à implementação das políticas

educacionais. Um exemplo foi a publicação da Portaria n.º 1.461/SEDUC/2016, que unificou as disciplinas da base diversificada e resultou na exclusão da disciplina de Estudos Regionais da grade curricular. A justificativa apresentada foi que os professores alegaram a inexistência de conteúdos e materiais didáticos de cunho regionalizados.

A decisão evidenciou a fragilidade do compromisso com a valorização dos saberes locais. Ao invés de garantir suporte pedagógico aos professores, o sistema educacional optou por uma postura omissiva, tornando inviável a permanência da disciplina de Estudos Regionais. Essa estratégia reforça o apagamento dos conhecimentos regionais, subordinando a formação escolar àquilo que é considerado “importante” a partir de uma lógica hegemônica. A exclusão da disciplina, sob o argumento da ausência de conteúdos e materiais didáticos nas escolas da Zona da Mata Rondoniense, não se resume a uma medida administrativa: trata-se de uma escolha política que define quais saberes são legitimados ou silenciados no currículo escolar.

Como afirma Quijano (2005), a colonialidade do saber se manifesta justamente quando há a imposição de epistemologias apresentadas como universais, enquanto outras formas de conhecimento são desconsideradas ou invisibilizadas. Foi com essa inquietação que ingressei no mestrado em Geografia pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR), em 2017.

Pertencente ao Grupo de Pesquisa em Gestão do Território e Geografia Agrária da Amazônia (GTGA) desde 2017 e ao Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão sobre Estado e Territórios na Fronteira Amazônica (GEPE-Front), desenvolvi minha dissertação com a temática “Dinâmicas Agrárias: Proposição para o Ensino de Geografia nos Anos Finais do Ensino Fundamental”. A escolha desse tema surgiu a partir dos debates em sala de aula sobre o êxodo rural, nos quais percebi que muitos estudantes compreendiam esse processo como uma escolha pessoal, desconsiderando as pressões estruturais que promovem a substituição da agricultura camponesa pela monocultura.

Dois momentos marcaram profundamente minha prática docente e contribuíram decisivamente para a escolha do tema desta pesquisa de doutorado. O Primeiro, refere-se às expressões como: “não adianta ficar na roça, a gente se mata de tanto trabalhar e a lavoura não tem valor”, “professora, tá virando tudo pasto”, ou ainda “a senhora viu a soja chegando no nosso município? Que coisa mais linda”. As falas, aparentemente simples, revelavam representações naturalizadas das transformações territoriais em curso, como a expansão da monocultura e a substituição dos modos de vida rurais.

Outro momento, foi em uma das aulas da EJA- Ensino Médio, já próximo das 23h, um dos estudantes, visivelmente cansado, pediu: *“Professora, já passa das 22 horas... vamos terminar a aula? Estou com muito sono, tenho que levantar cedo para trabalhar no frigorífico de Rolim de Moura.”* Diante daquele pedido, perguntei: *“Mas e a terra que vocês tinham na linha P-18?”* Ele respondeu meio sem jeito: *“O pai vendeu, professora. A roça já não estava dando muita coisa. Viemos morar aqui na cidade.”* Então perguntei novamente, *“Quer dizer que antes vocês tinham uma propriedade e agora você trabalha como empregado em um frigorífico?”* E ele completou: *“Sim. Mas pelo menos agora temos um salário todo mês.”*

Os relatos, entre tantos outros vividos em sala de aula, tornaram-se uma motivação para a formulação dessa proposta de pesquisa doutoral. Se no Ensino Fundamental, já se evidenciavam dificuldades em trabalhar conteúdos regionais de forma contextualizada, a inquietação ampliou-se ao observar como essas limitações poderiam se aprofundar no Ensino Médio, com a implementação dos Itinerários Formativos.

Observava-se uma desconexão entre o currículo escolar e as realidades territoriais vividas pelos estudantes, sobretudo os jovens oriundos do campo, que enfrentam processos de desruralização, precarização do trabalho e reconfiguração identitária. A juventude amazônica, atravessada por transformações socioespaciais, é chamada a escolher percursos educacionais que muitas vezes não dialogam com seus territórios, suas memórias e seus projetos de vida.

A Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, alterou a estrutura curricular do Ensino Médio, reduzindo a carga horária destinada à Formação Geral Básica e introduzindo os Itinerários Formativos com a justificativa de promover maior flexibilidade e alinhamento aos interesses e projetos de vida dos estudantes. Nesse novo cenário, torna-se ainda mais relevante compreender como, e se os saberes territoriais e regionais da realidade da Amazônia Rondoniense estão sendo incorporados ou, ao contrário, silenciados nesse processo de reorganização curricular dos itinerários formativos.

A presente tese integra a linha de pesquisa “Práticas Docentes e Formação Profissional” e está vinculada ao Grupo de Pesquisa “Educação e Trabalho”, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade do Vale do Itajaí (Univali).

Durante os seminários doutorais iniciados em 2023, travamos intensos debates sobre o chamado “Novo Ensino Médio”, contemplando tanto os posicionamentos favoráveis quanto as críticas à proposta. Isso se deve, pela composição da turma, formada por 10

professores em exercício em sala de aula e 10 professores técnicos atuando na SEDUC, em Porto Velho. A diversidade de vivências permitiu o confronto de diferentes perspectivas sobre a implementação da reforma, reforçando ainda mais o interesse pelo desenvolvimento desta pesquisa. Diante desse contexto, emergiram questionamentos:

1. Quais saberes e territórios são valorizados ou silenciados, nos Itinerários Formativos do Ensino Médio na Amazônia?
2. Para qual mundo do trabalho se pretende formar a juventude amazônica, considerando a atual configuração geopolítica e econômica da região?

Por meio dessas perguntas problematizadora, a pesquisa é qualitativa e de natureza epistêmica decolonial, inspirada pelo pensamento de Catherine Walsh, que assume como proposta epistêmica da pedagogia decolonial, articulada à perspectiva crítica de Paulo Freire.

Durante o processo de escrita desta tese entre idas e vindas, relutâncias e desvios, buscas por outros referenciais, fui percebendo que a própria tese revelava o que talvez eu ainda não conseguia enxergar: uma identidade epistêmica enraizada na luta por justiça, no respeito aos saberes silenciados e no compromisso com os sujeitos da Amazônia. O meu olhar e a minha sensibilidade se aguçavam diante da constatação de que meu caminho sempre foi o da resistência, da escuta, da valorização dos territórios e das vozes subalternizadas.

Entre questionamentos a mim mesma e a outros intelectuais da educação, não restaram dúvidas, sou uma educadora decolonial - e não é de hoje. A consciência não nasceu na tese, mas ganhou nome e força ao longo da escrita, revelando-se como corpo, memória e prática que sempre estiveram presentes em minha trajetória, ainda que antes essa consciência me faltava.

A pedagogias decoloniais para Walsh (2013), não são apenas teorizações recentes, mas práticas históricas de resistência que vêm sendo tecidas há mais de 500 anos pelos povos indígenas e afro-caribenhos. Uma educação que se constitui como metodologias insurgentes que nascem dos contextos de marginalização, opressão e luta, e que operam fraturas na lógica dominante da modernidade/colonialidade.

Walsh (2014) articula pedagogia e decolonialidade ao explorar as contribuições de Paulo Freire e Frantz Fanon¹. Ambos são referências fundamentais, embora partam de

¹ Martinicano, nascido no ano de 1925, o psiquiatra Frantz Fanon foi um estudioso do colonialismo francês nas Antilhas e na África francófona; seus esforços visavam analisar e seus traumas e neuroses adquiridos pelos colonizados durante o regime colonial nestes territórios. Para Jesus (2019) Fanon escolheu como campo de análise os efeitos psicológicos causados por um processo violento de alienação de si, a partir

pontos distintos: Freire compreende a educação como um ato político voltado à libertação dos oprimidos por meio do conhecimento crítico da realidade. Já Fanon evidencia que a colonização atua também na dimensão ontológica, desumanizando o sujeito e negando sua identidade antes mesmo da possibilidade de conhecer o mundo.

Assim, enquanto Freire enfatiza a epistemologia da libertação, Fanon denuncia os efeitos do colonialismo sobre a subjetividade. Walsh (2014) salienta que articulação entre os dois, mostra que uma educação decolonial precisa unir o político ao pedagógico, promovendo o reconhecimento da dignidade dos sujeitos historicamente marginalizados e a transformação das estruturas que os oprimem.

Como destacam Fidelis e Teixeira (2020, p. 8), o diálogo entre a teoria crítica e os paradigmas decoloniais tem sido marcado por tensões. Pensadores decoloniais denunciam com razão o eurocentrismo presente mesmo nas tradições críticas ocidentais, que, ao pretenderem universalidade, acabam invisibilizando epistemologias não europeias, suas lutas e formas de existência.

Enquanto pensadores decoloniais denunciam o eurocentrismo da teoria crítica, teóricos críticos demonstram preocupação de que a valorização excessiva do particular e das experiências locais leve à fragmentação teórica e política, enfraquecendo projetos coletivos de transformação baseados em princípios como justiça e emancipação.

Apesar das diferenças, cresce o interesse em aproximar essas correntes. O desafio, segundo as autoras, está em promover um diálogo fecundo sem diluir a radicalidade crítica de cada tradição. Nesse debate, Aragon (2020) propõe uma posição de síntese, em seu texto *“Nem decalque, nem cópia”*, ela dialoga com o grupo Modernidade/Colonialidade, reconhecendo que a superação da colonialidade exige romper com os fundamentos eurocêntricos da modernidade. No entanto, Aragon também destaca que a modernidade

da massificação de valores exógenos aos autóctones. Desse modo, ele perseguiu a compreensão dos mecanismos de dominação, tendo como ferramentas de estudo, a linguagem, o estereótipo (por meio da hipersexualização dos corpos negros) e as políticas institucionais, categorias analíticas que potencializam e tornam * A partir desses olhares, Fanon acreditava que seria possível propor um combate sistemático contra o racismo nos sistemas coloniais. Consolidado como brilhante psiquiatra, Frantz Fanon decidiu se lançar na luta anticolonial, contra a estando à frente do processo de libertação argelina, onde foi chefe do setor de psiquiatria no hospital Blida-Joinville, em 1953. Durante o período de luta anticolonial naquele país, Fanon trabalhou no órgão central da imprensa revolucionária, o jornal El Moudjahid, para qual redigiu diversos textos, nos quais analisava o processo de colonização dos países africanos e quais as melhores estratégias de luta anticolonial. Esse conjunto de textos são, posteriormente, reunidos e transformados em um livro, com o título: *“Em Defesa da Revolução Africana”*, lançado em Portugal, no ano de 1980, pela Livraria Sá da Costa Editora <https://periodicos.unb.br/index.php/8242/24230>.

produziu ferramentas importantes para resistir ao capitalismo, como os aportes de Marx, Engels e Gramsci.

Sua proposta Aragon (2020) é de um marxismo latino-americano decolonial, que una a crítica ao capitalismo com o reconhecimento da diversidade epistêmica, superando leituras economicistas e eurocentradas. A autora articula os conceitos de hegemonia e subalternidade (Gramsci) com a proposta de socialismo indo-americano de Mariátegui², que já nos anos 1920 defendia um marxismo, enraizado nas especificidades latino-americanas, afirmando que “não queremos, certamente, que o socialismo seja na América calco e cópia. Deve ser criação heroica” (Mariátegui, 2011, p. 70). [...] Essa perspectiva dialoga com Paulo Freire (1987) e Frantz Fanon (2020), ao reafirmar a importância de uma educação contextualizada e anticolonial.

Para Aragon (2020), essa síntese crítica não é apenas possível, mas necessária. Um marxismo decolonial permite compreender melhor as interseções entre classe, raça e território, dando visibilidade às lutas dos povos indígenas e originários, muitas vezes marginalizados tanto por leituras marxistas tradicionais quanto por abordagens decoloniais fragmentadas. Sua proposta é, portanto, superar antagonismos e construir pontes entre as duas tradições, valorizando suas contribuições políticas e teóricas para enfrentar os desafios históricos da América Latina.

A presente tese expressa-se na construção do conceito de desamazonização da educação, tal como defendida nesta tese, refere-se a um processo histórico e contemporâneo de colonialismo e colonialidade que, para além da ocupação física da Amazônia, atinge suas dimensões epistêmicas, culturais e existenciais. A noção expressa uma lógica de poder em que as estruturas nacionais reproduzem a perspectiva do colonizador, impõe políticas educacionais, de modernização e de desenvolvimento que desconsideram e substituem os saberes, memórias e práticas socioculturais dos povos amazônicos por modelos externos, eurocentrados e exógenos às realidades locais.

² José Carlos Mariátegui, nascimento: 1894, no Peru, morreu em 1930. Profissão Jornalista, sociólogo e pensador marxista latino-americano Reconhecimento: É considerado um dos maiores intelectuais da América Latina e pioneiro na elaboração de um marxismo enraizado na realidade latino-americana e indígena. Pensamento central: Mariátegui propôs um marxismo não dogmático, profundamente conectado com a história e as culturas dos povos indígenas. Ao contrário de outros marxistas de sua época, ele reconhecia o campesinato e os povos originários como sujeitos históricos da revolução social não apenas o operariado urbano. Ele criticava a importação mecânica do marxismo europeu para a América Latina, defendendo a criação de um socialismo original, adaptado às realidades locais, marcado pela diversidade cultural e pela luta contra o colonialismo interno. Acesso: <https://libreria.clacso.org/publicacion>

Esse fenômeno se reforça na Amazônia Rondoniense por sua ocupação ser proveniente de uma “sociedade transplantada”, composta majoritariamente por migrantes que não se reconhecem como amazônidas e não têm como referências simbólicas ou estéticas a floresta, os rios, os povos originários e as comunidades tradicionais, principalmente por aqueles que reproduzem a educação no estado.

A Desamazonização da educação, consiste no apagamento sistemático das territorialidades, culturas e epistemologias amazônicas. Trata-se de um epistemicídio, no sentido de Santos (2010), que marginaliza modos próprios de produzir conhecimento e de se relacionar com o território, reforçando a colonialidade do poder e do ser (Quijano, 2007; Maldonado, 2007). Na prática, a Desamazonização da Educação se manifesta em currículos homogêneos, políticas públicas e práticas escolares que tratam a Amazônia como espaço vazio ou “atrasado” a ser modernizado, negando a centralidade dos povos da floresta na construção de alternativas sustentáveis e justas para o presente e o futuro da região.

Walsh (2013) entende a decolonialidade não apenas como uma crítica ao colonialismo, mas como um projeto de ruptura com os padrões coloniais de poder, saber e ser, aqueles que impuseram uma visão eurocentrada, racista, patriarcal e capitalista sobre o mundo. A autora defende a criação de outras formas de vida, educação e conhecimento, ancoradas em saberes e práticas ancestrais, comunitárias e insurgentes. Trata-se, portanto, de desviar o foco da simples transmissão de conteúdos para a crítica das estruturas que historicamente excluíram e subalternizaram outras formas de conhecer.

Catherine Walsh, articulando-se como uma práxis político-epistêmica insurgente que emerge do diálogo entre as pedagogias críticas de Paulo Freire e as lutas decoloniais vividas e travadas nas Américas. Seu percurso intelectual teve início nos Estados Unidos, em meio às experiências com educação popular e militância antirracista, mas se consolida a partir de sua atuação no Equador, onde, há mais de duas décadas, desenvolve uma obra profundamente comprometida com a interculturalidade crítica, a de(s)colonialidade e os saberes produzidos por sujeitos indígenas, afrodescendentes e feministas.

Para Walsh (2014), Paulo Freire foi mestre, colega e amigo com quem compartilhou não apenas vivências acadêmicas, mas também experiências de engajamento político e educativo junto a comunidades populares, como a porto-riquenha nos Estados Unidos. Ela reconhece que os escritos e a presença dialógica de Freire serviram de guia para a consolidação da pedagogia crítica, ao mesmo tempo em que suas experiências na América Latina a levaram a expandir esse legado em direção às pedagogias decoloniais.

Tanto Freire quanto os autores decoloniais partem de um projeto ético-político de transformação social. A luta contra a opressão, o racismo, o colonialismo e o capitalismo é tema comum nos dois pensamentos. Freire atuou em um contexto de alfabetização e justiça social no Brasil e na América Latina. Já a decolonialidade amplia a crítica à modernidade como projeto colonial, trazendo para o centro da discussão dimensões como raça, gênero e território.

A perspectiva decolonial não nega o acesso ao conhecimento escolar sistematizados produzidos historicamente, mas questiona os critérios que definem sua legitimidade, evidenciando as hierarquias epistêmicas que privilegiam saberes eurocentrados e deslegitimam os saberes indígenas, africanos, quilombolas, camponeses e ribeirinhos (Walsh, 2013; Sousa Santos, 2010; Quijano, 2005).

A pesquisa é qualitativa e utiliza como instrumentos metodológicos, a análise de documentos, com foco no Referencial Curricular de Rondônia para o Ensino Médio (RCRO/EM, 2021) e no Catálogo de Trilhas de Aprofundamento (CTA, 2023). Os dados empíricos foram extraídos de entrevistas com 10 professores/as da rede estadual de educação em Rondônia e da aplicação de questionários a 120 estudantes de uma escola denominada (nome fictício) “Zona da Mata Rondoniense”.

Para o tratamento dos dados, utilizou-se a técnica de análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2011), articulada à triangulação das fontes, o que conferiu rigor metodológico, bem como validade e confiabilidade aos achados da pesquisa.

A análise do *Catálogo de Trilhas de Aprofundamento* revelou propostas curriculares desterritorializada, baseadas em abordagens genéricas e normativas, que ignoram os saberes, experiências e modos de vida da juventude amazônica. No *Referencial Curricular para o Estado de Rondônia*, identificaram-se contradições entre o que está prescrito e a realidade vivida pelos/as docentes. Os questionários aplicados aos estudantes mostraram percepções limitadas sobre a presença de conteúdos regionalizados contextualizados na perspectiva da Amazônia rondoniense, além do desinteresse pelos itinerários formativos.

As entrevistas com professores e professoras da rede estadual de ensino revelaram posturas de resistência e críticas à ausência de apoio institucional para a realização de projetos vinculados ao território, como visitas a comunidades agroecológicas e à comunidade quilombola de Santa Fé, no município de Costa Marques. Os relatos também apontaram para práticas pedagógicas fragmentadas e desconectadas da realidade local, marcadas pelo imprevisto, pela sobrecarga de trabalho, ausência de materiais didáticos e por

uma formação continuada restrita ao uso de plataformas digitais. Além disso, os(as) entrevistados(as) destacaram a centralidade educacional atribuída nas avaliações externas.

Para o enfrentamento das discussões, a tese apoia-se em diversos estudiosos da educação crítica, como Frigotto (2005, 2016, 2017), Duarte (2003), Arroyo (2004), Leher (2003), Ferretti (2018), Ferretti e Silva (2017), Ciavatta (2012), Freitas (2017), Ramos (2001), Krawczyk (2019) e Kuenzer (2007), que alertam para o esvaziamento da função social da escola pública frente ao avanço das reformas educacionais alinhadas ao ideário neoliberal. Segundo esses autores, a educação vem sendo progressivamente subordinada às demandas do mercado, o que tem levado à fragmentação do conhecimento, à tecnificação dos currículos e à desvalorização dos saberes históricos, científicos e culturais. Ao privilegiar uma lógica de formação para o mercado de trabalho e a profissionalização precoce, a reforma tende a aprofundar desigualdades.

No contexto amazônico, autores como Costa Silva e Conceição (2018, 2023), Costa Silva (2017), Costa Silva e Neves (2018), Melo (2015), entre outros, discutem criticamente as transformações no território amazônico diante do avanço do agronegócio, da mercantilização da natureza e da desterritorialização dos povos originários e tradicionais. Tais processos impactam diretamente a organização da vida nos territórios, incluindo a escola. A educação, portanto, não pode ser compreendida como um fenômeno isolado; ela deve ser analisada a partir de suas múltiplas relações econômicas, territoriais, culturais, sociais e ambientais, conforme discutem Colares (2003, 2011, 2016) e Santos (2022).

Paralelamente, as discussões sobre juventude e identidade desenvolvidas por Raitz (2003) e Melucci (2002) contribuem para compreender como os sujeitos juvenis da região constroem sentidos sobre si mesmos, vivenciando as tensões entre o pertencimento territorial e as imposições externas que moldam suas trajetórias.

As análises teóricas decolonial, parte da noção de colonialidade do poder, desenvolvida por Aníbal Quijano (2005), que evidencia como as relações sociais, políticas e econômicas continuam estruturadas sob lógicas herdadas do colonialismo, organizando hierarquias entre raças, culturas e territórios, especialmente no contexto amazônico, onde tais desigualdades se acentuam com a expansão do capital sobre os territórios tradicionais.

No campo da colonialidade do saber, em diálogo com Quijano (2005), Catherine Walsh (2009) e Boaventura de Sousa Santos (2010), e Porto-Gonçalves (2006) identificam-se os mecanismos curriculares que impõem epistemologias eurocentradas como únicas

formas legítimas de conhecimento, deslegitimando saberes indígenas, afrodescendentes, camponeses e ribeirinhos, perpetuando a monocultura do saber e o epistemicídio.

Já a colonialidade do ser, conceito aprofundado por Torres (2007), refere-se à negação da humanidade dos sujeitos colonizados, não apenas no passado, mas como uma continuidade da lógica colonial nas estruturas contemporâneas. Para o autor, essa colonialidade opera por meio da desvalorização e subalternização de determinadas existências marcadas por raça, classe, cultura ou geografia, produzindo uma hierarquia ontológica que coloca certos grupos como “menos humanos” ou “descartáveis”.

Trata-se de uma dimensão que ultrapassa a esfera do conhecimento ou do controle político, atingindo diretamente a subjetividade, os afetos, a dignidade e o direito ao reconhecimento pleno da existência. Maldonado-Torres, influenciado por Frantz Fanon e a filosofia da libertação latino-americana, denuncia que essa lógica desumanizadora se mantém viva no cotidiano das instituições, na invisibilização dos sujeitos amazônicos dentro da escola, afetando suas identidades, seus pertencimentos e seus projetos de vida.

Ao reconhecer essas dimensões interligadas entre o poder, saber e ser, a pesquisa propõe uma leitura crítica da atuação dos Itinerários Formativos como instrumentos que tanto podem reforçar a lógica da desamazonização da educação, quanto abrir caminhos para a valorização dos saberes territoriais e a construção de uma educação verdadeiramente emancipadora, como defendem Paulo Freire (1996), Catherine Walsh (2013, 2014) e outros pensadores comprometidos com uma pedagogia crítica e insurgente.

1.3 Objetivo geral

Analisar de que forma os saberes da Amazônia Rondoniense vêm sendo incorporados nos itinerários formativos do Ensino Médio, identificando quais conhecimentos são valorizados ou invisibilizados, quais territórios são negados e que modelo de educação tem sido projetado para a juventude amazônica.

1.4 Objetivos específicos

- Examinar de que forma a valorização dos saberes regionalizados da Amazônia Rondoniense é apresentada nos documentos que norteiam os itinerários formativos;
- Identificar, por meio das práticas docentes a incorporação dos saberes regionalizados da Amazônia Rondoniense nos itinerários formativos

- Investigar, as percepções dos estudantes acerca dos conhecimentos amazônicos e sua organização nos itinerários formativos.

1.5 A tese

Esta pesquisa defende que os Itinerários Formativos do Ensino Médio, conforme implementados em Rondônia, operam sob uma lógica curricular que promove a Desamazonização da Educação, entendida como um processo histórico e contemporâneo de colonialismo e colonialidade que, para além da ocupação física da Amazônia, atinge suas dimensões epistêmicas, culturais e existenciais. Essa lógica de poder é reforçada pelo fato de a Amazônia Rondoniense ter sido ocupada majoritariamente por migrantes, conformando uma sociedade transplantada que não se reconhece como amazônida e não possui como referências simbólicas ou estéticas a floresta, os rios, os povos originários e as comunidades tradicionais. A Desamazonização da Educação se manifesta em currículos homogêneos, políticas públicas e práticas escolares que tratam a Amazônia como espaço vazio ou “atrasado” a ser modernizado, negando a centralidade dos povos da floresta na construção de alternativas sustentáveis e socialmente justas para a formação das juventudes Amazônicas

1.6 Relevância científica e prática

A relevância desta investigação reside no fato de que, transcorrido o ciclo completo dos três anos que compõem o Ensino Médio, torna-se necessário avaliar em que medida os itinerários formativos têm efetivado a valorização dos conhecimentos à luz das especificidades dos saberes amazônicos, considerando a diversidade cultural e as múltiplas territorialidades que caracterizam as peculiaridades e diversidades da Amazônia Rondoniense.

A tese, discute o conceito de desamazonização da educação, a partir da negação aos conhecimentos locais e regionais na base curricular dos itinerários formativos. Isso não apenas compromete a formação integral das juventudes amazônicas, como também impacta diretamente as disputas territoriais marcada historicamente pela exploração dos recursos naturais da região.

O apagamento dos modos de vida tradicionais, os saberes ancestrais e as práticas sustentáveis historicamente construídas pelas comunidades amazônicas, a escola contribui para o enfraquecimento do senso de pertencimento e identidade dos/as estudantes, tornando-os

mais vulneráveis à naturalização das injustiças socioambientais que os cercam. Afinal, ninguém defende aquilo que não conhece, com o que não se identifica ou não se sente pertencente.

Os instrumentos metodológicos permitiram evidenciar, a partir da realidade concreta da sala de aula, como os saberes territoriais amazônicos vêm sendo implementados nos itinerários formativos. A base empírica, portanto, contribui não apenas para o campo acadêmico ao aprofundar o debate sobre currículo decolonial e formação docente, mas também oferece subsídios para a formulação de políticas públicas educacionais mais enraizadas nas realidades amazônicas.

Para a Secretaria de Estado da Educação de Rondônia (Seduc/RO), ao demonstrar a necessidade de reavaliar e reestruturar as políticas educacionais voltadas aos itinerários formativos, também se oferecem subsídios para a formulação de propostas que fortaleçam a amazonização da educação. Isso inclui a valorização de autores locais como produtores de saberes que reconheçam a diversidade territorial, indígena, quilombola, ribeirinha e camponesa e reafirmem a sociobiodiversidade como patrimônio cultural e educativo da região

O Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade do Vale do Itajaí (Univali) a tese contribui para aprofundar e sistematizar cientificamente a discussão sobre a educação na Amazônia, ressaltando urgência de políticas curriculares que reconheçam e valorizem as múltiplas territorialidades e os saberes próprios da região. Amazonizar a educação torna-se, portanto, uma necessidade ligada à defesa da Amazônia e de seus povos.

Para a divulgação da tese, propõe-se a publicação de artigos científicos, o envio da tese em repositórios nacionais, o envio de uma cópia à Seduc/RO e a disponibilização de um exemplar na biblioteca da escola da Zona da Mata. Além disso, prevê-se a organização de um livro que reúna e amplie os resultados da pesquisa, incorporando experiências e reflexões sobre os itinerários formativos amazônicos.

1.7 Estrutura do trabalho

O primeiro capítulo apresenta a contextualização histórica, territorial e educacional da Amazônia Rondoniense, a problematização da reforma do Ensino Médio e da BNCC sob a ótica da desamazonização, e o questionamento central sobre quais saberes, territórios e modelos de trabalho estão sendo projetados para a juventude amazônica diante das políticas educacionais atuais. Aqui está o percurso pessoal, profissional e acadêmico da pesquisadora,

evidenciando como sua vivência na Amazônia Rondoniense fundamenta o compromisso com a valorização dos saberes regionais e a crítica à desamazonização da educação. Contextualiza historicamente o território e a educação amazônica, articulando referências teóricas da pedagogia decolonial e da pedagogia freiriana para problematizar a implementação dos Itinerários Formativos no Ensino Médio, especialmente diante da lógica neoliberal e da padronização curricular imposta pela BNCC. Explicita os objetivos geral e específicos, a formulação da tese e sua relevância científica e prática, destacando a importância de avaliar, após o ciclo completo do Ensino Médio, em que medida os itinerários valorizam ou silenciam conhecimentos, territórios e identidades amazônicas.

O segundo capítulo apresenta o estado do conhecimento sobre a produção acadêmica relacionada ao Ensino Médio na Amazônia, com ênfase nos itinerários formativos e na valorização dos saberes regionais, e foco no estado de Rondônia. A análise foi realizada com base nas plataformas da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), abrangendo o período de 2019 a 2024. A partir dos descritores utilizados, buscou-se identificar a quantidade de produções acadêmicas originadas dentro e fora da região amazônica, com recorte para os estados que compõem a Região Norte. O capítulo também evidencia quais estados e instituições têm contribuído com a produção científica sobre o Ensino Médio - Itinerários Formativos. Por fim, são apresentadas as principais contribuições dessas produções, assim como as lacunas ainda existentes no campo de pesquisa.

O terceiro capítulo organiza e descreve os caminhos metodológicos que sustentam esta pesquisa, detalhando cada etapa do processo investigativo. Apresenta-se a natureza qualitativa do estudo, fundamentado em uma abordagem decolonial, com foco na compreensão crítica da realidade amazônica. A contextualização do local da pesquisa marcado por um intenso processo de desruralização, associada à implementação dos Itinerários Formativos e às transformações socioespaciais e ambientais em curso, emerge como elemento para a investigação. As categorias de análise foram construídas a partir da articulação entre os referenciais teóricos e os objetivos da pesquisa. Os procedimentos metodológicos incluíram a análise documental, a aplicação de questionários a estudantes e entrevistas com professores/as. A análise dos dados foi orientada pela técnica de análise de conteúdo, articulada à triangulação das fontes, conferindo maior consistência e profundidade

aos resultados. Por fim, apresenta-se o fluxograma da pesquisa, que sistematiza as etapas percorridas, desde a delimitação do problema até a organização dos resultados.

O quarto capítulo O capítulo apresenta a análise das quatro trilhas de aprofundamento selecionadas do Caderno de Trilhas de Aprofundamento (CTA/RO, 2023), documento que orienta a oferta dessas propostas no Ensino Médio da rede estadual de Rondônia. As trilhas escolhidas “Acorda, leitor, que hoje é dia de literatura com aventura!”, “Da telinha à telona: a comunidade em cena”, “Alimentação saudável e sustentável: do solo à mesa” e “Parcimônia da Amazônia, Presepada” são examinadas à luz do pensamento decolonial, buscando identificar e problematizar as hierarquias e epistemologias dominantes que influenciam o currículo e as práticas pedagógicas. A discussão articula três conceitos centrais: colonização, como processo histórico de dominação; colonialidade, como permanência dessas lógicas no presente; e desamazonização da educação, como apagamento sistemático das territorialidades e saberes amazônicos. O objetivo é propor abordagens que integrem as trilhas às realidades, identidades e epistemologias próprias da região.

O quinto Capítulo O capítulo analisa como os saberes da Amazônia Rondoniense são incorporados aos itinerários formativos, a partir das percepções de docentes e estudantes. Por meio de entrevistas com professores e questionários aplicados a alunos do 3º ano de uma escola da Zona da Mata Rondoniense, investigam-se práticas pedagógicas que contextualizam conhecimentos locais e regionais, bem como a visão dos estudantes sobre a contribuição desses itinerários para a valorização dos saberes amazônicos. A pesquisa identifica desafios enfrentados pelos docentes na integração desses conteúdos e examina a concepção de mundo do trabalho que orienta a formação da juventude amazônica. Os relatos docentes foram organizados conforme o recorte metodológico e articulados, por meio da triangulação de dados, com a análise documental e as respostas dos estudantes, favorecendo uma compreensão crítica e aprofundada do fenômeno estudado.

2 O ESTADO DO CONHECIMENTO

Este capítulo apresenta o estado do conhecimento sobre o Ensino Médio na Amazônia, com ênfase nos itinerários formativos e na valorização dos saberes regionais, especialmente em Rondônia. A análise, realizada nas plataformas da Biblioteca Digital de Teses e Dissertação- BDTD e Catálogo de Teses e Dissertações (CTD) da CAPES, abrange o período de 2019 a 2024 e revela uma concentração da produção científica em poucos estados da Região Norte, além de uma predominância de pesquisas realizadas fora da Amazônia. Diante disso, a tese questiona o papel das universidades amazônicas nos enfrentamentos das atuais propostas educacionais para a região amazônica

Foram selecionadas oito produções acadêmicas organizadas em três categorias temáticas: Ensino Médio e Itinerários Formativos; Saberes Regionais; e Práticas Docentes. O ineditismo da tese está na formulação do conceito de *desamazonização da educação*, articulando teoria crítica e dados empíricos para analisar os impactos dos itinerários formativos sobre a formação da juventude rondoniense.

O estado do conhecimento nas universidades da Região Norte é marcado pela concentração da produção científica em apenas três estados, enquanto os demais ainda enfrentam desafios para avançar nesse campo. Destaca-se, ainda, a presença de instituições de fora da região, que vêm assumindo protagonismo na produção educacional sobre a Amazônia.

2.1 A produção acadêmica sobre o Ensino Médio na Amazônia Rondoniense (2019-2024)

A Amazônia é um espaço de extrema complexidade, onde convivem diferentes culturas, modos de vida e desafios socioambientais. Freire (1987) parte do pressuposto de que o sujeito constrói o conhecimento a partir da relação que estabelece com o contexto em que vive, ou seja, com a realidade e a cultura que o circunda. Segundo o autor, o conhecimento não é algo estático transmitido de forma passiva, mas sim um processo ativo de construção que ocorre por meio da interação entre o sujeito e o mundo ao seu redor. Nesse sentido, a educação partirá das experiências e das vivências dos indivíduos, considerando sua cultura, bem como o contexto social e ambiental do seu lugar de vivência.

A reforma do Ensino Médio, regulamentada pela Lei n.º 13.415/2017, insere-se no contexto do regime de acumulação flexível, buscando flexibilizar o ensino através da possibilidade de escolha pelo aluno/a de um percurso de formação em uma área acadêmica

ou técnica e profissional, com base em sua trajetória e projeto de vida, desde que assegurada a base nacional. Para Kuenzer (2007), a controvérsia estabelece-se sobre a relação entre rigidez e flexibilidade.

No contexto das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) de 2012, há discordância entre diferentes grupos sobre a natureza dessas diretrizes. Para alguns, especialmente aqueles apoiados pelo Ministério da Educação (MEC), as DCNEM (Brasil, 2012) são percebidas como rígidas devido à sua imposição de um único percurso disciplinar com muitos componentes curriculares. Eles argumentam a favor da flexibilização desses percursos, permitindo uma maior adaptação às necessidades e interesses dos alunos.

Por outro lado, o Movimento em Defesa do Ensino Médio critica essa proposta de flexibilização, argumentando que ela fragmenta a formação dos alunos e desconstitui o caráter obrigatório e comum da educação básica, como estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 e pelas DCNEM (Brasil, 2012). Eles temem que a flexibilização leve a uma falta de uniformidade na educação, prejudicando a equidade e a qualidade do ensino. Kuenzer (2007) compreende que a fragmentação curricular pode minar os princípios fundamentais da educação básica e a igualdade de oportunidades educacionais.

A flexibilidade traduzida em itinerários formativos será organizada por meio de diferentes arranjos curriculares, que podem ou não estar integrados à formação geral básica. Sua estrutura deve considerar o contexto local e as possibilidades dos sistemas de ensino. De acordo com Ferretti (2018), apenas duas disciplinas permanecem obrigatórias ao longo dos três anos do Ensino Médio: Língua Portuguesa e Matemática. As demais componentes curriculares podem variar em sua presença e abordagem, a depender das escolhas realizadas dentro dos itinerários formativos.

Cada estado federativo pode adaptar os itinerários formativos à sua realidade educacional, levando em consideração as demandas e os recursos disponíveis. No entanto, também levanta questões sobre como garantir uma oferta equilibrada e abrangente de itinerários formativos, de forma a evitar disparidades significativas entre os estados e as escolas.

Para Ferreti (2018), a lei não é explícita quanto ao número de itinerários formativos que cada ente federativo pode incluir, não será obrigado a oferecer os cinco itinerários, mas deverá incluir pelo menos um. Em outros termos, as redes públicas estaduais deverão fazer

escolhas entre os itinerários a oferecer, algo que foi de alguma forma sancionado pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), uma das entidades ativas na formulação da Medida Provisória n.º 746, assim como em sua transformação na Lei n.º 13.415.

Sobre as escolhas entre os itinerários pelos jovens, a única menção oficial é a constante do §12 do artigo 36, segundo o qual “as escolas deverão orientar os alunos no processo de escolha das áreas de conhecimento ou de atuação profissional previstas no caput”. Para Ferreti (2018), esse artigo faz supor que a escolha de um ou mais itinerários é definida pelo aluno, mas deve-se considerar o pressuposto anterior, ou seja, o de que a definição dos arranjos curriculares a serem definidos por um dado ente federativo é prerrogativa desse, não do aluno, como apregoado pela propaganda oficial. Os alunos farão, no máximo, escolhas entre os itinerários formativos estipulados pelo sistema público de ensino do referido ente federativo.

É com base nesse panorama acerca do novo Ensino Médio, marcado pela flexibilização das trajetórias curriculares e pela autonomia dos sistemas de ensino na definição dos itinerários formativos, que iniciamos a pesquisa do estado do conhecimento desta tese. Os estudos do estado do conhecimento ocupam uma função estratégica no campo da pesquisa educacional, pois permitem mapear a produção científica acumulada sobre determinado tema, analisando sua evolução histórica, seus aportes teóricos e metodológicos, bem como suas lacunas e tendências. Segundo Romanowski e Ens (2006), esse tipo de levantamento e análise

[...] pode significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procura identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada (Romanowski; Ens, 2006, p. 39).

Assim, os autores revelam que o estado do conhecimento não se restringe a listar produções existentes, mas busca compreender como essas pesquisas se articulam entre si, quais temas têm sido privilegiados, quais perspectivas teóricas predominam e quais práticas metodológicas são mais recorrentes. O trabalho de pesquisa com o estado da arte favorece uma busca por leituras críticas da produção científica, entendendo-a não apenas como acúmulo de textos, mas como uma construção histórica de sentidos, que revela as diferentes vozes, disputas e silêncios presentes no campo de investigação.

Ainda segundo Romanowski e Ens (2006), a construção de um Estado da Arte permite verificar como o conhecimento é produzido e disseminado, especialmente em fontes acadêmicas, como teses de doutorado, dissertações de mestrado, artigos científicos e publicações institucionais. O mapeamento não é neutro: ao observar quem pesquisa, o quê, de que forma e com quais referenciais teóricos, é possível perceber os lugares de fala, os projetos políticos subjacentes e os movimentos epistemológicos que estruturam determinada área de conhecimento.

Nessa perspectiva, o Estado do Conhecimento também assume uma dimensão propositiva, pois na medida em que identifica experiências inovadoras, sugere alternativas para problemas persistentes e evidencia pontos cegos ou campos pouco explorados. Assim, ao invés de um simples levantamento quantitativo, o Estado do Conhecimento deve ser compreendido como uma ferramenta de análise crítica e reflexiva, conforme destacam Romanowski e Ens (2006).

As autoras argumentam que esse tipo de estudo permite examinar as ênfases temáticas, os referenciais teóricos e as relações entre pesquisa e prática pedagógica, destacando o papel do pesquisador como agente ativo na constituição de sentidos e tendências dentro do campo investigado.

Na mesma direção, Soares (2000) complementa ao afirmar que, em um Estado da Arte, é necessário ir além da catalogação de títulos, sendo fundamental considerar “categorias que identifiquem, em cada texto, e no conjunto deles, as facetas sobre as quais o fenômeno vem sendo analisado [...]”. Ou seja, é preciso olhar para “o que é dito, como é dito e de onde é dito, compreendendo o conhecimento científico como uma produção situada e histórica, atravessada por concepções de ciência, educação e sociedade” (Soares, 2000, p. 4)

Portanto, a realização de um estado do conhecimento é apenas um procedimento metodológico, mas uma postura epistemológica que assume o conhecimento como campo de disputa e construção coletiva, sendo essa uma perspectiva central para pesquisas que se preocupam em compreender como a produção acadêmica sobre a organização dos itinerários formativos do Ensino Médio vem incorporando os conhecimentos sobre os saberes e especificidades da juventude Amazônica.

A pesquisa concentrou-se em base nacional, na BDTD, no período de 2019 a 2024, e não houve inclusão dos repositórios estaduais como fonte de pesquisa. A BDTD é um repositório digital nacional que reúne, organiza e disponibiliza teses e dissertações defendidas em instituições de ensino e pesquisa no Brasil, cujo objetivo é promover o acesso

aberto ao conhecimento científico produzido no país, permitindo a consulta e disseminação de pesquisas de pós-graduação (mestrado e doutorado).

Diante da limitação observada quanto à representatividade dos estados da Região Norte nas produções acadêmicas de teses e dissertações, optou-se por ampliar a busca por meio da consulta ao Catálogo de Teses e Dissertações (CTD) da CAPES, no período de 2019 a 2024, utilizando os descritores “Educação na Amazônia” AND “Ensino Médio”, com o objetivo de verificar outros resultados que pudessem complementar a análise.

A partir da sistematização das produções levantadas na base BDTD, foi possível organizar um quadro analítico, reunindo os principais achados da pesquisa. O quadro 01, oferece uma visão panorâmica ao verificar como as produções acadêmicas sobre a região Norte da configurando a “Amazônia e Rondônia” vêm abordando a temática da educação, especialmente no período de 2019 a 2024, no contexto de implementação das reformas do Ensino Médio e do desenvolvimento da parte flexível do currículo, os itinerários formativos.

A organização do estado do conhecimento em dois eixos – Amazônia (contexto geral) e Rondônia (contexto específico) – fundamenta-se na necessidade de articular duas escalas de análise complementares. Foram realizadas buscas utilizando os descritores "Amazônia" AND "Ensino Médio", com refinamento posterior pela inclusão de "Itinerários Formativos". Para aprofundar a investigação sobre a valorização dos saberes locais, foram também utilizadas as combinações "Saberes Regionais" AND "Amazônico" AND "Ensino Médio".

Além disso, buscando identificar práticas pedagógicas ligadas aos contextos regionais, foi realizada a busca combinando "Práticas Docentes" AND "Saberes da Amazônia" AND "Ensino Médio". A pesquisa considerou produções tanto de instituições situadas na Região Norte quanto de instituições de outras regiões do Brasil, ampliando o alcance da análise.

De forma mais específica, para contemplar o estado de Rondônia, espaço em que se desenvolve a presente pesquisa, foram realizadas buscas direcionadas utilizando os descritores "Educação Rondônia" AND "Ensino Médio", com refinamento posterior pela inclusão dos termos "Itinerários Formativos". Da mesma maneira, foram exploradas as combinações "Saberes Regionais" AND "Rondônia" AND "Ensino Médio", a fim de identificar a produção acadêmica voltada à valorização dos saberes locais no contexto das reformas curriculares. Ainda, com o intuito de captar práticas pedagógicas relacionadas ao

território rondoniense, foi realizada a busca combinando "Práticas Docentes" AND "Saberes Regionais Rondônia" AND "Ensino Médio".

A seguir, apresenta-se o quadro das produções científicas identificadas no período de 2019 a 2024, com base na investigação realizada na BDTD.

Quadro 1 - Estado do conhecimento acadêmico sobre Ensino Médio e educação amazônica - 2019-2024

Palavras-chave	D	T	Instituição	Sigla - Quant.
Educação na Amazônia AND Ensino Médio	408	13	Instituto Federal do Amazonas	(IFAM) - 126
			Universidade Federal do Amazonas	(UFAM) - 102
			Universidade Rural do Rio de Janeiro	(UFRRJ) - 83
			Universidade do Estado do Amazonas	(UEA) - 43
			Universidade Federal do Oeste do Pará	(UFOPA) - 14
			Universidade Federal do Pará	(UFPA) - 13
			Universidade Federal do Tocantins	(UFT) - 03
			Instituto Federal de Educação e Ciência Tecnologia do Pará.	(IFPA) - 02
			Produção científica, distribuídas em outras instituições do país.	Produções - 35
Educação na Amazônia AND Ensino Médio AND Itinerário Formativo	10	01	Universidade do Estado do Amazonas	(UEA) - 03
			Universidade Rural do Rio de Janeiro	(UFRRJ) - 02
			Instituto Federal do Amazonas	(IFAM) - 01
			Universidade Federal do Oeste do Pará	(UFOPA) - 01
			Universidade Federal do Amazonas	(UFAM) - 01
			Produção científica, distribuídas em outras instituições do país.	Produção - 0
Educação Rondônia AND Ensino Médio	53	18	Universidade Rural do Rio de Janeiro	(UFRRJ) - 21
			Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia	(IFRO) - 05
			Universidade Federal do Oeste do Pará	(UFOPA) - 01
			Universidade do Estado do Amazonas	(UEA) - 01
			Produção científica, distribuídas em outras instituições do país.	Produções - 26
Saberes regionais AND Amazônico AND Ensino Médio	28	10	Universidade Rural do Rio de Janeiro	(UFRRJ) - 13
			Universidade do Estado do Amazonas	(UEA) - 06
			Universidade Federal do Amazonas	(UFAM) - 04
			Universidade Federal do Oeste do Pará	(UFOPA) - 02
			Universidade Federal do Pará	(UFPA) - 01
			Produção científica, distribuídas em outras instituições do país.	Produções - 11
Saberes Regionais AND Rondônia AND Ensino Médio	7	4	Universidade Rural do Rio de Janeiro	(UFRRJ) - 04
			Universidade de Passo Fundo	(UPF) - 03
			Universidade Estadual de Londrina	(UEL) - 01
			Universidade Federal do Rio de Janeiro	(UFRJ) - 01
			Universidade Federal de Itajubá	(UNIFEI) - 01
			Universidade do Vale do Rio dos Sinos	(Unisinos) - 01
			Nenhuma produção científica da região amazônica	Produção - 0
	80	14	Universidade Rural do Rio de Janeiro	(UFRRJ) - 39

Palavras-chave	D	T	Instituição	Sigla - Quant.
Práticas docentes- AND Saberes da Amazônia AND Ensino Médio			Universidade do Estado do Amazonas	(UEA) - 20
			Universidade Federal do Amazonas	(UFAM) - 06
			Instituto Federal de Educação e Ciência Tecnologia do Pará.	(IFPA) - 02
			Universidade Federal do Mato Grosso	(UFMT) - 01
			Universidade Federal do Pará	(UFPA) - 01
			Produção científica, distribuídas em outras instituições do país.	Produções - 25
Práticas docentes- AND Saberes Regionais Rondônia AND Ensino Médio	02	03	Universidade Rural do Rio de Janeiro	(UFRRJ) - 02
			Universidade Estadual Paulista	(Unesp) - 01
			Universidade Federal do Paraná	(UFPR) - 01
			Universidade Federal do Rio de Janeiro	(UFRJ) - 01
			Nenhuma produção da região amazônica	Produções - 0
Região 651	Instituições			Total: 533

Fonte: elaborado pela autora (2024), com base em pesquisa na BDTD.

Ao consultar a plataforma da BDTD, a diferença entre o número total de resultados indicados inicialmente (651) e o número efetivamente disponível para leitura ou análise (533) ocorre por vários motivos³: registros duplicados ou corrompidos, limitações técnicas da plataforma e filtros aplicados depois da busca inicial: se você aplica filtros por tema, instituição ou ano, o número final de itens pode diminuir.

A organização do grupo denominado "Amazônia" no estado do conhecimento justifica-se pela necessidade de compreender o panorama ampliado da produção acadêmica que aborda o Ensino Médio no contexto amazônico, sobretudo na Região Norte, sem se restringir a um único estado. As buscas realizadas com os descritores "Educação na Amazônia" AND "Ensino Médio" resultaram em um total de 421 trabalhos (408 dissertações e 13 teses), revelando uma concentração significativa de produções em instituições localizadas na Região Norte, com destaque para o Instituto Federal do Amazonas (IFAM), a Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e a Universidade do Estado do Amazonas (UEA).

Também se observou uma participação expressiva de universidades de fora da Região Norte, como a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)⁴, com 164

³ O programa de pós-graduação entra no sistema do Portal de Teses e Dissertações da Capes e realiza o cadastro dos metadados da tese ou dissertação; se houver questões de registro ou de patente, o depósito do texto completo pode ser adiado; se não, o depósito do texto completo da tese ou dissertação ocorre imediatamente em um repositório de teses e dissertações da própria universidade; ou seja, mesmo havendo uma portaria que obrigue o depósito online do texto completo, não há garantias que o mesmo será encontrado online devido à essas exceções relacionadas à registro ou patente de produtos incluídos no trabalho acadêmico.

⁴ A UFRRJ está localizada no estado do Rio de Janeiro, com seu campus principal situado no município de Seropédica, na Região Metropolitana do Rio de Janeiro. Além do campus principal em Seropédica, a UFRRJ

produções, o que evidencia o interesse dessa instituição na temática amazônica, pesquisada na plataforma da BDTD.

Sobre as pesquisas com as palavras-chave “Educação na Amazônia AND Ensino Médio AND Itinerário Formativo”, os itinerários formativos configuram o objeto central desta investigação – Ensino Médio na região amazônica. A pesquisa tem como propósito analisar de que maneira essas trajetórias educacionais vêm sendo concebidas, ofertadas e implementadas em um território caracterizado por complexidades geográficas, sociais e culturais singulares. No entanto, foram encontradas apenas 10 produções, considerado um número baixo.

“Educação em Rondônia AND Ensino Médio” totalizaram 53 registros, dos quais 18 se mostraram próximos aos objetivos desta pesquisa. Destacam-se como instituições com o maior número de produções: a UFRRJ, com 21 trabalhos, seguida pelo Instituto Federal de Rondônia (IFRO), com cinco produções, lacuna na produção local.

A análise das produções com a palavra-chave “Saberes regionais” AND “Amazônico” revelou 28 trabalhos, com destaque para a UFRRJ (13), seguida pela UEA (6) e UFAM (4). Nota-se um esforço de instituições amazônicas na abordagem do tema, embora ainda haja predominância de produções oriundas do Sudeste.

Nos recortes “saberes regionais” AND “Rondônia” AND “Ensino Médio” e “Práticas docentes” AND “Saberes Regionais” AND “Rondônia” AND “Ensino Médio” somam-se apenas nove produções, todas elaboradas por instituições de fora da região. A UFRRJ novamente lidera, com seis trabalhos no total, acompanhada pela Universidade de Passo Fundo (UPF), Universidade Estadual Paulista (Unesp), Universidade Federal do Paraná (UFPR) e Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). A ausência completa de produções oriundas da região amazônica evidencia uma lacuna significativa na investigação

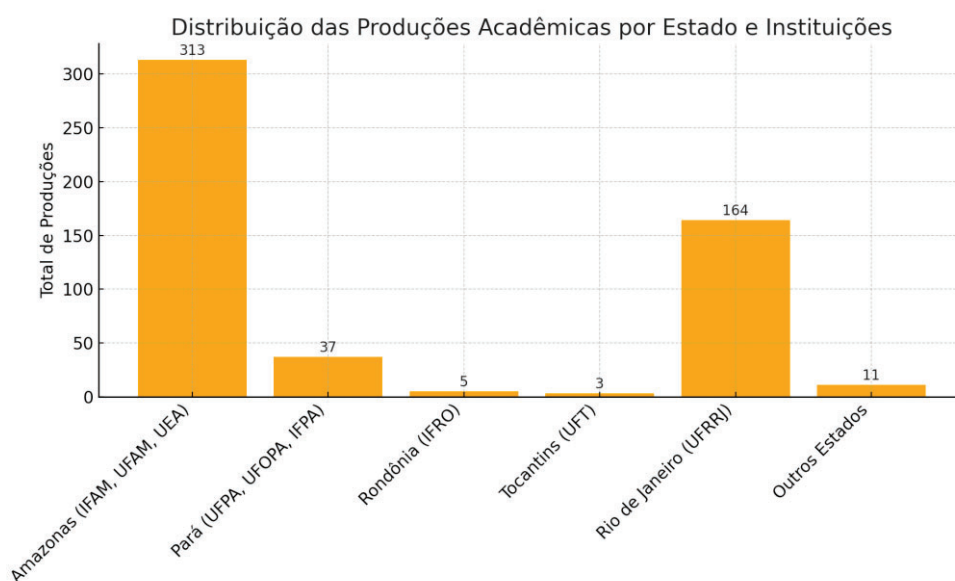
possui outros campi em Nova Iguaçu, Três Rios e Campos dos Goytacazes, oferecendo cursos em diversas áreas, incluindo ciências agrárias, ciências sociais e educação. Mesmo sendo uma universidade fora da Amazônia, a UFRRJ tem se destacado na produção acadêmica sobre o Ensino Médio na Amazônia, aparecendo frequentemente como uma das instituições com maior número de pesquisas sobre a temática. A UFRRJ apresenta uma diversidade de temáticas em sua produção acadêmica, com forte ênfase na educação e em áreas relacionadas ao desenvolvimento sustentável, rural e social. No campo educacional, destaca-se a pesquisa sobre Educação, Políticas Pedagógicas, Educação Escolar Indígena, Institutos Federais, Licenciatura em Ciências Agrícolas, Juventudes e Etnomatemática. Além disso, conceitos como práxis educativa, saberes, aprendizagem, cultura e comunidade aparecem com frequência nos estudos voltados à formação docente e à valorização do conhecimento regional, Educação e sustentabilidade, como Agroecologia, Desenvolvimento Rural Sustentável, Desenvolvimento Local e Regional, Extensão Rural e Agricultura Familiar. Informações retiradas da Wikipédia (2024).

sobre práticas docentes e saberes regionais no contexto rondoniense, o que compromete a construção de uma educação mais enraizada nas realidades locais.

Por fim, a combinação “Práticas docentes” AND “Saberes da Amazônia” AND “Ensino Médio” apresenta maior volume, com 80 produções. UFRRJ (39), UEA (20) e UFAM (6) concentram a maioria dos estudos, embora 25 sejam oriundos de outras regiões do país. Apesar do número expressivo, a persistência de olhares externos sobre a Amazônia reforça a importância de fomentar pesquisas ancoradas nas experiências concretas de docentes amazônicos, fortalecendo práticas pedagógicas conectadas às territorialidades.

Embora a Região Norte tenha se destacado no quantitativo geral de produções acadêmicas sobre educação na Amazônia e ensino médio, é evidente que essa produção está fortemente concentrada no estado do Amazonas, especialmente em instituições como IFAM, UFAM e UEA, que juntas somam 313 trabalhos. Isso representa uma hegemonia regional dentro da própria Amazônia, indicando que os estados da região Norte não estão plenamente representados, como apresenta o Gráfico 1:

Gráfico 1 - Produções acadêmicas por estado e instituições - BDTD



Fonte: elaborado pela autora (2024), com base em pesquisa realizada na BDTD.

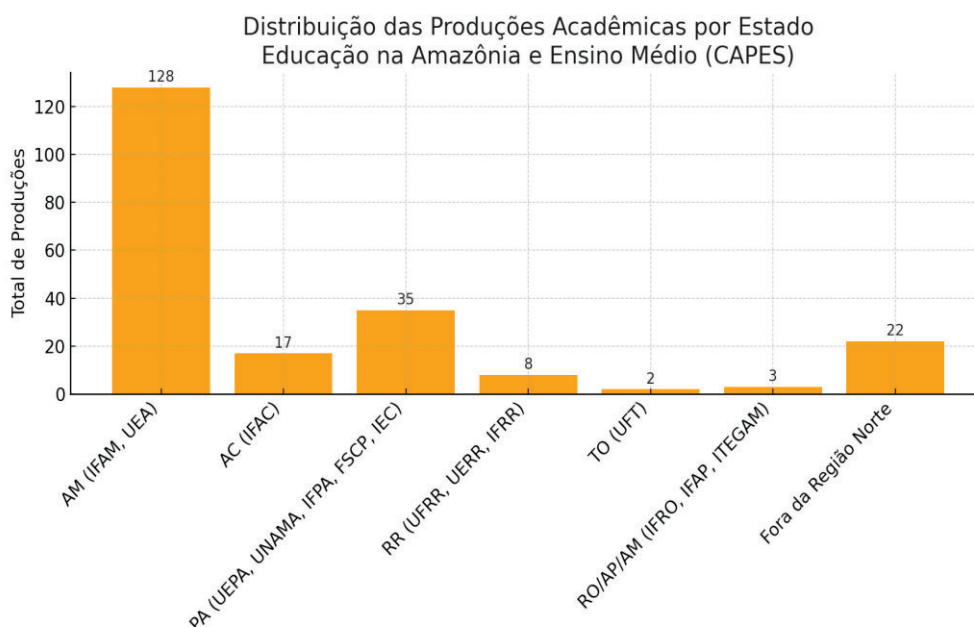
O segundo maior volume de produções foi identificado em uma única instituição fora da Região Norte, a UFRRJ, com 164 trabalhos. Esse dado chama a atenção não apenas pela expressividade numérica, mas pelo distanciamento geográfico e cultural em relação à realidade amazônica. A concentração nas mãos de uma universidade fluminense evidencia um paradoxo: ainda que a Amazônia esteja no centro das discussões, a produção de

conhecimento sobre ela continua, em grande parte, sendo feita “de fora”, sob perspectivas que “podem ou não dialogar” diretamente com os contextos vividos pelas juventudes e educadores da região.

Estados como Acre, Amapá e Roraima, por exemplo, não aparecem nos dados da BDTD, o que revela um processo de invisibilização institucional que precisa ser problematizado. No caso de Rondônia, a presença do IFRO, com apenas cinco produções identificadas, contrasta com a ausência completa da Universidade Federal de Rondônia (UNIR) na base da plataforma BDTD, o que é particularmente preocupante. A lacuna evidencia não apenas a concentração da produção acadêmica no estado do Amazonas com destaque para IFAM, UFAM e UEA, mas também o silenciamento de outras unidades federativas da Região Norte na cena nacional da pesquisa em educação.

Diante dessa limitação, pela representatividade dos estados da Região Norte nas produções acadêmicas de teses e dissertação, optou-se por consultar também o Catálogo de Teses e Dissertações (CTD) da Capes, com as mesmas palavras-chave da BDTD – “Educação na Amazônia” AND “Ensino Médio”, a fim de verificar outros resultados. A Capes apresentou uma estrutura diferente, ou seja, com maior inclusão dos estados da Região Norte, conforme o Gráfico 2.

Gráfico 2 - Produções acadêmicas sobre educação na Amazônia e Ensino Médio CTD - Capes



Fonte: elaborado pela autora (2024), com base em pesquisa no CTD da Capes.

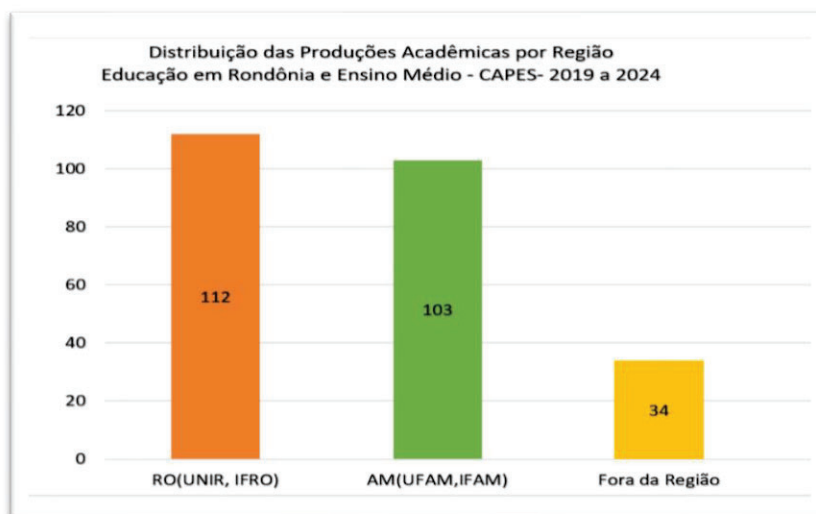
A consulta ao CTD da Capes revelou uma maior representatividade dos estados da Região Norte nas produções acadêmicas voltadas à temática *educação na Amazônia e Ensino Médio*, quando comparada à BDTD. O gráfico evidencia que o estado do Amazonas (AM), por meio de instituições, como o IFAM e a UEA, concentra o maior volume de produções (128), indicando um protagonismo significativo no debate educacional amazônico. Em seguida, destaca-se o Pará (PA), com 35 produções distribuídas entre instituições como Universidade do Estado do Pará (UEPA), Universidade da Amazônia (Unama), Instituto Federal do Pará (IFPA) e a Fundação Santa Casa de Misericórdia do Pará (FSCP).

Acre (AC), com 17 produções (todas do Instituto Federal do Acre - IFAC), e Roraima (RR), com oito (Universidade Federal de Roraima - UFRR, Universidade Estadual de Roraima - UERR, Instituto Federal de Roraima - IFRR), apresentam presença relevante, ainda que menor. Os demais estados da Região Norte apresentam quantitativos mais baixos: Tocantins (duas produções, da Universidade Federal de Tocantins - UFT), e o agrupamento de RO/AP/AM, com apenas três produções, mesmo reunindo três estados (IFRO, Instituto Federal do Amapá - IFAP, Instituto de Tecnologia e Educação Galileo da Amazônia - Itagam). É importante ressaltar também a existência de 22 produções fora da Região Norte, o que aponta o interesse de instituições externas no estudo da Amazônia.

A distribuição revela um avanço na visibilidade dos estados nortistas, principalmente em relação ao Amazonas e ao Pará, mas também denuncia a baixa expressão de estados como Rondônia, Amapá e Tocantins na produção acadêmica sobre Ensino Médio.

Com o objetivo de evidenciar a produção acadêmica voltada à educação no estado de Rondônia, realizou-se uma busca na plataforma da Capes com a combinação das palavras-chave “Educação em Rondônia” AND “Ensino Médio”. O resultado, representado no Gráfico 3, revelou um cenário surpreendente em relação à visibilidade do estado no campo das pesquisas educacionais.

Gráfico 3 - Distribuição de produções por instituições dentro e fora da Região Norte



Fonte: elaborado pela autora (2024), com base em pesquisa na plataforma da Capes.

O estado de Rondônia, por meio das instituições UNIR e IFRO, lidera a produção com 112 registros, superando inclusive o Amazonas (UFAM e IFAM), que aparece com 103 produções. Os dados contrastam com a tendência observada na plataforma da BDTD e em palavras-chave mais amplas, como “Educação na Amazônia”, nas quais Rondônia apresentava baixa expressividade.

Foram identificadas 34 produções oriundas de instituições situadas fora da Região Norte, o que demonstra que a temática *educação em Rondônia e Ensino Médio* também desperta interesse em programas de pós-graduação de outras regiões do país. Entre essas produções, destacam-se quatro produções vinculadas à Univali, resultado da parceria estabelecida entre essa instituição e a Faculdade Católica de Rondônia, por meio de acordos de cooperação firmados com a Seduc/RO. A colaboração tem possibilitado a ampliação da produção científica sobre a realidade educacional rondoniense.

Importa destacar que a análise da produção acadêmica sobre o Ensino Médio em Rondônia e nos demais estados da Região Norte não se configura como um “julgamento”, mas busca evidenciar lacunas históricas e projetos políticos que moldam o campo da pesquisa educacional na Amazônia.

2.2 Educação e Produção Científica na Amazônia: Desigualdade, Resistências e a Emergência de uma Epistemologia Territorialidade

O Doutorado em Educação na Amazônia, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (PPGEa) – Educanorte, representa uma iniciativa inédita no Brasil por ser o primeiro e único doutorado em educação estruturado em rede, no formato de associação plena entre instituições públicas (Mafra, 2023).

A proposta surgiu em 2017, a partir da articulação de nove Instituições de Ensino Superior (IES) públicas da Região Norte, motivada pela carência de programas de doutorado em educação disponíveis na região. Na época, havia apenas duas ofertas de doutorado em educação, uma na Universidade Federal do Pará (UFPA) e outra na Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Essa limitação restringia significativamente o acesso à formação de alto nível para pesquisadores, docentes e profissionais da educação que atuam nos estados amazônicos (Mafra, 2023).

Diante desse cenário, o Educanorte foi concebido para ampliar o acesso à formação doutoral considerando as especificidades territoriais, culturais, sociais e ambientais da Amazônia. O projeto foi submetido à CAPES em 2018, aprovado em 2019, e teve sua primeira turma iniciada em março de 2020 (Mafra, 2023).

Além de atender à demanda reprimida por formação docente na região, o programa também buscou consolidar redes de pesquisa colaborativas, fortalecer as identidades epistemológicas amazônicas e contribuir para a produção de conhecimento comprometido com os contextos locais e regionais.

A trajetória da pós-graduação sobretudo o doutorado em Educação da Universidade Federal de Rondônia (UNIR) evidencia também, um esforço contínuo de fortalecimento da formação acadêmica na região amazônica. O curso de Mestrado Acadêmico em Educação (PPGE) foi criado em 2005 e implementado em 2009, com duas linhas de pesquisa voltadas à formação docente e à gestão educacional, buscando incentivar a produção científica e qualificar profissionais para atuação crítica no campo educacional (Pacífico *et al.* 2023)

Já o Mestrado Profissional em Educação Escolar (PPGEEProf), criado em 2010 e implementado em 2013, com ênfase na prática pedagógica dos docentes da educação básica. Em 2019, a UNIR deu mais um passo ao iniciar sua primeira turma de doutorado, dentro do PPGEEProf, ampliando suas possibilidades de atuação na formação de pesquisadores comprometidos com os desafios educacionais da Amazônia (Pacífico *et al.* 2023).

A criação de programas doutorais na Região Norte é relativamente recente e tem contribuído para a produção científica desenvolvida pelas universidades da Região Norte do Brasil, apresenta avanços importantes nos últimos anos, especialmente no campo da Educação. No entanto, essa produção ainda se encontra em processo de consolidação, sobretudo quando comparada à potente trajetória das instituições localizadas na Região Sul do país, onde os programas de doutorado e mestrado foram implementados há mais tempo e contam com estruturas consolidadas de pesquisa, financiamento e redes acadêmicas estáveis.

Talvez esse seja o motivo pelo qual diversas instituições de fora da Amazônia protagonizam a produção científica sobre a educação na região. Pesquisadores vinculados a universidades do Sudeste e Sul, que contam com programas de pós-graduação consolidados e maior acesso a financiamentos, acabam assumindo esse protagonismo. É o caso da UFRRJ, já mencionada nesta tese, cuja participação expressiva nas pesquisas sobre o Ensino Médio no contexto amazônico, identificada na BDTD entre os anos de 2019 e 2024, pode explicar esse desequilíbrio.

Embora essas contribuições tenham seu valor e relevância para a formação de professores, estão geograficamente distantes de seus objetos de estudo. Acredito que os desafios da educação na Amazônia devem ser considerados a partir das territorialidades socioculturais, econômicas e ambientais da região, de forma situada e sensível às vozes e saberes locais.

Nos últimos anos, iniciativas como o Doutorado em Educação na Amazônia (Educanorte), criado em rede por universidades da Região Norte, têm buscado reverter esse cenário, ampliando o acesso à formação de alto nível e promovendo a interiorização da produção científica. O que torna fundamental para fortalecer a autonomia epistemológica da Amazônia, permitindo que os próprios sujeitos do território possam pesquisar, narrar e propor soluções para os desafios educacionais que enfrentam.

Portanto, a diferença entre a produção científica do Norte e do Sul do Brasil não se deve à ausência de potencial intelectual na região amazônica, mas a uma histórica desigualdade de acesso à infraestrutura acadêmica. Superar esse desequilíbrio exige políticas públicas de fomento à pesquisa regionalizada, apoio à consolidação dos programas de pós-graduação do Norte e valorização da ciência produzida nos próprios territórios amazônicos.

Ainda que tenha havido avanços na criação de mestrados e doutorados voltados à educação na região amazônica, a absorção desses estudos pelas políticas públicas ainda é limitada. A desconexão entre pesquisa e gestão pública faz com que os estudos

desenvolvidos nas universidades amazônicas não sejam incorporados aos processos de planejamento e tomada de decisão das secretarias de educação, seja pela falta de diálogo entre academia e gestão, seja pela desvalorização do conhecimento produzido localmente. As políticas educacionais seguem uma lógica centralizadora, orientadas majoritariamente por parâmetros definidos em instâncias superiores, como o MEC e a BNCC. No âmbito regional, a SEDUC alinha-se a essas diretrizes centrais, frequentemente ignorando propostas e perspectivas regionalizadas

Os saberes locais, indígenas, quilombolas, ribeirinhos e camponeses, que aparecem com frequência nessas pesquisas, (estudos multiculturais) como é o caso desta tese, ainda são vistos como “alternativos”, e não como referência legítima para a formulação de políticas públicas, as epistemologias. Apesar do crescimento da produção acadêmica na região, ainda há maior reconhecimento de estudos realizados por instituições do Sul e Sudeste, o que impacta a circulação e o aproveitamento do conhecimento produzido na própria Amazônia, ou seja, a baixa visibilidade acadêmica institucional.

Nesse contexto, o papel das universidades amazônicas deve ir além da produção científica, assumindo também a responsabilidade de construir estratégias que possibilitem a implementação das pesquisas nas escolas. É fundamental que os conhecimentos produzidos não permaneçam restritos aos círculos acadêmicos, mas que se convertam em ações.

As universidades desempenham um papel fundamental na produção científica sobre propostas educacionais, investigando problemas, pontuando as tendências e possibilidades de melhoria para o ensino no Brasil. No entanto, um problema recorrente é o distanciamento entre a produção acadêmica e sua efetiva implementação como política pública. Isso significa que embora muitas pesquisas identifiquem falhas estruturais, proponham inovações pedagógicas e desenvolvam soluções para a educação básica, esses conhecimentos frequentemente não se traduzem em mudanças concretas nas escolas e redes de ensino.

Para Pacífico *et al.* (2023), os programas de pós-graduação avançaram na produção regional e na qualificação docente, demonstrando uma tentativa de fortalecer a pesquisa educacional na região amazônica. No entanto, esse avanço ainda não foi suficiente para transformar o modelo educacional vigente, que precisa ser ressignificado em referenciais curriculares estaduais para aproximar a educação no contexto das realidades amazônicas.

Um dos principais desafios recai na formação inicial e principalmente na continuada. Conforme Pacífico *et al.* (2023), muitos cursos de licenciatura ainda reproduzem modelos formativos distantes das realidades escolares amazônicas, privilegiando abordagens

genéricas em detrimento de uma formação que dialogue com a cultura e os desafios da região.

Para os autores, a desconexão também se evidencia na falta de circulação do conhecimento produzido pelas universidades amazônicas dentro da própria rede escolar. Quando há produção acadêmica sobre a educação na região, essa produção frequentemente não chega aos professores e gestores escolares, sendo restrita ao ambiente acadêmico. O resultado é um ciclo de invisibilização do conhecimento local, que permanece restrito a dissertações e teses arquivadas, sem impacto direto nas políticas públicas e na prática pedagógica.

Pacífico *et al.* (2023) ressaltam que o papel dos Programas de Pós-Graduação (PPGs) na formação docente em Rondônia, tanto na formação inicial (dos futuros professores) quanto na formação continuada (dos professores em exercício), precisa de um olhar na produção científica regional, ou seja, a necessidade de fortalecer pesquisas que dialoguem diretamente com as especificidades do contexto educacional rondoniense.

A pesquisa aponta os avanços da produção acadêmicas na formação do docente, evidenciando que o Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PPGEEProf) tem sido mais aplicado na prática do que outros programas, indicando uma tendência à pesquisa com impacto real na formação docente. Pacífico *et al.* (2023) afirmam que esse é um ponto positivo, pois significa que há uma preocupação em tornar a pesquisa acadêmica e sua utilidade para a prática educacional.

Ainda que existam estudos sobre educação na Amazônia, não há pesquisas suficientes voltadas para os desafios concretos da formação de professores. A solução proposta pelos autores envolve promover maior envolvimento dos próprios professores nas pesquisas, tornando-os sujeitos ativos e não apenas objetos de estudo.

A reformulação dos cursos de formação inicial e continuada, para que sejam mais contextualizados e tenham foco em metodologias aplicadas à realidade educacional onde constitui o problema da pesquisa, garante que a formação dos professores seja adequada às suas necessidades e desafios diários. Pacífico *et al.* (2023) enfatizam que a formação docente não pode ser tratada como algo pontual, mas sim como um processo contínuo ao longo da carreira do professor. Isso significa que:

- 1) Os professores devem ter oportunidades regulares de capacitação e atualização, acompanhando as mudanças educacionais e sociais;

- 2) As universidades e as escolas devem compartilhar a responsabilidade na formação docente, criando parcerias que possibilitem a troca de conhecimentos entre a academia e a prática escolar;
- 3) A valorização da formação continuada exige investimentos, garantindo que os professores tenham acesso a cursos, workshops, eventos acadêmicos e grupos de estudos.

Diante do contexto educacional amazônico, a formação de professores assume papel estratégico na valorização das identidades regionais. Para romper com o distanciamento entre a academia e a escola, torna-se essencial estabelecer parcerias estruturadas entre as universidades amazônicas e as Secretarias Estaduais de Educação (SEDUC), com vistas ao fortalecimento da formação docente, à produção de materiais didáticos regionalizados e à implementação de práticas pedagógicas contextualizadas.

Entretanto, as estruturas educacionais são centralizadoras, em que as decisões são concentradas nas SEDUC e suas instâncias regionais, o que compromete a autonomia das escolas, a gestão curricular e a prática pedagógica. Conforme Cavalcanti (2012), é necessário estreitar os vínculos entre escolas e instituições científicas para que o conhecimento acadêmico dialogue diretamente com o cotidiano do ensino básico, promovendo a indissociabilidade entre teoria e prática.

Se as universidades públicas não assumirem a responsabilidade de transformar sua produção científica em políticas públicas, há outras instituições muitas delas com interesses conservadores e privatistas querendo dar rumo à educação no Brasil. Para Peroni (2018, p. 213), existe “uma multiplicidade de sujeitos, com diferentes conteúdos, tentando dar a direção para a educação pública”. A autora alerta que vivemos um contexto de retrocesso democrático, não apenas em nível nacional, mas também no plano local, regional e internacional, no qual grupos conservadores têm ganhado visibilidade e influência, disputando o controle sobre as políticas educacionais.

Esses grupos atuam de forma articulada e estratégica, muitas vezes ancorados em redes globais, construindo narrativas e propostas que buscam deslegitimar o papel do Estado na garantia do direito à educação, enfraquecer as bases críticas da formação docente e redirecionar os objetivos da escola pública para lógicas mercantis, tecnicistas e homogeneizadoras.

Peroni (2018) busca evidenciar como esse movimento se materializa especialmente na educação básica, por meio da imposição de políticas que reduzem a autonomia

pedagógica, fragmentam o currículo e desvalorizam a docência como prática intelectual. Nesse cenário, a ausência das universidades públicas como agentes ativos na formulação e disputa das políticas educacionais abre espaço para que projetos excludentes avancem, colocando em risco os princípios democráticos e o compromisso social da educação.

A lógica predominante tem sido a de evidenciar as deficiências do Estado, enumerar os problemas encontrados na gestão educacional e, a partir disso, elaborar e comercializar planos educacionais como soluções para essas falhas. Nesse cenário, ganham espaço as entidades do Terceiro Setor, especialmente as chamadas Organizações Sociais (OS), que se apresentam como agentes capazes de suprir os déficits da educação pública.

Peroni (2018) exemplifica essa atuação com as parcerias firmadas entre redes públicas de ensino e instituições, como o Instituto Ayrton Senna (IAS), voltado ao ensino fundamental, e o Instituto Unibanco (IU), voltado ao Ensino Médio. Outras organizações, como a Fundação Leman e o Movimento Todos pela Educação, também figuram como atores influentes na formulação e implementação de políticas educacionais, muitas vezes desvinculando o protagonismo do Estado e impondo agendas alinhadas a interesses privados.

As empresas, como as *think tanks*, são organizações sociais que diariamente batem à porta da SEDUC, oferecendo livros didáticos, formações para professores, simulados e ferramentas voltadas ao Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), a maioria em plataformas digitais, ou seja, recursos públicos exorbitantes que estão sendo destinados a serviços prestados por empresas privadas.

Sendo assim, queremos compreender o porquê as universidades públicas, especialmente aquelas situadas na Região Norte do Brasil, ainda não têm assumido de forma mais contundente o protagonismo na disputa por projetos e políticas educacionais na Amazônia, permitindo que esse espaço estratégico seja cada vez mais ocupado por organizações do Terceiro Setor e agentes com interesses externos à realidade amazônica.

É importante destacar que ainda carecemos de pesquisas mais aprofundadas sobre essa temática, e que encontram as respostas, que analisem com rigor os fatores estruturais, institucionais e políticos que limitam ou condicionam a atuação das universidades nesse campo. Não se trata, portanto, de atribuir de forma simplista a responsabilidade às instituições públicas, mas sim de provocar uma reflexão crítica e necessária sobre os desafios e as possibilidades de sua atuação enquanto produtoras de conhecimento e formuladoras de políticas públicas comprometidas com os territórios onde estão inseridas.

E, se isso não for possível, queremos saber por quê. As lutas sindicais não podem se

restringir apenas à valorização salarial. A classe de professores e professoras precisa se mobilizar para garantir condições dignas de trabalho e participar ativamente da construção das políticas educacionais, reivindicando voz nas decisões sobre currículo, formação docente e o sentido social da escola. Os movimentos sindicais devem se fortalecer como espaços de resistência e de proposição, articulando pautas que enfrentem não apenas as questões econômicas, mas também as disputas ideológicas que atravessam a educação pública, especialmente na Amazônia.

Nesse sentido, a ausência, ou a atuação tímida das universidades públicas nesse campo estratégico desafia diretamente seu papel social e levanta questionamentos sobre sua articulação com as redes escolares, seu compromisso com a formação de professores e sua capacidade de enfrentar os discursos hegemônicos que desconsideram as especificidades socioambientais, culturais e históricas da região. Trata-se de interpelar a universidade amazônica: está ela disposta a assumir um papel ativo na construção de uma educação emancipadora, enraizada nas territorialidades que compõem a Amazônia?

Diante desse cenário, é preciso perguntar: cabe à SEDUC buscar as universidades, ou seriam as universidades que deveriam se aproximar da Secretaria de Educação? Que tipo de parceria precisa ser construída entre essas instituições? E, sobretudo, quais interesses devem prevalecer na definição das políticas educacionais voltadas à Amazônia? Tais questões desafiam tanto o campo acadêmico quanto o campo da gestão pública a repensarem suas responsabilidades, seus vínculos e seus compromissos com uma educação que respeite as especificidades regionais, valorize os saberes locais e contribua efetivamente para a superação das desigualdades históricas na região.

O distanciamento entre a produção científica e o chão da escola revela um bloqueio que precisa ser superado. A responsabilidade não é unilateral, mas deve ser compartilhada entre as instituições acadêmicas e os órgãos gestores da educação, como salienta Candau (2002, p. 28), ao defender uma concepção de política educacional que seja construída a partir do diálogo entre diferentes sujeitos sociais e que reconheça a complexidade e a pluralidade dos contextos educativos.

É por meio do currículo que certos grupos sociais, especialmente os dominantes, expressam sua visão de mundo, seu projeto social, sua “verdade”. O currículo representa, assim, um conjunto de práticas que propiciam a produção, a circulação e o consumo de significados no espaço social e que contribuem, intensamente, para a construção de identidades sociais e culturais. O currículo é, por consequência, um dispositivo de grandes efeitos no processo de construção da identidade do(a) estudante (Candau (2002, p. 28).

O pensamento de Candau (2002) evidencia que o currículo não é neutro, mas sim um espaço de disputa simbólica onde se constroem identidades e se legitimam determinadas visões de mundo. Nesse sentido, a padronização curricular imposta por plataformas educacionais e avaliações centralizadas atua como um mecanismo de silenciamento das diversidades regionais, restringindo a autonomia docente e afastando o currículo das realidades vividas pelos estudantes amazônicos. Ao transformar a tecnologia em instrumento de controle, e não de mediação crítica, perpetua-se uma lógica escolar burocrática, descontextualizada e distante das práticas educativas comprometidas com a transformação social e o reconhecimento das múltiplas territorialidades

É urgente que as universidades da Região Norte, sobretudo em Rondônia, superem o distanciamento em relação ao chão da escola. O afastamento não é apenas comunicacional, mas revela a forma verticalizada como o conhecimento tem sido produzido e aplicado no sistema educacional. Para ilustrar essa realidade, cito um exemplo: chegou à escola, por meio do sistema SEI, um convite enviado pela SEDUC/RO com os seguintes dizeres:

A Secretaria de Estado da Educação de Rondônia tem a satisfação de convidar todos(as) para acompanhar e participar da transmissão ao vivo da Roda de Conversa sobre Educação e Justiça Climática, um evento de mobilização para a VI Conferência Estadual Infantojuvenil pelo Meio Ambiente em 2025 e o lançamento oficial da Comissão Organizadora Estadual (COE). A programação contará com palestras de especialistas renomados na área, incluindo Fernanda Rodrigues, consultora da Coordenação de Educação Ambiental e Diversidade e representante do MEC/SECADI, e José Vicente de Freitas, coordenador do primeiro Programa de Educação Ambiental Portuária do Brasil (ProEA), doutor em História, docente da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), professor do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da FURG e diretor do Instituto Ecoar.

A realização da Roda de Conversa sobre Educação e Justiça Climática, promovida pela Secretaria de Estado da Educação de Rondônia (SEDUC/RO), representa uma iniciativa relevante de mobilização para a VI Conferência Estadual Infantojuvenil pelo Meio Ambiente em 2025. No entanto, chama a atenção o fato de que os palestrantes convidados para tratar de um tema diretamente relacionado à realidade amazônica não são oriundos das universidades da própria região.

Embora sejam profissionais com reconhecida trajetória e qualificação na área de educação ambiental como Fernanda Rodrigues, representante do MEC/SECADI, e José Vicente de Freitas, da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), a ausência de vozes acadêmicas amazônicas no debate revela um padrão recorrente,: o de se convocar

especialistas de fora para falar sobre a Amazônia, sem necessariamente ouvir aqueles que vivem, pesquisam e atuam no território.

Esse tipo de escolha reforça o apagamento epistemológico das instituições de ensino e pesquisa amazônicas, que, apesar de enfrentarem desafios históricos de financiamento e reconhecimento, têm produzido conhecimento situado, crítico e profundamente conectado às dinâmicas socioambientais locais. As universidades públicas da Região Norte como a UNIR, a UFPA, a UFAM, entre outras contam com programas de pós-graduação, grupos de pesquisa e projetos de extensão voltados justamente para temas como justiça ambiental, saberes tradicionais e sustentabilidade na floresta.

A UNIR, por exemplo, abriga pesquisas significativas sobre as questões ambientais que afetam diretamente a nossa região. Ao priorizar especialistas de outras regiões do Brasil, sobretudo do Sul, perde-se a oportunidade de apresentar os saberes científicos produzidos no próprio território, por quem vivencia cotidianamente os impactos das mudanças climáticas. Os estudos locais são capazes de oferecer dados, gráficos, mapas e imagens com especificidade e contextualização regional, fundamentais para a compreensão e o enfrentamento dos problemas ambientais na Amazônia Rondoniense.

Uma palestra ministrada por pesquisadores vinculados às universidades da Amazônia Rondoniense poderia oferecer uma abordagem mais precisa e contextualizada sobre os efeitos da crise climática na região. Ao territorializar a problemática ambiental, esses pesquisadores seriam capazes de identificar quais rios estão sendo impactados, quais comunidades ribeirinhas e povos originários estão sendo afetados, e de que forma essas mudanças ambientais estão transformando os modos de vida locais. Ao apresentar os impactos ambientais a partir da realidade rondoniense, destaca-se o caso da reserva Extrativista de Jaci Paraná em Rondônia⁵, tem sido palco de intensas disputas devido à ocupação ilegal por pecuaristas e desmatamento, com tentativas de flexibilização da área protegida por meio de leis estaduais.

⁵ Negligência estadual faz a reserva ficar entre as 10 Unidades de Conservação mais desmatadas do Brasil ser ocupado por mais de 200 mil cabeças de gado. Enquanto a Reserva Extrativista (Resex) Jaci-Paraná sofre tentativas constantes do poder Legislativo de Rondônia para redução de sua área, favorecendo o desmatamento e criação de gado, também sente as consequências da ausência de fiscalização e proteção de seu território por parte do poder Executivo, sob competência da Secretaria Estadual do Desenvolvimento Ambiental de Rondônia (Sedam-RO). Com base nos dados da Plataforma MapBiomass, a **InfoAmazonia** identificou que o espaço da reserva ocupado pela atividade agropecuária saltou de 43.104 hectares (21% da área total) para 145.973 hectares (74%) entre 2012 e 2022. O dado representa um aumento de 239%, ou seja, **a atividade dentro da área protegida mais do que duplicou em 10 anos**. Consequentemente, houve uma redução de 68% na área de floresta, passando de 77% para 25% da área da reserva no mesmo período.

Ao trazer exemplos locais e nomes, os pesquisadores locais dariam visibilidade a processos de destruição da floresta amazônica, muitas vezes ignorados por discursos genéricos sobre meio ambiente. Além disso, ao apontar com mais precisão as frentes responsáveis por esses impactos como o avanço das fronteiras agrícolas e do desmatamento associado a produção de commodities, tais palestras possibilitariam uma leitura crítica dos interesses em disputa no território.

Nesse cenário, a de refletir a necessidade de as universidades avançarem e se projetarem no campo das disputas curriculares e mercadológicas, apresentando de forma estratégica suas ofertas educacionais, seus projetos de extensão e suas pesquisas aplicadas. O silêncio ou a atuação tímida das universidades na disputa educacional da Região Norte, sobretudo de Rondônia, também, acaba se tornando um fator que contribui para a lógica da desamazonização da educação, ao colocar a Amazônia e suas peculiaridades únicas “do outro lado da linha”, conforme propõe Santos (2009) mantidos em um lugar de invisibilidade e deslegitimação epistemológica.

2.3 Educação na Amazônia e itinerários formativos, saberes regionais – contribuições das produções para o estado do conhecimento

Os itinerários formativos voltados para a formação técnica e profissional, conforme estipulado pelo Decreto n.º 2.208/1997 e impulsionado pela flexibilização curricular, podem ser estruturados em unidades modulares com um sistema de créditos, o que permite aos estudantes obterem certificados intermediários ao longo do percurso.

Antes de apresentar os achados das produções científicas sobre o Ensino Médio na Amazônia Rondoniense, é necessário situar a discussão sobre o Ensino Médio tendo como autores da área, como Freitas (2017), Frigotto (2016), Ramos e Frigotto (2016) analisam com profundidade os desdobramentos das reformas educacionais recentes.

Para Freitas (2017), o novo modelo de Ensino Médio representa um novo modelo de exclusão explícita dentro do próprio sistema educacional, pois os itinerários formativos diferenciados desempenharão o papel de separar os estudantes considerados mais aptos dos menos aptos. Para o autor, a forma de exclusão interna adia o processo de eliminação que ocorria nas formas anteriores de exclusão. Antes, a exclusão no sistema educacional ocorria de maneira mais direta, por meio de reprovações e evasões. Agora, com os itinerários formativos, a exclusão se dá de forma mais sutil, ao direcionar os alunos para percursos distintos, o que pode influenciar suas trajetórias futuras.

Frigotto (2016) ressalta que tal disposição provoca um “apartheid social na educação no Brasil”. Na perspectiva do autor, a profissionalização no contexto da reforma em discussão está direcionada para os filhos da classe trabalhadora que frequentam escolas públicas. Isso implica que a reforma tem como objetivo principal preparar os estudantes provenientes dessa camada social para o mundo do trabalho. “Os filhos da classe trabalhadora, portanto, na melhor das hipóteses, terão acesso ao ensino médio mínimo, com uma formação mínima para uma vida igualmente mínima. Trata-se de uma política centrada na cultura do fragmento e do imediato” (Ramos; Frigotto, 2016, p. 42).

A flexibilização curricular, defendida por setores públicos e privados, é vista como parte de um processo maior de alinhamento da educação às diretrizes do projeto neoliberal. Portanto, entender esse contexto crítico é fundamental para analisar as produções acadêmicas sobre o Ensino Médio, especialmente em territórios marcados por desigualdades históricas, como a Amazônia.

No contexto amazônico, a relação entre capital e trabalho revela uma sociabilidade menos homogênea, marcada por uma realidade social e econômica profundamente diversificada. Convivem na região múltiplas formas de organização do trabalho e da vida: desde comunidades indígenas, ribeirinhas e camponesas até grandes empreendimentos agroindustriais e extrativistas, cada qual com seus próprios modos de produção, valores culturais e vínculos com o território. Diante dessa complexidade, a padronização curricular imposta pela BNCC e a organização dos itinerários formativos revelam-se distantes da realidade amazônica, desconsiderando suas especificidades territoriais, sociais, culturais e ambientais.

Paulo Freire (1987) nos lembra que o conhecimento não é algo estático, a ser transmitido de forma verticalizada e descontextualizada, mas sim uma construção ativa, que emerge da interação entre o sujeito e o mundo. A aprendizagem, segundo Freire, precisa partir das experiências concretas dos estudantes, reconhecendo e valorizando suas vivências, saberes locais e a cultura do território em que estão inseridos. A educação, portanto, deve se constituir como um processo dialógico e libertador, capaz de formar sujeitos críticos e conscientes de seu papel histórico.

Nesse sentido, a proposta de um Ensino Médio padronizado e distante da realidade amazônica não apenas inviabiliza a construção de uma educação significativa, como também pode legitimar práticas de exploração, ao ignorar as dinâmicas locais e reforçar modelos de desenvolvimento predatórios e insustentáveis.

A seleção das produções científicas no quadro 2, foi orientada por critérios de pertinência temática e relevância para a discussão proposta. Para fins analíticos, as produções foram organizadas em três eixos temáticos que compõem a leitura crítica dos estudos:

Quadro 2 - Saberes regionais e Ensino Médio na Amazônia (2019-2024)

Título da Pesquisa	Autor/a – Ano	Instit. local	Palavras-chave	Objetivo/Contribuição
A Reforma do Ensino Médio no Contexto do PNE Dissertação	NEVES, Raimundo C. V. 2022	UFOP A Santarém/PA	Reforma do Ensino Médio, PNE, BNCC, Políticas Educacionais	A pesquisa, de natureza bibliográfica e documental, analisa a reforma do Ensino Médio no contexto do Plano Nacional de Educação (PNE), com foco na Lei nº 13.415/2017 e na adoção dos itinerários formativos. Os resultados indicam que a reforma representa a negação de saberes historicamente construídos , a precarização do ensino e a mercantilização da educação, com perda de direitos educacionais conquistados.
A BNCC do Ensino Médio e a Formação Humana na Amazônia Amapaense Dissertação	OLIVEIRA, Arley da Silva 2024	UNIFAP Macapá/AP	BNCC, Currículo, Formação Humana, Educação, Diversidade Sociocultural	A dissertação investigou a formação de jovens na Amazônia Amapaense diante da implementação da BNCC do Ensino Médio, analisando disputas ideológicas e econômicas que influenciam as políticas educacionais. Com abordagem qualitativa e fundamentação no Materialismo Histórico Dialético , os resultados revelam que a BNCC-EM aprofunda desigualdades sociais ao priorizar uma formação voltada ao mercado, marginalizando saberes tradicionais e identidades regionais. Além disso, a formação docente é precária, o que compromete a qualidade do ensino e provoca insatisfação entre os estudantes
Práticas de currículo em Escolas Ribeirinhas da área de Porto Velho, RO Tese	SOUZA, Domingas Luciene F. 2022	PUC-SP São Paulo/SP	Cultura, Currículo, Escolas Ribeirinhas, Saber Local, Médio e Baixo Madeira	A tese Práticas de currículo em escolas ribeirinhas da área de Porto Velho-RO: saberes locais e conhecimentos científicos analisa criticamente as práticas curriculares em escolas ribeirinhas, com foco na relação entre saberes locais e conhecimentos científicos. A pesquisa adota uma abordagem etnográfica e envolve observação participante, entrevistas, questionários e análise de conteúdo. Os resultados revelam que o currículo dessas escolas segue um modelo urbanocêntrico, invisibilizando os saberes locais.

O Livro Didático e a Literatura da Amazônia Brasileira Dissertação	SOUZA MELO, Sandra Teixeira 2021	UFA M AM	Leitura, Livro Didático, PNLD, Literatura da Amazônia	A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, análise documental dos livros didáticos aprovados pelo PNLD (2015 e 2018) com investigação de campo em duas escolas públicas do Amazonas. Foram analisados os discursos de professores, buscando compreender como se dá (ou não) a valorização das regionalidades no ensino de literatura. Constatou-se a ausência dessa produção literária nas obras didáticas, revelando um apagamento das regionalidades, influenciado pela centralização de autores do Sul e Sudeste, pelo enfoque nacional das provas do ENEM e pela valorização de autores canônicos.
Trabalho-Educação, Economia e Cultura em Povos e Comunidades Tradicionais Tese	AMARAL SOUZA, William Kennedy – 2020	IFRO Porto Velho/RO	Trabalho-educação, Modos de vida, Comunidades tradicionais, Cultura	A pesquisa, fundamentada no materialismo histórico , analisa os modos de vida de povos e comunidades tradicionais nos vales dos rios Guaporé e Madeira (RO), evidenciando as relações dialéticas entre trabalho, educação, economia e cultura. Por meio de observação, entrevistas e rodas de conversa, investigam-se práticas cotidianas, formas de organização comunitária, relações com o Estado e estratégias de sobrevivência. A tese conclui que, mesmo sob a hegemonia do agronegócio capital, esses grupos mantêm modos de vida orientados pelo bem comum e pela produção de saberes conectados à natureza e à coletividade, revelando formas alternativas e resistentes de existir fora da lógica dominante.
Aprendizagem Significativa Utilizando Recursos Amazônicos com Potencial Didático	OLIVEIRA, Jaciara Lira de 2024	UNES P Bauru/SP	Ciências da Natureza, Ensino de Química, Recursos Naturais, Amazônia	A pesquisa propôs alternativas didáticas para o ensino de Química na Educação Básica amazonense, valorizando os recursos naturais da região por meio de abordagens que integram saberes locais. Com enfoque qualitativo e quantitativo , a investigação envolveu estudantes do Ensino Básico de uma escola estadual em Manaus, que realizaram experimentos com frutas regionais para aprender conceitos como ácidos. Os dados foram coletados a partir das produções dos alunos durante as atividades. Como resultado, foi desenvolvido um e-book com sugestões de experimentos sustentáveis, destacando a floresta amazônica como fonte rica e acessível de materiais didáticos.

Prática Pedagógica em Contexto Amazônico Dissertação	SILVA, Márcia Gama da – 2021	-	Prática pedagógica, Identidade cultural, Docente, Amazônia	A dissertação investiga como a prática pedagógica dos professores do Ensino Médio tem considerado a identidade cultural dos alunos no contexto amazônico. Com abordagem qualitativa e método hermenêutico-dialético , a pesquisa analisou entrevistas semiestruturadas com 10 docentes de uma escola estadual, buscando compreender suas concepções e a articulação entre conteúdos pedagógicos e a realidade sociocultural dos estudantes. Os resultados revelam que os professores reconhecem a importância de considerar o contexto amazônico e a identidade cultural dos alunos em suas práticas, embora enfrentem desafios.
A Influência da Educação Ambiental Ancorada na Educação Científica Dissertação.	COSTA, Jair de Souza – 2022	-	Educação escolar, Percepção, Ciência, Meio ambiente, Amazônia	O trabalho analisa a influência positiva da educação científica no fortalecimento da educação ambiental escolar, tendo como referência o contexto amazônico. Discute o antropoceno e o papel da educação frente aos desafios socioambientais da região. Em seguida, traça um panorama da educação científica e ambiental no Brasil, apontando conceitos fundamentais e lacunas na oferta desses processos formativos. Por fim, investiga o conhecimento de alunos e professores de escolas rurais e urbanas da Amazônia Sul-Occidental, evidenciando os desafios enfrentados para garantir uma aprendizagem significativa.

Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), 2019-2024

Legenda:

Eixo I – Educação na Amazônia, Ensino Médio e Itinerários Formativos
Eixo II – Saberes Regionais e o Ensino Médio no Contexto Amazônico
Eixo III – Práticas Docentes e Saberes Regionais

2.1.1 Eixo I: educação na Amazônia e Ensino Médio e Itinerários Formativos

O estudo de Neves (2022) é uma pesquisa bibliográfica e documental que analisa a reforma do Ensino Médio no Brasil no contexto do Plano Nacional de Educação (PNE). A investigação examina as mudanças educacionais ao longo do tempo, com ênfase na Lei n.º 13.415/2017, que introduziu os itinerários formativos e alterou a estrutura curricular da educação básica. A análise se baseia nos documentos dos PNEs de 2001-2010 e 2014-2024 e da BNCC de 2017, buscando compreender os impactos dessas políticas na organização do ensino.

Os resultados apontam que a reforma faz parte de um processo mais amplo de reestruturação da educação, caracterizado pela perda de direitos educacionais, negação da

ciência e precarização do ensino. A pesquisa critica a flexibilização curricular e a segmentação do Ensino Médio em itinerários formativos, argumentando que tais mudanças podem comprometer a qualidade da educação e dificultar o acesso ao conhecimento. Além disso, indica que a reforma se alinha a uma lógica de mercado, transformando a educação em mercadoria e reduzindo seu papel na formação crítica dos estudantes.

Dessa forma, Neves (2022) adota uma perspectiva crítica ao destacar que a reforma educacional reforça desigualdades e limita a formação integral dos jovens. O estudo sugere que a reorganização do Ensino Médio, ao priorizar competências técnicas e a empregabilidade imediata, enfraquece a construção do pensamento crítico e a apropriação de saberes amplos, essenciais para a formação cidadã. Assim, a pesquisa contribui para o debate sobre os impactos da reforma, evidenciando a necessidade de um modelo educacional que atenda às demandas sociais sem comprometer a qualidade e a equidade do ensino.

A dissertação de Oliveira (2024) tem como objetivo investigar a formação dos jovens na Amazônia Amapaense em relação à implementação da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM), analisando as disputas políticas e econômicas que influenciam as políticas educacionais na região. Para isso, a pesquisa adota uma abordagem qualitativa, incluindo um estudo de campo com alunos e professores da rede pública no município de Serra do Navio-AP, buscando compreender suas percepções sobre as mudanças curriculares.

Os resultados indicam que a BNCC-EM reforça desigualdades sociais, pois prioriza um modelo formativo voltado ao empreendedorismo e à adaptação ao mercado, em detrimento dos saberes tradicionais e da identidade amazônica. Observa-se, também, que a formação docente tem sido flexibilizada e reduzida, adaptando-se às novas exigências do Ensino Médio, como aulas eletivas e projetos de vida, mas sem fornecer condições adequadas para os professores.

Oliveira (2024) conclui afirmando que o modelo implementado não atende às especificidades regionais, resultando na insatisfação de estudantes que não se identificam com os itinerários formativos oferecidos. A falta de recursos, materiais didáticos contextualizados e suporte adequado compromete a qualidade do ensino, ao mesmo tempo em que responsabiliza os professores pelos desafios do novo formato. Diante desse cenário, a pesquisa ressalta a necessidade de repensar as políticas educacionais e promover uma formação mais integral, respeitando a diversidade cultural e as particularidades da Amazônia Amapaense.

A incorporação das produções à presente tese fortalece a análise do 1º Eixo: educação na Amazônia, Ensino Médio e itinerários formativos, pois permite consolidar um panorama crítico das produções acadêmicas sobre o tema. Ao evidenciar a proposta da BNCC-EM no contexto amazônico, o estudo reforça a necessidade de um modelo educacional que atenda as especificidades da complexidade da educação na Amazônia e a formação da juventude amazônica.

Nesse contexto, a dissertação de Oliveira (2024) e a dissertação de Neves (2022) oferecem uma contribuição importante, pois ambas compartilham uma visão crítica sobre a reforma do Ensino Médio, destacando suas implicações mercadológicas, desigualdades educacionais e impactos sobre a formação dos estudantes e professores.

A dissertação de Oliveira (2024) remete à Amazônia Amapaense, evidenciando como a reforma reforça desigualdades regionais ao priorizar uma formação voltada ao empreendedorismo e à adaptação ao mercado, em detrimento dos saberes tradicionais e da identidade amazônica. Já Neves (2022) pontua uma educação neoliberal, mercantilizada, revelando que a reestruturação curricular promovida pela BNCC-EM de 2017 compromete a formação crítica e integral dos estudantes.

Outra contribuição é de Oliveira (2024), ao discutir sobre a formação dos professores que se dá de forma aligeirada, sem oferecer condições adequadas para a implementação dos itinerários formativos e das aulas eletivas. A ausência de suporte pedagógico e materiais didáticos contextualizados agrava as dificuldades do ensino e reforça o distanciamento entre currículo e realidade local. Da mesma forma, Vasconcelos (2022) aponta que os professores foram sobrecarregados e responsabilizados pelo sucesso da reforma, sem que houvesse investimento na infraestrutura escolar ou no desenvolvimento profissional dos docentes. A discussão promovida por esses autores dialoga com os resultados da entrevista realizada com os docentes de uma “Escola da Zona da Mata” para a presente pesquisa.

Outro ponto central levantado por ambos os estudos é que a reforma do Ensino Médio não atende às particularidades regionais e, ao invés de ampliar o acesso ao conhecimento, impõe uma formação tecnicista e utilitária. Oliveira (2024) exemplifica essa questão ao analisar as escolas de Serra do Navio-AP, onde o currículo prioriza empreendedorismo e formação humana flexível, enquanto os saberes tradicionais e a identidade amazônica são marginalizados.

Neves (2022) reforça essa crítica ao evidenciar que a BNCC-EM reduz a educação a um instrumento de mercado, limitando o direito dos estudantes a uma formação crítica e

integral. Dessa forma, ambas as pesquisas demonstram que as mudanças curriculares resultam na desvalorização do conhecimento científico e cultural, prejudicando a autonomia dos estudantes e sua capacidade de compreender e transformar a realidade.

As contribuições de Oliveira (2024) e Neves (2022) dialogam diretamente com a preocupação central da tese, que busca analisar como os itinerários formativos refletem as transformações espaciais e sociais na Amazônia, bem como suas implicações na formação da juventude amazônica para o mundo do trabalho. Dessa forma, essas pesquisas oferecem subsídios teóricos e empíricos essenciais para compreender as disputas em torno da educação na Amazônia e os desafios enfrentados pela reforma do Ensino Médio na região.

A partir da análise das dissertações de Neves (2022) e Oliveira (2024), é possível extrair contribuições relevantes para o aprofundamento da sua tese, especialmente no que se refere à crítica às políticas educacionais do Novo Ensino Médio e seus impactos nas juventudes amazônicas. As duas pesquisas convergem ao denunciar a lógica mercadológica que estrutura a reforma educacional, a precarização da formação docente e a invisibilização dos saberes locais no currículo.

Apesar das importantes contribuições dessas pesquisas, o ineditismo da minha pesquisa de tese se destaca em três pontos fundamentais. Primeiro, ao direcionar o foco para a forma como os conhecimentos amazônicos estão sendo (ou não) incorporados nos itinerários formativos, a pesquisa avança para uma análise específica e localizada da reforma educacional, articulando juventude, território e currículo.

A presente pesquisa adota uma perspectiva decolonial fundamentada na pedagogia freiriana, o que permite uma leitura crítica que vai além da denúncia das desigualdades. Ao articular os conceitos de colonialidade do saber, do ser e do poder com as práticas escolares, a tese propõe uma reflexão epistemológica sobre o silenciamento dos saberes amazônicos no currículo, algo ainda não desenvolvido nas dissertações analisadas. Enquanto as produções denunciam as consequências das reformas, minha tese interpreta essas consequências como parte de um processo mais profundo de desamazonização curricular, inserido em estruturas históricas de poder.

2.1.2 Eixo II: saberes regionais e o Ensino Médio no Estado de Rondônia

A análise das quatro produções acadêmicas revela um ponto de convergência central: a marginalização dos saberes locais e tradicionais na educação amazônica, seja no currículo escolar, na literatura didática ou na formação profissional. Todas as pesquisas do eixo 2

investigam, sob diferentes perspectivas, como as políticas educacionais, o material didático e as estruturas curriculares ignoram ou reduzem o conhecimento amazônico, promovendo um modelo educativo urbanocêntrico, eurocêntrico e tecnicista, alinhado aos interesses do mercado e à lógica do desenvolvimento econômico hegemônico.

As teses de Souza (2022) e Amaral Souza (2020) abordam diretamente a exclusão dos saberes tradicionais nas práticas pedagógicas. Souza (2022) evidencia que, mesmo com legislações que incentivam a inclusão de conteúdos regionais, as escolas ribeirinhas em Porto Velho ainda seguem um modelo de ensino urbanocêntrico, no qual o livro didático é a principal referência, deixando os saberes locais invisibilizados.

A constatação dialoga com Amaral Souza (2020), que, ao analisar os cursos do IFRO, demonstra que a sustentabilidade é ensinada de forma reducionista, sem integrar os conhecimentos tradicionais e indígenas sobre o meio ambiente e a sociedade. Em ambos os casos, há uma crítica à falta de um currículo mais contextualizado, que valorize a identidade amazônica e permita aos estudantes uma formação conectada com suas realidades locais.

A dissertação de Souza Melo (2021) reforça essa mesma problemática ao analisar a literatura nos livros didáticos aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). A pesquisa revela que não há representatividade da literatura amazônica nas coleções investigadas, pois os materiais priorizam autores do Sul e Sudeste do Brasil, alinhados às referências clássicas e às exigências do Enem, que também invisibiliza a produção literária amazônica.

A ausência dialoga com a tese de Souza (2022), pois ambas as pesquisas mostram que mesmo quando há diretrizes para valorizar a cultura regional, na prática, o currículo continua padronizado e excludente. A exclusão literária se relaciona com a formação escolar geral, reforçando um modelo educativo desvinculado da identidade amazônica e de seus saberes culturais e históricos.

Se por um lado, as pesquisas anteriores demonstram a marginalização dos saberes locais, a segunda parte da tese de Amaral Souza (2020) evidencia as estratégias de resistência das comunidades tradicionais na Amazônia, especialmente nas regiões dos vales dos rios Guaporé e Madeira. O autor demonstra que, diante das pressões do agronegócio, do capitalismo e do neoextrativismo, essas populações desenvolvem formas de resistência baseadas na reciprocidade, mutualidade e defesa dos territórios. A perspectiva complementa os demais estudos ao demonstrar que, apesar da imposição de um currículo colonizador e

excludente, as comunidades tradicionais continuam lutando para manter seus modos de vida e suas formas de conhecimento.

As quatro pesquisas se complementam ao revelar um cenário de exclusão, padronização curricular e resistência dentro da educação amazônica e invisibilização dos saberes regionais, o que torna a análise importante, considerando o estado do conhecimento sobre educação na Amazônia.

A pesquisa de Souza Melo (2021) traz elementos importantes para a compreensão da influência do livro didático. Para o autor, a ausência de textos da literatura amazônica nos manuais escolares aprovados pelo PNLD revela o predomínio de uma visão canônica centrada no Sul e Sudeste do Brasil. A perspectiva de Mello (2021) contribui para a presente pesquisa documental, ao buscar a presença da Amazônia nos documentos que norteiam a organização dos itinerários formativos, principalmente o CTA, que já trazem temáticas elaboradas.

Souza (2022) evidencia que mesmo quando amparadas por documentos que propõem a valorização dos saberes locais, as práticas pedagógicas em comunidades ribeirinhas ainda reproduzem um modelo urbanocêntrico, fortemente dependente dos livros didáticos. A lógica acaba por excluir os conhecimentos culturais produzidos nas próprias comunidades. A percepção entre o currículo prescrito e aquilo que, de fato, é incorporado nas discussões em sala de aula constitui uma dimensão importante retratada nesta pesquisa, especialmente a partir da análise documental, convergindo com os achados do autor em seu estudo.

Nesse mesmo campo de análise, Amaral Souza (2020), com base no materialismo histórico, reforça a importância da valorização dos modos de vida e dos saberes tradicionais das comunidades ribeirinhas e camponesas nos vales dos rios Guaporé e Madeira. A autora evidencia como essas populações enfrentam as pressões do agronegócio, do capitalismo e do neoextrativismo por meio de práticas de resistência fundamentadas na reciprocidade, no bem comum e na defesa dos territórios.

Essa perspectiva contribui diretamente para esta tese ao evidenciar como a expansão do agronegócio tem intensificado pressões sobre as múltiplas territorialidades presentes em Rondônia. A ampliação das fronteiras agrícolas, impulsionada por políticas de valorização das *commodities*, tem provocado um processo de desruralização, marcado pela substituição da agricultura familiar por grandes empreendimentos agroexportadores. O movimento não apenas reconfigura as dinâmicas socioeconômicas locais, mas também impacta profundamente a educação, ao promover uma narrativa hegemônica que exalta o "Agro" e

silencia os saberes tradicionais e os modos de vida camponeses, inclusive nos discursos e práticas curriculares.

Já o estudo que aborda os livros didáticos de língua portuguesa utilizados no Amazonas aponta para o apagamento das regionalidades e para a centralização do conhecimento escolar, denunciando a ausência da literatura amazônica mesmo em escolas localizadas na própria região. Ambas reforçam a necessidade de uma educação comprometida com as territorialidades.

No contexto da presente pesquisa, a discussão sobre os livros didáticos também está presente, mas com foco na forma como os conhecimentos amazônicos são representados: muitas vezes reduzidos à dimensão natural, desprovidos de sujeitos e de cultura, o que pode reforçar, nos estudantes, uma percepção distorcida de uma Amazônia sem gente, desconectada de seus povos e saberes.

Apesar das contribuições dessas investigações, a presente tese se diferencia por seu ineditismo ao voltar-se para os itinerários formativos somando a uma abordagem metodológica qualitativa e triangulada, envolvendo análise documental, entrevistas com professores e aplicação de questionários com estudantes. O diferencial desta investigação está na adoção de uma perspectiva decolonial, que permite questionar os currículos impostos e analisar como os itinerários formativos se articulam ou não aos projetos de vida das juventudes amazônicas e suas territorialidades aos saberes produzidos em seus contextos urbanos.

Diferente das pesquisas anteriores, que abordam a reforma de forma mais ampla ou generalizada, minha investigação mergulha na prática concreta dos documentos curriculares de Rondônia (como o RCRO e o CTA) e nos relatos de professores que atuam em contextos amazônicos reais, especialmente na Zona da Mata rondoniense.

2.1.3 Eixo III: práticas docentes e saberes regionais

As três pesquisas analisadas compartilham um objetivo comum: a busca por uma educação contextualizada e significativa na Amazônia, que valorize a realidade sociocultural, os saberes locais e as práticas pedagógicas inovadoras. Cada uma delas se aprofunda em um aspecto específico desse processo, mas todas convergem na necessidade de repensar o ensino na região para que ele seja mais alinhado com as vivências dos estudantes amazônidas e as demandas socioambientais locais.

As pesquisas de Oliveira (2024) e Silva (2021) enfatizam a importância da identidade

cultural e da realidade sociocultural no ensino. Lira Oliveira (2024) propõe alternativas didáticas inovadoras para o ensino de Química, utilizando recursos naturais amazônicos e saberes tradicionais para tornar a aprendizagem mais significativa. Já Silva (2021) analisa as práticas pedagógicas no contexto amazônico, destacando que os professores reconhecem a necessidade de integrar a cultura local ao ensino, mas que esse processo ainda enfrenta desafios.

A pesquisa de Costa (2022) dialoga diretamente com a de Oliveira (2024), pois ambas abordam a importância da educação científica na Amazônia, ainda que com enfoques distintos. Enquanto Oliveira (2024) traz um olhar voltado ao ensino de Química com base nos recursos naturais da floresta, Costa (2022) foca na educação ambiental e científica, analisando como ela influencia a percepção dos alunos sobre o meio ambiente. Os resultados das duas pesquisas demonstram que estratégias educacionais que integram ciência, natureza e cultura regional são mais eficazes, pois possibilitam uma aprendizagem mais concreta e contextualizada.

As três pesquisas apontam os desafios no ensino regionalizado devido à falta de políticas educacionais adequadas. Silva (2021) e Costa (2022) indicam que os professores reconhecem a importância de integrar a identidade cultural e a educação ambiental ao ensino, mas muitas vezes não possuem formação adequada ou materiais didáticos contextualizados. Oliveira (2024) reforça essa questão ao demonstrar que, quando os recursos amazônicos são utilizados no ensino de Química, os alunos desenvolvem uma compreensão mais significativa, mas ainda há a necessidade de garantir práticas sustentáveis e estruturadas para esse tipo de abordagem.

As produções analisadas contribuem significativamente para o estado do conhecimento da presente pesquisa de tese, ao evidenciarem desafios e possibilidades na construção de uma educação contextualizada na Amazônia. O ponto central compartilhado por essas pesquisas é a necessidade de integrar saberes locais, identidade cultural e práticas pedagógicas inovadoras ao currículo escolar, a questão é a ausência de materiais didáticos e apoio institucional aos trabalhos de campo, exemplo: a pesquisa de Oliveira (2024), ao utilizar recursos naturais amazônicos e conhecimentos tradicionais, tornando a aprendizagem mais significativa para os estudantes, para chegar às plantas naturais precisa de deslocamento, apoio logístico que muitas vezes não ocorre. Para fazer Ciência é preciso fazer experimento *in lócus*, abordando as demandas socioambientais e o papel da educação

científica na formação da juventude amazônica, elementos fundamentais para a análise crítica sobre os itinerários formativos do Ensino Médio na região.

A dissertação de Silva (2021) complementa essa discussão ao analisar como os professores percebem e enfrentam os desafios de articular os conteúdos pedagógicos à identidade cultural amazônica. O estudo evidencia que, embora haja um reconhecimento da importância dessa integração, a estrutura curricular imposta dificulta a prática docente contextualizada, reforçando um modelo formativo que distancia os estudantes de sua própria realidade. Essa análise se conecta com a tese ao demonstrar que os itinerários formativos no Ensino Médio não promovem um ensino voltado à valorização da juventude amazônica, mas sim à sua adaptação a um mercado de trabalho globalizado, muitas vezes dissociado das dinâmicas locais.

O caminho traçado pelas produções acadêmicas analisadas remete diretamente à tese "Itinerários Formativos - Ensino Médio: Trabalho e Juventudes no Contexto da (Des)Amazonização", ao apontarem como a educação na Amazônia tem sido estruturada dentro de um modelo descontextualizado, que ignora os saberes locais e a identidade cultural da região. As pesquisas evidenciam que, mesmo diante de diretrizes que reconhecem a importância da cultura amazônica, o ensino continua alinhado a uma lógica urbanocêntrica e mercadológica, característica central do processo de desamazonização da educação.

A pesquisa de Oliveira (2024) demonstra que a integração dos recursos naturais da Amazônia ao ensino de Química contribui para uma aprendizagem mais significativa, mas ressalta que essa abordagem não é sistemática, exigindo uma reformulação curricular que valorize os conhecimentos tradicionais.

A análise das três pesquisas revela contribuições relevantes para o campo da educação na Amazônia, especialmente no que se refere à valorização dos saberes locais, à articulação com o território e à promoção de práticas pedagógicas contextualizadas. Cada estudo, a seu modo, aborda dimensões essenciais da formação escolar, revelando lacunas, potencialidades e caminhos para uma educação mais situada nas realidades amazônicas.

Assim, o ineditismo da tese está na articulação entre juventude, itinerários formativos e territorialidade urbana amazônica, com base em uma crítica decolonial algo não abordado diretamente nas demais pesquisas analisadas, que tendem a tratar saberes locais de forma desarticulada da política curricular imposta pelo Novo Ensino Médio.

No contexto geral, o ineditismo desta tese, em relação às produções analisadas, reside na combinação entre a originalidade temática, o recorte metodológico decolonial e o

aprofundamento crítico da pedagogia freiriana. A proposta de conceituar a *desamazonização da educação* representa uma formulação inovadora, construída a partir de dados empíricos e fundamentação teórica, ao denunciar o apagamento sistemático dos saberes, territórios e sujeitos amazônicos promovido por políticas curriculares padronizadas, como a BNCC e o Novo Ensino Médio.

Diferenciando-se de análises que se limitam a criticar essas diretrizes, esta pesquisa insere a Amazônia como território político-pedagógico, articulando currículo, juventude, territorialidade e colonialidade. Essa abordagem não apenas propõe resistência à lógica hegemônica, mas também a construção de caminhos de *reexistência* a partir do chão amazônico.

A presente investigação se destaca por utilizar dados concretos e triangulados — oriundos de documentos, entrevistas e questionários — para analisar os efeitos dos itinerários formativos sobre a juventude amazônica, com ênfase no estado de Rondônia, um território historicamente invisibilizado na produção acadêmica nacional sobre o Ensino Médio e a educação na Amazônia.

Complementando essa articulação, os dados documentais e as falas dos sujeitos evidenciam como as políticas educacionais centralizadas produzem efeitos concretos nos projetos de vida dos jovens amazônidas. Em muitos casos, essas políticas impõem uma lógica formativa dissociada da realidade local, dificultando o reconhecimento dos saberes e modos de vida próprios da região. Essa desconexão entre currículo prescrito e território vivido reforça a necessidade de reconfigurar os itinerários formativos a partir das territorialidades amazônicas, como condição para uma educação verdadeiramente emancipadora.

A originalidade da tese também se manifesta na centralidade atribuída às vozes da escola, especialmente de professores(as) e estudantes, que não são tratadas como meros dados ilustrativos, mas como fundamentos analíticos da pesquisa. Sem essas vozes, seria impossível compreender com profundidade os sentidos, desafios e contradições que marcam a implementação dos itinerários formativos na escola da Zona da Mata Rondoniense.

A tese ainda abre espaço para tensionar o papel da educação diante da expansão das fronteiras agrícolas na Amazônia e sua influência nas práticas escolares. Em muitos casos, a educação atua como dispositivo de legitimação dos interesses do agronegócio, sobretudo quando silencia temas como a reforma agrária, a devastação ambiental e os direitos dos povos originários, das comunidades tradicionais e das populações do campo.

Por fim, a tese assume um posicionamento provocativo ao refletir criticamente sobre o papel das universidades da Região Norte, em especial da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), no protagonismo da produção de saberes sobre o território amazônico. Defende-se que a universidade deve ultrapassar a lógica de produção acadêmica descolada da realidade social, estabelecendo parcerias efetivas com a SEDUC e suas regionais — um movimento necessário para a *amazonização da educação*.

Amazonizar a educação exige uma articulação comprometida com a realidade regional, capaz de fomentar projetos de extensão, elaborar materiais didáticos contextualizados, promover programas de formação continuada e preparar o corpo docente diante das múltiplas Amazônia, marcadas por intensas transformações, disputas territoriais e políticas econômicas.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Este capítulo apresenta os caminhos metodológicos adotados na pesquisa, de natureza qualitativa, fundamentada na pedagogia decolonial e na perspectiva crítica de Paulo Freire. O estudo integrou análise documental, aplicação de questionários com estudantes e entrevistas semiestruturadas com docentes. As categorias de análise foram definidas ao longo do processo investigativo, possibilitando a triangulação entre as diferentes fontes de coleta de dados. Tal triangulação ampliou a compreensão do fenômeno, fortaleceu a validade dos resultados e permitiu identificar tanto os desafios enfrentados pelos docentes quanto as contradições existentes entre os discursos oficiais e as percepções dos estudantes acerca dos itinerários formativos.

3.1 Natureza e tipo de pesquisa

A pesquisa é qualitativa, fundamentada na pedagogia decolonial. De forma complementar, Gatti e André (2010) reforçam a relevância das metodologias qualitativas no campo da educação brasileira, destacando sua capacidade de revelar processos sociais, culturais e subjetivos conectados à produção de conhecimento. A abordagem permite compreender de maneira mais profunda as experiências dos sujeitos envolvidos, em especial quando se busca analisar práticas pedagógicas e políticas educacionais a partir de suas vivências e significados.

Inspirada pelo pensamento de Catherine Walsh (2014), esta pesquisa assume como proposta epistêmica a pedagogia decolonial, articulada à perspectiva crítica de Paulo Freire, cuja ética e política da educação sempre me inquietaram. No entanto, mais do que uma escolha metodológica ou epistemológica, esse caminho representa um reencontro comigo mesma, com os propósitos educacionais que sempre me habitaram, ainda que não tinha consciência disso.

Durante o processo de escrita desta tese entre idas e vindas, relutâncias e desvios, buscas por outros referenciais, fui percebendo que a própria tese revelava o que talvez eu ainda não conseguia enxergar: uma identidade epistêmica enraizada na luta por justiça, no respeito aos saberes silenciados e no compromisso com os sujeitos da Amazônia. O meu olhar e a minha sensibilidade se aguçavam diante da constatação de que meu caminho sempre foi o da resistência, da escuta, da valorização dos territórios e das vozes subalternizadas.

Entre questionamentos a mim mesma e a outros intelectuais da educação, não restaram dúvidas, sou uma educadora decolonial - e não é de hoje. A consciência não nasceu na tese, mas ganhou nome e força ao longo da escrita, revelando-se como corpo, memória e prática que sempre estiveram presentes em minha trajetória, ainda que antes essa consciência me faltava.

Catherine Walsh foi determinante nesse processo. Ao compreender sua trajetória intelectual marcada por um diálogo profundo com Paulo Freire, percebi que não há ruptura entre a pedagogia crítica e a pedagogia decolonial, mas sim uma cumplicidade e respeito ao expandirem a consciência para se acolherem.

Walsh (2013) não nega Freire; ao contrário, o reinscreve em diálogo com as epistemologias do Sul, reconhecendo que nenhuma teoria, isoladamente, é capaz de enfrentar os desafios impostos pela colonialidade na América Latina. Ao se definir como uma “gretadora” alguém que provoca fissuras no projeto moderno-colonial, Walsh propõe práticas pedagógicas construídas nas margens, nas resistências e nas reexistências dos povos subalternizados.

A decisão pela perspectiva decolonial, dialoga com a trajetória de colonização na Amazônia revela um projeto histórico de dominação em que, segundo Colares (2003), educação, catequese e colonização foram dimensões indissociáveis de uma mesma lógica civilizatória. Desde os primeiros momentos da ocupação europeia, a educação foi usada como instrumento de imposição de valores e saberes eurocêntricos, atuando na formação de uma subjetividade subordinada às normas do colonizador.

No atual cenário de neocolonização da Amazônia, esta pesquisa busca querer saber: Quais saberes e territórios são valorizados ou ocultados nos Itinerários Formativos do Ensino Médio na Amazônia? Para qual mundo do trabalho se pretende formar a juventude, considerando as dinâmicas territoriais e agrária impulsionadas pela expansão das fronteiras?

Com base na flexibilização curricular proposta pela Lei nº 13.415/2017, os itinerários formativos se estruturam sob lógicas desenvolvimentistas e produtivistas, o que acaba por enfraquecer os vínculos dos jovens com seus territórios, deslegitimando saberes locais e invisibilizando modos de vida sustentáveis. Nesse sentido, a pesquisa caminha para uma reflexão sobre a colonialidade e o colonialismo, coadunadas para impor seus interesses sobre o espaço Amazônico.

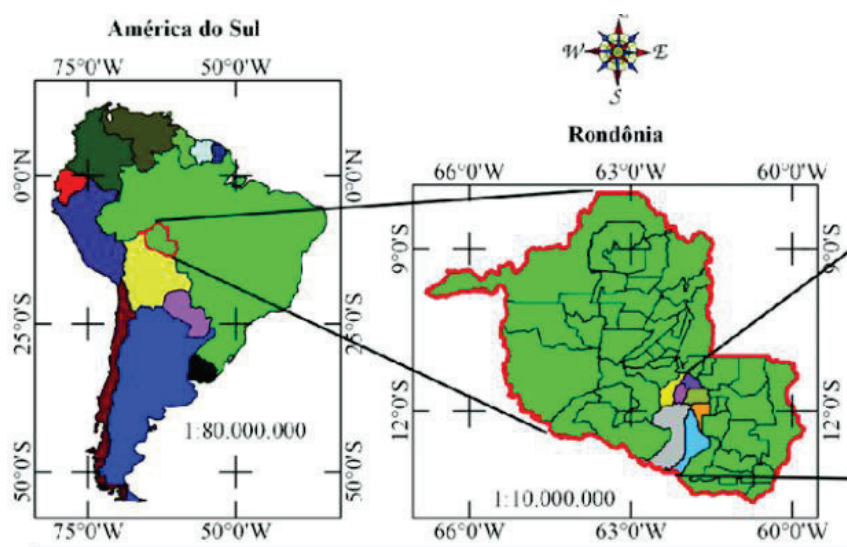
3.2 Contexto da pesquisa

A presente pesquisa se insere em um contexto de profundas transformações no cenário educacional brasileiro, impulsionadas pela implementação da reforma do Ensino Médio (Lei n.º 13.415/2017) e pela consequente reestruturação curricular centrada nos itinerários formativos. A reforma do Ensino Médio, articula a flexibilização curricular e a padronização curricular.

A instituição na qual realizamos a pesquisa teve seu nome mantido em anonimato, em conformidade com os princípios éticos que regem as pesquisas científicas, assim como foram preservadas as identidades dos/as participantes. Ao não expor a identidade da instituição, busca-se proteger a privacidade e a integridade dos/as participantes, garantindo um ambiente de segurança que permita uma análise mais objetiva e respeitosa dos dados. O anonimato assegura que a pesquisa se concentre nos processos e dinâmicas educacionais da região da Zona da Mata, em Rondônia, sem personalizar ou direcionar juízos a um espaço específico. Isso não só reforça a ética na produção acadêmica, mas também demonstra sensibilidade às relações humanas envolvidas no cotidiano escolar.

Para fins de referência neste trabalho, a escola participante será denominada “*Escola da Zona da Mata Rondoniense*”.

Figura 1 - Localização dos Municípios da Zona da Mata Rondoniense, Amazônia Ocidental, Brasil



Fonte: Cavalheiro *et al.* (2015).

A Escola da Zona da Mata Rondoniense está localizada em uma região marcada por transformações territoriais, sociais, ambientais e econômicas, resultantes dos ciclos de

colonização agrícola nas décadas de 1970 e 1980 e atual expansão das fronteiras agrícolas na Amazônia, impulsionada pela consolidação da produção de *commodities* agrícolas e pecuárias.

A reconfiguração do território de Rondônia, marcada pela substituição do campesinato pela produção de *commodities*, vem provocando um intenso processo de desruralização nos pequenos municípios da Zona da Mata Rondoniense. Entre os impactos mais visíveis estão o esvaziamento populacional das áreas rurais, a fragilização das economias locais baseadas na agricultura familiar, o aumento da vulnerabilidade social nas periferias urbanas e a descaracterização dos modos de vida camponeses.

É nesse contexto de intensas transformações territoriais, sociais, econômicas e ambientais, a presente pesquisa busca compreender como se dá a formação educacional da juventude amazônica nesse cenário de mudanças estruturais e de implementação de políticas educacionais orientadas pelas novas disciplinas que compõe os itinerários formativos, cujo objetivo tem a intenção de formar a Juventude para o Mundo do trabalho.

Os/as 3.2.1 Os/as participantes estudantes

estudantes participantes o questionário da pesquisa totaliza 120 estudantes todos/as com idades entre 17 e 18 anos e matriculados/as no 3º ano do Ensino Médio. A escolha dessa etapa escolar deve-se ao fato de que esses/as estudantes contemplam todas as fases dos itinerários formativos, ao longo dos três anos de escolaridade. Ao todo foram cinco turmas, sendo três do período matutino e duas vespertinos.

Cerca de 57% dos/as participantes residem em áreas rurais, conforme indicado nos questionários socioeconômico, o que evidencia uma significativa presença de jovens oriundos/as do campo, apesar de a escola estar localizada em área urbana. Muitos/as desses/as jovens conciliam trabalho e estudo. Em relação ao perfil étnico-racial, a pesquisa identificou uma presença expressiva de estudantes que se autodeclararam de ascendência africana, conforme os critérios de identificação racial utilizados no Brasil: 72% dos/as estudantes se declararam pardos/as e 11% pretos/as, totalizando que 83% dos/as participantes são negros/as.

3.2.2 Os/as participantes professores/as

Para fins analíticos, os/as docentes participantes foram organizados/as em dois grupos, de modo a contemplar diferentes realidades escolares: um grupo vinculado à escola

localizada na Zona da Mata Rondoniense e outro grupo composto por professores/as de distintos municípios do estado de Rondônia.

Quadro 3 - Perfil dos/as professores/as participantes da pesquisa - Grupo I - Escola da Zona da Mata Rondoniense

Aspecto Analisado	Descrição
Grupo	Grupo I
Localização	Escola da Zona da Mata Rondoniense
Total de Professores/as	5
Áreas de Conhecimento	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Linguagens e suas Tecnologias, Ciências da Natureza
Titulação	2 mestrados e 3 especialistas
Carga Horária	2 professores/as com 40 h; 3 professores/as com 60 h
Tempo Médio de Experiência	20 anos

Quadro 4 - Perfil dos professores participantes da pesquisa - Grupo II - Escola da Zona da Mata Rondoniense

Aspecto Analisado	Descrição
Grupo	Grupo II
Localização	Porto Velho, Jaru, Cacoal, Rolim de Moura, Alta Alegre dos Parecis e Santa Luzia D'Oeste.
Total de Professores/as	5
Áreas de Conhecimento	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Linguagens e suas Tecnologias e Ciências da Natureza e suas Tecnologias.
Titulação	1 doutor/a; 2 doutorandos/as; 2 especialistas
Carga Horária	40 h
Tempo Médio de Experiência	15 anos

3.3 Categorias ou variáveis de estudo

A construção das categorias de análise em uma pesquisa qualitativa não é um procedimento meramente técnico, mas resulta de um posicionamento teórico-metodológico alinhado aos objetivos investigativos do estudo. No contexto desta pesquisa, as categorias foram construídas a partir da articulação entre os dados empíricos, provenientes da análise documental, dos questionários aplicados aos estudantes e das entrevistas com professores/as da rede pública estadual de ensino na Zona da Mata Rondoniense e os referenciais teóricos que fundamentam a investigação, orientando a análise em direção aos propósitos da pesquisa.

A compreensão e análise dessas categorias e de suas respectivas subcategorias permitiram aprofundar o debate sobre os efeitos da implementação dos itinerários formativos do Ensino Médio na Escola da Zona da Mata Rondoniense, fornecendo os elementos necessários para responder os objetivos proposto na pesquisa

Quadro 5 - Categorias, subcategorias e variantes temáticas

Categoria	Subcategoria
Colonialismo e Colonialidade-desamazonização	Apagamento dos Saberes Amazônicos no Catálogo de Trilha de Aprofundamento em Rondônia
Itinerários Formativos, Educação, Trabalho e Territorialidades Amazônica	Os desafios da juventude amazônica frente à formação para o mundo do trabalho
Lugar e Trabalho como princípio educativo.	O Lugar na relação entre o trabalho, itinerários formativos e juventude amazônica
A defesa da educação crítica	Currículo ambiental e território em disputa na <i>Amazônia rondoniense</i>
Livros didática e produção de saberes amazônicos	O papel dos itinerários <i>formativos na</i> sistematização <i>dos saberes amazônicos</i>
Desafios Docentes nos Itinerários Formativos	Entre a promessa da autonomia e a realidade da sobreposição do trabalho docente

Fonte: elaborado pela autora (2025).

O colonialismo e a Colonialidade que resulta no processo de Desamazonização. As categorias abrangem a análise crítica da presença (ou ausência) de saberes amazônicos no catálogo de trilha, o tensionamento entre modelos coloniais e a urgência de práticas pedagógicas decoloniais. A análise busca evidenciar como essas políticas educacionais contribuem para processos de desamazonização e reforçam desigualdades históricas, ao negligenciar a diversidade epistêmica e as práticas produtivas sustentáveis do território.

As categorias Itinerários Formativos, Educação, Trabalho e Territorialidades Amazônicas analisam como os itinerários articulam juventude, currículo, mundo do trabalho e território, defendendo o “lugar” e o “trabalho” como fundamentos educativos. É a partir do lugar que os jovens constroem identidades, referências de futuro e meios de sobrevivência, o que reforça a necessidade de uma educação crítica na Amazônia, ancorada na produção de materiais didáticos contextualizados com essas singularidades educacional.

Já a categoria Desafios Docentes nos Itinerários Formativos aborda questões como autonomia, sobrecarga e ausência de formação continuada que reflete as territorialidades amazônica, evidenciando os limites das políticas educacionais e seus impactos sobre a atuação docente. Essas categorias orientam a leitura crítica da realidade escolar, das políticas curriculares e das experiências de professores e estudantes na Amazônia.

3.4 Procedimentos, instrumentos e técnicas de coleta de dados

A pesquisa envolveu a aplicação de questionários e entrevistas com docentes da Educação Básica, foi necessário submeter o projeto à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa, conforme as diretrizes da Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, que regulamenta pesquisas nas áreas de Ciências Humanas e Sociais.

Como etapa inicial, foram obtidos os Termos de Anuência das instituições envolvidas, especificamente da Escola situada na Zona da Mata Rondoniense e da Superintendência Regional de Educação. Após a autorização institucional, o processo foi direcionado aos(as) participantes da pesquisa.

Os procedimentos éticos foram adotados seguindo as orientações da plataforma Brasil. Antes da coleta de dados, todos(as) os(as) participantes foram devidamente informados(as) sobre os objetivos, procedimentos da pesquisa. A participação foi voluntária, formalizada por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), aos estudantes, menores de idade, assim como os pais, assegurando o anonimato, o direito de recusa ou desistência a qualquer momento, e o compromisso com o sigilo das informações prestadas (Apêndice)

Os critérios de inclusão e exclusão partiram da escolha pelos/as estudantes do 3º ano, justificando-se pelo fato de que esses/as alunos/as já vivenciaram, ao longo de sua trajetória formativa, os diferentes componentes curriculares vinculados aos itinerários formativos. Isso lhes confere maior propriedade para avaliar e refletir criticamente sobre essa proposta educacional.

Ao todo, participaram da pesquisa 120 estudantes, distribuídos em cinco turmas: três do período matutino e duas do período vespertino. O questionário (apêndices) aplicado foi estruturado em dois blocos temáticos: o primeiro, composto por quatro questões relacionadas ao perfil socioeconômico dos estudantes; o segundo, com cinco questões voltadas aos Itinerários Formativos e aos contextos amazônicos. Dentre essas, uma foi discursiva, na qual os estudantes foram convidados a responder à seguinte pergunta: “O que é a Amazônia?” A aplicação do questionário ocorreu durante o período regular de aulas.

A Parte I do questionário teve como finalidade traçar o perfil socioeconômico dos estudantes participantes da pesquisa. Foram coletadas informações sobre identidade étnico-racial, identidade de gênero, local de residência, situação educacional e laboral dos jovens, identificando se apenas estudam ou se também trabalham. Os dados permitiram contextualizar as respostas às demais questões, relacionando-as às condições de vida e às territorialidades dos sujeitos envolvidos.

A parte II do questionário teve como objetivo investigar a percepção dos estudantes sobre a presença dos saberes amazônicos nos Itinerários Formativos, nas Eletivas e Trilhas de Aprofundamento, bem como avaliar o acesso a materiais didáticos regionalizados e o grau de identificação dos jovens com a Amazônia Rondoniense. As perguntas buscaram

compreender o nível de interesse e satisfação com as práticas pedagógicas desenvolvidas, além de captar representações pessoais sobre o que é a Amazônia, a partir de uma questão discursiva.

Segundo Gatti (2005), o questionário é um instrumento útil para levantar dados objetivos e subjetivos sobre os sujeitos da pesquisa, desde que sua elaboração e aplicação sigam critérios de clareza, pertinência e ética. A autora ressalta que: O questionário deve estar adequado aos objetivos da pesquisa e ser coerente com o referencial teórico adotado; As perguntas devem ser claras, acessíveis e contextualizadas à realidade dos respondentes, especialmente quando aplicadas a estudantes da educação básica; A aplicação deve respeitar os princípios éticos da pesquisa com seres humanos, com consentimento informado e garantia de anonimato e voluntariedade e A análise dos dados deve considerar as condições socioeconômicas e culturais dos sujeitos, evitando interpretações descontextualizadas.

As entrevistas (se encontra na apêndices) com professores/as foram importantes para dar voz aos sujeitos que vivenciam no cotidiano escolar os desafios impostos pela política curricular vigente do Ensino Médio. Para fins de organização metodológica, os/as docentes entrevistados/as foram separados em dois grupos, todos vinculados à Rede Pública de Ensino do Estado de Rondônia. Com consentimento dos participantes, todos/as os/as professores/as assinaram o TCLE, garantindo o sigilo e a ética da pesquisa, conforme as determinações da Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD – Lei 13.709/18).

O primeiro grupo é composto por professores/as pertencentes à Escola da Zona da Mata Rondoniense, e o segundo grupo reúne docentes de diferentes municípios do estado, cujo nome da instituição escolar foi mantido em sigilo para preservar o anonimato — prática recomendada por Bauer e Gaskell (2002) como estratégia de proteção dos sujeitos em investigações qualitativas.

A separação entre os grupos justifica-se pela necessidade de organização das análises, especialmente no que diz respeito à triangulação entre as percepções dos estudantes e as práticas pedagógicas desenvolvidas nos itinerários formativos pelos professores/as em uma mesma unidade escolar. As questões dirigidas ao primeiro grupo de professores(as) buscaram compreender suas percepções sobre a presença e a relevância dos saberes regionalizados da Amazônia Rondoniense nos Itinerários Formativos do Ensino Médio.

A participação do segundo grupo consistiu em responder a uma única pergunta, voltada à identificação dos principais desafios para a incorporação de temáticas regionalizadas nos itinerários formativos das escolas estaduais de Rondônia. As

contribuições desse grupo ampliaram o processo de triangulação metodológica, ao serem articuladas às análises documentais realizadas ao longo da pesquisa, fortalecendo a compreensão crítica sobre os limites e possibilidades da regionalização do currículo.

Os grupos foram representados da seguinte forma: Grupo I — P1, P2, P3, P4 e P5; e Grupo II — P6, P7, P8, P9 e P10. Dessa forma, será possível identificar a participação dos/as professores/as na tese e compreender a qual grupo pertencem. Seus relatos constituem uma importante base empírica para a análise crítica sobre a incorporação dos saberes da Amazônia Rondoniense nos itinerários formativos, conforme defendem Lüdke e André (2013) no que tange à centralidade da fala dos sujeitos na pesquisa em educação.

A análise documental foi direcionada para o Catálogo de Trilhas de Aprofundamento (CTA, 2023) e no Referencial Curricular de Rondônia (RCRO, 2021). Os documentos foram selecionados por seu papel normativo na organização dos itinerários formativos e por constituírem os principais instrumentos orientadores da política educacional vigente no estado.

O objetivo central das análises foi verificar de que forma os saberes regionalizados da Amazônia Rondoniense vêm sendo incorporados nas propostas curriculares presentes no Catálogo de Trilhas de Aprofundamento, já no Referencial Curricular, a análise concentrou-se nas orientações relacionadas ao desenvolvimento dos itinerários formativos no contexto da prática docente.

A análise documental é uma construção político-discursiva. Para Apple (2006), tais construções revelam tanto os objetivos formais da política educacional quanto as ausências e invisibilidades que reproduzem relações de poder no campo do conhecimento escolar. A abordagem dialoga com os pressupostos metodológicos de Cellard (2012), que define a análise documental como uma técnica capaz de revelar estruturas e conteúdos subjacentes aos textos oficiais, considerando seu contexto de produção, circulação e legitimação. Também se inspira em Romanowski e Ens (2006), que enfatizam a importância da análise documental na pesquisa em educação como meio de compreender os sentidos e direcionamentos atribuídos às reformas curriculares.

3.5 Procedimentos, técnicas e sistemas utilizados para análise de dados

Bardin (2016) enfatiza que o processo de análise é uma organização medida por diferentes fases em torno de três etapas da análise, onde Bardin apresenta:

Pró-análise: Fase Preparatória da Análise de Conteúdo. A pró-análise é a etapa inicial e fundamental da análise de conteúdo. Tem como objetivo preparar o material a ser analisado, organizando-o de forma sistemática e permitindo que o pesquisador se familiarize com o conteúdo antes de entrar na codificação propriamente dita. Nessa fase, são realizadas três etapas essenciais: Definição do corpus; Organização do material empírico e Leitura flutuante (leitura inicial para familiarização)

A primeira etapa, denominada definição do corpus, refere-se à seleção criteriosa do conjunto de documentos, textos, imagens ou registros que serão analisados na pesquisa. O corpus deve ser pertinente ao problema investigado, representativo e delimitado com base em critérios objetivos e coerentes com os objetivos do estudo.

Nesta tese, foram definidos como corpus: (i) as entrevistas com dez professores da rede pública de educação; (ii) o questionário aplicado a 120 estudantes da escola da Zona da Mata Rondoniense; e (iii) a análise de documentos oficiais, especificamente o Referencial Curricular para o Ensino Médio de Rondônia (RCRO/EM, 2021) e o Catálogo de Trilhas de Aprofundamento (CTA/RO, 2023). Além disso, a leitura de imagens também foi incorporada à análise, compreendendo-as como elementos significativos no processo de produção de sentidos e na disputa simbólica no contexto educacional.

Segunda etapa- Organização do material, análise documental teve como foco duas fontes principais: o Referencial Curricular para o Estado de Rondônia (RCRO/EM, 2021) e o Catálogo de Trilhas de Aprofundamento (CTA, 2023). No caso do CTA, foram examinadas trilhas vinculadas à área de Linguagens e suas Tecnologias, como “*Acorda, leitor, que hoje é dia de literatura com aventura!*” e “*Da telinha à telona: a comunidade em cena*”; área de Ciências da Natureza “*Alimentação saudável e sustentável: do solo à mesa*” e a trilha “*Parcimônia da Amazônia, Presepada!*”, de caráter interdisciplinar

As quatro temáticas das trilhas analisadas foram submetidas à verificação quanto à sua contextualização e territorialização nos aspectos culturais, históricos e geográficos da Amazônia. As imagens presentes em cada temática também foram analisadas, considerando seu potencial simbólico e seu papel na construção de sentidos sobre a região.

As leituras do Referencial Curricular foram realizadas especificamente na seção que trata dos itinerários formativos. A partir dessa análise, foram selecionados trechos considerados relevantes, os quais foram organizados em um quadro, agrupados por categorias temáticas.

A coleta de dados por meio do questionário seguiu esta estrutura: inicialmente, quatro perguntas objetivas levantaram o perfil socioeconômico dos estudantes, com as respostas tabuladas e apresentadas em gráficos. Na sequência, cinco questões abordaram os itinerários formativos, quatro de caráter fechado, igualmente tabuladas e representadas graficamente, e uma de caráter aberto. Esta última foi analisada a partir da categorização das respostas, organizadas em um quadro que reuniu as percepções dos estudantes sobre o que é a Amazônia.

Foram entrevistados 10 professores/as da rede estadual de ensino em Rondônia, divididos em dois grupos de cinco. O Grupo I, da mesma escola dos estudantes que responderam ao questionário (Escola da Zona da Mata Rondoniense), respondeu a cinco perguntas sobre a prática docente nos itinerários formativos. O Grupo II respondeu a uma única pergunta, voltada à identificação dos desafios no desenvolvimento desses itinerários. A divisão buscou favorecer a triangulação dos dados, reunindo fontes que compartilham ou contrastam contextos escolares.

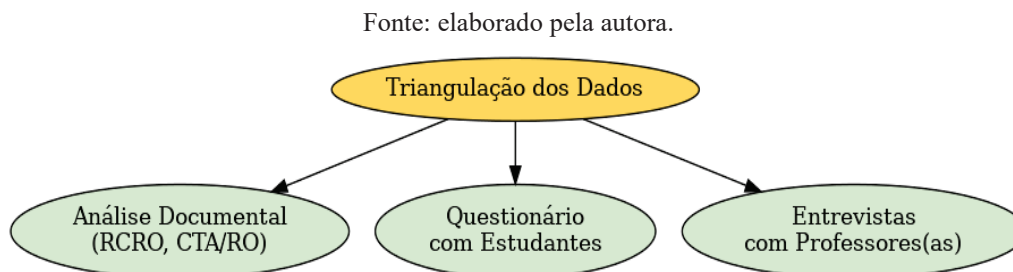
Todas as entrevistas foram gravadas e transcritas com o auxílio do aplicativo Transkriptor e, posteriormente, analisadas e organizadas em categorias emergentes a partir das falas dos professores/as. O processo de categorização, segundo Minayo (2010), é fundamental para revelar as representações sociais e os significados atribuídos pelos sujeitos, especialmente em investigações que buscam interpretar realidades complexas, como as vivências territoriais e identitárias na Amazônia. Para essa etapa, foi necessária a elaboração de dois quadros distintos, correspondentes a cada grupo de docentes entrevistados.

Leitura flutuante e sistematização dos dados. Após a leitura do material empírico, incluindo a organização dos conteúdos em quadros, a tabulação dos dados dos questionários e a seleção dos trechos das entrevistas, as categorias a pesquisa avançaram para a etapa de definição das categorias. A partir disso, iniciou-se o tratamento dos resultados, com a sistematização e a interpretação crítica dos achados, à luz do referencial teórico adotado(decolonial).

A triangulação de dados, conforme proposto por Denzin (2011), constituiu-se como uma estratégia metodológica fundamental para pesquisa, ao permitir a articulação entre diferentes fontes de análise documental, questionários com estudantes e entrevistas com docentes, promovendo uma compreensão mais ampla e crítica do fenômeno investigado. A técnica permitiu a validação cruzada dos achados, ampliando a confiabilidade dos dados e

possibilitando a identificação de convergências, lacunas e contradições entre os discursos oficiais e as vozes dos sujeitos da pesquisa.

Figura 2 - Triangulação dos dados



Ao integrar essas múltiplas perspectivas, a triangulação fortaleceu a consistência analítica e permitiu uma síntese interpretativa para compreender como os saberes amazônicos são (ou não) valorizados nos itinerários formativos do Ensino Médio na Amazônia Rondoniense.

Quanto aos dados obtidos por meio dos questionários aplicados aos estudantes, os gráficos foram incorporados ao texto e contribuíram para as discussões ao longo da tese. As falas das entrevistas foram evidenciadas a partir de discussões organizadas por temáticas categorizadas. Em diversos momentos da tese, a triangulação foi possível com o cruzamento das três fontes de dados: entrevistas, questionários e documentos oficiais. Em outras situações, a triangulação ocorreu por meio da articulação entre as entrevistas, os achados nos documentos e o referencial teórico adotado.

A triangulação evidenciou convergências significativas, especialmente no que se refere às críticas recorrentes à ausência de conteúdos relacionados aos saberes amazônicos, à carência de materiais didáticos regionalizados, à falta de formação específica para os itinerários formativos e às precárias condições estruturais enfrentadas pelas escolas.

Diante desse cenário, a pesquisa conseguiu contemplar seus objetivos ao investigar, em três dimensões complementares: (i) nos **documentos oficiais**, como os saberes locais e regionais da Amazônia Rondoniense estão (ou não) contemplados nas diretrizes que norteiam os itinerários formativos; (ii) **nas práticas docentes**, de que forma os itinerários têm sido organizados pelos professores e quais os desafios enfrentados para desenvolver aulas que valorizem os saberes territoriais; (iii) **nas percepções dos estudantes**, identificadas por meio dos questionários, as lacunas relativas à ausência de materiais e

conteúdos que representem a Amazônia em suas múltiplas dimensões – culturais, históricas, sociais e ambientais.

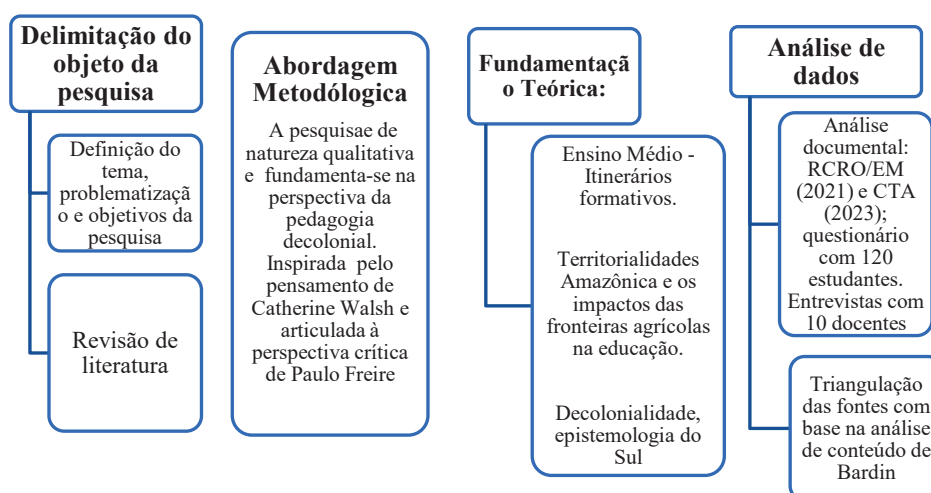
As reflexões apresentadas ao longo desta tese permitiram compreender, de forma articulada, os principais tensionamentos entre a proposta dos itinerários formativos e a realidade vivida no chão das escolas públicas da Amazônia Rondoniense. Os elementos analisados estão distribuídos nos capítulos 4 e 5 denominado achados I e achados II

Assim, os achados desta pesquisa não se apresentam de forma fragmentada ou meramente descritiva, mas integrados a uma leitura analítica e crítica que perpassa todo o trabalho, fundamentando os posicionamentos assumidos e respondendo, de maneira transversal, às questões que motivaram este estudo.

3.6 Fluxo da pesquisa

O percurso metodológico desta pesquisa foi estruturado com base em uma sequência que orientaram todo o processo investigativo, desde a delimitação do objeto de estudo até a elaboração da síntese crítica dos resultados. O fluxograma da metodologia da pesquisa apresentado na Figura 3 tem como finalidade explicitar, de forma visual e organizada, o percurso metodológico adotado nesta investigação. A proposta está estruturada em quatro etapas: Delimitação do objeto de pesquisa; Abordagem metodológica; Fundamentação teórica e a Análise dos dados.

Figura 3 - Fluxograma da pesquisa



fonte: elaborada pela autora (2025).

A estrutura facilita a visualização das fases do estudo, evidenciando desde a definição do tema e revisão de literatura, passando pela escolha da abordagem qualitativa fundamentada na pedagogia decolonial e no pensamento crítico de Paulo Freire, até os referenciais teóricos que orientaram a análise. Por fim, explicita as técnicas utilizadas na coleta e interpretação dos dados

4. ANÁLISE E PROPOSTAS PARA AS TRILHAS DE APROFUNDAMENTOS

Este capítulo apresenta os principais achados, resultantes da análise realizada no Caderno de Trilhas de Aprofundamento (CTA/RO, 2023), documento elaborado para orientar a oferta das trilhas no Ensino Regular da rede estadual de Rondônia. Produzido por uma comissão estadual, em colaboração com docentes, o catálogo organiza propostas pedagógicas por áreas do conhecimento, fundamentando-se na Portaria n.º 3037/2022, nas Diretrizes Curriculares Nacionais e no RCRO/EM. Implementado gradualmente desde 2020 em escolas-piloto e, a partir de 2022, em toda a rede estadual, o CTA busca integrar especificidades locais a uma perspectiva global de educação, ampliando as possibilidades de escolha e aprofundamento a partir do 2º ano do Ensino Médio.

Foram selecionadas quatro trilhas organizadas por áreas do conhecimento: na área de Linguagens e suas Tecnologias, as trilhas *“Acorda, leitor, que hoje é dia de literatura com aventura!”* e *“Da telinha à telona: a comunidade em cena”*; na área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, a trilha *“Alimentação saudável e sustentável: do solo à mesa”*; e, envolvendo as áreas de Linguagens e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, a trilha *“Parcimônia da Amazônia, Presepada”*, cuja análise concentrou-se nas Ciências Humanas.

As trilhas serão examinadas à luz do pensamento decolonial, perspectiva teórica que permite problematizar as epistemologias dominantes e as hierarquias de saber presentes nos processos educacionais, em um contexto amazônico cuja colonização recente deixou marcas profundas na forma como o conhecimento é produzido e validado nas escolas.

Nesse sentido, as análises realizadas oferecem a oportunidade de direcionar as temáticas das trilhas para uma abordagem decolonial, uma proposta capaz de articular os conteúdos às realidades, identidades e epistemologias próprias da Amazônia.

A análise exige compreender as heranças históricas que estruturam o currículo e as práticas pedagógicas, o que implica discutir três conceitos-chave: Colonização, entendida como o processo de dominação política, econômica e cultural que moldou as relações de poder na região; Colonialidade, que mantém, no presente, as lógicas de subalternização e hierarquização do saber; e Desamazonização da Educação, expressão que denuncia o apagamento das territorialidades, culturas e saberes amazônicos nos processos formativos.

4.1 Colonialidade e Decolonialidade: Um Ensaio Crítico sobre a Produção de Conhecimentos

A narrativa histórica oficial sobre o Brasil, tradicionalmente iniciada com a *Carta de Achamento* de Pêro Vaz de Caminha em 1500, desconsidera as múltiplas civilizações indígenas que habitaram o território por milênios. As gravuras e pinturas rupestres deixadas por povos originários testemunhos materiais de existências complexas, saberes ambientais e cosmologias próprias são classificados como “pré-história”, isto é, fora do campo do que se reconhece como história escrita, cronológica e linear, marcada por documentos ocidentais.

Segundo Mignolo (2003), esse processo não apenas marginaliza o passado pré-colonial, mas dá sustentação a formas sutis e duradouras de dominação, que se estendem para além do colonialismo territorial e se manifestam como colonialidade, o controle das subjetividades, dos saberes e das narrativas históricas. Mignolo explica que, inicialmente, os espanhóis julgavam a inteligência e o grau de civilização dos povos com base na presença ou ausência da escrita alfabética.

A partir do século XVIII, porém, o critério dominante passa a ser a noção ocidental de “história”. Assim, os povos que não compartilham dessa forma de registro e organização temporal são situados em um tempo “anterior”, fora do “presente” moderno, o que os coloca em uma posição de subalternidade. Trata-se de uma operação que produz a diferença colonial, ao instituir uma hierarquia epistêmica em que apenas determinadas formas de narrar e lembrar são reconhecidas como legítimas (Mignolo, 2003)

O conceito de colonialidade foi desenvolvido por Aníbal Quijano (2005) para explicar a continuidade das hierarquias de poder, saber e ser mesmo após o fim do colonialismo formal. Segundo o autor, a colonialidade é o lado obscuro da modernidade, que se perpetua através de uma matriz de poder que classifica e subalterniza sujeitos, culturas e conhecimentos. O Brasil, mesmo após sua independência em 1822, permanece atado a estruturas coloniais que moldam as relações sociais, raciais, epistêmicas e geopolíticas.

A crítica de Quijano (2005) ao eurocentrismo revela como o conhecimento moderno foi construído a partir de uma lógica de poder colonial e capitalista que se impôs como universal. Para o autor, “*a elaboração intelectual do processo de modernidade produziu uma perspectiva de conhecimento e um modo de produzir conhecimento que demonstram o caráter do padrão mundial de poder: colonial/moderno, capitalista e eurocentrados*” Pg. 126. O eurocentrismo, nesse sentido, não é apenas uma origem geográfica do saber, mas

uma racionalidade específica que se institui como superior e universal, apagando ou subordinando outras formas de conhecimento.

A sistematização do eurocentrismo tem início na Europa Ocidental antes do século XVII, mas se consolida com a expansão colonial, acompanhando o domínio da Europa burguesa sobre o mundo. Quijano (2025) alerta que não se trata de uma crítica a toda a tradição intelectual europeia, mas a uma perspectiva que se torna hegemônica, colonizando inclusive saberes não europeus e os próprios modos de conhecer dentro da Europa.

É nesse contexto que se compreende a distinção entre *colonialismo*, como ocupação física e política de territórios, e *colonialidade*, como controle mental e simbólico, que produz uma sensação de inferioridade internalizada. A ideia foi tematizada por Roberto Mangabeira Unger⁶, ao discutir a cultura de subserviência no Brasil: trata-se de um “sentimento enrugado de inferioridade” que afeta não apenas os grupos historicamente marginalizados, como negros, indígenas e mulheres, mas também sujeitos brancos escolarizados, que assumem como superiores os saberes do Norte global (Unger, 2018).

Colonialismo mental” consiste no hábito dos países do Sul de copiar as matrizes de pensamento do Atlântico Norte. Ao copiá-las, as nações suprimem sua imaginação, abdicam de transformações possíveis e incorrem em um destino fatalista de subdesenvolvimento. Uma vez que os países do Norte descrevem e constroem a realidade de maneira que lhes favoreça, copiar seus modelos significa importar desorientação ((Unger, 2018, p. 13).

A proposta de Unger (2018) está centrada na criação de uma nova ontologia social, baseada na plasticidade das instituições humanas. O autor critica a visão tradicional que trata estruturas como classe, nação, raça e papel social como naturais ou imutáveis, argumentando que são construções históricas e, portanto, transformáveis. Sua ideia de “recombinação institucional criativa” propõe a reorganização da vida social por meio de novos arranjos institucionais que rompam com os determinismos que sustentam as desigualdades.

Unger (2018) entende que instituições como o Estado, a escola ou o mercado não devem ser vistas como formas acabadas, mas como espaços abertos à experimentação democrática, moldáveis pela ação coletiva e pela imaginação política. Essa perspectiva sustenta seu projeto de emancipação humana, que defende o empoderamento dos indivíduos

⁶ Roberto Mangabeira Unger nasceu no Rio de Janeiro, no dia 24 de março de 1947. Passou parte da sua infância nos Estados Unidos, completou seus estudos secundários no Brasil e iniciou o curso de Direito na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Em 1969, retornou àquele país e prosseguiu sua formação na Escola de Direito da Universidade de Harvard, onde leciona e pesquisa até hoje. Possui vasta trajetória política, com destaque para o cargo de ministro-chefe da Secretaria de Assuntos Estratégicos (SAE), no governo Lula. Seus diversos livros e artigos percorrem áreas da filosofia, direito, economia, teoria política e social.

como agentes de transformação, a ampliação da democracia participativa, a recusa ao fatalismo institucional e a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e criativa.

O processo de subalternização epistêmica é descrito também por Catherine Walsh, que articulam a decolonialidade como um campo de resistência às epistemologias hegemônicas. A consolidação do grupo Modernidade/Colonialidade, que desde o final dos anos 1990 tem aprofundado reflexões sobre como a modernidade ocidental está intrinsicamente ligada à lógica colonial.

Segundo Walsh (2013), o convênio estabelecido a partir de 2001 entre universidades dos Estados Unidos e da América Latina como a Duke University, a Universidad Javeriana de Bogotá e a Universidad Andina Simón Bolívar de Quito, o que permitiu um diálogo profundo entre intelectuais de diferentes países e contextos, ampliando as discussões sobre colonialidade, modernidade e suas interseções com a produção do conhecimento. A proposta teórica do grupo Modernidade/Colonialidade, destacando três conceitos centrais: colonialidade do poder, do saber e do ser, que revelam como a dominação colonial ultrapassou a esfera política e econômica, atingindo também os modos de pensar, produzir conhecimento e existir no mundo.

Frente a isso, surge a proposta da desobediência epistêmica, termo cunhado por Mignolo (2003). Trata-se da rejeição ativa aos padrões eurocentrados de produção científica, que priorizam métodos quantitativos, lógicas de objetividade fria e critérios de validação pautados em métricas estabelecidas por centros do Norte global. A desobediência epistêmica reivindica o direito de produzir ciência a partir das vivências, territórios e categorias nativas de povos e sujeitos subalternizados.

Para Mignolo (2003) introduz o conceito de diferença colonial, que se refere às experiências vividas nas margens do sistema moderno/colonial nas “ruínas” deixadas pelo colonialismo, a partir das quais emergem outras formas de conhecimento. A diferença colonial não busca restituir os saberes subalternizados aos moldes da ciência ocidental, mas propõe reconhecer os conhecimentos “outros” como legítimos em si, criados a partir de outras experiências históricas e ontológicas. A proposta aponta para um horizonte transmoderno, ou seja, um campo de produção epistêmica que não nega o diálogo com a modernidade europeia, mas também não se submete a ela.

Em vez disso, a transmodernidade reivindica formas de ser, pensar e conhecer que rompem com as hierarquias estabelecidas pelo eurocentrismo, promovendo uma articulação

plural entre saberes-indígenas, afrodescendentes, camponeses, populares e a possibilidade de construção de novos sentidos civilizatórios.

No campo da educação, esse pensamento ganha força ao problematizar a hegemonia das epistemologias eurocentradas e ao defender a emancipação epistêmica, ou seja, a valorização e a coexistência de múltiplas formas de produzir conhecimento. Isso significa reconhecer que há diferentes epistêmes, formas de saber sendo produzidas tanto dentro quanto fora da academia, especialmente nos movimentos sociais, indígenas, afrodescendentes e camponeses.

A crítica central é dirigida à geopolítica do conhecimento, entendida como a estratégia pela qual a modernidade europeia impôs seus paradigmas como verdades universais, ao mesmo tempo em que silenciou e invisibilizou saberes outros, oriundos do Sul global. Assim, o grupo Modernidade/Colonialidade propõe que a modernidade não pode ser compreendida separadamente da herança colonial, pois ela se constituiu por meio de práticas de dominação que naturalizaram hierarquias étnicas, raciais e epistêmicas.

O exemplo citado do pesquisador indiano Kumaravadivelu⁷, em seu trabalho sobre ensino de inglês, enfrentou resistências para publicação, não pela qualidade do conteúdo, mas por não ser nativo da língua e tampouco europeu ou norte-americano. Seu caso evidencia o que Santos (2010) chamou de “epistemicídio” a morte ou desqualificação sistemática de saberes produzidos fora dos centros hegemônicos.

"Primeiro, a epistemologia dominante é, de facto, uma epistemologia contextual que assenta numa dupla diferença: a diferença cultural do mundo moderno cristão ocidental e a diferença política do colonialismo e capitalismo. A transformação deste hiper-contexto na reivindicação de uma pretensão de universalidade, que se veio a plasmar na ciência moderna, é o resultado de uma intervenção epistemológica que só foi possível com base na força com que a intervenção política, económica e militar do colonialismo e do capitalismo modernos se

⁷ B. Kumaravadivelu é um linguista indiano de destaque na área de ensino de línguas e linguística aplicada. Sua crítica ao paradigma tradicional do ensino de inglês e sua proposta de uma pedagogia pós-método têm sido amplamente reconhecidas por trazerem uma perspectiva descolonial à prática pedagógica. Kumaravadivelu defende a valorização dos saberes locais e a autonomia docente frente aos modelos importados e universalizantes de ensino, desafiando a centralidade do eixo euro-americano na produção do conhecimento educacional. Kumaravadivelu, B. (2003). *Beyond methods: Macrostrategies for language teaching*. Yale University Press. Este livro está disponível em bibliotecas universitárias e pode ser consultado em catálogos acadêmicos como o WorldCat (www.worldcat.org).

impuseram aos povos e culturas não-ocidentais e não-cristãos (Santos, Meneses e Nunes, 2004)."

A crítica à epistemologia dominante apresentada por Santos, Meneses e Nunes (2004) encontra eco na trajetória de Kumaravadivelu, cuja experiência evidencia como o conhecimento continua sendo hierarquizado a partir de critérios coloniais e eurocentrados. O autor, ao propor uma abordagem inovadora no ensino de inglês, enfrentou resistência editorial não por falhas em sua produção acadêmica, mas por não ser nativo da língua nem pertencente ao eixo hegemônico europeu ou norte-americano. Tal situação revela como a pretensa universalidade do saber científico ainda é marcada pela dupla diferença apontada por Santos: a cultural, que privilegia o mundo cristão ocidental, e a política, sustentada pelo legado do colonialismo e do capitalismo.

Assim, o caso de Kumaravadivelu ilustra como a imposição de critérios epistemológicos continua a excluir vozes não ocidentais, reiterando a centralidade da geopolítica do conhecimento. O artigo apresentado por Oliveira; Candau (2010) discute a proposta crítica de Catherine Walsh, que pensam os processos educacionais a partir de três conceitos centrais articulados ao projeto decolonial: pensamento-outro, decolonialidade e pensamento crítico de fronteira. Esses conceitos se afastam da racionalidade ocidental dominante e buscam abrir caminhos para outras formas de ser, saber e viver, que historicamente foram silenciadas pelo colonialismo e pelo eurocentrismo.

O conceito de pensamento-outro, originalmente formulado pelo autor marroquino Abdelkebir Khatibi, parte da ideia de que pensar é também resistir à negação da existência imposta aos povos colonizados. É um pensamento insurgente, que se constrói a partir da experiência de quem foi historicamente desumanizado como os indígenas e afrodescendentes da América Latina e, por isso mesmo, carrega a potência de uma epistemologia contra hegemônica.

Para Oliveira; Candau (2010) ao se aproxima da noção de colonialidade do ser proposta por Maldonado-Torres, ao denunciar como o sistema colonial reduziu certas vidas à condição de "não-ser", ou seja, à invisibilidade e desumanização social, política e ontológica. Descolonizar-se, nesse contexto, significa romper com as classificações que consideram os povos não europeus como atrasados, irracionais ou não modernos. É um ato epistemológico e político de reconstrução da dignidade e da existência.

Walsh (2005), ao observar os movimentos indígenas e afro-equatorianos, afirma que a decolonialidade não é apenas resistência, mas também produção ativa de outros mundos

possíveis, onde práticas sociais, linguagens, espiritualidades e conhecimentos locais ganham visibilidade e legitimidade. A decolonialidade, portanto, não se limita a negar a colonialidade: ela propõe criar novos modos de viver, pensar e se organizar, desafiando as estruturas de poder que sustentam o mundo moderno-colonial.

La preocupación principal de este proyecto de pensar compartido ha sido la coexistencia de diferentes epistemes as formas de producir conocimientos entre intelectuales, tanto de la academia, como de los movimientos sociales. Pone así en cuestión el diseño colonial e imperial de la geopolítica dominante del conocimiento y la subalternización epistemológica, ontológica y humana que esta geopolítica ha venido promoviendo. Nosotros entendemos las geopolíticas del conocimiento como una estrategia medular del proyecto de la modernidad; la postulación del conocimiento científica como única forma válida de producir verdades sobre la vida humana y la naturaleza –como conocimiento que se crea “universal”, oculta, invisibiliza y silencia las otras epistemes. (Walsh, 2005 p. 17)

Para Walsh (2005), esse "*pensar compartilhado*" entre academia e movimentos sociais confronta diretamente o que ela chama de geopolítica dominante do conhecimento, que se estrutura segundo um "desenho colonial e imperial". Esse desenho impõe uma hierarquia global do saber que privilegia o conhecimento científico moderno como único legítimo e subalterniza outras epistemologias, negando sua validade e existência. A consequência dessa imposição é o que Walsh denomina de subalternização epistemológica, ontológica e humana ou seja, uma negação não só do saber dos povos historicamente oprimidos, mas também de seus modos de ser e existir no mundo.

O que Walsh (2005) afirmar é que a modernidade construiu um projeto global que universaliza seu modo de conhecer e, com isso, oculta, invisibiliza e silencia outros saberes. Ao propor a coexistência de epistemes, ela está defendendo uma forma de conhecimento pluriversal, que reconhece a legitimidade de múltiplas racionalidades e a necessidade de diálogos interepistêmicos como forma de resistência e re-existência frente à colonialidade.

Assim, a decolonialidade se configura como uma proposta de ruptura com o modelo de ciência universalizante. Ao invés de seguir normas supostamente neutras e homogêneas, busca-se uma ciência situada, plural, insurgente enraizada nas realidades latino-americanas, africanas, asiáticas e amazônicas. É uma ciência que nasce do território e da experiência, e que desafia as hierarquias epistêmicas globais.

4.2 A invisibilização dos saberes amazônicos no Catálogo de Trilha de Aprofundamento de Rondônia (CTA, 2023)

O Catálogo de Trilhas de Aprofundamento (CTA, 2023) é um documento complementar ao Referencial Curricular para o Ensino Médio em Rondônia elaborado em 2021, cujo objetivo de orientar a oferta das trilhas no Ensino Regular da rede Estadual de Rondônia. Criado em 2023, segundo os seus idealizadores, o catálogo de trilha visa garantir percursos formativos que atendam às necessidades, interesses e projetos de vida dos estudantes, promovendo o desenvolvimento de competências e habilidades alinhadas aos quatro eixos norteadores dos itinerários formativos: investigação científica; processos criativos; mediação e intervenção sociocultural; e empreendedorismo.

Neste subtema, foram selecionadas quatro trilhas organizadas por áreas do conhecimento, sendo: na área de Linguagens e suas Tecnologias, as trilhas “Acorda, leitor, que hoje é dia de literatura com aventura!” e “Da telinha à telona: a comunidade em cena”; na área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, a trilha “Alimentação saudável e sustentável: do solo à mesa”; e, envolvendo as áreas de Linguagens e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

As trilhas foram examinadas à luz do pensamento decolonial, uma perspectiva teórica que permite problematizar as epistemologias dominantes e as hierarquias de saber presentes nos processos educacionais. Assim, o olhar decolonial possibilita visibilizar tensões, ausências e resistências presentes nessas trilhas formativas, apontando caminhos para uma educação mais enraizada no território, plural e comprometida com a justiça epistêmica.

Segue, a partir de então, a primeira análise das trilhas de aprofundamento. Da telinha à telona: a comunidade em cena”⁸.

⁸ O Catálogo de Trilhas de Aprofundamento analisado nesta pesquisa corresponde à versão de 2023, elaborada para o ano letivo de 2025. Embora o material tenha passado por uma reorganização, especialmente na substituição de imagens, as trilhas selecionadas para esta tese não sofreram alterações em sua base teórica e metodológica.

4.2.1 Trilha: “Acorda, leitor, que Hoje é Dia de Literatura com Aventura!”

Figura 4 – Todo livro é uma aventura



Fonte: Página do Facebook: Leituras Livres

Fonte: (CTA, 2023, p. 27).

Apresentação

“Acorda, leitor, que hoje é dia de literatura e aventura!” apresenta em cada eixo norteador uma temática a fim de sugerir o caminho a ser percorrido pelos estudantes com o intuito de contemplar as competências gerais e as habilidades da área de linguagens. Nesse sentido, os objetos de conhecimento sugeridos podem proporcionar aos estudantes experiências por meio da literatura utilizando práticas de leitura, análise, interpretação e escrita, quer seja língua portuguesa ou língua estrangeira, assim como também, a partir do universo de arte e da educação física. As abordagens dos textos literários contemplam os temas transversais contemporâneos que colaboram significativamente para o aprofundamento de saberes das diversas áreas do conhecimento. Nesse contexto, apresentamos sugestões para o preparo dos estudantes quanto à atuação nas diferentes esferas da sociedade que exigem habilidades de compreensão e interpretação de textos, de quaisquer gêneros ou tipos, em qualquer das línguas dessa área do conhecimento, que vão desde o ENEM até as interpretações de textos realizadas em provas de concursos, ou em entrevistas de emprego. Essa proposta deverá ser desenvolvida de forma sistêmica com tipos textuais, funções de linguagem e gêneros estruturados dos mais simples até os mais complexos, relacionando-os com as vivências e experiências dos estudantes, a fim de que estabeleçam distinções e semelhanças entre as temáticas desenvolvidas e seus projetos de vida, propiciadas pela análise dos textos que apresentam sequências narrativas, expositivas e descritivas. Vale ressaltar que a proposta dessa trilha é proporcionar aos estudantes o letramento literário de forma a explorar os aspectos apresentados nas obras que vão através das características de um movimento literário específico. Nessa perspectiva, o estudo da literatura deve ir, além de memorizar características das escolas literárias, apresentar os elementos da narrativa, haja vista que seu objetivo primordial é a formação do leitor literário, ou seja, proporcionar o letramento da literalidade do estudante ao apropriar-se do seu direito à literatura, pois “é isso que torna a literatura tão importante para o desenvolvimento cultural do ser humano. É isso que significa apropriar-se da literatura como construção literária de sentido.” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 76). Assim, é a interação com a palavra e com o outro que a experiência literária se torna efetivamente promissora de sentidos. Com efeito, deve ocorrer a distinção entre apreciação estética literária e a descrição de elementos da narrativa; identificação, análise e debate dos temas

transversais contemporâneos representados nos textos literários com fins de produzir argumentos e estratégias argumentativas, bem como textos poéticos; confronto de textos literários que abordam um mesmo tema, mas que apresentem pontos de vista diferentes; comparação de textos que abordem um mesmo tema, com pontos de vistas convergentes; seleção de informações e argumentos implícitos nas obras literárias para utilizá-los de forma referenciada no texto produzido, aumentando, assim, o nível de aprofundamento adequado (para além do senso Adendo Catálogo Trilhas Regular 2023 (0035590712) SEI 0029.003879/2023-28 / pg. 28 comum) e contemple a sustentação de posições defendidas, dentre outros aspectos de interpretação textual; impressões das leituras realizadas - o que ressignificou a partir do contato com a obra. Diante dessa perspectiva, o texto literário oportuniza a interação entre o leitor e a palavra, inexistentes em qualquer outro lugar. Esses momentos são propícios para ativar a capacidade de criatividade, de reconhecimento do eu e do mundo, pois “a literatura amplia o nosso universo, incita-nos a imaginar outras maneiras de concebê-lo e organizá-lo.” (TODOROV, 2009, p. 23). São discursos que não surgem no vazio, mas representam a constituição de características peculiares e significativas para a construção de cidadãos mais críticos, autônomos e participativos (CTA, 2023, p. 27).

O presente texto *Acorda, leitor, que Hoje é Dia de Literatura com Aventura!* foi extraído da trilha que inicia assim: você vai aprender a explorar o universo da literatura como um espaço de imaginação, emoção e ressignificação. A proposta convida à leitura de textos literários como forma de compreender o mundo e a si mesmo, desenvolvendo uma visão crítica, ética e estética da realidade. Por meio da construção de narrativas e do contato com diversas expressões culturais será possível ampliar o repertório sociocultural, fortalecer o protagonismo juvenil e contribuir para a elaboração de um projeto de vida com mais autonomia e criatividade. A literatura, nesse contexto, é apresentada como uma ferramenta poderosa para interpretar e dar sentido à vida e ao mundo.

A trilha se apresenta assim: A trilha *acorda, leitor, que hoje é dia de literatura e aventura!* tem como objetivo desenvolver competências e habilidades da área de linguagens por meio de práticas de leitura, análise, interpretação e escrita, envolvendo textos literários, em língua portuguesa e estrangeira, além de elementos da arte e da educação física. A proposta articula temas transversais contemporâneos para aprofundar os saberes das diversas áreas e preparar os estudantes para atuar em diferentes contextos sociais, como o Enem, concursos e entrevistas de emprego (CTA, 2023, p. 27).

A trilha contempla o trabalho com diferentes tipos textuais, funções de linguagem e gêneros, desde os mais simples até os mais complexos, promovendo a relação com as experiências dos estudantes e seus projetos de vida. O foco está na formação do leitor literário, com ênfase no letramento literário, análise de movimentos literários e elementos da narrativa, para além da simples memorização.

São propostas atividades como a análise de textos literários com diferentes sequências discursivas, identificação de temas transversais, produção de textos poéticos e argumentativos, confronto e comparação de obras com pontos de vista distintos e uso de argumentos implícitos de forma referenciada. A trilha também valoriza as impressões de leitura e a resignificação das experiências dos estudantes, promovendo a criatividade, o autoconhecimento e a construção de uma postura crítica, autônoma e participativa.

4.2.1.1 A invisibilização da Amazônia na formação do leitor

Vamos iniciar a análise da Trilha Acorda, leitor, que Hoje é Dia de Literatura com Aventura! (figura 4).

A Iconografia eurocêntrica da aventura. O navio que aparece na imagem remete diretamente às grandes navegações europeias, sobretudo à era das “descobertas” — que, na perspectiva decolonial, foram na verdade expedições de conquista, colonização e extermínio de povos originários em diferentes continentes. A estética da aventura marítima, muito presente na literatura clássica ocidental, celebra uma epopeia eurocentrada, apagando os traumas e resistências vividas pelos colonizados.

Invisibilização de outras formas de narrativa. A ideia de que “todo livro é uma aventura” pode parecer inclusiva, mas reforça uma concepção ocidentalizada e universalizante da literatura, centrada em um modelo de narrativa baseado em conflito, herói, descoberta e superação. A estrutura narrativa ignora outras formas de contar e registrar o mundo, como as narrativas orais indígenas, os cantadores quilombolas, as cosmologias ribeirinhas ou os saberes das florestas, que também são “aventuras”, mas não reconhecidas nos cânones literários escolares.

Convite à leitura como jornada colonial? O convite “Embarque nessa jornada” pode ser lido criticamente como uma naturalização da lógica de exploração: o ato de ler se associa ao navegar e conquistar o desconhecido, o “outro”. A metáfora do polvo, um ser estranho que emerge do livro, também pode representar o “exótico”, o desconhecido que precisa ser dominado ou desvendado uma construção que reforça a dualidade civilização/barbárie tão comum nos discursos coloniais.

No entanto, a iconografia reforça uma estética eurocêntrica, com o navio que lembra as caravelas da era das grandes navegações. A imagem analisada, ao ser apresentada a estudantes amazônicos, pode produzir efeitos simbólicos complexos e contraditórios quando examinada à luz do pensamento decolonial. A iconografia do navio, típica das grandes

navegações europeias, remete a um imaginário de aventura glorificada, mas que, no contexto histórico da Amazônia, representa justamente o início de processos violentos de conquista, colonização e subjugação de povos originários. Ao naturalizar essa estética como símbolo universal da leitura, a imagem desconsidera o fato de que para os povos amazônicos, o “embarcar” imposto pela colonização significou perda de território, de línguas, de cosmologias e de autonomia.

Além disso, ao afirmar que “todo livro é uma aventura”, a imagem 04, promove uma narrativa literária centrada em um modelo ocidental de enredo com heróis, desafios e superações individuais, invisibilizando os modos de narrar dos povos da floresta, ribeirinhos, quilombolas e indígenas, cujas formas de contar o mundo são marcadas pela oralidade, coletividade, circularidade e relação com o território. Para os estudantes amazônicos, isso pode reforçar a sensação de não pertencimento ao universo simbólico legitimado pela escola, ao mesmo tempo em que relega seus próprios repertórios culturais a um lugar de inferioridade ou ausência.

Por fim, o convite à leitura como “embarque em uma jornada” pode, mesmo que involuntariamente, reiterar a lógica colonial de exploração do desconhecido — nesse caso, o “livro” como espaço de conquista em vez de propor a leitura como um campo de encontro, escuta e reconstrução de identidades. Para a educação na Amazônia, essa imagem, se não for problematizada, pode contribuir para a reprodução da colonialidade do saber, ao invés de servir como ferramenta de valorização das epistemologias locais. Um olhar decolonial, portanto, exige que a leitura seja apresentada não apenas como aventura, mas como território de reexistência, memória e diálogo entre mundos plurais.

Walsh (2005) enfatiza que a decolonialidade é a luta pela visibilização e valorização de outras epistemes, ou seja, outras formas de saber, sentir e narrar o mundo que foram historicamente silenciadas. A autora, afirma que pensar a partir da decolonialidade implica desnaturalizar a hegemonia do conhecimento eurocentrado e construir caminhos educativos que incluam os saberes dos povos indígenas, afrodescendentes e camponeses da América Latina.

Falta aqui uma imagem amazônica, como os rios sinuosos, os mitos regionais (a Cobra Grande, o Boto), ou cenas cotidianas da vida ribeirinha, que poderiam simbolizar a leitura como uma experiência de pertencimento e ancestralidade. Assim, a metáfora da leitura como aventura, apesar de válida, descola-se do território e das vivências dos estudantes amazônicos, tornando-se genérica e distante de suas realidades.

Em uma trilha de Aprofundamento, ofertada aos sujeitos que vivem na Amazônia, seria esperado que a proposta formativa dialogasse mais diretamente com os contextos culturais, sociais e territoriais desses estudantes, não apenas em sua fundamentação, mas também em sua materialidade visual e simbólica.

Ainda que teoricamente bem embasada ancorada em autores como Cosson, Paulino e Todorov, que concebem a literatura como espaço formativo da subjetividade e da consciência crítica, a trilha não tensiona os limites da colonialidade presentes nos discursos e nas imagens que compõem o imaginário escolar. Como afirmam Paulino e Cosson (2009, p. 76), “é isso que significa apropriar-se da literatura como construção literária de sentido”.

E, nas palavras de Todorov (2009, p. 23), “a literatura amplia o nosso universo, incita-nos a imaginar outras maneiras de concebê-lo e organizá-lo”. No entanto, para que essa ampliação seja significativa na Amazônia, é preciso romper com o padrão universalizante e reconhecer que imaginar outros mundos também exige afirmar os mundos já existentes silenciados ou marginalizados que compõem a pluralidade amazônica.

Onde estão os autores amazônicos nas trilhas de leitura literária destinadas a estudantes da própria Amazônia?

A ausência revela não apenas uma lacuna curricular, mas uma expressão da colonialidade do saber que persiste na educação escolar. A literatura, nesse caso, deixa de ser espaço de identificação e pertencimento e se torna, muitas vezes, uma prática de desconexão simbólico, os sujeitos amazônicos não se veem, não se leem e não se reconhecem.

Como afirmam os pensadores decoloniais como Catherine Walsh, Mignolo e Quijano, a emancipação epistêmica passa pela valorização das narrativas locais. Quando um estudante amazônico é exposto apenas a livros que narram “outras terras”, com estéticas, dilemas e linguagens alheias ao seu contexto, ele pode internalizar a ideia de que sua própria realidade não é digna de ser lida nem escrita. E isso é um tipo de violência simbólica.

Contudo, apesar da base teórica sólida, a ausência de referências à produção literária amazônica, aos autores regionais e às experiências vividas pelos sujeitos da floresta, do campo e das águas fragiliza o potencial emancipador da proposta, limitando seu alcance a uma formação fora da realidade dos estudantes para os quais a trilha é direcionada. Falta o chão que se pisa, o rio que se atravessa, a língua que se ouve nas aldeias e comunidades ribeirinhas, a memória narrada pelas avós e pelos pajés. Sem esse enraizamento, a leitura perde sua força como instrumento de identidade e resistência.

Figura 5 - Inspirado no livro: *A Queda do Céu*: Kopenawa; Albert (2015)



Fonte: Imagem produzida Rakel Caminha. 2021⁹. Ritual de cura Xapiri.

Nesse sentido, a imagem “Ritual de cura Xapiri – Quando a terra vira céu”, criada por Rakel Caminha e inspirada no livro *A Queda do Céu* de Davi Kopenawa e Bruce Albert (2015), oferece uma alternativa simbólica e estética profundamente enraizada na cosmovisão amazônica. A imagem não apenas representa a floresta, mas a reconhece como ser vivo e espiritualizado, onde humanos, animais e espíritos compartilham o mesmo plano de existência. Ao atravessar o céu em uma canoa guiada por figuras indígenas, acompanhadas por um felino guardião e abrigadas sob uma árvore ancestral, os estudantes amazônicos são convocados a ver, sentir e ler o mundo a partir de suas próprias raízes.

A imagem não ilustra apenas um ritual, ela ensina, cura e rompe com a racionalidade ocidental linear e materialista. Convida à escuta do invisível, à leitura do sagrado e à valorização de um conhecimento ancestral que resiste há séculos à colonialidade. Como afirmam Kopenawa e Albert (2015), a terra e o céu são entrelaçados por danças espirituais dos Xapiri, que curam não apenas os corpos, mas também os territórios feridos. A árvore monumental não é cenário: é espírito, memória e testemunha. A canoa que flutua sobre as nuvens não fantasia: revela um outro modo de existência.

⁹ Rakel, mulher, manauara, artista e formada em Publicidade e Propaganda, cursando Design de Moda, buscou, através de cursos, oficinas e de suas próprias pesquisas, aperfeiçoar-se na produção de peças artísticas ligadas à pintura, colagem e técnicas gráficas, jardim poético e fantástico. Exposição Cultural Arquétipos Amazônicos.

Trazer a figura *A Queda do Céu*, para as trilhas de Aprofundamento dos itinerários formativos, significa reconhecer que a leitura literária, para ser formadora na Amazônia, precisa ser também um ato de reexistência. Um livro só será aventura libertadora quando puder incluir o Boto, a Cobra Grande, o pajé, o pescador, a menina que desenha o céu ribeirinho, e os saberes que brotam do chão molhado de história e luta.

Para Kopenawa e Albert (2015), o céu e a terra se entrelaçam, e os humanos, animais e espíritos habitam o mesmo plano de existência. “*A Queda do Céu: Palavras de um xamã Yanomami*” explica os rituais dos Xapiri, espíritos que dançam e curam a terra. A obra é uma crítica profunda à destruição da floresta e dos saberes indígenas. O ritual de cura Xapiri, termo relacionado aos Yanomami, remete às práticas xamânicas que curam não só os corpos, mas também a terra ferida, a floresta ameaçada e os laços comunitários fragmentados, ritual como resistência e cura (Kopenawa; Albert, 2015).

A discussão sobre epistemologias indígenas, ritual de cura e resistência cultural descreve a forma como os xapiri (espíritos) ensinam os xamãs no silêncio da floresta – um saber ancestral que contrasta com o pensamento ocidental dos “brancos”:

[...] no silêncio da floresta, nós, xamãs, bebemos o pó das árvores *yãkoana hi*, que é o alimento dos xapiri. Estes então levam nossa imagem para o tempo do sonho. Por isso somos capazes de ouvir seus cantos e contemplar suas danças de apresentação enquanto dormimos. Essa é a nossa escola, onde aprendemos as coisas de verdade (Kopenawa; Albert, 2015, p. 76-77).

Nesse trecho do livro “*A Queda do Céu*”, percebe-se a espiritualidade indígena entendendo a floresta como uma escola viva. Os espíritos xapiri conduzem o conhecimento durante os rituais (como o uso da *yãkoana*), enfatizando uma forma de aprendizado e cura profundamente vinculada à floresta, em nítido contraste com a visão dos não indígenas sobre o que é “educação” ou “inteligência”. A citação evidencia, portanto, a riqueza da epistemologia Yanomami e a crítica de Kopenawa ao pensamento ocidental que desvaloriza saberes tradicionais.

A formação histórica do território da Amazônia é marcada por uma pluralidade cultural resultante da interação de diversas etnias e tradições, visível nas práticas cotidianas, nos modos de vida, nas expressões religiosas e nos saberes associados à relação com a floresta. O patrimônio cultural precisa ser preservado e reconhecido como parte constitutiva da identidade dos sujeitos (Barros, 2007).

Na trilha “Acorda, Leitor!”, as narrativas da ancestralidade amazônica são fundamentais para despertar nos estudantes da Amazônia Rondoniense o pertencimento e a

valorização dos saberes originários que estruturam outras formas de existência e conhecimento. Ao integrar a leitura de obras como “A Queda do Céu”, de Davi Kopenawa e Bruce Albert (2015), pode abrir espaço para um mergulho nas epistemologias indígenas, que compreendem a floresta como uma escola viva e o conhecimento como experiência espiritual, comunitária e ecológica, propondo uma escuta sensível às vozes silenciadas historicamente, dos pajés, dos espíritos xapiri, dos povos da floresta.

Com a intensificação das trocas culturais globais, surge também a preocupação da continuidade de identidades coletivas e memórias ancestrais. Por isso, a Trilha de Aprofundamento precisa atuar no sentido de fortalecer o pertencimento, o reconhecimento das tradições e a preservação das identidades locais, sem deixar de promover o diálogo com o mundo mais amplo.

Como alerta Barros (2007), deve-se garantir que os estudantes possam dialogar com o mundo globalizado sem renunciar suas memórias, línguas, crenças e modos de existência. A educação deve promover o respeito à diversidade, o relativismo cultural e a autonomia étnica, enfrentando o desafio de evitar o apagamento simbólico das comunidades tradicionais. Como alerta Barros (2007, p. 15), é preciso criar condições para o enfrentamento dos "vazios de sentido" provocados pela dissolução de referências culturais, permitindo a reconstrução de sentidos e a afirmação das identidades.

A pedagogia histórico-crítica de Saviani (2013) afirma que a escola deve ensinar o “melhor do conhecimento produzido pela humanidade”. A decolonialidade pergunta: quem definiu o que é “o melhor” e para quem? Aí está a importância de refletir com os alunos sobre quem são os autores e referências do currículo e porquê certos conhecimentos são excluídos. Como a escola pode ensinar o conhecimento sistematizado e, ao mesmo tempo, romper com a exclusão histórica dos saberes silenciados?

Para Freire (2003), a memória coletiva ajuda a criar um sentido de continuidade e pertencimento. Paulo Freire defende que o currículo escolar deve contribuir para a construção da identidade dos alunos ao ressaltar sua individualidade e o contexto social em que estão inseridos.

A trilha “Acorda, leitor, que hoje é dia de literatura com aventura!” (CTA, 2023, p. 28), valoriza a formação do estudante, articulando competências da BNCC com a experiência estética e crítica da literatura e ressalta a importância do leitor como sujeito ativo e do texto literário como instrumento de reflexão e transformação. Além disso, a proposta do Catálogo de Trilha, vem justificando o trabalho com diferentes gêneros e funções de

linguagem como forma de preparar os estudantes para situações reais de leitura e interpretação, como o Enem, até as interpretações de textos realizadas em provas de concursos ou em entrevistas de emprego, assim, afirma o CTA, (2023).

Nesse contexto, apresentamos sugestões para o preparo dos estudantes quanto à atuação nas diferentes esferas da sociedade que exigem habilidades de compreensão e interpretação de textos, de quaisquer gêneros ou tipos, em qualquer das línguas dessa área do conhecimento, que vão desde o ENEM até as interpretações de textos realizadas em provas de concursos, ou em entrevistas de emprego (CTA, 2023, p. 28).

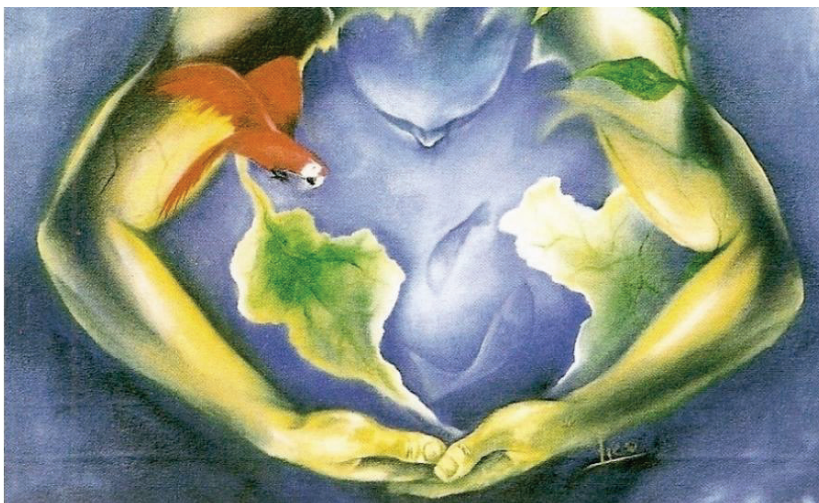
Frigotto (2018), no entanto, alerta para os riscos de uma concepção de ensino voltada unicamente para finalidades instrumentais e pragmáticas, como o desempenho em avaliações externas e a inserção no mercado de trabalho, sem articulação com uma formação crítica e integral. A lógica tecnicista, segundo o autor, reduz a educação ao treinamento de habilidades pontuais, fragmentando os saberes e esvaziando o potencial emancipador da escola.

No contexto amazônico, onde convivem múltiplas culturas, indígenas, quilombolas, ribeirinhas, camponesas e migrantes, o letramento literário só se efetiva plenamente quando incorpora produções que reflitam as vozes locais, as lutas históricas por território, as oralidades, os mitos, os traços da cultura imaterial e os conflitos socioambientais que atravessam o cotidiano da juventude. Autores e autoras da literatura amazônica, como Esmeralda Araújo, Thiago de Mello, João de Jesus Paes Loureiro, Eliane Potiguara, Marquelino Santana e Marcela Bonfim.

Amazonizar o Catálogo de Trilha significa ir além da apreciação estética e garantir que a literatura seja também um espaço de reconhecimento identitário e de construção de pertencimento territorial. Cavalcanti (2008) propõe uma educação ancorada no espaço vivido. Ao fazer isso, a proposta contribui para a formação de sujeitos críticos e autônomos, enraizados em sua realidade.

O Marquelino Santana, Doutor em Geografia e pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas Modos de Vida e Culturas Amazônicas (GEPCULTURA/UNIR), escreve várias crônicas para um jornal digital, são temáticas que faz refletir as diferentes realidades da Amazônia rondoniense, sus textos são contribuição enriquecedora para dialogar com a realidade amazônica, fortalecendo a identidade regional e o pertencimento dos estudantes ao seu território.

Figura 6 - O guardião da floresta



Fonte: Homem, Meio Ambiente e Judiciário, de Marqueline Santana (2022).

O vento favônio da mata em extinção, mais parece uma brisa oriunda da ardente frágua de ferreiro. A floresta metamorfoseada em fornalha, rende-se sem comiseração à ferócia humana sinistra.

Coletividades tradicionais e originárias da Amazônia são extremamente compelidas ao farelório insignificante da vida, enquanto o crapuloso ato da política da invisibilidade se transforma no gargalo crucial que emperra o advento ontológico do bem viver.

O fabuloso, mas famélico povo da floresta, vítima de um discurso dominante falaz e persuasivo, resiste com resiliência e honradez ao desditoso ato de matar.

O espaço de ação é transformado em gólgota, o habitat natural é sucumbido pelo escabroso, os modos de vida são alimentados pelo ódio e pelo escárnio, e as relações de harmonia do homem com a terra, tornam-se ludibriadas e espoliadas de forma depreciadora, pela absurdez de um regime engendrado pela repulsa e aversão de uma sociedade bestializada pelo poder.

O amotinamento xenófobo e alcantilado do status quo vigente, em sua emboscada insolente e repugnante, entra em ação de forma gananciosa e aviltante, como desejo ignominioso de derramar o sangue de todos aqueles que insistem e resistem em abraçar e proteger a terra mãe.

Os guardiões da floresta são leiloados pelo ódio profundo e marcados para morrer, tornando-se presas fáceis e vulneráveis, diante da cilada e soberba do crime em ascensão. Nesta asserção criminosa e assuada da aversão reinante à família guardiã, a avidez humana dilacera a relação virtuosa e inefável deste lar com a terra, através de um poder bélico incessante, e neste conciliábulo da morte, leiloam a virtuosa vida do próximo guardião (Santana, 2022).

À luz da decolonialidade amazônica, o texto de Santana (2022) atua como denúncia poético-política contra a lógica colonial que ainda estrutura as relações de poder e conhecimento na Amazônia. A descrição da floresta “metamorfoseada em fornalha” e dos “guardiões leiloados pelo ódio profundo” aponta para a contínua devastação dos territórios tradicionais um processo que não é apenas ambiental, mas também epistêmico e ontológico, conforme destaca Quijano (2005). A colonialidade do ser se manifesta na negação do direito de existir

das populações originárias e tradicionais, reduzidas ao “farelório insignificante da vida” por uma sociedade que as marginaliza.

O professor Marqueline Santana evidencia o embate entre dois mundos, de um lado, o bem viver, enquanto projeto civilizatório ancestral, baseado na harmonia entre os seres e a terra; de outro, o regime colonial-moderno, guiado pela racionalidade instrumental, pelo lucro e pela morte o “conciliábulo da morte” que leiloa a vida dos povos da floresta. A oposição ecoa o que autores como *Santos (2010)* chamam de disputa ontológica, não apenas uma luta por direitos, mas por formas diferentes de existir e conceber o mundo.

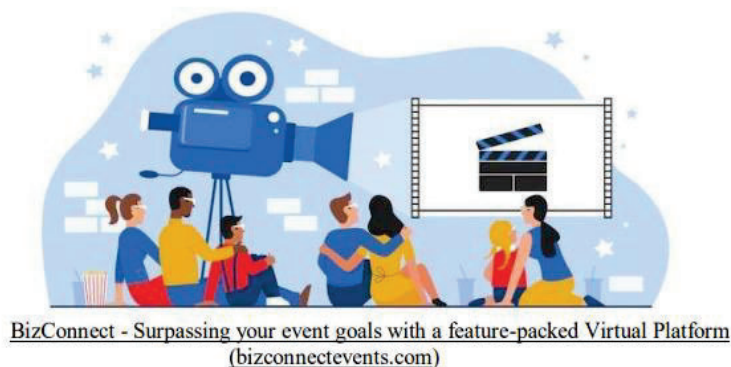
Ao falar do “gargalo crucial que emperra o advento ontológico do bem viver”, o autor insere seu texto na perspectiva insurgente da pedagogia decolonial, que reivindica a superação da monocultura do saber e da vida. A linguagem metafórica densa e vibrante rompe com o discurso tecnocrático e colonizador, convidando à revalorização dos saberes, narrativas e cosmologias amazônicas silenciadas.

Assim, Santana não apenas denuncia, mas também resiste, ao poeticamente narrar o massacre, ele reivindica o direito à memória, à existência e à justiça um gesto político de reexistência, como propõe Walsh (2013).

A trilha “Acorda, leitor...” possui muitas possibilidades formativas, mas para que se consolide como proposta realmente emancipadora no contexto amazônico, precisa romper com a invisibilidade dos saberes locais e valorizar a floresta como território literário. É Preciso Amazonizar.

4.2.2 Trilha “Da telinha à telona: a comunidade em cena”

Figura 7 - Da telinha à telona



Fonte: (CTA, 2023, p. 50).

Apresentação

Nesta trilha haverá um trabalho com as diversidades de saberes a fim de ampliar as possibilidades e qualificar a participação dos estudantes em práticas de linguagens para que possam contemplar os campos de atuação. Nesse percurso, serão desenvolvidas competências e habilidades relacionadas à autonomia, criticidade, produção escrita e visual, contemplando os exercícios da reflexão, da investigação, da argumentação, da análise, da imaginação e da criatividade. Essa opção permite um olhar global, estabelecendo relações mais estreitas entre as áreas de forma articulada e integrada e, principalmente, entre os componentes da área de Linguagens e suas Tecnologias com o intuito de contribuir para o desenvolvimento integral dos estudantes. A trilha de aprofundamento “Da telinha à telona: a comunidade em cena” tem como foco um trabalho voltado às Metodologias Ativas e à elaboração de situações de ensino que promovam aproximação crítica do estudante com a realidade em que está inserido, tomada de decisões individuais ou coletivas, intervenção no mundo social, expressão de posicionamentos, reflexão sobre problemas que geram curiosidade e desafios, promoção de processos de ensino aprendizagem crítico reflexivos, a fim de que seja protagonista do seu aprendizado. Nesse sentido, a trilha oferece a oportunidade de desenvolver a capacidade de análise de situações com ênfase nas condições loco-regionais e apresentar soluções em consonância com o perfil da comunidade pertencente. Assim, os estudantes, ao longo da trilha, são orientados a compreender, analisar, interpretar, produzir e utilizar linguagens diversas, segundo uma perspectiva de multiletramentos, que motiva a formação crítica e o respeito à diversidade. As atividades lhes permitem compartilhar conhecimentos e experiências e inserir-se em diferentes situações enunciativas, aumentando seu engajamento social e discursivo a partir de motivações de cunho identitário e sociocultural. A trilha reúne um conjunto de atividades que remetem a produções audiovisuais pensadas a partir de uma situação-problema, que pretende se aproximar o máximo possível da rotina do estudante e desperte o espírito investigativo, prático e criativo. São propostas que podem se estender por várias aulas e quase sempre são realizadas de forma coletiva, colaborativa e autônoma. Tais produções dialogam diretamente com a concepção de linguagem enquanto interação, conforme a orientação dos PCN’S e da BNCC. Interação que se dá no processo de orientação, produção e veiculação dos vídeos na comunidade, bem como em situações de aprendizagem que lhes sejam significativas para intervir na vida pessoal e na vida coletiva (CTA, 2023, p. 50).

A proposta também trabalha com a perspectiva dos multiletramentos, ou seja, o uso e a compreensão de diversas formas de linguagem no mundo contemporâneo, ampliando sua capacidade de interpretar, produzir e comunicar ideias de forma consciente, respeitosa e crítica. Ao escolher essa trilha, você terá a oportunidade de refletir sobre o bem-estar coletivo, propor soluções criativas para os desafios ao seu redor e se tornar um agente transformador em sua realidade.

A trilha “Da telinha à telona: a comunidade em cena” apresenta-se da seguinte forma: propõe um trabalho integrado com os diversos saberes e linguagens, visando ampliar as possibilidades de expressão e participação ativa dos estudantes nos diferentes campos de

atuação. Com foco no desenvolvimento da autonomia, criticidade, produção escrita e visual, os estudantes serão estimulados a exercitar a reflexão, a imaginação, a argumentação e a criatividade, por meio de atividades investigativas e colaborativas.

A proposta se baseia em metodologias ativas, favorecendo o protagonismo estudantil e promovendo uma aproximação crítica com a realidade local. Ao longo do percurso, os estudantes serão incentivados a tomar decisões, propor intervenções sociais e analisar problemas com base em suas vivências e no contexto de sua comunidade. A trilha adota a perspectiva dos multiletramentos, permitindo o contato com diferentes formas de linguagem e ampliando o engajamento social, discursivo e identitário dos participantes.

As atividades desenvolvidas se concentram na produção de materiais audiovisuais, elaborados a partir de situações-problema inspiradas no cotidiano dos estudantes. Essas propostas se estendem por várias aulas, são realizadas de forma coletiva e autônoma, e têm como base a concepção de linguagem como forma de interação social. Dessa forma, a trilha busca oferecer experiências de aprendizagem significativas, que favoreçam a inserção dos estudantes em práticas discursivas concretas e contribuam para sua formação integral e cidadã.

4.2.2.1 Ausência do território amazônico na Trilha Da telinha à telona

A figura 7 não apresenta nenhum traço identitário de elementos da cultura local, da Amazônia e sua diversidade étnica, mas um padrão de homogeneização cultural, típico de propostas curriculares de qualquer parte do Brasil. Embora a trilha “Da telinha à telona: a comunidade em cena” se apresente como uma proposta inovadora e engajada, centrada no protagonismo juvenil e no uso de linguagens contemporâneas para intervir na realidade local, observa-se uma lacuna significativa quando analisada sob a perspectiva da educação contextualizada e territorializada na Amazônia.

Apesar de toda a retórica da trilha “Da telinha à telona: a comunidade em cena” está em torno da “comunidade” e da “realidade do estudante”, não há na apresentação da trilha nenhuma referência direta ao território amazônico, à diversidade cultural de Rondônia ou às questões específicas que atravessam o cotidiano da juventude amazônica.

Apesar da Trilha se declarar uma proposta inovadora, reproduz uma lógica homogeneizadora e desterritorializada que negligencia a complexidade sociocultural da juventude amazônica, existe as contradições estruturais entre o discurso da autonomia juvenil e a efetiva ausência de vínculos com os saberes e vivências locais.

A ausência de uma abordagem territorializada, como apontam Costa Silva, Suave e Neves (2021), propõe uma educação que reconheça o estudante como sujeito pensante, enraizado em seu território, com experiências de vida que devem ser levadas em conta nos processos pedagógicos. Ao invés disso, essa temática trata o protagonismo como performance e produção de conteúdo, esvaziando seu sentido político. Na prática, a linguagem audiovisual é usada sem criticidade, convertendo a educação em espetáculo, o que lembra a crítica de Debord (1997) à sociedade do espetáculo, onde há aparência de engajamento, mas sem enfrentamento das estruturas de dominação.

Debord (1997, p. 8) diz que “o espetáculo, compreendido na sua totalidade, é ao mesmo tempo o resultado e o projeto do modo de produção existente”, ou seja, ele não se resume a um acúmulo de imagens circulando nas redes sociais, mas constitui uma forma específica de organização das relações sociais, nas quais as interações são mediadas por representações visuais, discursos e estruturas de sentido. Esse modo de mediação contribui ativamente para a construção da realidade coletiva contemporânea.

O espetáculo não é apenas um conjunto de imagens postadas ou compartilhadas nas plataformas de mídias sociais, ele está inserido no contexto das relações sociais contemporâneas, mediando as relações entre as pessoas por imagens, narrativas e enquadramentos. E esse espetáculo, essa atuação social, contribui para a criação da realidade coletiva nos dias atuais (Debord, 1997).

Conceição (2017) reforça que uma educação amazônica comprometida com o território precisa incluir os saberes tradicionais, as memórias coletivas, as lutas sociais e os conflitos ambientais como parte do currículo. Ao não fazer isso, a proposta audiovisual analisa “a comunidade em cena”, mas não a partir da comunidade, deslocando a centralidade do estudante como produtor de saberes e colocando-o como mero executor de tarefas descontextualizadas.

Ao não permitir que os jovens reconheçam sua experiência como legítima, reforça-se a lógica de negação das identidades amazônicas e a manutenção de uma educação desamazonizada, distantes dos projetos de vida das populações locais. A superação dessa lógica exige mais do que metodologias ativas ou recursos audiovisuais: exige projetos pedagógicos contra-hegemônicos (Mignolo, 2005; Santos, 2010; Walsh, 2009), mas baseados na escuta, na participação comunitária e na afirmação dos territórios como espaços de produção de saber. É necessário mudar a forma de olhar, pois não se trata apenas de

colocar a juventude amazônica em cena, mas de permitir que ela escreva, dirija e narre a sua própria história.

A pedagogia freiriana, valorizar o diálogo como eixo central do processo educativo, reconhecendo as experiências dos estudantes como ponto de partida legítimo para a construção do conhecimento. Essa perspectiva possibilita uma prática pedagógica mais humanizada, na qual os sujeitos aprendem a ler criticamente o mundo e a se posicionar diante das injustiças, fortalecendo sua autonomia e participação ativa.

Portanto, é possível afirmar que, apesar de suas intenções formativas e seu potencial pedagógico, a trilha “Da telinha à telona” não reflete de forma efetiva a realidade da juventude amazônica, limitando-se a uma abordagem generalista que enfraquece o projeto de uma educação crítica, emancipadora e enraizada no território.

Embora uma arte audiovisual, a *Monalisa Amazônica*¹⁰ é, por excelência, uma produção visual insurgente. A imagem propõe o uso de linguagens contemporâneas, mas vai além: territorializa, denuncia, provoca, descentraliza, ou seja, enquanto a trilha supracitada peca por universalizar uma juventude desconectada de seu contexto amazônico, a imagem projetada na figura 8, faz justamente o contrário, reconstrói a identidade amazônica a partir da arte, do hibridismo visual e da crítica ao apagamento colonial.

A imagem apresentada, rica em elementos simbólicos, permite múltiplas leituras a partir de diferentes perspectivas pedagógicas críticas. Ao fundir referências clássicas da arte europeia com elementos culturais e territoriais da Amazônia, ela provoca reflexões sobre identidade, poder, saber e resistência. Nesse sentido, a imagem pode ser abordada como um potente recurso didático e estético sobre o papel da educação na valorização dos sujeitos e na transformação da realidade.

¹⁰ Seleção prévia de produções em diferentes linguagens e de artistas diversos da Amazônia Legal, em quantidade suficiente para que cada obra seja apreciada pelos jovens e gere reflexão. Na escolha das obras, procura-se enfatizar aquelas que tratam de aspectos socioculturais do contexto amazônico e das pessoas e populações da região. Por exemplo, o vídeo da exposição *Arquétipos amazônicos* (SESC Amapá – YouTube) do ilustrador Otoniel Oliveira, a colagem *Monalisa-Releitura* de Rakel Caminha (itinerariosamazonicos.org.br) Galeria virtual, a música *Amazônia* de Eliakin Rufino (no Spotify), ou o poema *Amazônias* de Marcela Bonfim (Madeira de dentro, madeira de fora). No Material do Estudantes deste módulo, trazemos uma dessas obras para ser utilizada com os estudantes (*Monalisa-releitura*). Apontamos no quadro a seguir outros artistas de diferentes campos e estados amazônicos. Veja qual deles é mais interessante para o trabalho com suas turmas.

Figura 8 - Monalisa Amazônica



Fonte: Monalisa da Amazônia, de Rakel Caminha (2021)¹¹.

Pela pedagogia freiriana, a imagem expressa a luta por humanização e libertação por meio da valorização da identidade e da cultura dos sujeitos oprimidos. A figura identifica elementos indígenas, urbanos e simbólicos, representa o indivíduo que toma consciência de sua condição histórica e cultural. O cenário popular ao fundo e os elementos naturais indicam que a educação deve partir da realidade concreta dos educandos, promovendo o diálogo entre saberes e a leitura crítica do mundo.

Ao olhar para a figura 8 “Monalisa Amazônica” à luz de Walter Mignolo (2003) e sua teoria da colonialidade do saber e da estética, podemos questionar Mignolo diria sobre essa Monalisa? A estética da colonialidade está sendo desobedecida, Mignolo argumenta que o sistema moderno/colonial impôs padrões de beleza, arte e racionalidade baseados em referências europeias, especialmente do Renascimento. A imagem da Monalisa, ícone da arte ocidental, ao ser reinventada com elementos amazônicos, indígenas, periféricos e cósmicos, desobedece à colonialidade estética, abrindo espaço para uma estética que nasce dos subalternizados, dos silenciados e dos invisibilizados.

¹¹ Rakel, mulher, manauara, artista e formada em Publicidade e Propaganda, cursando Design de Moda. Rakel buscou, através de cursos, oficinas e de suas próprias pesquisas, aperfeiçoar-se na produção de peças artísticas ligadas à pintura, colagem e técnicas gráficas. A obra noz traz um novo olhar sobre a cidade de Manaus, a partir do seu maior patrimônio histórico e cultural, o Teatro Amazonas. Através de uma estética semiótica pop-calorosa, a artista nos convida a mergulhar no seu mundo: poético, sensível, surreal e existencialista. "Em seus trabalhos encontram-se muitos símbolos ligados à memória, sentimentos e Amazônia, todos conectados a um jardim poético e fantástico. Exposição Cultural Arquétipos Amazônicos disponível em: www.rakelcaminha.com.br/galeria.

Reexistir é criar novas formas de ver e sentir o mundo, a obra é uma forma de reexistência estética, conceito caro à decolonialidade, ela não só denuncia o apagamento das identidades amazônicas como propõe uma nova forma de ver a beleza, a história e o feminino. A Monalisa agora traz um cocar, vive em meio a palafitas, carrega folhas verdes e borboletas ao seu redor elementos que evocam a Amazônia real, viva, resistente, e não a Amazônia estereotipada do imaginário colonial. A geopolítica do conhecimento está sendo descentrada, ao trazer a floresta, os povos originários e os territórios periféricos para o centro da representação artística, a figura 8, Monalisa Amazônica descentraliza a Europa como fonte exclusiva de conhecimento e arte. Mignolo (2005) afirmaria que aqui há um gesto claro de “epistemologia outra”, que desloca o olhar hegemônico para valorizar a cosmopercepção dos povos amazônicos.

A apresentação da imagem “Monalisa Amazônica” torna-se uma inspiração para pensar uma educação contemporânea a partir das três perspectivas pedagógicas que fundamentam esta tese a perspectiva decolonial. Por meio de suas camadas simbólicas e estéticas, a imagem convoca reflexões sobre identidade, território, cultura e poder, alinhando-se às propostas de uma pedagogia crítica, situada e transformadora.

Ao silenciar a Monalisa apenas como um objeto metálico e colocá-la diante de uma paisagem empobrecida, mas viva e colorida, a imagem nos convoca a escutar o que não está sendo dito, a enxergar o que foi apagado e a reconstruir a ideia de Amazônia para além do exótico, como território de vida, luta e complexidade, o que nos faz lembrar Kopenawa e Albert (2015).

4.2.3 Trilha “Alimentação saudável e sustentável: do solo à mesa”

Figura 9 - Alimentação saudável



Fonte: apresentação na íntegra (CTA, 2023, p. 76).

A seguinte trilha de Ciências da Natureza - Alimentação saudável e sustentável: do solo à mesa tem como objetivo buscar junto aos estudantes do Ensino Médio uma reflexão sobre a importância de manter uma dieta saudável e sustentável comprometida com o meio ambiente. Somos o que comemos e manter uma dieta sustentável reforça nosso compromisso para com o meio ambiente. A alimentação saudável é rica em verduras, fomenta o consumo de produtos locais, gera menos resíduos e limita o consumo de carne e peixe para proteger a biodiversidade. Dessa forma, é importante que tenhamos consciência que nossa dieta afeta o bem-estar social e a saúde do planeta. Muitos hábitos alimentares são deliciosos para o paladar, mas pouco sustentáveis para o meio ambiente, a economia e a realidade sociocultural dos países (IBERDROLA,2022). A alimentação contemporânea é marcada pela difusão de alimentos ultraprocessados e pela alimentação fora de casa, consequências do ritmo acelerado da vida predominantemente urbanizada. Logo, reconhecer o espaço escolar como privilegiado para o desenvolvimento de atividades de educação alimentar e nutricional para promoção da saúde e formação de hábitos saudáveis é de suma importância (SANTOS,2021). A trilha integrará dentro dos quatro eixos estruturantes - Investigação Científica, Processos Criativos, Mediação e Intervenção Sociocultural e Empreendedorismo, diversos objetos de conhecimento e sugestões didáticas que tenham como objetivo problematizar a relação da alimentação com a saúde e todo o processo produtivo acerca desse tema e sua relação com a sustentabilidade do meio ambiente, proporcionando reflexões de sobre os hábitos alimentares. (CTA, 2023, p. 76).

A trilha “Alimentação saudável e sustentável: do solo à mesa”, da área de Ciências da Natureza, propõe uma abordagem interdisciplinar voltada à reflexão crítica sobre os impactos dos hábitos alimentares na saúde humana, no meio ambiente e na sociedade. Com base em princípios de sustentabilidade, ela busca sensibilizar os estudantes do Ensino Médio para a importância de adotar dietas equilibradas, baseadas no consumo de alimentos naturais e locais, ao mesmo tempo em que problematiza a lógica do consumo de ultraprocessados e os efeitos da industrialização da alimentação.

Ao integrar os quatro eixos estruturantes do Novo Ensino Médio, a trilha propõe atividades que articulam investigação científica, criatividade, intervenção social e empreendedorismo, promovendo a formação de sujeitos conscientes e comprometidos com o bem viver e com a preservação ambiental.

4.2.3.1 Quando o rio some da mesa: a exclusão do rio e da floresta na educação alimentar amazônica

Ao analisar a trilha de aprofundamento “Alimentação saudável e sustentável: do solo à mesa”, é impossível não notar uma ausência que salta aos olhos de quem conhece o território: o rio não está presente. A proposta curricular, embora aborde temas como agricultura familiar, compostagem e nutrientes do solo, invisibiliza as águas, os peixes e as

práticas alimentares dos povos ribeirinhos, que constituem uma parcela significativa da população amazônica.

Na Amazônia, a alimentação não se constrói apenas “do solo à mesa”, mas também “das águas à vida” e da floresta. Os peixes¹², como Pirarucu, Tambaqui, Jaraqui e Pacu, Acará, Surubim, Piranha, Arraia de água doce e Curimatã, são parte fundamental da segurança alimentar das populações da região. Para os povos ribeirinhos, indígenas e comunidades tradicionais, o rio é escola, estrada, sustento, história e espiritualidade. Sua exclusão de uma trilha que pretende ser “sustentável”, revela uma limitação epistemológica e uma ruptura com a territorialidade que deveria fundamentar o ensino contextualizado.

A floresta amazônica é um verdadeiro celeiro de alimentos saudáveis, ricos em nutrientes e profundamente ligados aos modos de vida dos povos da floresta. Esses alimentos não só promovem saúde, mas também sustentabilidade, pois são colhidos de forma extrativista ou cultivados em sistemas agroflorestais, sem desmatamento. Valorizar esses alimentos é também reconhecer os saberes ancestrais e a importância de manter a floresta em pé.

Quadro 6 - Alimentos genuinamente amazônicos

Frutas nativas
Açaí ¹³ : fruto símbolo da Amazônia, rico em antioxidantes e gorduras boas. Tradicionalmente consumido batido com farinha, o açaí representa energia e saúde para as populações ribeirinhas.
Cupuaçu ¹⁴ : fruto aromático da mesma família do cacau, usado em sucos, geleias e sobremesas. Sua polpa tem alto valor nutricional, e a manteiga do cupuaçu é usada em cosméticos naturais.
Buriti : conhecido como “árvore da vida”, o buriti tem uma polpa alaranjada rica em vitamina A. Seu óleo é usado na alimentação e na medicina tradicional.
Bacaba : fruta escura, parecida com o açaí, mas com sabor distinto. Produz um vinho nutritivo, consumido tradicionalmente com farinha.
Sementes e Castanhas

¹² A bacia amazônica abriga a maior diversidade de peixes de água doce do mundo, com mais de 2.300 espécies descritas. Essa riqueza biológica faz dos peixes uma das principais fontes de nutrientes na região, especialmente para comunidades ribeirinhas, que dependem da pesca como sustento e têm acesso limitado a outras formas de alimentação.

¹³ Açaí: possui grande importância na economia e na dinâmica sociocultural da região amazônica, o açaí “compõe parte do patrimônio tangível e intangível desses grupos amazônicos [...]”, o que torna fundamental reconhecer e valorizar esse patrimônio material e imaterial.

¹⁴ Cupuaçu: o cupuaçuzeiro (*Theobroma grandiflorum*, Schum) é uma planta tipicamente amazônica e uma das frutíferas mais atrativas da região em virtude das excelentes características de aroma e sabor de sua polpa. Além disso, é um produto de fácil industrialização, que vêm despertando grande interesse não só do mercado regional, como nacional e internacional. Possui inúmeras possibilidades de consumo, entre as quais destacam-se os sucos, sorvetes, licores, compotas, cremes e doces de incomparável sabor. Outra característica que merece destaque está em sua semente, já que dela obtêm-se produto semelhante ao chocolate. Segundo Ribeiro (2000, p. 7), é “de finíssima qualidade, caseiro ou industrial, que no caso de ser fabricado com sementes de cupuaçu recebe o nome de cupulate”.

Castanha-do-Brasil (ou do Pará)¹⁵: um dos alimentos mais importantes da floresta. Rica em selênio, é essencial para o sistema imunológico. Sua coleta extrativista preserva a floresta e gera renda para comunidades tradicionais. Cumaru: conhecido como a “baunilha amazônica”, tem aroma adocicado e é usado na culinária e na perfumaria. Representa o uso ancestral e cultural dos recursos florestais
Plantas e ervas
Jambu: planta típica do Norte, famosa por causar leve dormência na boca. Rica em ferro, é usada no tacacá e outros pratos regionais. Maniçoba: prato ancestral feito a partir das folhas da mandioca brava, cozidas por dia para retirar o veneno. É símbolo da culinária tradicional amazônica. Urucum: semente usada como corante natural e tempero. É um exemplo de como os povos indígenas utilizam recursos da floresta para colorir e dar sabor aos alimentos, sem produtos industrializados.

Fonte: Tabela de Composição de Alimentos da Amazônia, de Jaime Paiva Lopes Aguiar (1996).

Esses alimentos não apenas têm valor nutricional elevado, mas carregam também saberes ancestrais, rituais, histórias e resistência cultural, e estão profundamente enraizados nas práticas culturais dos povos indígenas, ribeirinhos, quilombolas e camponeses. No entanto, essas referências alimentares estão ausentes nas propostas curriculares da trilha "Alimentação saudável e sustentável: do solo à mesa". A omissão revela uma desconexão entre os saberes escolares e a realidade territorial dos estudantes amazônicos, ignorando que esses alimentos são portadores não apenas de alto valor nutricional, mas também de histórias, rituais e saberes ancestrais.

A crítica dialoga diretamente com a reflexão de Dias (2021), que demonstra como o Estado brasileiro historicamente desconsiderou as práticas alimentares locais ao impor modelos externos de alimentação, supostamente mais saudáveis e civilizados. A ausência dos alimentos regionais nas trilhas formativas atuais revela a permanência de uma lógica colonial, que continua a silenciar os saberes locais e a promover uma homogeneização cultural em detrimento da diversidade alimentar que marca a região.

Apesar de propor uma reflexão relevante sobre os impactos da alimentação na saúde e no meio ambiente, a trilha “Alimentação saudável e sustentável: do solo à mesa” apresenta uma fragilidade central ao desconsiderar a realidade socioterritorial da Amazônia Rondoniense. Em um território onde os modos de vida estão profundamente entrelaçados à natureza, aos rios e à floresta, a ausência de referências diretas aos alimentos típicos da região evidencia uma desconexão entre currículo e território.

De acordo com dados da Seduc/RO, aproximadamente 1.100 estudantes das redes estadual e municipal de ensino residem às margens do rio Madeira, abrangendo tanto o

¹⁵ Castanha: está entre os principais produtos do Alto Cajari, segundo Jesus, Firmino e Guedes (2013), muitas famílias trabalham na agricultura, porém, a atividade que gera maior renda é o extrativismo da castanha. Para os autores, “Além da importância econômica e ambiental, o extrativismo da castanha também é determinante no modo de vida dos castanheiros” (Jesus; Firmino; Guedes, 2013, p. 1).

Ensino Fundamental quanto o Ensino Médio. Esse número refere-se exclusivamente aos estudantes ribeirinhos da região do baixo rio Madeira, em Porto Velho, não incluindo dados de outras localidades. Muitos desses estudantes se deslocam diariamente em embarcações para frequentar as escolas na cidade. Parte deles já está em contato com as trilhas dos Itinerários Formativos, enquanto outros, conforme avançam em sua trajetória escolar, também ingressarão no Ensino Médio. A expressiva presença de estudantes ribeirinhos apenas nessa região evidencia a necessidade de repensar a forma como as temáticas das trilhas estão sendo estruturada.

Ignorar essa realidade constitui um apagamento de seus territórios e modos de vida, reproduzindo uma lógica colonial que hierarquiza saberes e impõe modelos de existência alheios às realidades locais. Sob a perspectiva decolonial, como aponta Catherine Walsh (2009), é preciso romper com essa epistemologia dominante que deslegitima os conhecimentos ancestrais e territoriais, reconhecendo que práticas como a pesca artesanal fazem parte de sistemas de saberes sustentáveis, simbólicos e profundamente conectados à vida e à cultura amazônica. Assim, uma educação emancipadora deve partir do território, dialogar com os saberes locais e resistir à imposição de padrões universais que invisibilizam outras formas de existir, conhecer e se alimentar.,

A trilha, ao desconsiderar que o peixe, na Amazônia, é um alimento identitário e de subsistência, amplamente consumido de forma artesanal e sustentável, revela um afastamento das realidades concretas dos povos que habitam a região. O consumo de peixe não se restringe a uma questão nutricional, mas carrega significados culturais, simbólicos e históricos que atravessam os modos de vida ribeirinhos, indígenas e camponeses. Ao propor a limitação do consumo de peixe como ação em prol da biodiversidade, a trilha incorre no risco de reforçar uma racionalidade colonial, ao impor uma visão ambiental baseada em paradigmas externos do território.

A alimentação saudável é rica em verduras, fomenta o consumo de produtos locais, gera menos resíduos e limita o consumo de carne e **peixe** para proteger a biodiversidade. Dessa forma, é importante que tenhamos consciência que nossa dieta afeta o bem-estar social e a saúde do planeta (CTA, 2023, p. 76).

Em vez de criminalizar práticas locais sustentáveis, seria necessário valorizar os saberes ecológicos amazônicos e promover uma educação que reconheça a complexidade das relações entre cultura, natureza e alimentação na região. Como propõe a pedagogia decolonial, trata-se de deslocar o olhar e construir currículos que partam das realidades

vividas, rompendo com a hierarquia epistêmica que historicamente marginaliza os saberes populares e tradicionais.

Edson Gabriel dos Santos Dias busca evidenciar, em seu estudo, as tensões entre os saberes alimentares tradicionais da Amazônia e as políticas públicas de assistência alimentar implementadas pelo Estado brasileiro desde 1940 e 1950. Ao refletir sobre essas intervenções governamentais, o autor revela como os programas alimentares, ainda que motivados por propósitos sanitários e nutricionais, desconsideraram as práticas culturais locais, impondo modelos exógenos de alimentação na Amazônia (Dias, 2021).

Assim, a pesquisa evidencia o impacto dessas políticas na transformação dos hábitos alimentares amazônicos e na gradual perda de práticas alimentares ligadas à identidade, ao território e aos saberes tradicionais dos povos da região. “[...] O plano de reeducação alimentar da população amazônica reflete diretamente na perda das identidades regionais e da cultura alimentar” (Dias, 2021, p. 99).

A alimentação na Amazônia é marcada pela sociodiversidade, ou seja, a interação entre os recursos naturais disponíveis e os saberes culturais das comunidades. Cada grupo social tem práticas alimentares próprias, construídas ao longo de séculos em diálogo com o bioma amazônico, “[...] reproduzindo conceitos equivocados sobre a cultura e a prática de sociabilidade. Sobretudo, dos hábitos alimentares, das tradições, dos saberes e das técnicas de produção herdadas dos povos indígenas” (Dias, 2021, p. 99).

Para Dias (2021), as políticas públicas desconsideram os saberes tradicionais (indígenas, ribeirinhos, camponeses), como as formas de plantar, colher, pescar, preparar e preservar os alimentos. Em vez de reconhecer essas práticas como válidas, eficientes e sustentáveis, impõem padrões alimentares externos que deslegitimam e substituem a cultura local. “[...] Os projetos desenvolvimentistas direcionados à Amazônia não buscam compreender a dinâmica e a realidade cultural dos habitantes” (Dias, 2021, p. 99).

Ao se tratar do contexto escolar, as contribuições da agricultura familiar para a segurança alimentar no Brasil são amplamente reconhecidas, especialmente com o fortalecimento de políticas públicas, como o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), que garante a milhões de estudantes o acesso a alimentos saudáveis e regionais. No contexto amazônico, essa política ganha ainda mais potência, pois se articula com a biodiversidade da floresta e dos rios, com os saberes dos povos indígenas, ribeirinhos,

extrativistas e quilombolas e com as práticas tradicionais de cultivo, coleta e pesca (Brasil, 2019)¹⁶.

O Programa tem alcançado resultados muito positivos em todo o Brasil. No entanto, ainda são muitos os desafios a serem enfrentados em sua implementação, sobretudo no que se refere à inserção de produtos da sociobiodiversidade nos cardápios da alimentação escolar. Além de suas qualidades nutricionais, estes produtos favorecem a inclusão social e produtiva dos povos e comunidades tradicionais, sendo uma importante estratégia para a conservação da biodiversidade (Brasil, 2019, p. 9).

Apesar de o PNAE reconhecer a importância dos produtos da sociobiodiversidade, perdeu a oportunidade de levar à mesa dos/as estudantes os alimentos ricos em nutrientes e culturalmente significativos, oriundos das florestas e das águas, que fazem parte das territorialidades amazônicas em que esses sujeitos estão inseridos. O livro “A Amazônia à Mesa”¹⁷, um programa do PNAE, visa informar as nutricionistas e manipuladores de alimentos (merendeiras/os) que atuam nas escolas (Brasil, 2019).

Ao não contemplar os alimentos oriundos das florestas e das águas amazônicas, a proposta se distancia das orientações do PNAE e da realidade dos territórios, revelando um desalinhamento com políticas públicas que buscam integrar nutrição, cultura e conservação ambiental.

¹⁶ As contribuições da agricultura familiar para a promoção do direito à segurança alimentar e nutricional da população brasileira são inegáveis, com impactos significativos na dinamização socioeconômica dos territórios rurais e nos arranjos produtivos locais. O conjunto de políticas públicas voltadas para o fortalecimento do setor, implementado nas últimas décadas, tem contribuído significativamente para isso. Dentre essas políticas, destaca-se o PNAE, que atende, durante 200 dias letivos, milhões de estudantes da rede pública de ensino. A presença da produção familiar na alimentação escolar já é uma realidade em todas as regiões do país, com importância notável no fornecimento de alimentos frescos, como frutas e hortaliças. Na região amazônica, a rica biodiversidade da fauna e da flora amplia as possibilidades de garantir aos estudantes uma alimentação saudável, nutritiva e contextualizada aos hábitos alimentares locais.

¹⁷ Neide Rigo é nutricionista formada pela Universidade de São Paulo (USP) e sempre trabalhou de forma autônoma em pesquisa, experimentação e divulgação de ingredientes. As receitas foram elaboradas a partir de uma ampla pesquisa realizada na região, levando-se em conta o protagonismo de algumas cadeias produtivas, como a do açaí, do pirarucu de manejo, da castanha do Brasil, entre outros frutos regionais. Sem falar na atenção aos hábitos alimentares locais, aos parâmetros nutricionais estipulados pelo PNAE e à infraestrutura das escolas (Brasil, 2019).

Figura 10 – PNAE - Amazônia à Mesa



Fonte: Amazônia à Mesa (Brasil, 2019).

Diante das lacunas identificadas na trilha “Alimentação saudável e sustentável: do solo à mesa”, propõe-se que haja uma reformulação e que as peculiaridades alimentares únicas da Amazônia sejam consideradas. Sob a ótica freiriana, a trilha deveria partir da realidade vivida pelos sujeitos amazônicos, valorizando suas experiências alimentares como ponto de partida para a construção do conhecimento, em diálogo com o território e suas culturas.

Já a perspectiva decolonial exige uma ruptura com os discursos universais e coloniais sobre “alimentação saudável”, reconhecendo os saberes indígenas, ribeirinhos e quilombolas como válidos e centrais para pensar sustentabilidade, saúde e cultura alimentar. Portanto, a trilha não deve apenas informar, mas também formar sujeitos críticos, enraizados em seu território, capazes de compreender e valorizar sua cultura alimentar como forma de resistência, pertencimento e emancipação.

A exclusão dos alimentos amazônicos na trilha desconsidera práticas fundamentais, como o papel das mulheres nas cozinhas comunitárias e escolares, os sistemas coletivos de colheita e conservação e o conhecimento transmitido entre gerações. A crescente substituição desses alimentos por produtos ultraprocessados, impulsionada pela lógica industrial e do consumo massificado, intensifica a insegurança alimentar, afeta a saúde dos jovens e rompe com a autonomia alimentar das comunidades.

Ao omitir os saberes tradicionais, os modos de vida ribeirinhos e a cultura alimentar da Amazônia, a trilha rompe com a intencionalidade formativa do trabalho pedagógico e falha em cumprir sua função como prática social transformadora. Assim, uma proposta

realmente formativa, segundo Freire, deveria articular os conteúdos escolares com a realidade vivida, promovendo uma análise crítica que permita aos alunos compreenderem as determinações históricas e materiais de sua alimentação e de seu território. Por outro lado, não foi identificada qualquer menção crítica aos impactos do avanço das monoculturas de soja, a degradação do solo e a substituição sistemática dos alimentos tradicionais por produtos ultraprocessados, fatores que comprometem diretamente a soberania alimentar das comunidades amazônicas (Mota *et al.*, 2024).

O aquecimento global tem provocado impactos severos, especialmente entre famílias que dependem da agricultura familiar, do extrativismo e da pesca artesanal. A elevação das temperaturas, a irregularidade das chuvas e os longos períodos de estiagem têm dificultado o cultivo de alimentos como mandioca, banana, milho e arroz, além de comprometer a coleta de frutos nativos fundamentais para a economia e a cultura local, como o açaí, o tucumã, o cupuaçu e a castanha-do-pará (Mota *et al.*, 2024).

As alterações climáticas também reduzem os níveis dos rios, dificultando o acesso à pesca e ao transporte de alimentos entre comunidades ribeirinhas. O desmatamento, associado à expansão do agronegócio e à queima de grandes áreas florestais, agrava ainda mais esse cenário, contribuindo para o empobrecimento dos solos, a perda da biodiversidade e a ameaça à soberania alimentar das populações tradicionais (Fearnside, 2009).

Portanto, discutir os efeitos do aquecimento global na produção de alimentos na Amazônia é urgente para compreender os riscos que ameaçam os modos de vida sustentáveis das populações ribeirinhas, ao mesmo tempo, valorizar as práticas agroecológicas e os saberes locais como caminhos para a adaptação e resistência nos territórios. É urgente também, pensar uma Ciência da Natureza e suas Tecnologias comprometida com a vida e com o território, que reconheça os alimentos, as práticas agrícolas e os saberes amazônicos como parte constitutiva do conhecimento científico e da formação para a sustentabilidade.

Uma trilha linear, enraizada na terra firme, mas que ignora as canoas, os remos, os peixes secos no varal e os saberes transmitidos no tempo da maré, práticas fundamentais à segurança alimentar e à identidade amazônica, ainda retiram seus sustentos das alimentações das florestas e dos rios. O que se rompe a partir da Alimentação saudável e sustentável: do solo à mesa” não é apenas a relação com a natureza, mas a própria identidade de quem vive no território. Porque ninguém valoriza o que a escola invisibiliza. Ninguém defende aquilo que não conhece.

A ausência dos rios e da floresta na formação alimentar proposta aos estudantes amazônicos revela mais do que uma falha pedagógica, é expressão de um currículo que silencia saberes alimentares ancestrais e práticas sustentáveis de subsistência. Ao limitar o olhar à agricultura de solo e repetir recomendações globais sobre o consumo de peixe, sem considerar a realidade dos modos de subsistência locais, o currículo acaba por reforçar uma lógica externa e homogênea, que pouco dialoga com a biodiversidade alimentar amazônica e com os modos sustentáveis de viver e se alimentar que existem há séculos na região.

Para Santos (2009) a ausência não é um simples esquecimento, mas um ato político de invisibilização dos saberes e modos de vida dos povos, especialmente daqueles que vivem à margem da racionalidade ocidental hegemônica. O currículo, ao silenciar os rios e seus povos, opera uma linha abissal que separa o que é considerado conhecimento legítimo (a alimentação baseada no solo, na agricultura convencional ou urbana) daquilo que é rebaixado a não conhecimento ou folclore (a alimentação advinda das águas, das matas, dos quintais agroflorestais).

Boaventura afirmaria que essa trilha curricular, ainda que revestida de uma linguagem moderna e sustentável, desconsidera as experiências pluriépistêmicas e territoriais. Sob a perspectiva das Epistemologias do Sul, a trilha deveria partir do diálogo intercultural e da valorização dos saberes locais como saberes válidos, capazes de orientar práticas educativas comprometidas com a justiça cognitiva e ambiental (Santos e Menezes (2010).

Assim, como Paulo Freire diria, que não basta falar em sustentabilidade sem ouvir as vozes do território. A verdadeira educação sustentável deve nascer da escuta ativa, da valorização dos saberes subalternizados e da construção de um currículo que reflita a pluralidade ontológica e epistemológica dos povos da floresta.

A pergunta a seguir foi pensada após o término de uma das muitas discussões da tese, nas madrugadas silenciosas em que escrever se tornou também um ato de escuta. Meus pensamentos se voltaram aos rostos dos estudantes ribeirinhos, quilombolas e extrativistas, cujas histórias de vida estão profundamente entrelaçadas com os rios e as florestas.

Como os estudantes poderão se sentir representados ao serem conduzidos por uma trilha formativa que fala apenas do solo, esquecendo as águas que alimentam, as florestas que curam como expressa o Yanomami Kopenawa, e os modos de vida que resistem?

Assim, aos estudantes das áreas urbanas é importante conhecer os alimentos da Amazônia por meio daqueles que os produzem e mantêm, reconhecendo a relação ancestral

entre os povos da floresta, os rios e os modos de vida que sustentam o território. Isso pode contribuir na percepção dos estudantes ao ser levada a valorização das culturas tradicionais, a proteção dos biomas e o fortalecimento de uma consciência ecológica e social enraizada nas realidades amazônicas, ou seja, na “amazonização da educação”.

4.3 Descolonizando a Trilha “Parcimônia na Amazônia? Presepada!”

A Imagem:

Figura 11 - Amazônia



Fonte: CTA (2023, p. 142).

A Frase. *“Alguns acreditam, que a cara do Brasil é a Amazônia. Mas, na verdade, a Amazônia é a Alma do Brasil. Floresta Equatorial Tropical, és a floresta das florestas, com hegemonia és, o paraíso! Tens, do mundo, a terra mais viva e fértil!”* (Hernandes Leão).

A Citação: O que você vai aprender nesta trilha?

Tudo começa com a confusão entre RO e RR... Quem disse que Rondônia é Roraima? Somos do Norte, mas estados com suas características próprias. Aqui temos o carapanã incomodando durante à noite, vamos ao “piseiro” nos divertir e se uma pessoa não nos compreendeu, falamos em um alto e bom tom: “Tu, é leso, é?” Dizem que andamos com onças no meio da rua e até falamos com jacaré. Será que verdade é? Diante de inúmeras diversidades ainda somos uma grande novidade e motivo para muitas curiosidades. Até mesmo desconhecem a nossa realidade afirmando que residimos no fim do mundo, onde Judas perdeu as botas..., mas... Nós também, muitas vezes, perto das belezas naturais do nosso estado, desconhecemos os locais, a cultura, os povos, os artistas que evocam, engrandecem tudo o que há de sagrado e encantador na Amazônia. Chegou a hora de desmistificar e alargar as fronteiras de Rondônia para o mundo. Do local para o global! Começemos por nós... Conheçamos a nós... Vamos Adendo Catálogo Trilhas Regular 2023 (CTA, 2023, p. 142).

Na trilha *Parcimônia da Amazônia?* presepada! — selecionamos inicialmente três elementos: a Figura 11, que retrata a imagem de um papagaio; a frase de Hernandes Leão; e o parágrafo que confunde Roraima com Rondônia. A análise desses conteúdos contribui diretamente para os objetivos da tese, ao evidenciar como os conteúdos referentes à Amazônia rondoniense vêm sendo tratados na trilha de aprofundamento

A partir de então, realizamos a análise da imagem, da frase e da citação que compõem a introdução do caderno de trilha *Parcimônia da Amazônia? Presepada!* a única proposta que remete explicitamente aos conhecimentos sobre a regionalidade da Amazônia Rondoniense e que integra duas áreas do conhecimento - Linguagens e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas—, com foco analítico nas Ciências Humanas. Tal abordagem adquire especial relevância no contexto amazônico, cuja colonização recente deixou marcas profundas na forma como o conhecimento é produzido, validado e transmitido nas escolas.

A educação na Amazônia, frequentemente desconectada da vivência cotidiana dos povos que nela habitam, tende a reproduzir modelos curriculares e metodológicos distantes das territorialidades locais, dos saberes tradicionais e das formas plurais de existência amazônica. Nesse contexto, aplicar um olhar decolonial aos títulos e temáticas dessa trilha permite não apenas reconhecer tensões e ausências, mas também abrir espaço para novas interpretações e possibilidades pedagógicas.

Trata-se de conceber uma educação comprometida com a justiça epistêmica e com o reconhecimento daqueles que construíram a história na Amazônia, valorizando suas vozes, memórias e conhecimentos como parte legítima e indispensável do currículo escolar. Contudo, a permanência de epistemologias dominantes e de hierarquias de saber perpetua uma visão única sobre o que é considerado conhecimento válido, afastando os estudantes da oportunidade de refletir sobre a história a partir de perspectivas fundamentadas em saberes, vozes e olhares próprios de quem vive e constrói a região.

A **imagem** apresentada na figura 11, é uma pintura vibrante de um papagaio amazônico com um instrumento musical de cordas, em um cenário colorido e simbólico — serve como abertura para a trilha de aprofundamento sobre a Amazônia. No entanto, a escolha visual pode ser questionada quanto à sua representatividade efetiva da Amazônia rondoniense e de suas realidades sociais, culturais e territoriais.

Embora visualmente impactante, a imagem evoca uma Amazônia estetizada, genérica e folclorizada, centrada em elementos exóticos como o animal silvestre e a música, sem necessariamente refletir a diversidade de povos, lutas e saberes locais. A fusão entre

natureza e cultura, embora interessante, pode reforçar estereótipos românticos, sobretudo se não for acompanhada de um conteúdo que articule a imagem com uma narrativa crítica e territorializada da Amazônia.

Catherine Walsh (2009) nos ajuda a pensar que imagens como essa, se usadas de forma descontextualizada, podem contribuir para a manutenção da colonialidade do olhar, que reduz o território amazônico a uma paisagem exuberante e musical, apagando sua dimensão política, histórica e existencial. A estética, nesse caso, corre o risco de substituir a realidade.

Portanto, a Trilha Parcimônia da Amazônia? Presepada! Seria uma oportunidade de aprofundar os conhecimentos dentro de um processo pedagógico crítico, que questione os sentidos atribuídos à Amazônia e incentive os/as estudantes a irem além da floresta e dos animais, reconhecendo o território como espaço vivido, marcado por conflitos, memórias e múltiplos pertencimentos. Quando a Amazônia é apresentada como um “lugar sem gente” ou sem importância histórica, os estudantes amazônicos não se veem representados como sujeitos históricos. Isso compromete o sentido de pertencimento, fazendo com que muitos jovens naturalizem a inferiorização de seus territórios e culturas. Embora, seja uma imagem simpática do papagaio, nada contra o papagaio, devemos desconstruir esse imaginário exótico sobre a Amazônia

A frase de Hernandes Leão – *“Amazônia é a Alma do Brasil. Floresta Equatorial Tropical, és a floresta das florestas, com hegemonia és, o paraíso! Tens, do mundo, a terra mais viva e fértil!”* (CTA, 2023, p. 142) – revela um discurso fortemente idealizado e carregado de elementos simbólicos que contribuem para a perpetuação de uma imagem mítica da Amazônia, recorrente tanto em representações midiáticas quanto em narrativas oficiais do Estado brasileiro, segue a mesma análise da figura 11.

Esse tipo de discurso associa a Amazônia, dotada de uma "hegemonia natural", como se fosse um espaço intocado, fértil e paradisíaco. Embora valorize a floresta em termos ecológicos, invisibiliza as contradições históricas, sociais e políticas da região. A noção de "paraíso" reforça a concepção de uma Amazônia mítica e homogênea, desconsiderando a diversidade de povos e culturas que habitam o território, suas lutas por direitos, os conflitos fundiários, o extrativismo predatório e a exploração econômica sistemática que marcam a história amazônica. Essa construção simbólica está diretamente relacionada ao que o geógrafo Carlos Walter Porto-Gonçalves crítica em sua obra.

Segundo Porto-Gonçalves (2001), ao longo da história brasileira, a Amazônia tem sido representada de forma retórica e romantizada para legitimar projetos de ocupação, exploração e integração ao modelo de desenvolvimento nacional. As imagens poéticas e grandiosas como a da “terra mais vivam e fértil”, servem para reforçar a ideia de que a região é um espaço vazio ou subutilizado, pronto para ser ocupado, explorado e transformado pelo Estado e pelo capital.

Para o autor, essa lógica faz parte da geopolítica da invisibilidade, em que os saberes, povos e modos de vida amazônicos são apagados ou secundarizados frente aos interesses externos (agronegócio, mineração, grandes obras de infraestrutura, etc.). A floresta é tratada como recurso, não como território vivido. A frase de Hernandes Leão ilustra justamente o tipo de representação que Porto-Gonçalves (2001) critica, uma visão da Amazônia como “riqueza natural intocada”, útil à lógica de colonização interna e de neocolonialismo ambiental, que ignora os sujeitos que ali vivem e resistem.

Além disso, a frase reforça o lugar da Amazônia como patrimônio do Brasil e do mundo, sem reconhecer os sujeitos amazônidas como protagonistas da sua própria história. Darcy Ribeiro (1970)¹⁸, em suas obras sobre os povos indígenas e a formação do Brasil, alerta para a forma como o Estado nacional brasileiro sempre tentou integrar a Amazônia ao projeto civilizatório ocidental, apagando suas identidades originárias.

Ao chamar a Amazônia de “alma do Brasil”, o discurso reforça a visão de que a floresta pertence ao imaginário simbólico da nação, sem considerar o que Darcy chamava de *povos-testemunho* – os povos indígenas e tradicionais que resistem à homogeneização cultural e à colonização interna. O elogio à “terra fértil” se aproxima da lógica colonial de apropriação de recursos, deslocando o foco dos sujeitos para os atributos naturais do território.

¹⁸ Darcy Ribeiro abordou a Amazônia em diversos momentos de sua trajetória intelectual e política, especialmente a partir da década de 1970. Um exemplo marcante é seu ensaio intitulado “A Amazônia, seus povos e a devastação”, no qual ele expressa preocupação com o futuro da floresta e de seus habitantes, denunciando os impactos da exploração predatória e a negligência do Estado. Nesse texto, ele descreve a Amazônia como “o maior ser vivo que jamais se viu”, destacando sua vitalidade e complexidade ecológica (Revista Prosa, Verso e Arte, 2020). Além disso, em seu livro “Os índios e a civilização”, publicado em 1970, Darcy Ribeiro analisa criticamente a integração forçada dos povos indígenas à sociedade nacional, abordando as consequências desse processo, incluindo a perda de territórios e culturas, especialmente em regiões como a Amazônia (Tavares, 2018). Essas obras refletem o olhar atento de Darcy Ribeiro sobre a Amazônia, não apenas como um bioma de importância ecológica, mas também como um espaço habitado por povos com culturas ricas e diversas, cuja existência estava (e ainda está) ameaçada por políticas desenvolvimentistas e pela exploração econômica desmedida.

A frase analisada se alinha à perspectiva naturalista relaciona à territorialização simbólica externa, produzida por discursos que não emergem das realidades locais, mas sim das estruturas de poder político e midiático que atuam à distância. Ao dizer que a Amazônia é “a floresta das florestas” e “hegemonia”, o texto cristaliza uma imagem única, invisibilizando os múltiplos sentidos e usos do território pelas comunidades que o habitam.

A forma como a Amazônia vem sendo representada na Trilha “Parcimônia da Amazônia”? Presepada! nos documentos que orientam os Itinerários Formativos em Rondônia, tem contribuído para a formação de percepções estudantis distanciada das realidades locais, uma Amazônia desumanizada, marcada pelo apagamento dos povos originários, de suas culturas e da noção de pertencimento territorial.

Costa Júnior e Thomé (2022) destacam como o imaginário sobre a Amazônia, construído desde o período colonial por olhares estrangeiros, forjou uma visão da região como vazia, exótica e hostil. Essa visão foi reproduzida por intelectuais e políticas estatais ao longo do tempo, reforçando uma ideia de "território-problema" que precisava ser ocupado, integrado ou explorado. Os discursos não apenas sustentaram projetos de colonização e integração nacional (como a Transamazônica e as frentes de expansão agrícola), mas também foram incorporados à produção didática e ao currículo escolar.

Assim, os livros didáticos acabam, muitas vezes, reproduzindo uma educação descontextualizada e simplificadora da Amazônia. Estudos como os de Loureiro (2006), Castro (2010) e Freitas (2018) também discutem esse problema, mostram que os conteúdos sobre a região frequentemente reforçam a ideia de isolamento, exotismo natural e atraso social, negligenciando os saberes tradicionais, os modos de vida locais e os conflitos socioambientais.

O estudo de Oliveira, Araújo e Costa (2024), ao investigar como a Amazônia brasileira é abordada nos livros didáticos de Ciências da Natureza e Matemática do Ensino Médio, revela um cenário de invisibilização e superficialidade temática que compromete o papel formativo desses materiais no contexto amazônico. A presença da Amazônia nos conteúdos escolares é insuficientemente abordada nos livros de Ciências da Natureza e praticamente ausente nos de Matemática.

Isso indica uma lacuna grave na integração de saberes regionais ao currículo. A Amazônia é utilizada apenas como pano de fundo. E quando aparece, a região é frequentemente tratada como contexto ilustrativo para exercícios, sem aprofundamento crítico sobre suas dimensões socioambientais, ecológicas ou científicas. Isso reduz a

Amazônia a uma “paisagem exótica”, em vez de reconhecer sua complexidade como campo vivo de conhecimento (Oliveira; Araújo e Costa, 2024).

O estudo de Oliveira, Araújo e Costa (2024) revela como o livro didático pode atuar como um instrumento de reprodução de epistemologias hegemônicas, que silenciam os saberes locais e invisibilizam os sujeitos amazônicos. Ao não problematizar os desafios, as especificidades ambientais e as lógicas de vida da região, os livros falham em promover uma educação territorializada e decolonial.

Como denuncia Diegues (1994), a ideia de uma “natureza intocada” exclui as populações que historicamente habitam e manejam esse território. Becker (2004) e Porto-Gonçalves (2006) também criticam a representação da Amazônia como espaço vazio, despolitizado, transformado em vitrine da biodiversidade global, mas esvaziado de sua diversidade social e cultural.

Barbosa, Rocha e Lira (2021) investigaram a percepção de estudantes da educação básica em escolas públicas dos Estados do Pará e do Mato Grosso sobre a Amazônia, bem como a influência dessa compreensão em suas atitudes e comportamentos em relação à região. Os resultados da pesquisa revelam que a maioria dos participantes visualiza a Amazônia como uma vasta floresta, povoada por tribos indígenas e uma ampla diversidade de espécies animais e vegetais. A concepção associa a região a um território místico, exótico e distante das realidades cotidianas dos próprios estudantes.

Quando a Amazônia é apresentada como um “lugar sem gente” ou sem importância histórica, os estudantes amazônicos não se veem representados como sujeitos históricos. Isso compromete o sentido de pertencimento dos estudos, eles aprendem sobre a Amazônia como se ela fosse apenas floresta e biodiversidade, sem gente ou com “gente atrasada”. A visão reforça estereótipos coloniais, tanto nos estudantes da própria região quanto nos de outras partes do país, alimentando o preconceito e a desinformação sobre a complexidade sociocultural amazônica, fazendo com que muitos jovens naturalizem a inferiorização de seus territórios e culturas.

Para confirmar como essas representações influenciam a visão dos jovens sobre a região, realizamos uma pesquisa com 120 estudantes do 3º ano da Escola da Zona da Mata Rondoniense, solicitando que na última questão do questionário expressassem por escrito, suas compreensões sobre a Amazônia. A partir das respostas, foi elaborado um quadro categorizando os principais sentidos atribuídos pelos estudantes.

A Amazônia desumanizada denuncia a invisibilização das populações de forma geral, sobretudo as tradicionais, indígenas, ribeirinhas e camponesas, cujos modos de vida, culturas e territorialidades são omissos ou pouco trabalhados nas representações escolares.

A forma a mídia tende a reproduzir um discurso ambientalista, representando a Amazônia predominantemente como uma vasta floresta povoada por animais, sem destacar a presença e a diversidade das populações que ali vive, tende a privilegiar sua dimensão natural e simbólica, em detrimento de sua complexidade social, histórica, política e ambiental, como descrito no quadro a seguir: **O que é a Amazônia para Você?**

Quadro 7 - Amazônia desumanizada – percepções estudantis sobre a Amazônia

Categoria	Respostas dos estudantes	Tot.	%	Análise
Percepção ambiental e ecológica	Maior floresta (38) Flora e fauna brasileira (10) Pulmão do mundo (6) Biodiversidade (15) Fonte de vida (5) Importante para o meio ambiente (5) Um bioma (8)	87	72%	Os estudantes percebem a Amazônia principalmente como um ecossistema vital, destacando sua biodiversidade, flora e fauna, além de sua importância para o meio ambiente. No entanto, essa visão é predominantemente ecológica, sem conexão com a população.
Identidade nacional e simbolismo	Especial e muito importante para o Brasil (4) Um lugar interessante (1) Coração do Brasil (2) Coração do mundo (2) Região bonita (1)	10	8%	Os estudantes percebem a Amazônia como importante para o Brasil e o mundo, associando-a a termos como 'pulmão do mundo' e 'coração do Brasil', destacando sua beleza e diversidade de povos. Uma visão mais simbólica.
Sociobiodiversidade	Uma floresta que abriga vários povos (1) Povos Indígenas e ribeirinhos (2)	3	2%	A invisibilização dos sujeitos históricos e os modos de vida que sustentam e preservam esse território.
Visão reducionista e desconhecida	Muito mato (6) Não sei (4) Um lugar perigoso (2)	12	10%	Algumas respostas revelam uma visão limitada ou distorcida da Amazônia, possivelmente por desconhecimento ou falta de estudos sobre a região.
Não responderam	Não responderam (9)	9	8%	O número de não respostas pode indicar falta de familiaridade ou dificuldade em expressar uma percepção sobre a Amazônia.

Fonte: resultado do questionário, elaborado pela autora (2025).

A primeira categoria extraída do quadro acima é a percepção ambiental e ecológica da Amazônia. Os resultados acima revelam que 72% dos estudantes associam a Amazônia com elementos como “pulmão do mundo”, “biodiversidade” e “flora e fauna”, evidenciando uma abordagem curricular que privilegia a natureza enquanto paisagem exuberante, dissociada de seus habitantes. Essa é uma concepção desumanizada da Amazônia, que

silencia a presença de povos tradicionais, comunidades ribeirinhas, camponeses e populações urbanas.

A análise das respostas evidencia uma tendência predominante como vistos em na discussão anterior, de associar a Amazônia a uma perspectiva ambiental e ecológica, centrada em elementos como flora, fauna, biodiversidade, bioma, fonte de vida e “pulmão do mundo” e 8% dos estudantes a vinculam à identidade nacional e ao simbolismo patriótico.

A presença humana concreta na Amazônia, marcada pela diversidade de povos tradicionais, ribeirinhos, camponeses e populações urbanas foi mencionada por apenas 3 dos 120 estudantes, o que representa apenas 2% dos participantes da pesquisa. Os dados revelam uma visão desumanizada da região, na qual os sujeitos amazônicos são invisibilizados em detrimento de uma natureza abstrata e idealizada, assim como analisado no CTA, (2023), a imagem do papagaio e a frase do Hernandes Leão.

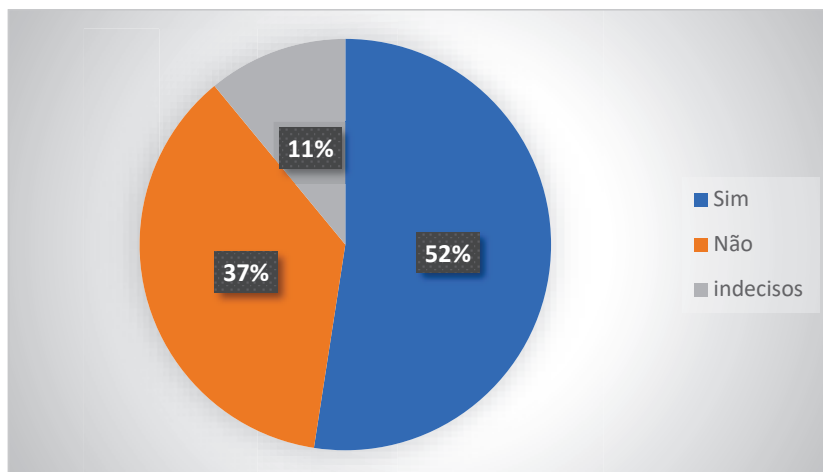
Já 10% dos estudantes apresentaram uma visão reducionista ou demonstraram desconhecimento em relação à Amazônia, ao se referirem à região apenas como “mato” ou ao responderem “não sei” à pergunta. Essa limitação pode refletir tanto a carência de informação quanto a ausência de abordagens pedagógicas mais profundas e contextualizadas sobre a complexidade da região. A associação da Amazônia como “um lugar perigoso”, também observada em algumas respostas, possivelmente decorre de estereótipos veiculados pela mídia ou da falta de contato direto com informações mais críticas e territorializadas.

O fato de 9 estudantes não terem respondido à pergunta “O que é a Amazônia?” pode estar relacionado a múltiplos fatores. A ausência de resposta pode indicar, por um lado, a falta de conhecimento sobre o tema; por outro, pode revelar um desinteresse que decorre de um distanciamento simbólico e afetivo em relação ao território.

Portanto, os estudantes formam suas percepções com base nos referenciais que lhes são ofertados desde o início de sua trajetória escolar. Ao longo dessa formação, deparam-se com diferentes representações da Amazônia, muitas vezes fragmentadas e estereotipadas, que acabam orientando sua compreensão do território e dos sujeitos que o habitam. A visão construída por intelectuais e institucionalizada nos materiais escolares desempenha, assim, um papel fundamental na formação de uma percepção limitada, quando não equivocada, da realidade amazônica.

Para fortalecer a discussão a respeito da percepção dos estudantes acerca da Amazônia, foi questionado aos/às estudantes se eles/as se sentem pertencentes à Amazônia.

Gráfico 4 - Sinto ou não pertencente à Amazônia



Fonte: elaborado pela autora (2025).

Os dados revelam que a maioria dos estudantes (52%) afirmar se sentir pertencente à Amazônia, enquanto 37% dizem não se sentir parte da região e 11% não responderam à pergunta. No entanto, ao cruzar essas informações com as respostas à pergunta “O que é a Amazônia?”, observa-se um descompasso significativo, pois embora muitos estudantes afirmem pertencer à Amazônia, suas definições indicam uma compreensão marcada por representações idealizadas e desumanizadas do território. Isso demonstra que o sentimento de pertencimento, embora verbalizado, ainda não está enraizado em uma vivência crítica, territorializada e integrada à diversidade social, histórica e cultural que constitui a Amazônia.

Apenas 2% dos estudantes associaram a Amazônia não apenas à biodiversidade, mas também à presença de povos indígenas e ribeirinhos, o que indica que o pertencimento relatado pode estar sendo construído, majoritariamente, a partir de uma imagem idealizada da floresta e de seus elementos naturais e não de uma vivência humanizada e cultural do território.

A grande maioria, apresentou respostas centradas em aspectos naturais e ecológicos, como floresta, fauna, flora e biodiversidade, com raríssimas menções à presença humana, aos povos indígenas, ribeirinhos ou demais comunidades tradicionais. A predominância de uma visão naturalizada, desprovida de referências culturais e territoriais, revelou um distanciamento em relação à complexidade sociocultural da região.

Os 37% dos estudantes que afirmaram não se sentir pertencentes à Amazônia, ao analisar o quadro desumanizado, o resultado revela, de maneira explícita, uma visão reducionista ou mesmo desconhecida da região, uma percepção que se manifesta mesmo entre aqueles que vivem no território amazônico. Ao cruzar os dados sobre o que é a

Amazônia e se sente pertencente, reforça a hipótese de que o sentimento de pertencimento à Amazônia, quando presente, muitas vezes não está sustentado por uma compreensão territorial, histórica e sociocultural da região.

A ausência de saberes, lutas e culturas amazônicas no currículo contribui para o apagamento dos conhecimentos tradicionais, indígenas, ribeirinhos, quilombolas e camponeses e reforça a ideia de que só os conhecimentos ocidentais (europeus ou do Sudeste brasileiro) são válidos. Isso perpetua o que Boaventura de Sousa Santos chama de epistemicídio, isto é, a morte simbólica de formas outras de conhecer.

Já os 11% que não souberam ou preferiram não responder à pergunta indicam uma ausência de clareza sobre o significado da Amazônia em suas vidas, o que aponta para uma identidade em construção, ou mesmo fragmentada, em relação ao território. Pensar a Amazônia para além dos rios e das águas é reconhecer que essa região não é apenas um conjunto de paisagens exuberantes ou uma reserva de recursos naturais, como frequentemente é retratada nos discursos hegemônicos e nas políticas voltadas ao desenvolvimento. A Amazônia é, antes de tudo, um território vivo e plural, habitado por povos com saberes ancestrais, modos de vida diversos, culturas resistentes e histórias marcadas por lutas, violações e também por força coletiva, como defendida por Becker (2004).

A partir do pensamento de Walsh (2009), esse fenômeno é resultado direto da colonialidade do saber e do ser, que atua nos currículos escolares, nas mídias e nos discursos institucionais, difundindo uma imagem da Amazônia como natureza pura, desabitada, exótica e passiva uma “floresta sem gente”.

A representação não apenas esvazia a complexidade sociocultural do território, mas também desumaniza os sujeitos que o habitam, apagando os povos indígenas, ribeirinhos, quilombolas e camponeses da percepção dos próprios jovens que vivem nesse espaço. Para a autora isso significa uma profunda colonização simbólica e epistêmica da juventude amazônica, na qual o pertencimento à Amazônia é afirmado verbalmente, mas não está enraizado em uma vivência crítica, territorializada e culturalmente situada.

Para Walsh (2009), isso é mais do que uma questão de conteúdo escolar, trata-se de um projeto de subjetivação colonial, que impede os estudantes de reconhecerem a si mesmos como parte legítima e ativa de um território historicamente subalternizado. A colonialidade faz com que eles pensem a Amazônia a partir de um olhar de fora, muitas vezes com referências moldadas pelo Sul/Sudeste do Brasil ou mesmo por imaginários globais. Isso

gera uma dissociação entre identidade e território o estudante vive na Amazônia, mas não se vê nela.

Complementando essa análise, Quijano (2014) introduz o conceito de colonialidade do poder, com ênfase na colonização do imaginário como forma de dominação pós-colonial. Segundo ele, mesmo com o fim do colonialismo formal, os padrões europeus de pensar, sentir, representar e produzir conhecimento seguem sendo impostos como universais. Essa colonização do imaginário age de forma internalizada, reprimindo modos de conhecer próprios dos povos amazônicos e impondo como legítimos os padrões epistemológicos e culturais do mundo ocidental moderno. Quijano afirma que:

[...] Da mesma maneira, embora o colonialismo político tenha sido eliminado, a relação entre a cultura europeia, também chamada de ‘ocidental’, e as outras continua sendo uma relação de dominação colonial. Não se trata apenas de uma subordinação das outras culturas em relação à europeia, numa relação exterior. Isso foi produto, no início, de uma repressão sistemática não apenas de crenças, ideias, imagens, símbolos ou conhecimentos específicos que não servissem à dominação colonial global. A repressão incidiu, sobretudo, sobre os modos de conhecer, de produzir conhecimento, de produzir perspectivas, imagens e sistemas de imagens, símbolos, modos de significação; sobre os recursos, padrões e instrumentos de expressão formalizada e objetivada, intelectual ou visual. (Quijano, 2014, p.52).

A lógica também está presente nos discursos de muitos estudantes que, ao serem questionados sobre o que é a Amazônia, reproduzem imagens herdadas de fora, como as de “pulmão do mundo”, “mata fechada”, ou de um espaço de natureza “pura”, frequentemente associado a discursos de conservação ambiental divorciados da dimensão humana. Isso revela que o imaginário dos estudantes já está, em parte, colonizado por essas representações hegemônicas, e que o conhecimento local, os saberes indígenas, quilombolas, ribeirinhos e camponeses não fazem parte de sua formação escolar estruturada, nem tampouco de suas referências identitárias.

Sobre a escola como espaço de construção de identidades territoriais na juventude amazônica, os dados da pesquisa sobre O que é a Amazônia? e o sentido de pertencimento, demonstram a forma de representação da Amazônia na educação brasileira, sobretudo na própria região amazônica.

A escola, nesse contexto, assume um papel fundamental como espaço de construção de identidades territoriais. Conforme Dayrell (2003), o Ensino Médio é uma etapa decisiva na vida dos jovens, pois é nesse período que eles constroem memórias significativas e projetam expectativas de futuro. A escola participa diretamente desse processo ao mediar

experiências, conteúdos e interações que moldam a forma como os estudantes veem a si mesmos, seu passado, seu presente e o território onde vivem.

A ausência ou invisibilização da Amazônia real e cotidiana no currículo e nas práticas escolares pode gerar uma ideia de que o território amazônico é apenas “natureza” ou “bioma”, desumanizando-o, e pode causar a não identificação dos estudantes com sua própria região, levando-os a não se sentirem parte dela ou associando a biomas e natureza. São situações que reforçam os estereótipos externos, e não de uma identidade amazônica construída com base nas experiências locais.

A juventude atravessa fases de desenvolvimento social e emocional intensa, e o Ensino Médio é uma fase em que os estudantes interagem com colegas, desenvolvem relacionamentos e enfrentam desafios que influenciarão suas vidas futuras. As interações são influenciadas pelo tempo, pois à medida que os estudantes refletem sobre o passado, vivenciam o presente e antecipam o futuro.

Dayrell (2003) aborda o tempo vivido – passado, presente e futuro. O passado são as memórias, origens, histórias familiares e territoriais. O presente são as vivências escolares, relações sociais e culturais. E o futuro são os projetos de vida, expectativas e a inserção no mundo do trabalho. Quando os conteúdos escolares, as vivências promovidas pela escola e os projetos pedagógicos não reconhecem a Amazônia como território vivido e como espaço de múltiplas culturas, os estudantes tendem a desenvolver uma percepção desconectada do seu lugar de vivência.

Se a escola não oferece experiências significativas que valorizem a história, a cultura, o modo de vida e os saberes do território amazônico, ela não contribui para a construção de uma memória coletiva territorializada e, assim, não possibilita que os estudantes se enxerguem como sujeitos amazônicos ativos no presente e compromete a capacidade de os jovens projetarem um futuro enraizado em sua realidade e potencialidades locais.

Essa questão está diretamente relacionada ao que Raitz (2003) aponta em sua tese sobre juventude e identidade. Influenciada por Melucci (2002), a autora afirma que as identidades juvenis são plurais e estão em constante construção, resultado das múltiplas experiências e interações vividas.

Segundo Raitz (2003, p. 83), "um eu que é permanente e múltiplo", em diálogo com Melucci (2002), expressa a noção de identidade como um campo de relações em constante negociação. A expressão, aparentemente paradoxal, expressa bem a ideia de que existe uma

continuidade na identidade, mas essa continuidade se dá na mudança, na multiplicidade de experiências. O sujeito é o mesmo, mas carrega dentro de si múltiplas identidades, que se atualizam em diferentes contextos.

Sendo assim, o pertencimento à Amazônia também não é uma condição dada, mas algo que se constrói ou não ao longo do tempo, especialmente nas experiências escolares. A escola, portanto, pode ser tanto um espaço de afirmação identitária e territorial quanto um agente de desidentificação, quando silencia ou invisibiliza as realidades amazônicas.

A juventude, como ressaltam autores como Dayrell (2007), Frigotto (2011) e Carrano e Falcão (2011), é um tempo de intensas transformações e buscas por sentido. As experiências escolares, quando pautadas por uma abordagem descontextualizada, reforçam estereótipos externos sobre o território amazônico, dificultando que os jovens se reconheçam como protagonistas de suas histórias e comprometidos com seus territórios. Ao contrário, quando o currículo valoriza os saberes locais, as memórias comunitárias e as lutas históricas dos povos da Amazônia, ele fortalece o sentimento de pertencimento e promove a construção de identidades críticas e enraizadas.

Nesse sentido, afirmar a Amazônia como espaço vivido, cultural e político na formação dos jovens é uma urgência pedagógica e social. É preciso superar a visão da região como apenas “bioma” e reconhecer que ela é também território de gente, de saberes, de resistência, e que os sujeitos que nela vivem têm direito de se ver representados nas escolas, nos currículos e nas políticas educacionais.

A citação *“Tudo começa com a confusão entre RO e RR... Quem disse que Rondônia é Roraima? Somos do Norte, mas estados com suas características próprias. Aqui temos o carapanã incomodando durante à noite, vamos ao “piseiro” nos divertir e se uma pessoa não nos compreendeu, falamos em um alto e bom tom: “Tu, é leso, é?”*. A Citação da trilha, busca romper com a confusão recorrente a constante troca entre Rondônia (RO) e Roraima (RR), como se fossem o mesmo lugar. Tal confusão ignora as especificidades culturais, históricas e geográficas de cada estado. O texto, enfatiza particularidades de Rondônia, como a presença do carapanã, as festas de “piseiro” e expressões linguísticas regionais, revelando uma tentativa de afirmar uma identidade própria.

Em seguida, menciona os mitos que ainda circulam sobre a região, como a ideia de que seus habitantes convivem com onças e jacarés nas ruas. Tais visões reforçam uma percepção folclorizada e exótica de Rondônia, vista por muitos como um território distante, misterioso e inóspito, “onde Judas perdeu as botas”. [...] *“Diante de inúmeras diversidades*

ainda somos uma grande novidade e motivo para muitas curiosidades. Até mesmo desconhecem a nossa realidade afirmando que residimos no fim do mundo, onde Judas perdeu as botas". A menção às onças e jacarés. A citação introdutória do Catálogo de Trilha, tem o objetivo de desconstruir essa visão estereotipada e desinformada sobre o cotidiano na região.

Portanto, observa-se de que a identidade de Rondônia ainda precisa ser descoberta, até mesmo por seus próprios habitantes, reforça a noção de uma identidade em construção. O texto combate estereótipos e confusões comuns, como a frequente troca entre Rondônia e Roraima, e reafirma que Rondônia tem características culturais, linguísticas e sociais próprias. Isso é um movimento de afirmação identitária, essencial para o fortalecimento do pertencimento regional. O uso de linguagem coloquial como estratégia de aproximação. A inclusão de expressões populares como "Tu, é leso, é?" ou referências ao "piseiro" aproxima o texto do cotidiano dos sujeitos locais e valoriza a oralidade regional. Isso torna o discurso representativo da juventude e do povo de Rondônia. A citação não apenas denuncia o desconhecimento externo sobre Rondônia, mas também reconhece uma alienação interna, muitas pessoas do próprio estado não conhecem as belezas, os artistas e os povos locais.

"Chegou a hora de desmistificar e alargar as fronteiras de Rondônia para o mundo" é uma convocação potente, que propõe uma mudança de postura, do reconhecimento local ao reconhecimento global, a partir do conhecimento de si mesmo e de sua cultura. Ao final, a citação expressa no (CTA, 2023), sugere uma articulação entre currículo e identidade territorial, o que é importante para uma pedagogia regionalizada.

Apesar de a trilha formativa, (CTA, 2023), propor a valorização das identidades regionais e o reconhecimento da diversidade sociocultural da Amazônia, na prática, esse movimento encontra obstáculos. Observa-se um forte apelo à desconstrução de estigmas e ao fortalecimento do pertencimento amazônico, destacando expressões linguísticas, modos de vida e a necessidade de um olhar crítico sobre o próprio território. No entanto, a ausência de materiais didáticos sistematizados que deem suporte a esse tipo de abordagem em sala de aula, não existe materiais regionalizados para trabalhar o contexto da Amazônia rondoniense nas aulas da base geral e das disciplinas dos itinerários formativos.

A lacuna revela o que Walsh (2009) define como colonialidade do saber, pois, mesmo quando o currículo abre espaço para a valorização dos territórios e saberes locais, os conteúdos disponíveis ainda operam sob uma lógica centrada em epistemologias externas, geralmente produzidas no eixo Sul-Sudeste ou pautadas por uma visão homogênea e

romantizada da Amazônia. Isso impede que a experiências educacionais promova, de fato, uma educação pautada na territorialidade, sob um olhar crítico.

Sem materiais que rompam com essas representações, recai sobre o/a professor/a responsabilidade de pesquisar na internet os conteúdos didáticos. Vejamos o diz a/o Professor/a III:

“Com relação às dificuldades enfrentadas, [...] a falta de material didático e a falta de formação continuada, para o novo ensino médio. Estamos trabalhando com a trilha 'Parcimônia na Amazônia', mas o que acontece é que simplesmente foi repassada para nós a responsabilidade de trabalhar com ela, e nos enviaram um catálogo com apenas o nome das temáticas. Nós professores precisamos nos virar para conseguir esses conteúdos. Outra questão é a ausência de formação continuada regionalizadas, que possa orientar sobre os conteúdos expostos na trilha, porque até “eu” não sabia destas festas tradicionais, “como o piseiro” (Professor/a III).

O relato do/a Professor/a III evidencia uma das principais fragilidades na implementação das trilhas de aprofundamento, a ausência de materiais didáticos e de formações continuadas que dialoguem com as realidades regionais. Ao afirmar que “até eu não sabia destas festas do Piseiro”, o/a professor/a não apenas expressa uma surpresa individual, mas denuncia uma lacuna estrutural no próprio processo formativo, marcada pelo distanciamento entre a escola e a cultura local.

À luz da decolonialidade, o relato do/a professor/a revela com clareza um dos mecanismos contemporâneos da colonialidade do saber, a imposição de um currículo aparentemente contextualizado, como a trilha “*Parcimônia da Amazônia*”, mas que na prática distância das epistemologias e realidades dos territórios amazônicos. O discurso oficial afirma valorizar a cultura local, mas sem oferecer materiais didáticos apropriados nem formação continuada enraizada nos saberes regionais, o que perpetua o que os autores como Santos, Walsh e Quijano, epistemicídio epistêmico, ou seja, a negação da legitimidade dos saberes locais, substituídos por referências genéricas.

A ausência de suporte formativo é um sintoma da continuidade do colonialismo dentro da escola. A decolonialidade sugeria um reposicionamento epistemológico radical, a escuta dos professores, das juventudes e dos territórios; o reconhecimento de que o conhecimento não vem apenas de cima (dos currículos nacionais ou catálogos de trilhas), mas do chão da escola, dos rios, das festas, das oralidades, dos modos de viver da floresta, do campo e da periferia urbana. Quando o/a Professor/a III declara “até eu não sabia dessas festas do piseiro”, expõe-se um corpo docente que, embora inserido no território, foi formado

à imagem e semelhança de epistemologias externas, reforçando a cisão entre *ser amazônida* e *saber amazônida*.

A decolonialidade, então, convida a reconstruir a escola como espaço de reexistência um lugar onde a juventude rondoniense possa se reconhecer, valorizar sua história, suas expressões culturais e sua pluralidade. Isso exige currículos insurgentes, formações territorializadas e materiais produzidos a partir dos saberes locais, combatendo a lógica da importação de conteúdos e rompendo com a visão da Amazônia como periferia exótica ou “fim do mundo”.

Como afirma Walsh (2013), trata-se de construir um currículo em que o território não seja tema, mas fundamento e para isso, os professores e os estudantes precisam deixar de ser apenas usuários do sistema e passar a ser produtores de conhecimento, autores de si e de sua história. A decolonialidade, tal como proposta pela autora, propõe uma reeducação do olhar e do sentir, baseada em uma pedagogia da reexistência, em que os sujeitos aprendem a se reconhecer como parte de territórios vivos e historicamente construídos, e não como meros espectadores de uma natureza grandiosa.

A preocupação central está em como comunicar Rondônia para o mundo de forma autêntica, sem negar sua diversidade interna. No entanto, antes de apresentar Rondônia ao mundo, é preciso que seu próprio povo a conheça de fato. Para isso, é fundamental que os próprios rondonienses se apropriem de sua identidade, e que a escola exerça seu papel na formação de identidades juvenis que valorizem tanto a vida urbana quanto os modos de vida dos povos que habitam as águas, as florestas e os campos.

4.3.1 Quando o Sul Chegou ao Norte: O Projeto Político por Trás do Estranhamento

Costa Silva (2021), em seu artigo “Desamazonização Agrária e Violência no Campo”, refere-se ao choque cultural vivenciado pelos migrantes ao se depararem com a diversidade sociocultural presente na Amazônia, especialmente em Rondônia. O sentimento surge quando os colonos, vindos principalmente das regiões Sul e Sudeste, encontraram povos indígenas, comunidades ribeirinhas, quilombolas e camponeses com modos de vida distintos dos seus.

Tal estranhamento não foi apenas um conflito de costumes, mas um mecanismo funcional à lógica de expansão do capital, pois quanto maior a sensação de “não

pertencimento”, maior foi a tendência de transformar o território conforme os valores, práticas e interesses econômicos trazidos de fora.

Por outro lado, Quijano (2005), sob a *Colonialidade do poder e do ser*, diria que a implantação dessas sociedades não apenas deslocou modelos institucionais e produtivos, mas também promoveu a hierarquização racial e cultural dos sujeitos amazônicos. Os migrantes, amparados pelo Estado, se impuseram como os portadores da “civilização” e da “modernidade”, reforçando a ideia de que os modos de vida locais eram inferiores ou atrasados.

A colonialidade do ser aparece quando os corpos, vozes e práticas dos povos originários e tradicionais são rejeitados ou tidos como obstáculos ao “progresso”. A negação é um dispositivo de dominação que marca o território amazônico com profundas cicatrizes identitárias e sociais.

Costa Silva (2021) considera que a urbanização e a migração/colonização ocorridas entre 1970 e 1990 são processos fundamentais para entender a formação social da região, que atualmente mostra afastamento e estranhamento em relação aos elementos únicos da Amazônia.

Estado de Rondônia, Mato Grosso e Pará. Foi-se constituindo uma sociedade regional distante e estranha aos referenciais socioculturais amazônicos. Os migrantes oriundos do centro-sul do Brasil, com apoio estatal, vão reconfigurar a região a partir da formação de cidades e desenvolvimento agropecuário assentados na ideologia pioneira. [...] Assim como ousamos fazer uma analogia à teoria da C. Ribeiro, referente à tipologia das formações socioculturais, na qual uma das classificações são as sociedades transplantadas. Se compararmos os dados demográficos, redes urbanas, economia regional no âmbito de expansão das fronteiras amazônicas, percebemos que as sociedades transplantadas, migrantes do centro-sul, foram assentados nos estados que formam a grande área do arco do desmatamento, Rondônia, Mato Grosso, Tocantins e Pará (Costa Silva, 2021, p. 107).

Com base em Costa Silva (2021), o conceito de sociedade transplantada refere-se à formação de comunidades sociais e culturais deslocadas de seu território de origem e implantadas em outra região com apoio institucional, especialmente por meio de políticas estatais de colonização. No caso da Amazônia, particularmente nos estados de Rondônia, Mato Grosso, Tocantins e Pará, essas sociedades foram formadas majoritariamente por migrantes oriundos do Centro-Sul do Brasil que, ao serem assentados na região, reproduziram valores, modos de vida, práticas produtivas e estruturas sociais de seus locais de origem, ignorando ou desvalorizando os referenciais socioculturais amazônicos já existentes.

Para o autor, essa ideia dialoga com a tipologia de Darcy Ribeiro, que classifica sociedades transplantadas como aquelas formadas a partir da importação de modelos externos, sem uma relação orgânica com o território em que são inseridas. Em Rondônia, por exemplo, essa lógica resultou na construção de cidades planejadas segundo modelos sulistas, no avanço de uma economia agropecuária extensiva e na marginalização dos saberes tradicionais, das culturas indígenas, ribeirinhas e camponesas.

O conceito da Desamazonização da educação proposta nessa tese, refere a contribuição descrito por Costa Silva (2021) e articulado à tipologia de Darcy Ribeiro revela com clareza a ação de um neocolonialismo interno um projeto de dominação que não se limita à ocupação física da Amazônia, mas que atinge as dimensões epistêmicas, culturais e existenciais do território. Como afirma Catherine Walsh, trata-se de uma reconfiguração forçada dos espaços e das subjetividades, na qual a lógica do colonizador é reproduzida pelo próprio Estado nacional por meio de políticas de colonização e modernização que distancia saberes locais e instauram um modelo de progresso exógeno.

Portanto, uma sociedade transplantada, segundo essa perspectiva, é aquela que se estabelece sobre um território sem construir vínculos com sua história e cultura local, e que contribui para a descaracterização da Amazônia como espaço vivido, reforçando a desamazonização do território e de sua população.

O que qualifica esse processo sociocultural como sociedade transplantada é a formação de uma sociedade, migrantes, que não tem como valor referencial e não parece ter ainda a estética amazônica, naturezas, rios, florestas, povos originários e comunidades tradicionais, como referência simbólica e a valorização cultural. Resulta em uma sociedade na Amazônia que não se sente amazônida, uma sociedade constituída na expansão das fronteiras, cujos meios de produção e trabalho decorrem da transformação da natureza em espaço da agropecuária, ou seja, de sua destituição estética e simbólica. Daí os estranhamentos políticos e culturais contra as singularidades amazônicas expressas nas populações caboclas, povos originários, comunidades tradicionais e nos territórios protegidos, unidades de conservação, terras indígenas e terras quilombolas (Costa Silva, 2021, p. 107).

O estranhamento dos migrantes em relação à Amazônia e sua cultura favorece a expansão do capital na região, pois quanto menos enraizados estiverem nos referenciais amazônicos, maior será a disposição para transformar o território conforme os interesses econômicos predominantes. O deslocamento simbólico e cultural permite que o espaço seja apropriado como um "vazio" a ser preenchido por projetos agropecuários, minerários e hidrelétricos, sem que haja resistência significativa à destituição dos modos de vida tradicionais. No espaço rural, ressalta-se a expansão das *commodities* em toda a região.

A diversidade produtiva extraída da floresta como mercadoria do extrativismo comunitário e da agricultura familiar é importante na economia regional. Açaí, castanha, banana, mandioca, dentre outros. Contudo, verifica-se que cada vez mais a assunção da economia neo-extrativista, pecuária, soja e madeira invade todos os estados da Amazônia (Costa Silva, 2021).

Santos (2010) em sua obra e em diversos textos, como os publicados em *Epistemologias do Sul*, que o neocolonialismo não se dá apenas por meio de dominação econômica ou política, mas sobretudo através do controle dos saberes, da cultura e da subjetividade. A colonialidade se reinventa no interior dos Estados-nação latino-americanos por meio de políticas de escolarização, de desenvolvimento e de territorialização que seguem padrões ocidentais, eurocentrados e exógenos às realidades locais.

A construção de sociedades transplantadas, segundo essa perspectiva, não apenas substituiu referências socioculturais amazônicas, mas operou um apagamento sistemático das memórias, práticas e cosmologias dos povos originários, ribeirinhos e camponeses. A substituição representa, no pensamento decolonial, um epistemicídio Santos (2010), pois eliminou os modos próprios de produzir conhecimento e viver em relação com o território. Assim, como aponta Maldonado (2007), trata-se da manifestação da colonialidade do ser, o sujeito amazônico é transformado em um “não-ser” inferiorizado diante da figura moderna, branca e sulista do migrante-pioneiro.

No caso da Amazônia, a implantação de cidades planejadas, sistemas agropecuários extensivos e currículos escolares homogêneos todos pautados na ideologia pioneira do progresso configura uma forma de neocolonialismo interno. Isso porque esses processos são orientados por uma lógica de “civilizar” ou “modernizar” territórios considerados “atrasados”, desconsiderando as histórias, os povos e os saberes que já existem e resistem nesses espaços.

O processo de colonização em Rondônia, impactou profundamente a construção das identidades rondonienses. Ao invés de reconhecer e integrar as culturas locais, o projeto de colonização incentivou a substituição de saberes e modos de vida tradicionais por padrões externos. Assim, a identidade regional passou a ser moldada por uma convivência tensa entre o enraizamento local e os traços de uma modernização imposta, marcada pela desvalorização do que é originário da Amazônia.

Dessa forma, é possível afirmar que a colonialidade do poder foi responsável por moldar a subjetividade dos grupos subalternizados, sendo essencial, como destaca Quijano

(2007), compreender a construção histórica do conceito de raça. *A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Se funda na imposição de uma classificação racial/étnica da população mundial como pedra angular deste padrão de poder* (Quijano, 2007, p. 93).

Na Amazônia, essa lógica colonial se expressou no processo de ocupação forçada do território, especialmente a partir do século XX, com as políticas de colonização, migração dirigida e “integração nacional” notadamente durante a ditadura militar. A região passou a ser tratada como fronteira vazia ou como um “espaço-problema” a ser modernizado.

Os povos indígenas, ribeirinhos, quilombolas e camponeses, já historicamente invisibilizados, foram enquadrados dentro de uma matriz de inferiorização que os desumanizou e os classificou como obstáculos ao progresso. Isso revela como a colonialidade do ser articulada à colonialidade do poder, institucionalizou um modo de vida e pensamento que nega a legitimidade dos sujeitos amazônicos como produtores de saber, cultura e história.

A construção da Amazônia como um espaço “natural” e exótico, rico em biodiversidade, mas desprovido de vida social legítima, reforça essa lógica de dominação. A floresta é valorizada enquanto recurso, mas seus habitantes são sistematicamente silenciados ou retratados como parte do problema, e não da solução. A colonialidade, portanto, não se limita à violência do passado: ela continua operando nos currículos escolares, nas políticas públicas e nos projetos de desenvolvimento que, sob o pretexto de modernização, perpetuam a racificação e marginalização dos corpos e saberes amazônicos.

Amazonizar a educação em Rondônia, exige, nesse sentido, romper com o padrão epistêmico que a construiu como espaço subalterno. Requer reconhecer a centralidade dos povos da floresta na produção de alternativas de existência, de sustentabilidade e de convivência com a natureza, em oposição ao paradigma extrativista e capitalista que marca a colonialidade do presente.

Com base na pergunta problematizadora, “Que projeto educacional pautado nos itinerários formativos se propõe desenvolver na Amazônia Rondoniense e, a partir dele, quais conhecimentos são valorizados ou invisibilizados, quais territórios são reconhecidos e para qual mundo do trabalho pretende formar a juventude amazônica?”.

O projeto educacional pautado nos itinerários formativos na Amazônia Rondoniense revela-se alinhado a uma lógica de desenvolvimento exógena, orientada por valores do agronegócio, da técnica e da produtividade. Em vez de reconhecer e valorizar os saberes

amazônicos, como os modos de vida camponeses, indígenas, ribeirinhos e quilombolas, o currículo tem contribuído para sua invisibilização sistemática. A escola, ao não acolher a pluralidade das identidades juvenis e ao silenciar os conhecimentos locais, atua como instrumento de colonização subjetiva, e não como espaço de resistência cultural ou afirmação territorial.

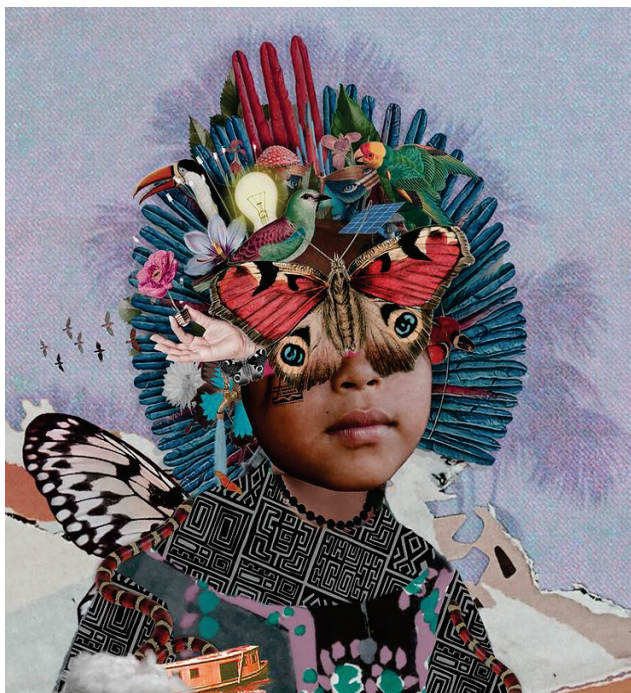
Com base na presente discussão, a perspectiva de Walsh (2007) oferece reflexão para compreender os desafios e caminhos possíveis de uma educação comprometida com a superação da colonialidade na Amazônia e no Brasil como um todo. Ao refletir sobre a relação entre ciência, modernidade e hierarquização racial, Walsh (2007) denuncia que o projeto moderno/colonial, fundado sobre a supremacia do homem branco europeu, estruturou não apenas o sistema político e econômico, mas também o campo do conhecimento e da educação.

A pedagogia decolonial, articulada à noção de interculturalidade crítica, propõe não apenas o reconhecimento da diversidade, mas o enfrentamento das desigualdades históricas e estruturais. Para Walsh (2007), a interculturalidade é um processo político, ético e epistemológico, que se manifesta como relação viva entre culturas e saberes em condições de respeito, simetria e legitimidade mútua. Trata-se de um espaço de negociação e tradução, onde os conflitos e assimetrias de poder não são ocultados, mas reconhecidos e enfrentados.

Ao mesmo tempo, Walsh (2005) afirma que a interculturalidade crítica emerge das experiências vividas da colonialidade, sendo formulada desde o Sul global, a partir da resistência e da produção de saberes dos povos indígenas, negros, camponeses e outros sujeitos historicamente subalternizados. Por isso, ela não se propõe a integrar essas vozes ao modelo dominante, mas sim a reorientar a própria geopolítica do conhecimento, valorizando outros modos de pensar, viver e ensinar.

Ao trazer uma criança amazônica envolta por elementos naturais, tecnológicos e culturais, essa composição visual expressa de forma mais precisa os múltiplos sentidos do território, da identidade e da resistência dos povos da floresta, indo além do exotismo e reforçando a ideia de uma Amazônia habitada, viva e diversa.

Figura 12 - Uma concertação pela Amazônia



Fonte: Rakel Caminha.¹⁹

A imagem dialoga fortemente com a perspectiva decolonial ao romper com representações estereotipadas da Amazônia e ao valorizar a diversidade epistêmica dos povos da floresta. A combinação de elementos da natureza (pássaros, flores, animais) com símbolos contemporâneos (painel solar, lâmpada) representa uma ecologia de saberes, conceito defendido por autores como Santos e Walsh.

A abordagem propõe a valorização de epistemologias marginalizadas, como os saberes indígenas, ribeirinhos e camponeses, em oposição à hegemonia do conhecimento eurocêntrico. A centralidade da criança amazônica, representada com força simbólica e estética, constitui um ato visual de resistência à colonialidade do saber, do poder e do ser, afirmando que os territórios amazônicos são também territórios de produção legítima de conhecimento.

Sob a ótica de pensadores como Catherine Walsh e Boaventura de Sousa Santos, essa imagem encarna uma forma de estética decolonial um modo de representar que subverte os códigos visuais do colonialismo ao reterritorializar o imaginário amazônico. A criança deixa de ser vista como “futura cidadã a ser civilizada” e passa a ser sujeito ancestral e futurista ao mesmo tempo: porta-voz de saberes ancestrais e guardião do porvir.

¹⁹ Ver mais em: www.rakelcaminha.com.br/galeria.

Aqui, a arte se torna linguagem de denúncia e proposição, denúncia da invisibilização dos povos da floresta e proposição de mundos outros, onde o conhecimento não é eurocentrados, mas tecido na ecologia dos saberes. A presença dos elementos amazônicos reafirma a territorialidade como centro de produção de conhecimento.

Portanto, à luz da decolonialidade, a figura 12 rompe com o pensamento abissal, revalorizando o que foi silenciado, infância amazônica, oralidade, espiritualidade, natureza e memória coletiva. É um convite visual à justiça cognitiva, à escuta dos saberes invisibilizados e à reinvenção de uma educação e de uma estética verdadeiramente plurais.

4.4 Abordagem colonial decolonial da Trilha “Parcimônia na Amazônia? Presepada!”

O quadro a seguir foi elaborado com o objetivo de agrupar os conteúdos da Trilha “Parcimônia na Amazônia? Presepada!” conforme descrito no catálogo da trilha. A partir dessa organização, propõe-se uma análise, buscando evidenciar a estrutura colonizadora presente nas temáticas abordadas.

O quadro foi construído a partir da seleção de nove temáticas presentes no Catálogo de Trilhas de Aprofundamento (CTA) do 1º bimestre (CTA, 2023, p. 146), com o objetivo de analisar criticamente como esses conteúdos são apresentados. Cada temática foi examinada a partir da perspectiva da colonialidade, identificando como determinadas formulações reforçam uma visão única da história, marcada pela imposição de agentes colonizadores e pelo silenciamento de povos indígenas, ribeirinhos, quilombolas e demais sujeitos amazônicos.

Em seguida, foi proposta uma reformulação de cada temática com base no olhar decolonial, buscando resgatar os sujeitos invisibilizados, reconhecer suas resistências históricas e valorizar os saberes e modos de vida apagados pelos discursos oficiais. A reorganização busca contribuir com uma prática pedagógica mais crítica, contextualizada e comprometida com a pluralidade de vozes da Amazônia.

Quadro 8 - A colonialidade dos conteúdos da Trilha “Parcimônia na Amazônia? Presepada!”

Conteúdo no CTA (2023)	Visão Colonizadora	Sugestão de Temáticas
<i>1 - Colonização e povoamento</i>	O termo “colonização” sugere um processo conduzido por agentes externos, como se o território estivesse “vazio” ou “disponível”. Não há menção no tema à resistência dos povos indígenas nem à destruição de suas formas de organização territorial.	Território Vivo: Resistências Indígenas e a Farsa do 'Vazio Demográfico' na Colonização da Amazônia

<i>2 - Primeiros contatos entre indígenas e colonizadores</i>	O tema geralmente é abordado enfatizando a “descoberta” ou a “interação” entre culturas, minimizando as violências, escravidões e epidemias impostas aos povos indígenas.	Encontro ou invasão? A voz dos povos originários nos “primeiros contatos”
<i>3 - Tratados de limites da Amazônia no período colonial</i>	O foco está nos acordos entre potências europeias (Portugal e Espanha), sem mencionar que esses tratados desconsideraram completamente as populações indígenas, que já ocupavam a região antes da imposição de fronteiras.	Antes dos Tratados, Já Havia Território: A Invisibilização Indígena nas Fronteiras da Amazônia
<i>4 - Conflito entre militares e missionários europeus durante a colonização da Amazônia</i>	Ao enfatizar disputas internas dos colonizadores, esse tema invisibiliza as populações indígenas e ribeirinhas, que foram alvo tanto da violência militar quanto das estratégias de catequização e controle dos missionários.	Entre Cruz e Espada: A Resistência dos Povos da Amazônia Frente à Colonização Militar e Religiosa
<i>5 - Defesa das fronteiras: destacamentos e fortificações</i>	A construção de fortificações, como o Real Forte do Príncipe da Beira, é retratada como uma estratégia de defesa nacional, sem problematizar o papel dessas estruturas na repressão de grupos indígenas e quilombolas.	Fronteiras Armadas, Territórios Violados: A Função Colonial das Fortificações na Amazônia
<i>6 - Colonização da região do Madeira, Guaporé, Mamoré e Machado pelos seringueiros</i>	O protagonismo dos seringueiros é destacado, enquanto os impactos da exploração do látex sobre as populações indígenas e ribeirinhas, incluindo escravidão e deslocamentos forçados, não foram mencionados.	Rios de Resistência: A Outra História da Borracha na Amazônia Ocidental
<i>7 - Primeiro Ciclo da Borracha e obtenção de mão de obra Obtenção de mão de obra para os seringais: indígenas e nordestinos</i>	A ênfase na migração nordestina para os seringais minimiza o impacto da exploração sobre os indígenas, que foram forçados a trabalhar sob regime de servidão, além de massacres cometidos por seringalistas.	O primeiro ciclo da borracha: a exploração indígena e a violência dos seringalistas
<i>8 - Política de Integração da Amazônia e povoamento de Rondônia</i>	A colonização recente da Amazônia é retratada como um “progresso”, sem problematizar a destruição ambiental, os conflitos fundiários e o apagamento cultural dos povos tradicionais.	Da Promessa ao Conflito: A Política de Povoamento e os Impactos na Amazônia Rondoniense
<i>9 - Modelo cultural ligado ao Sul do Brasil na BR-364</i>	Destaca a influência dos migrantes do Sul e Sudeste na formação dos municípios, sem considerar as culturas locais e a resistência indígena à ocupação de suas terras.	Culturas em disputa: a (des)amazonização cultural no contexto da BR-364

Fonte: elaborado pela autora (2024).

A trilha “Parcimônia na Amazônia? Presepada!” revela que, mesmo quando busca propor uma abordagem regionalizada da Amazônia Rondoniense, o currículo ainda falho em romper com a colonialidade do saber.

Ao reformular as temáticas abordadas no contexto colonial, partimos de uma reflexão crítica orientada pela perspectiva decolonial, com o objetivo de evidenciar os sujeitos historicamente invisibilizados, reconhecer suas formas de resistência e valorizar os saberes e modos de vida silenciados pelos discursos oficiais. Para isso, realizamos uma pesquisa

bibliográfica que nos permitiu acessar o "outro lado da história" aquele que, com frequência, não se encontra representado nos livros didáticos ou nos conteúdos escolares convencionais.

Com base nessa análise, propusemos uma nova forma de apresentar os conteúdos que apresentam para ser trabalhado no 1º bimestre, são temáticas ligadas à História e à Geografia de Rondônia, no contexto das Trilhas de Aprofundamento dos itinerários formativos. A intenção é contribuir para a construção de um currículo mais crítico, inclusivo e comprometido com a pluralidade dos sujeitos amazônicos, ampliando os horizontes de compreensão sobre o território e suas múltiplas camadas históricas.

Conforme Quijano (2005), a colonização eurocêntrica moldou o imaginário coletivo dos povos latino-americanos, fazendo com que internalizassem uma posição subalterna. A visão marginalizou as epistemologias e pedagogias dos povos considerados "outros", limitando seu reconhecimento oficial e fortalecendo o domínio eurocêntrico. A marginalização se reflete nos currículos escolares, historicamente organizados para preparar os indivíduos de acordo com funções sociais predefinidas, perpetuando uma visão hierárquica e desigual da sociedade.

Diante desse contexto, propõe-se o debate decolonial, que questiona o modelo eurocêntrico colonizador, historicamente dominante e imposto, responsável por homogeneizar a visão sobre o conhecimento. Em vez de tratar a colonização na Amazônia-Rondônia como um processo exclusivamente conduzido por agentes externos, é fundamental destacar que o território não estava "vazio", mas era habitado por diversas populações indígenas com suas próprias formas de organização territorial e cultural.

O debate decolonial visa questionar o modelo eurocêntrico colonizador, dominante e imposto ao longo do tempo, que tenta homogeneizar a visão do conhecimento. O debate decolonial surge, assim, como uma forma de resistência contra o poder do capital e a opressão do conhecimento eurocêntrico (Walsh, 2009).

O conceito de colonialidade do poder, proposto por Quijano (2005), refere-se a uma estrutura de dominação que subjugou a América Latina, a África e a Ásia desde a época da conquista. O termo aborda a invasão do imaginário do outro, ou seja, sua ocidentalização, em termos mais específicos, trata-se de um discurso que penetra no mundo do colonizado, mas também se reproduz no âmbito do colonizador. Nesse sentido, o colonizador suprime o imaginário do outro, tornando-o invisível e subalterno, ao mesmo tempo em que reafirma o próprio imaginário.

O termo “colonização”, por exemplo, é tratado como um processo neutro e civilizatório, ocultando os conflitos, as violências e os apagamentos que marcaram a ocupação do território. Os tratados, as missões religiosas, os ciclos econômicos e as obras de infraestrutura são narradas como marcos de progresso, sem qualquer problematização quanto às suas consequências sobre os povos indígenas, quilombolas e ribeirinhos.

Na temática 1, colonização e povoamento são termos que reduzem a complexidade dos encontros entre europeus e indígenas a um intercâmbio cultural, quando, na realidade, esses encontros foram marcados por escravização, genocídios e epidemias. O mesmo ocorre quando a exploração do território é abordada sob a ótica do conquistador europeu, reforçando a visão da Amazônia como um espaço inexplorado e disponível à apropriação, sem considerar o conhecimento e o manejo sustentável do meio ambiente já praticados há séculos pelos povos originários.

Historicamente, a Amazônia foi vista como uma fonte inesgotável de recursos naturais, atraindo colonizadores e exploradores que buscavam riquezas, como ouro, borracha e madeira. A exploração foi acompanhada pela subjugação e marginalização dos povos indígenas e comunidades tradicionais, cujas terras foram invadidas e cujos modos de vida foram profundamente alterados (Colares; Colares, 2016).

Dessa forma, o tema *colonização e povoamento* deveria ser “Território Vivo: Resistências Indígenas e a Farsa do 'Vazio Demográfico' na Colonização da Amazônia” permitindo uma compreensão ampla da história da Amazônia e suas consequências para as populações locais. A abordagem deveria incluir o reconhecimento da diversidade étnica, linguística e cultural dos povos indígenas da Amazônia, apresentando-os como sujeitos históricos com uma profunda relação com o território. Deve-se ressaltar as estratégias de resistência indígena contra a invasão, a violência e a destruição de seus territórios, evidenciando revoltas, negociações e formas de sobrevivência, como afirmam Fonseca e Rabello (2015, p. 487):

Durante todo o século XVIII as tentativas de implantação de estabelecimentos neocoloniais pelos portugueses no rio Madeira foram dificultadas pelos indígenas, em defesa de seus territórios e da sua própria liberdade. O indígena foi escravizado ou semiescravizado naquele rio, para o extrativismo do cacau, salsaparrilha, óleo de tartaruga e copaíba (LEONARDI, 1996, p. 69). Grupos como os Arara, os Mundurucu e principalmente os Mura resistiram bravamente ao avanço português.

A colonização afetou de forma devastadora as práticas de manejo sustentável e as formas de organização territorial dos povos indígenas, o que resultou em impactos sociais,

culturais e econômicos profundos, como a perda de terras, o trabalho forçado e a imposição de uma nova ordem social e política, como apontam Fonseca e Rabello (2015).

A temática 2, primeiros contatos entre indígenas e colonizadores, foi marcada pela interação cultural quanto aos aspectos de violência, escravização e às consequências das epidemias para os povos indígenas trazidas pelos europeus, que quase dizimaram esses povos, sem imunidade para as novas doenças, resultando em uma redução drástica de suas populações.

Dentre os diversos coletivos sociais que ocupam atualmente o Noroeste Amazônico, o mais importante é formado pelos povos indígenas, que lá vivem há milhares de anos, representam a maioria da população e conferem ao território um caráter culturalmente específico e único. Embora parcelas importantes desses povos não sobrevivessem à colonização, muitos resistiram e se transformaram ao longo do processo colonial (Meira, 2018, p. 83).

Para Meira (2018), houve mudanças na organização espacial das aldeias a partir do contato com os colonizadores, bem como impacto da evangelização católica e protestante. As aldeias eram compostas por grandes malocas multifamiliares, de formato retangular, que possuíam um espaço central destinado tanto a atividades cotidianas quanto a rituais. As aldeias estavam interligadas por varadores (trilhas abertas na mata) e caminhos fluviais, refletindo a mobilidade e a relação estreita desses povos com o território.

Com a colonização e a ação missionária, essa estrutura foi alterada. As antigas malocas foram substituídas por casas unifamiliares feitas de pau a pique e cobertas de palha, organizadas ao redor de uma praça retangular ou circular, voltada para o rio. Além disso, a introdução da igreja e da casa comunitária no centro da aldeia mostra como a evangelização impôs novas formas de organização espacial, adaptando a disposição das moradias ao modelo de vilas coloniais cristãs.

Como destaca Meira (2018, p. 85), “[...] a reorganização espacial promovida pelos missionários não apenas modificou a configuração das aldeias, mas também alterou profundamente as dinâmicas sociais e culturais, interferindo nos sistemas tradicionais de governança e nas práticas rituais”. Apesar dessas transformações estruturais, aspectos fundamentais da organização social dos Tukano e Aruak se mantiveram, como os grupos que continuaram a existir dentro das novas comunidades e sítios. Isso demonstra a resiliência desses povos diante das mudanças impostas pelo contato colonial (Meira, 2018). Sendo assim, o título deveria ser os “Encontro ou invasão? A voz dos povos originários nos “primeiros contatos”

A temática 3, tratados de limites da Amazônia no período colonial, deveria ser abordada com ênfase nas implicações políticas e territoriais desses tratados, destacando a exclusão e desconsideração das populações indígenas envolvidas. A abordagem poderia incluir uma crítica aos tratados coloniais, discutindo como os acordos de limites entre Portugal e Espanha foram estabelecidos sem a participação das populações indígenas, desconsiderando seus territórios e formas de organização social e política, contribuindo para a marginalização dessas comunidades.

Também seria importante destacar como a imposição das fronteiras coloniais afetou as dinâmicas territoriais dos povos indígenas, forçando-os a viver em espaços confinados e sob controle europeu. A análise poderia abordar o desafio das fronteiras impostas, que não correspondiam à realidade dos povos indígenas, cujos territórios eram definidos por outras lógicas, resultando em conflitos e desafios para a sobrevivência dessas comunidades. E explicar as repercussões desses tratados para os povos indígenas, como a perda de terras, o deslocamento forçado e o impacto das fronteiras nas relações entre diferentes grupos.

A efetivação da conquista portuguesa do interior amazônico se deu principalmente pela ação missionária, por raras ações de particulares, além dos estabelecimentos militares. Ao longo do rio Amazonas e seus afluentes foram criadas inúmeras missões religiosas, que eram, em parte, responsáveis pela conversão dos nativos em população colonial através do descimento. Todo o interior amazônico era objeto de um extrativismo ambulante e sazonal, cujas expedições partiam de Belém, para onde retornavam após realizar a coleta florestal (Fonseca; Rabello, 2015, p. 487).

Da mesma forma, os tratados de limites, os destacamentos militares e a construção de fortificações são apresentados como avanços estratégicos, sem citar uma temática problematizadora, a que excluiu as populações indígenas e quilombolas das decisões que impactaram diretamente suas vidas²⁰. O professor Ricardo Alexino Ferreira (2016), em entrevista, destaca a abordagem e as consequências das invasões europeias nas Américas desde o século XVI, destacando que os europeus consideravam o continente como pertencente a eles, nomeando regiões como América e Brasil. O texto enfatiza que o impacto mais grave foi o extermínio de diversos povos indígenas, configurando-se como um dos piores genocídios da humanidade, juntamente com a escravização de africanos.

Estima-se que no Brasil havia cerca de 5 milhões de indígenas na chegada dos portugueses, número que foi drasticamente reduzido devido a doenças e extermínios

²⁰ Aos indígenas, os impactos da colonização europeia nas Américas, desde o século 16, foram nefastos – os europeus acreditavam que todo o continente lhes pertencia (Ferreira, 2016).

promovidos pelos colonizadores. As sociedades indígenas já possuíam estruturas complexas quando os europeus chegaram à América no século XVI. O professor Ricardo explica que as invasões europeias tiveram impactos devastadores, causando genocídios e a escravização de africanos e indígenas. No Brasil, a população indígena caiu de 5 milhões para cerca de 1 milhão nos séculos após a colonização, sendo hoje aproximadamente 450 mil, segundo a Funai (2017).

No entanto, em todo o território nacional são faladas mais de 200 línguas, fazendo do Brasil o oitavo país do mundo com o maior número de línguas em uso, sendo a maioria delas de povos indígenas. O líder indígena Ailton Krenak, da etnia Krenak, fala a respeito das línguas indígenas. São mais de 200 povos indígenas vivendo pelo Brasil afora, em todo o território nacional. Sendo assim, a sugestão para a temática é “Antes dos Tratados, Já Havia Território: A Invisibilização Indígena nas Fronteiras da Amazônia”.

A temática 4, *conflito entre militares e missionários europeus durante a colonização*, deveria ser abordada de forma a refletir a violência contra os povos indígenas e ribeirinhos, colocando as disputas internas dos colonizadores dentro de um contexto mais amplo de exploração e controle. A abordagem poderia enfatizar que, enquanto os colonizadores estavam envolvidos em disputas internas, as populações indígenas e ribeirinhas eram as principais vítimas dessas violências, sofrendo com as estratégias de catequização e o controle militar, que impuseram destruição cultural, social e territorial.

Seria importante analisar como as missões religiosas, ao buscarem converter os povos indígenas, frequentemente desconsideravam ou destruíam suas crenças e práticas culturais, enquanto os militares impunham violência física e repressão com a justificativa de "manter a ordem". A temática também deveria dar visibilidade às realidades de resistência e luta dos povos indígenas e ribeirinhos contra essa dupla violência, mostrando suas resistências frequentemente ignoradas.

A crítica à dicotomia militar-missionário seria essencial, questionando a visão simplificada que separa os conflitos entre esses grupos como disputas internas, sem reconhecer que ambos estavam envolvidos na dominação e exploração das populações locais. Por fim, a análise deveria discutir como tanto militares quanto missionários exerciam formas de controle e subordinação, reforçando a desigualdade de poder, a exploração de trabalho forçado e a destruição de estruturas sociais e culturais autônomas.

Colares (2003) aborda os interesses de expansão territorial e comercial das potências colonizadoras, como Portugal e Espanha, que se mesclaram com motivações religiosas para

modificar hábitos e crenças das populações nativas. O processo de colonização não se limitou apenas à ocupação física do território, mas também visava transformar os modos de vida e crenças dos povos indígenas para atender aos objetivos econômicos e religiosos dos colonizadores.

A catequese, na época da colonização, desempenhou um papel importante nesse processo. Não apenas serviu para converter os nativos ao cristianismo, mas também para adaptá-los aos comportamentos e práticas necessárias para atender aos interesses econômicos dos colonizadores. A educação religiosa e comportamental não apenas mudou as crenças dos nativos, mas também reorganizou seus conhecimentos, práticas e poderes, muitas vezes desintegrando seus modos de vida e sistemas de produção tradicionais (Colares, 2003).

Por meio desse processo educativo subjacente à catequese, as populações nativas foram inseridas em um sistema que os transformou em fornecedores de produtos e riquezas para beneficiar a acumulação de capitais pela burguesia colonial. Em suma, a educação associada à catequese foi um instrumento ideológico usado para reorganizar as sociedades nativas em prol dos interesses coloniais, transformando-as em peças-chave de um sistema econômico dominado pelos colonizadores (Colares, 2003).

O paralelo entre o papel da catequese na colonização e os desafios contemporâneos enfrentados pela Amazônia, especialmente com a exploração desenfreada de seus recursos naturais, revela um padrão histórico de imposição de interesses externos sobre essa região e seus habitantes. Na época colonial, a catequese serviu não apenas para converter, mas para moldar os nativos de acordo com os interesses dos colonizadores. Sendo assim, a sugestão para essa abordagem é “Entre Cruz e Espada: A Resistência dos Povos da Amazônia Frente à Colonização Militar e Religiosa”.

A *temática 5, defesa das fronteiras: destacamentos e fortificações*, deveria não apenas destacar a construção de fortificações, como o Real Forte do Príncipe da Beira, como uma estratégia de defesa nacional, mas também problematizar o papel dessas estruturas na repressão e controle das populações indígenas e quilombolas. Em vez de tratar essas fortificações como símbolos de segurança e avanço territorial, é importante contextualizar sua função de repressão, que buscava manter as fronteiras do império e garantir a dominação das populações locais, muitas vezes por meio da violência e da imposição de limites territoriais.

A abordagem deveria incluir a análise de como essas fortificações contribuíram para a marginalização e subordinação dos povos indígenas e quilombolas, que foram constantemente ameaçados e deslocados em nome da defesa nacional. Além disso, seria relevante discutir as relações de poder envolvidas na construção dessas estruturas, mostrando como elas reforçaram o controle colonial e a exploração das populações nativas e negras.

Em Rondônia, o Forte Príncipe da Beira está em ruínas e é destino de visitas educativas de estudantes interessados em conhecer a história da fortificação, construída para a defesa do território brasileiro durante as expedições dos bandeirantes. Está localizado no município de Costa Marques/RO. As visitas proporcionam aos estudantes aprenderem sobre a história dos bandeirantes e do Marechal Rondon, já que ali estão expostos os militares para palestrar sobre a história do forte.

A autora Marilena Chauí (1980) aborda a forma como a história é contada de maneira unilateral, privilegiando sempre os vencedores. A autora afirma que o vencedor ou o poderoso se transforma no único sujeito da história, não apenas porque impede que a história dos vencidos seja narrada, mas também porque sua ação histórica é caracterizada pela eliminação física dos derrotados ou, quando não é possível essa eliminação, pela erradicação de sua memória. A memória dos vencidos é apagada e sua existência é reescrita pelos vencedores, que reconfiguram a história de acordo com sua visão, fazendo com que se lembre apenas dos feitos dos poderosos.

A dinâmica de distorção da memória é particularmente visível no caso dos povos marginalizados, como os negros, os indígenas, os camponeses e os operários. Chauí (1980) exemplifica isso ao questionar a forma como a Abolição da Escravatura no Brasil é ensinada, mencionando que é comum que os estudantes negros, por exemplo, saibam que a Princesa Isabel foi a responsável pela abolição, mas raramente são ensinados sobre as lutas dos escravizados. Dessa maneira, as ações dos negros, índios e outros grupos subalternos são frequentemente invisibilizadas ou recontextualizadas a partir da perspectiva dos grupos dominantes, que detêm o poder de narrar e preservar a história (Chauí, 1980).

Chauí (2010), é necessário romper com a ideia dominante de representação, pois ela frequentemente exclui o outro e silencia as vozes daqueles que foram historicamente marginalizados. Isso nos convida a repensar criticamente os modos pelos quais narramos a história e construímos memória, sobretudo no que diz respeito à presença e resistência de povos indígenas e comunidades quilombolas.

Ao abordar o tema “Fronteiras Armadas, Territórios Violados: A Função Colonial das Fortificações na Amazônia”, essa reflexão torna-se essencial para compreender como determinadas estruturas como o próprio Forte foram não apenas marcos da presença militar portuguesa, mas também instrumentos de controle, exclusão e silenciamento de populações originárias, que raramente aparecem nas representações oficiais da história nacional.

A *temática 6, colonização da região do Madeira, Guaporé, Mamoré e Machado pelos seringueiros*, deveria ser abordada de forma mais abrangente, reconhecendo tanto o protagonismo dos seringueiros quanto os impactos devastadores da exploração do látex sobre as populações indígenas e ribeirinhas. Em vez de focar exclusivamente na trajetória dos seringueiros como agentes de colonização, é essencial destacar a exploração brutal das populações locais, incluindo a escravização dos indígenas e o deslocamento forçado de comunidades inteiras.

A abordagem deve incluir a análise de como a extração do látex resultou em destruição cultural, social e territorial para as populações indígenas, que foram forçadas a abandonar suas terras e tradições para ceder ao controle dos seringalistas. Ressaltar como essa exploração contribuiu para o aumento das desigualdades e para o enfraquecimento das formas de organização e resistência dessas populações. Incorporar as narrativas das vítimas dessa exploração, seja por meio de fontes orais, estudos históricos ou análises críticas, permitiria uma visão mais completa e justa desse processo, além de desafiar a visão romântica da colonização seringueira.

A história oficial da formação de Rondônia frequentemente privilegia a chegada de migrantes e a ocupação econômica promovida pelo governo, ignorando as trajetórias e os conhecimentos dos povos indígenas e quilombolas. As perdas culturais sofridas pelas comunidades amazônicas devem ser abordadas como um processo de imposição e apagamento histórico, não como um "processo natural" da modernização.

Neves (2008) discute o conceito de epistemicídio, que se refere à eliminação de formas de conhecimento não ocidentais devido à imposição do pensamento eurocêntrico. Ele argumenta que a violência colonial não se restringiu ao extermínio físico dos povos indígenas, mas também à desqualificação e subordinação de seus saberes, perpetuando a colonialidade do pensamento. Um verdadeiro epistemicídio, que resultou, por um lado, em uma imensa perda de conhecimentos e, por outro, na afirmação no imaginário do mundo moderno do mito da superioridade epistemológica do pensamento europeu (Neves, 2008).

Para Neves (2008), o pensamento eurocêntrico se impôs sobre outras formas de saber, não apenas apagando conhecimentos indígenas, mas também convencendo os povos colonizados de sua suposta inferioridade intelectual. Para o autor, a colonização não apenas saqueou territórios e recursos, mas também ocupou as mentes indígenas, subordinando seus saberes a uma lógica reducionista.

Tão grave como os efeitos negativos da ocupação dos territórios indígenas e do saque aos seus recursos naturais, foi a ocupação das mentes dos povos indígenas com um pensamento reducionista, uma ocupação que provocou a subordinação dos saberes indígenas, que aniquilou as possibilidades de reconhecimento dos pensamentos índios como pensamentos socialmente efetivos, que eliminou muitas formas distintas de produção autônoma de conhecimento (Neves, 2008, p. 1).

A sugestão de abordagem de título Rios de Resistência: A Outra História da Borracha na Amazônia Ocidental. Ao focar exclusivamente no papel dos seringueiros, corre-se o risco de apagar as vozes e as histórias dos povos originários que, ao longo de todo o processo, foram vítimas de violência física, cultural e epistemológica.

O pensamento eurocêntrico, como destacado por Neves (2008), na colonização não se restringiu à exploração econômica, ela envolveu uma forma de dominação que alijou os saberes indígenas, tornando-os invisíveis e subordinados à perspectiva colonial. O processo de subordinação intelectual e cultural, segundo o autor, resultou na eliminação de formas autônomas de conhecimento, tornando os povos indígenas ainda mais vulneráveis à opressão e à exploração. Portanto, ao recontar a história da colonização dessa região, é imprescindível que se amplie o olhar para incluir a resistência das populações locais e os impactos dessa subordinação, que continuam a reverberar até os dias atuais.

O *tema 7, primeiro ciclo da borracha e obtenção de mão de obra*, deveria ser abordado de forma a destacar não apenas a migração nordestina para os seringais, mas também os graves impactos da exploração sobre as populações indígenas e ribeirinhas. A exploração do látex deve ser contextualizada dentro de um regime de servidão imposto aos indígenas, forçados a trabalhar sob condições desumanas, muitas vezes sendo vítimas de massacres perpetrados pelos seringalistas. Deve-se abordar, também, a invisibilização da violência contra essas populações, que, além do trabalho forçado, sofreram com o despojo de suas terras, doenças e o colapso de suas formas de organização social e cultural (Cardoso de Oliveira, 2018; Trubiliano, 2017; Neves, 2006).

Para Trubiliano (2017), a biopirataria da seringueira teve um impacto econômico significativo no Brasil, contribuindo para o fim do primeiro ciclo da borracha. A

concorrência com a borracha produzida na Malásia, que rapidamente se tornou mais eficiente e barata, prejudicou a economia amazônica. No entanto, esse foco exclusivo nos prejuízos econômicos ignora a dimensão humana e cultural da questão, incluindo a exploração dos trabalhadores seringueiros e o impacto nas comunidades locais. Segundo o autor:

O que se segue, a partir deste ponto, são exemplos, histórias e memórias da exploração a que trabalhadores, especialmente indígenas, estiveram submetidos nos seringais de Rondônia. Os impactos dessa exploração foram nefastos às culturas dos povos da floresta, que sentem até os dias atuais os efeitos do desenraizamento e do etnocídio. [...] A força de trabalho nesse modelo também foi formada, majoritariamente, por indígenas e retirantes nordestinos; contudo, seu recrutamento se insere num contexto de coerção – muitas vezes, foram enviados para regiões remotas; o isolamento e o policiamento exercido pelos jagunços são elementos que nos ajudam a compreender o controle sobre o trabalhador (Trubiliano, 2017, p. 52).

O povo Kanoê originalmente habitava a margem esquerda do Rio Pimenta Bueno e as cabeceiras do Rio Guaporé, em Rondônia. Até o início do século XX, essa região era de difícil acesso, permitindo que os Kanoê vivessem isolados. Em 1909, a Comissão Rondon, ao explorar a área dos rios Pimenta Bueno e Corumbiara, entrou em contato com os Kanoê. Em 1943, o coronel Aluísio Pinheiro Ferreira, então governador do Território Federal do Guaporé, ordenou o deslocamento dos Kanoê para o Posto Indígena Ricardo Franco.

Segundo Denise Maldí, os Kanoê foram transferidos para substituir trabalhadores afetados por epidemias de sarampo e gripe. O Posto Indígena não possuía infraestrutura adequada, obrigando os Kanoê a trabalhar na produção de borracha em troca de alimentos. Logo, eles contraíram as mesmas doenças que afetaram os seringueiros, resultando em uma alta mortalidade que quase levou à extinção dos Kanoê (Trubiliano, 2017).

Ao estudar a biopirataria dos seringais de Rondônia no contexto escolar, é interessante destacar que os povos indígenas, como os Kanoê, foram explorados intensamente para abastecer o mercado mundial. Piratar a produção da seringa para a Malásia reduziu a demanda pela borracha na Amazônia e alterou a dinâmica de exploração. No entanto, é fundamental questionar aos estudantes: a pirataria das seringueiras representou um alívio para os povos indígenas? É importante também ressaltar que embora a pressão econômica direta possa ter diminuído, a interferência, deslocamentos forçados e doenças continuaram a afetá-los profundamente, levando os estudantes a refletirem sobre as complexas consequências dessa história.

A sugestão de abordagem é: "O primeiro ciclo da borracha: a exploração indígena e a violência dos seringalistas". A visão hegemônica e eurocêntrica precisa ser confrontada

com narrativas que deem voz aos povos amazônicos, reconhecendo sua resistência e seu papel fundamental na preservação ambiental e na construção da identidade regional.

A *temática 8, política de integração da Amazônia e povoamento de Rondônia*, questiona a narrativa de "progresso" associada à colonização recente da região e destaca os impactos ambientais, sociais e culturais dessa política. Em vez de ser vista apenas como um avanço, é crucial problematizar os custos dessa expansão, que resultaram em destruição ambiental, desmatamento acelerado e a eliminação de recursos naturais essenciais.

A abordagem deve incluir a análise dos conflitos fundiários gerados pela disputa por terras entre colonos, indígenas e populações tradicionais, como os ribeirinhos, além de abordar como a política de integração levou ao apagamento das culturas indígenas e de outras comunidades tradicionais, promovendo uma homogeneização cultural. A visibilidade das populações afetadas, que resistem e se adaptam diante da invasão de seus territórios e da imposição de uma nova ordem, é fundamental para compreender a complexidade desse processo de colonização. Tais questões devem ser exploradas para destacar os custos sociais e ambientais da política de integração e povoamento de Rondônia (Becker, 2006; Costa Silva; Conceição, 2018; Costa Silva *et al.*, 2017; Costa Silva; Neves, 2018).

Ao discutir a economia regional, há uma forte ênfase no protagonismo dos migrantes nordestinos no ciclo da borracha e na colonização recente de Rondônia, mas pouco se menciona a exploração e a servidão a que muitos indígenas e ribeirinhos foram submetidos nos seringais. A “integração” da Amazônia e a ocupação impulsionada pela BR-364 são apresentadas como progresso, sem a devida reflexão sobre os conflitos fundiários, o desmatamento e o apagamento cultural das populações tradicionais.

A colonização de Rondônia, ocorrida entre as décadas de 1970 e 1990, mobilizou uma grande massa populacional de diversas regiões do Brasil. Costa Silva (2021) afirma que a migração resultou em uma sociedade composta por imigrantes que não possuíam as referências estéticas e a conexão com a natureza típicas dos povos amazônicos, incluindo os rios e as florestas (Costa Silva, 2021). Sendo assim, os povos originários da região passaram a ser vistos como "estranhos" aos obstáculos à lógica hegemônica da modernidade.

Com a intensificação da agricultura modernizada, especialmente a produção de *commodities*, como a soja, Rondônia experimentou mudanças drásticas em suas paisagens. Esse fato levou ao reordenamento de terras produtivas e ao deslocamento da pecuária para áreas de florestas, originalmente designadas como Unidades de Conservação, terras

indígenas e territórios de Comunidades Tradicionais. Essas áreas, então, tornaram-se alvo de práticas ilegais de grilagem e invasão de áreas protegidas e violência (Costa Silva, 2016).

Após meio século de história, a região Amazônica continua servindo como território de exploração, destinada à comercialização e industrialização dos grandes centros de desenvolvimento do sul do Brasil, em detrimento da baixa valorização da economia local. O modelo de desenvolvimento criado para a Amazônia, a partir dos interesses do capital, tem como eixo principal as iniciativas privadas, as quais desconsideram as reais necessidades da região e dos povos que aqui habitam.

Historicamente, essas populações têm sido vítimas de violência e marginalização, suas terras são frequentemente invadidas e apropriadas, muitas vezes através de ações violentas. Conflitos relacionados ao garimpo ilegal, à grilagem de terras e à exploração de recursos naturais são comuns e ameaçam diretamente a vida e a subsistência dessas comunidades. Os conflitos não são meramente ocasionais, mas sim sintomas de um problema estrutural que perpassa o modelo de desenvolvimento adotado para a Amazônia (Mello, 2015).

No rastro do saque, perduram: exclusão social, pobreza, destruição ambiental, urbanização caótica, atraso tecnológico, economia de enclave, insuficiente infraestrutura logística, fragmentação entre os setores produtivos, nível educacional sofrível, baixa capacidade científica instalada, estruturas estatais ineficientes, desigualdade social (Mello, 2015, p. 92).

A concepção imposta de fora para dentro sempre retratou uma Amazônia homogênea, pensamento construído desde o período da colonização portuguesa, em que a Amazônia brasileira era vista apenas como um lugar a ser povoado e explorado economicamente, contrastando com a realidade da enorme diversidade e, consequentemente, dentro desse contexto de tantas realidades, a educação se constitui como um grande desafio, bem como a condição social do povo amazônico (Colares, 2011).

Uma sugestão de abordagem: “Da Promessa ao Conflito: A Política de Povoamento e os Impactos na Amazônia Rondoniense”. A política de integração da Amazônia, que visava promover o desenvolvimento econômico da região, teve sérias repercussões sociais e ambientais, especialmente em Rondônia

A temática 9, *modelo cultural ligado ao Sul do Brasil na BR-364*, deve ser abordada de maneira crítica, reconhecendo as contribuições dos migrantes do Sul e Sudeste para a formação dos municípios, mas também destacando a marginalização das culturas locais e a resistência indígena à ocupação de suas terras. Primeiramente, é primordial

reconhecer a presença e resistência dos povos indígenas e das populações tradicionais que habitavam a região antes da chegada dos migrantes.

Essas culturas, com suas formas de organização social e práticas de manejo territorial, foram muitas vezes desconsideradas ou marginalizadas na construção das novas comunidades. A narrativa deve também problematizar a imposição do modelo de "desenvolvimento" trazido pelos migrantes, que muitas vezes ignorou as especificidades culturais e as necessidades das populações locais, impondo um modelo baseado nos padrões do Sul e Sudeste do Brasil.

A ocupação da região pelos migrantes gerou profundas transformações ambientais e sociais. A expansão da agricultura, o desmatamento e a exploração de recursos naturais afetaram diretamente os povos indígenas e as comunidades tradicionais, comprometendo suas formas de vida e destruindo suas terras.

A resistência indígena deve ser abordada como uma parte central da narrativa, reconhecendo suas estratégias de enfrentamento e adaptação às pressões externas, seja por meio de conflitos ou pela busca de alternativas para preservar suas culturas e territórios. Incorporar relatos e perspectivas indígenas sobre o impacto da construção da BR-364 é fundamental para uma visão mais ampla e justa da ocupação da região (Costa Silva, 2021).

Para Costa Silva (2021) a pavimentação da BR-364, no eixo Brasília-Acre, configurou-se como uma estratégia de integração da Amazônia que impulsionou novas frentes de colonização. Esse processo foi conduzido sob a lógica de “vencer” os indígenas, os sertões e as florestas consideradas inexploradas, desconsiderando completamente o diálogo com os povos originários. Como resultado imediato, diversas aldeias foram invadidas, saqueadas e destruídas, revelando os impactos violentos dessa política de ocupação territorial.

A pavimentação da BR-364, no eixo Brasília-Acre, configurou-se como uma estratégia de integração da Amazônia que impulsionou novas frentes de colonização. Esse processo foi conduzido sob a lógica de “vencer” os indígenas, os sertões e as florestas consideradas inexploradas, desconsiderando completamente o diálogo com os povos originários. Como resultado imediato, diversas aldeias foram invadidas, saqueadas e destruídas, revelando os impactos violentos dessa política de ocupação territorial.

Sugestão de abordagem: “Culturas em disputa: a desamazonização cultural no contexto da BR-364. O corredor rodoviário da BR-364, que abriga as principais cidades do

estado, tornou-se um dos maiores focos de aglomeração humana, mas também o epicentro de uma intensificada degradação florestal.

O processo de ocupação e expansão da fronteira agrícola resultou em impactos devastadores sobre o meio ambiente, com o desmatamento acelerado, e afetou as comunidades locais, especialmente os povos indígenas e ribeirinhos. De acordo com Costa Silva (2017), essa região foi destinada à consolidação das atividades econômicas estaduais, mas as consequências dessas ações refletiram-se na destruição ambiental e nos conflitos gerados pela disputa por terras e recursos naturais, deixando um legado de desequilíbrio ecológico e marginalização social.

5 ITINERÁRIOS FORMATIVOS: SABERES AMAZÔNICOS COM BASE EM ANÁLISE DE DOCENTES E DISCENTES

Este capítulo tem como objetivo analisar, por meio de entrevistas com docentes e questionários aplicados a estudantes, de que forma os saberes da Amazônia Rondoniense vêm sendo incorporados nos itinerários formativos, a partir das percepções dos/as participantes da pesquisa. A análise dos dados busca identificar as práticas docentes na organização dos itinerários formativos desenvolvidos com estudantes do 3º ano da Escola da Zona da Mata Rondoniense, com ênfase nas experiências que contextualizam saberes locais e regionais.

Além disso, investiga-se, por meio dos questionários, como os/as estudantes percebem os itinerários e de que modo estes contribuem para a construção de conhecimentos fundamentados nos saberes amazônicos. Essa abordagem possibilita compreender quais são os principais desafios enfrentados pelos/as docentes para incorporar os conhecimentos locais e regionais da Amazônia Rondoniense aos itinerários formativos, bem como identificar a concepção de mundo do trabalho que orienta a formação da juventude amazônica, considerando suas diferentes territorialidades.

Os relatos dos professores foram reorganizados de modo a garantir coerência com o recorte metodológico da pesquisa e fortalecer o processo de triangulação dos dados. Participaram desta etapa professores/as pertencentes aos grupos I e II. Nesse processo, a triangulação de dados, entendida como a articulação entre análise documental, questionários aplicados aos estudantes e entrevistas com docentes, constitui uma estratégia metodológica que amplia a compreensão crítica e aprofundada do fenômeno investigado.

5.1 Itinerários Formativos, Territorialidade e Saberes Amazônicos: Entre a Amazonização e Desamazonização Educacional

Para iniciar o debate, a primeira pergunta direcionada aos/as professores/as durante as entrevistas foi: Como você avalia a importância do ensino regionalizado da Amazônia Rondoniense nos itinerários formativos? Você acredita que esse conhecimento influencia na formação profissional dos estudantes e na preparação para o mundo do trabalho em Rondônia? Vejamos o que diz o/a P1:

'Influencia com certeza, porque hoje o estado de Rondônia, especificamente falando, ele se caracterizou-se como um laboratório de formar pessoas, adolescentes, jovens, para outras regiões do país. Pelo fato dessa falta de acesso a esses conteúdos regionais, o que ocorre? Vamos para a área, por exemplo, das

agrárias. O jovem faz esse trabalho, vai para a universidade, quando ele termina o curso, provavelmente vai trabalhar no agronegócio em Goiás, em outros, no Sul, às vezes até para o Nordeste, como para outras regiões, porque não conhece a sua própria realidade, não tem essa noção que é possível desenvolver o seu trabalho e ser bem remunerado, claro, economicamente falando, não só economicamente, mas também a questão intelectual, dentro do nosso próprio estado. É esse o grande empecilho que nós enfrentamos no estado de Rondônia, referente à questão de não ter esse conhecimento da nossa região. Os itinerários formativos devem ser voltados para a nossa realidade.

A fala do/a P1 evidencia uma preocupação recorrente quanto à falta de regionalização nos itinerários formativos e aos impactos que essa lacuna gera na formação da juventude em Rondônia. O/a professor/a aponta que o estado de Rondônia tem funcionado como um verdadeiro "laboratório" de formação de mão de obra para outras regiões do país, o que evidencia um processo de desterritorialização do conhecimento e da própria identidade dos/as jovens amazônicas.

A ausência de conteúdos que valorizem a realidade local, especialmente nas áreas como as Ciências Agrárias, impede que os/as estudantes percebam as potencialidades de atuação em seus próprios territórios, levando-os/as a buscar reconhecimento profissional e intelectual em outras regiões do Brasil. O/a professor/a destaca que esse processo não se limita só à questão econômica, mas também à desvalorização simbólica e intelectual do próprio território amazônico.

A educação descontextualizada é aquela que não dialoga com a realidade sociocultural, econômica e ambiental dos estudantes. Quando a escola não considera os saberes locais, os modos de vida tradicionais, as práticas produtivas da região e a realidade socioeconômica do lugar onde os estudantes habitam, mesmo que de forma implícita, a escola transmite uma mensagem de inferiorização do território: como se os conhecimentos válidos estivessem sempre "lá fora", em outras regiões ou centros urbanos mais valorizados.

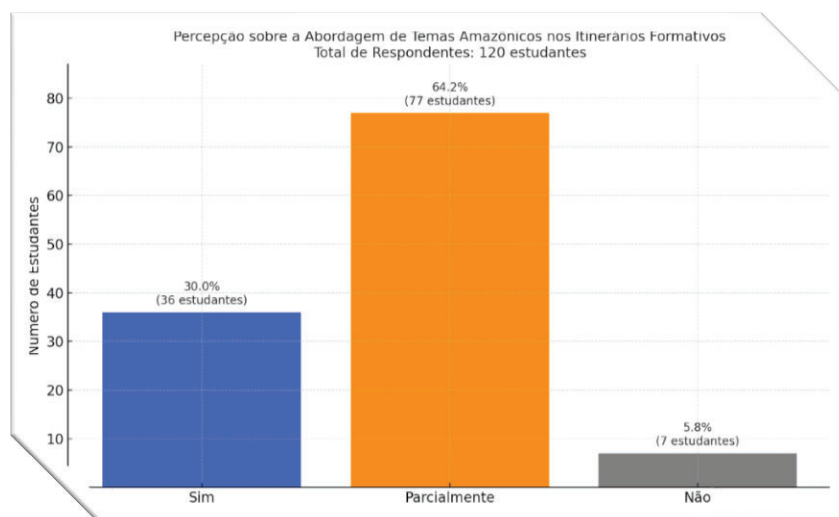
O/a P1 entrevistado/a diz que o problema vai além do econômico. O jovem que não se reconhece naquilo que aprende, dificilmente se sente motivado a transformar o lugar onde vive, sua comunidade, seu município e seu estado. Ao contrário, é incentivado a buscar valor, sucesso e reconhecimento fora do seu território. Quando o professor cita que "os itinerários formativos devem ser voltados para a nossa realidade", é uma das razões pelas quais a regionalização dos itinerários formativos é tão importante, tornando-se um instrumento que oportuniza reverter o processo de invisibilização dos diferentes povos que habitam diferentes territorialidades amazônicas, espaço legítimo de produção de conhecimento, vida digna e futuro.

Já os estudantes responderam por meio de questionário, se os itinerários formativos retratam a realidade local e regional, levando em consideração a região amazônica? Em resposta, 82% afirmaram que não participaram de itinerários formativos que abordassem temáticas relacionadas ao "lugar e região", apenas 18% afirmaram que sim.

Em uma pergunta mais específica sobre os itinerários formativos, se já estudaram em algum itinerário formativo temas ligados aos saberes da Amazônia Rondoniense, considerando povos indígenas e comunidades tradicionais (camponeses, ribeirinhos e quilombolas), à colonização de Rondônia, bem como questões relacionadas à biodiversidade, bioeconomia, agroecologia, mudanças climáticas, agricultura sustentável, turismo sustentável e manejo florestal.

As respostas expõem as seguintes opções de respostas: 1. sim, minha escola busca fortalecer essas temáticas, por meio das eletivas, do projeto de vida e das trilhas de aprofundamento; 2. parcialmente, alguns temas são abordados; 3. não, minha escola quase não trata dessas temáticas, tenho pouco conhecimento sobre esses assuntos. O gráfico a seguir revela as percepções dos estudantes sobre os temas supracitados.

Gráfico 5 - Abordagem de temáticas amazônicas nos Itinerários Formativos



Fonte: elaborado pela autora (2025).

Dos 120 estudantes participantes, 36 (30%) afirmaram que suas escolas buscam fortalecer, de forma consistente, temáticas relacionadas à realidade amazônica. Contudo, a maioria, 77 estudantes (64,2%), relatou que os temas são abordados apenas de maneira parcial e 7 (5,8%) disseram que não são abordados.

Tal percepção pode decorrer da forma fragmentada e pontual como essas questões são inseridas no cotidiano escolar, muitas vezes por meio de iniciativas isoladas, sem

continuidade ou aprofundamento. Os resultados revelam que, apesar de eventuais esforços por parte de alguns docentes, persiste um distanciamento entre o currículo escolar e a complexa realidade amazônica.

A apresentação da trilha de aprofundamento “Movimento Sustentável”, apresentado no CTA (2023, p. 163), Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias - Biologia, Química, física e Matemática, revela uma proposta pedagógica alinhada com os princípios contemporâneos de integração curricular, sustentabilidade e desenvolvimento de competências para o mundo do trabalho, uma perspectiva extremamente importante.

No entanto, ao ser examinada sob a perspectiva da educação contextualizada e territorializada na Amazônia, a trilha não menciona aspectos como os conflitos fundiários, o avanço do agronegócio, os impactos das hidrelétricas e queimadas, tampouco valoriza os saberes e modos de vida dos povos da floresta, das águas e dos campos.

As entrevistas com docentes reforçam essa crítica. O/a Professor/a II afirmou que os itinerários formativos não trazem uma abordagem significativa sobre a Amazônia, e que o próprio Referencial Curricular, ainda que cite algumas temáticas, carece de contrapontos que possibilitem discutir a complexidade da história regional, como os processos de colonização, os conflitos agrários e a diversidade social de Rondônia. Vejamos o que o/a P2 diz sobre a Amazônia nos itinerários formativos:

Não, não há uma abordagem significativa da realidade amazônica nos itinerários formativos, já o referencial apresenta algumas temáticas, porém não tem o contraponto, para discutir o outro lado da história, não tem como trabalhar a imigração – colonização de Rondônia, sem falar dos conflitos agrários e os processos de imigração, violência no campo, os trabalhadores sem-terra e movimentos sociais, a invasão dos colonos nas terras indígenas. É fundamental entender que vivemos em uma sociedade miscigenada, pois Rondônia se destaca na região justamente por sua diversidade. E isso não é apenas uma percepção, mas um dado científico: dentro da Amazônia, foi o estado que mais recebeu imigrantes devido ao processo de colonização e à política de integrar a Amazônia para não entregar. A valorização dos povos das florestas, das águas e dos campos devem ser valorizadas dentro de todas as estruturas curriculares da Amazônia (P2).

O/a P2 destaca que a compreensão da Amazônia Rondoniense exige considerar sua formação miscigenada e a presença marcante de povos originários, comunidades tradicionais e migrantes. Assim, segundo seu relato, a ausência desses debates no currículo impede que a escola contribua para a valorização do território e para a construção de uma educação crítica e plural.

As percepções dos estudantes também confirmam essa desconexão entre escola e território. Dos 120 estudantes que responderam ao questionário, 64,2% relataram que os temas relacionados à Amazônia são abordados apenas de forma parcial e 5,8% afirmaram que nem sequer são tratados.

A trilha “Movimento Sustentável”, embora esteja inserida na área de Ciências da Natureza e Matemática, não está isenta da responsabilidade de dialogar com a realidade socioambiental amazônica. Aliás, justamente por tratar de sustentabilidade, deveria partir da realidade concreta do território em que se insere, o que não acontece, apenas uma abordagem genérica do tema. Ao não incorporar os saberes, os desafios e as lutas socioambientais da Amazônia Rondoniense, a proposta reproduz um modelo de sustentabilidade tecnocrático e despolitizado distante das realidades locais, ao não articular ecologia, justiça social e saberes ancestrais.

Para o/a P2, a ausência de debates sobre os conflitos agrários, os processos de imigração, a violência no campo, os trabalhadores sem-terra, os movimentos sociais e a ocupação de terras indígenas são apresentadas como um fator que impede uma leitura completa da formação social de Rondônia, ou seja, denúncia a invisibilização das contradições históricas que marcam a constituição do estado e reivindica que a educação trate desses temas não como apêndices.

Sobre a importância de estimular os estudantes a pensarem na formação do território de Rondônia a partir da organização do campesinato na região, o/a Professor/a I, em um trecho da entrevista, destacou a importância de considerar as escolas que foram historicamente constituídas no campo e que, embora hoje não existam mais, devem fazer parte do diálogo educacional atual.

A/o entrevistada/o recorda que essas escolas estavam diretamente vinculadas ao território e à vida das comunidades camponesas. Vejamos o que diz:

Se olharmos a história desta escola da “Zona da Mata Rondoniense” e toda a região, veremos que os primeiros trabalhadores e trabalhadoras construíram aqui uma realidade campesina. As “escolinhas do campo” não eram apenas espaços de ensino, mas pontos de encontro onde famílias camponesas se reuniam para discutir problemas da sociedade. Havia um campo de futebol, um pequeno comércio, e, com o tempo, a busca por um posto de saúde. Esse processo histórico é um fato, e temos mestres que pesquisaram e registraram essa trajetória em suas dissertações, trazendo à tona a história das comunidades camponesas locais. Na nossa região, a realidade é que, até pouco tempo, a escola estava intimamente ligada à vida campesina. A escolinha do campo, que muitos de nós conhecemos com muito carinho, era um ponto de encontro para as famílias camponesas. Ali, entre um campo de futebol e um boteco, mulheres e homens discutiam os problemas da sociedade, e a escola era muito mais do que um simples espaço de

aprendizagem formal. Era, acima de tudo, um local de afeto e respeito, onde as pessoas se reuniam, e a comunidade se fortalecia. O que queremos é uma educação que, de fato, reflita a nossa realidade, que respeite o conhecimento popular e que ajude os nossos alunos a se prepararem para um futuro que não seja determinado apenas pelos interesses econômicos, mas também pela valorização de nossa história e cultura (P1).

Ao destacar a importância de considerar as escolas que foram historicamente constituídas no campo, o/a P1 está apontando para a necessidade de reconhecer os processos históricos, sociais e econômicos que moldaram o território e a identidade regional. O debate é urgente porque ajuda o estudante a compreender sua origem, sua relação com a terra, com o trabalho e com as transformações do espaço agrário.

Ao conectar a história da recente colonização de Rondônia com a ideia de uma “história viva”, destaca-se que os pioneiros, pais, avós e demais parentes dos estudantes, testemunharam momentos históricos marcantes do processo de formação do estado e de seus municípios. Seus relatos permitem compreender como sobreviveram em meio à floresta amazônica, os desafios enfrentados para conquistar os primeiros lotes de terra, abrir os primeiros roçados, suportar o sofrimento imposto pela luta pela sobrevivência e, ao mesmo tempo, manter viva a esperança de alcançar o tão sonhado “Eldorado”.

Muitos estudantes ouvem de seus pais, avós, tios e vizinhos histórias acerca do momento em que chegaram ao território de Rondônia, as dificuldades que enfrentaram para viver em meio à floresta amazônica e a luta pela sobrevivência em um ambiente inóspito. Os municípios foram formados Integrado de Colonização (PIC) Rolim de Moura, no final da década de 1970. Pessoas que aqui chegavam recebiam lotes de terra que eram distribuídos pelo INCRA, porém os títulos de posse definitiva só foram concedidos após as glebas estarem desmatadas. Desta forma, o sofrimento dos colonos iniciava na travessia da BR-364 que não era pavimentada, o que fez passarem dias e noites na beira da estrada enfrentando lamas, enchentes e poeiras.

A maioria das famílias era constituída de lavradores que haviam perdido as suas terras para os grandes proprietários no Sul do país à medida que a agricultura no Brasil se mecanizava²¹; a população era composta, sobretudo, de imigrantes dos estados do Paraná, Mato Grosso, Espírito Santo, Minas Gerais, São Paulo e outros. As famílias chegavam e, então, se deparavam com a situação de completa escassez, pois não havia luz elétrica, água tratada, asfalto, hospital, escola e igreja, bem como as condições de moradia eram precárias (de pau a pique), sendo frequentes as doenças típicas da região, como a malária e a leishmaniose. Ainda, conviviam com excesso de poeira em época de seca, e de lama em época de chuvas. As estradas para trafegar até Rolim de Moura e Cacoal eram abertas a facão, sendo que as mulheres e as crianças percorriam, a pé, grandes distâncias para atender suas necessidades básicas (Suave, 2019, p. 73).

²¹ Nos anos 1960 e 1970, a modernização do setor agrícola no Centro-Sul teve um papel crítico nos planos de industrialização acelerada e de crescimento econômico por parte do Governo Federal. Baseada em produtos industriais e de exportação (soja, laranja, trigo e algodão), a agricultura modernizada apoiava-se pesadamente em técnicas de produção de capital intensivo (com uma tendência pronunciadamente marcante a insumos, como maquinaria pesada, fertilizantes químicos e variedades de sementes de alta produtividade).

A população que povoou Rondônia e conquistou terras enfrentou inúmeros sofrimentos. No entanto, hoje, com a terra já "amansada", muitos se veem obrigados a deixá-la, cedendo espaço para as novas frentes de produção de *commodities*, que exigem grandes extensões para a prática da monocultura. Os pequenos agricultores, que superaram grandes desafios no início da colonização, estão sendo pressionados a entregar suas terras à lógica da agricultura capitalizada. Isso revela um ciclo de expropriação permanente, agora reeditado com a substituição da agricultura familiar pela monocultura de larga escala. Assim, a memória da luta desses pioneiros torna-se fundamental não apenas para valorizar o passado, mas também para compreender as injustiças presentes. Já o Referencial Curricular diz que os itinerários formativos:

Possibilita que o estudante desenvolva a práxis, ou seja, leve seus aprendizados para o contexto das relações sociais. Saber aplicar os conhecimentos no dia a dia é uma maneira de fazer com que se compreenda a importância da aplicabilidade dos saberes adquiridos ao longo dos anos. Além da análise de fatos históricos e compará-los com a realidade atual e, a partir daí, correlaciona passado e presente e se projeta para o futuro. O jovem passa a ser o protagonista de sua própria história dentro de seu processo educativo, assumindo as responsabilidades (RCRO, 2023, p. 619).

O RCRO (2023) destaca um princípio fundamental da educação emancipadora: a formação para a práxis. Ao possibilitar que o estudante relacione teoria e prática, passado e presente, o currículo ganha sentido na vida real, permitindo que o jovem se reconheça como sujeito histórico e agente de transformação social. A proposta rompe com o ensino conteudista e instrumental, convocando o estudante a assumir um papel ativo em sua formação, articulando os saberes adquiridos com os desafios concretos do território onde vive.

No entanto, os dados levantados nesta pesquisa revelam uma contradição preocupante entre o que está proposto no documento e a realidade vivida pelos estudantes. Quando questionados sobre a presença de temáticas regionalizadas nos itinerários formativos, 70% dos estudantes afirmaram que esses temas são trabalhados apenas de forma parcial ou sequer são abordados em suas escolas. O dado evidencia a fragilidade da implementação de uma educação territorializada aos saberes da Amazônia Rondoniense à prática pedagógica.

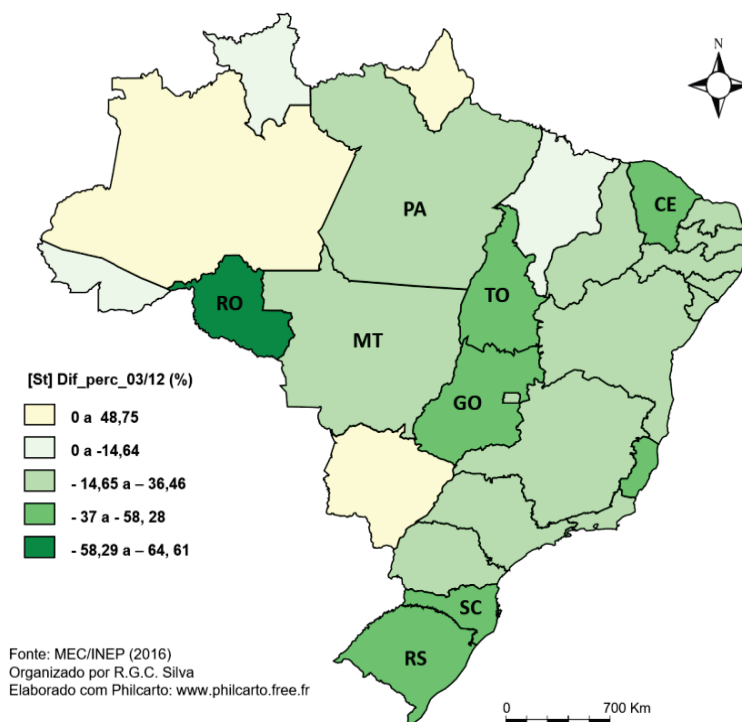
O/a Professor/a I cita: “*Se olharmos a história desta escola da ‘Zona da Mata Rondoniense’ e toda a região, veremos que os primeiros trabalhadores e trabalhadoras construíram aqui uma realidade campesina*”. Assim, a trajetória dos colonos compõe a base

histórica sobre a qual repousa a realidade vivida hoje por grande parte da juventude amazônica, sobretudo aquela que ainda reside em áreas rurais e que, como seus antecessores, enfrenta desafios estruturais para permanecer e se desenvolver em seu território. A diferença é que, agora, os desafios se reconfiguram: a terra "amansada" está sendo apropriada por lógicas de mercado, centradas na produção de *commodities* e na concentração fundiária.

É importante destacar que o processo de fechamento das escolas do campo em Rondônia é um fenômeno que não pode ser analisado isoladamente, pois está diretamente ligado à história de formação territorial do estado, construída, em grande parte, por trabalhadores e trabalhadoras do campo. A identidade campesina, que marcou profundamente a construção de Rondônia, vem sendo gradativamente apagada com a extinção das escolas rurais

Os dados abaixo reforçam a gravidade do processo de fechamento das escolas do/no campo em Rondônia. Segundo Suave (2017), o estado apresenta a maior taxa de redução de escolas rurais do país, com o fechamento de 1.150 unidades escolares em menos de uma década, o que representa uma queda de 64,61%. Isso significa que quase dois terços das escolas do campo foram extintas, um índice alarmante e muito superior à média nacional, que foi de -28,27% no mesmo período.

Figura 13 - Redução das escolas rurais no Brasil, 2003/2012 (%)



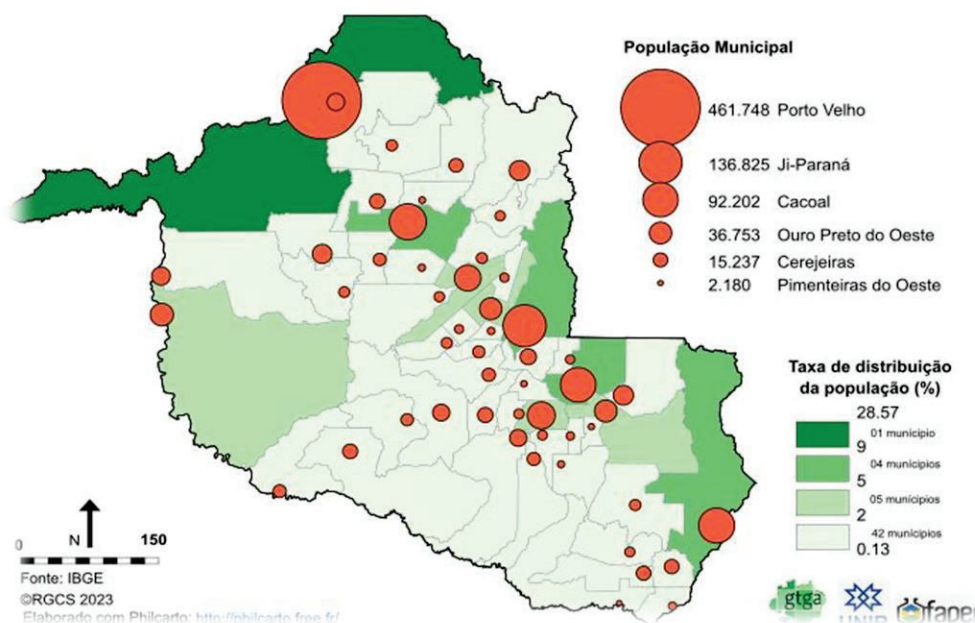
Fonte: organizado por Costa Silva (2017).

O fechamento das escolas está diretamente ligado a um modelo de educação que não reconhece o campo como espaço legítimo de produção de conhecimento, desconsiderando sua importância histórica, cultural e social. Para Lentejano *et al.* (2021), a expansão do agronegócio impacta negativamente a educação pública no Brasil. Entre 1997 e 2019, mais de 82 mil escolas rurais foram fechadas, o que expulsa trabalhadores e suas famílias do campo, reduzindo ainda mais a demanda por escolas. O processo é agravado pela concentração fundiária, monocultura e fragilização da agricultura familiar, além de justificativas econômicas e estruturais usadas pelo poder público para encerrar essas escolas.

Em Rondônia, o fechamento das escolas do campo caminha junto ao processo de desruralização da população. De acordo com os dados do Censo Demográfico de 2022, divulgados pelo IBGE, Rondônia registrou uma população de 1.616.379 habitantes. No entanto, entre os anos de 2010 e 2022, o estado apresentou um crescimento populacional de apenas 3,5%, número significativamente inferior à média nacional, que foi de 8,8%, e à média da Região Norte, que atingiu 12,42% no mesmo período.

Dos 52 municípios que compõem o estado, 35 (67%) apresentaram saldo populacional negativo, ou seja, perderam habitantes ao longo da última década. Essa tendência evidencia um deslocamento populacional interno e revela o avanço da desruralização, como pode ser observado no mapa a seguir:

Figura 14- Taxas de distribuição da população de Rondônia, IBGE, 2023



Fonte: organizado por Costa Silva (2023).

Segundo Costa Silva (2023), a dinâmica demográfica em Rondônia tem gerado impactos profundos no território, especialmente pela transição do modelo de agricultura camponesa para um modelo baseado no agronegócio e na produção de *commodities*. O autor alerta para a desterritorialização dos povos originários e das comunidades tradicionais, que têm seus modos de vida ameaçados, seus territórios invadidos e sua permanência nas áreas rurais dificultada.

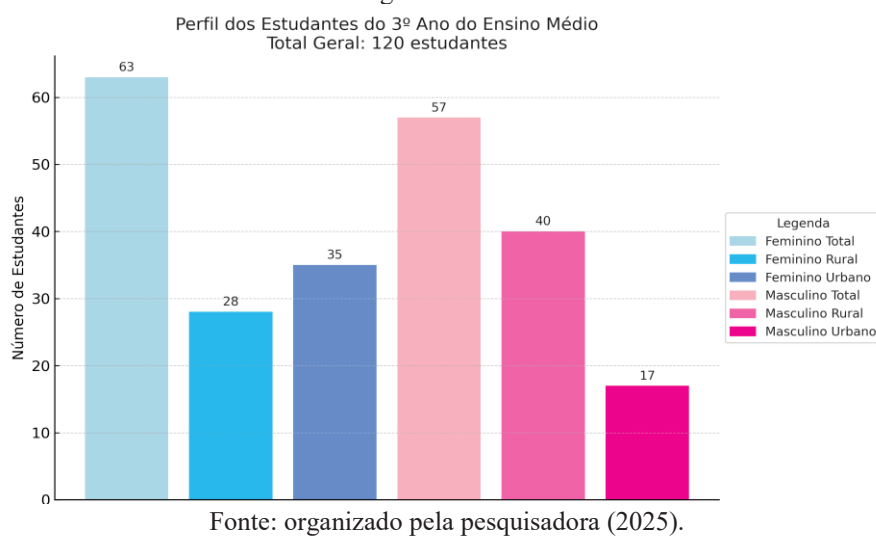
Quando se discute a implementação dos itinerários formativos do Ensino Médio na Amazônia, é fundamental perguntar, para qual mundo do trabalho a escola está formando a Juventude amazônica?

A juventude rural da Amazônia vive em territórios marcados por identidades culturais próprias, modos de vida ancestrais e práticas econômicas alternativas ao modelo capitalista de produção, como a agricultura familiar, o extrativismo e os arranjos solidários de trabalho. Como disse o/a Professor/a I: *“As ‘escolinhas do campo’ não eram apenas espaços de ensino, mas pontos de encontro onde famílias camponesas se reuniam para discutir problemas da sociedade”*.

É nesse ponto que o pensamento de Saviani (2007) se torna essencial. Para o autor, o trabalho é um princípio educativo, pois ao produzir sua existência em meio à natureza e à coletividade, os sujeitos aprendem e se formam. O trabalho não é apenas um meio de subsistência, mas um fundamento ontológico da educação, porque é nele que se constrói a história e a identidade dos indivíduos e das comunidades.

A análise dos dados a seguir apresenta o perfil dos estudantes participantes da pesquisa, sendo que 57% vivem em áreas rurais, mas foram privados do direito de estudar em seu próprio território devido ao fechamento de escolas no campo, aquilo que Saviani (2007) entende como a essência do processo educativo, a vinculação entre educação, trabalho e vida concreta.

Gráfico 6 - Urbano e rural e gênero do 3º ano Escola da Zona da Mata



Dos 120 estudantes do 3º ano do Ensino Médio apresentados no Gráfico 6, 68 residem na zona rural, o que representa 57%, enquanto 52 (43%) vivem na zona urbana. O perfil dos estudantes é um ponto a ser considerado pela escola e a organização dos itinerários formativos. Como afirma Arroyo (2004), é necessário reconhecer os sujeitos em sua diversidade e garantir que a escola seja um espaço de afirmação de identidades, e não de negação. Sendo assim, retratar o espaço rural apenas como um "passado" ou como algo "superado" contribui para o apagamento da identidade camponesa e das formas de vida ligadas à terra.

Se os itinerários formativos forem pensados apenas sob a perspectiva generalista, sem pontuar a realidade socioterritorial dos jovens, corremos o risco de formar sujeitos sem identidade de sua cultura e de suas raízes, o que compromete tanto sua emancipação quanto a sustentabilidade dos modos de vida amazônicos. Para Freire (1996), uma educação que ignora a realidade socioterritorial dos jovens nega sua autonomia e sua história. Freire diria que não há educação verdadeiramente libertadora quando o currículo não parte da vida concreta dos sujeitos, de seus contextos, suas lutas, sua cultura.

Ao não considerar as raízes culturais da juventude da Escola da Zona da Mata Rondoniense, os itinerários formativos reforçam um projeto político de silenciamento, impedindo que esses jovens se tornem sujeitos históricos de transformação. Freire afirma que negar a cultura local é uma forma de opressão.

O Referencial Curricular para o estado de Rondônia, (RCRO,2021), aponta em trechos de apresentação que o desenvolvimento econômico de Rondônia está fortemente

vinculado a setores, como o agronegócio, o turismo, a pecuária, a piscicultura e a agricultura familiar. Além disso, reconhece que as questões ambientais também têm impacto direto na economia local.

O Ensino Médio, quando articulado ao itinerário de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), é visto como uma forma de alinhar os interesses dos estudantes, que buscam sua inserção no mundo do trabalho, com o desenvolvimento regional, promovendo a valorização das potencialidades econômicas e ambientais de Rondônia.

No Estado de Rondônia, a relação econômica vai se tornando fundamento da profissionalização, em decorrência do crescimento econômico a partir do agronegócio, da ampliação do mapa turístico, da pecuária, da piscicultura e da agricultura familiar, bem como as questões ambientais, que impactam no setor comercial e industrial da economia do Estado. O Ensino Médio articulado com o itinerário de EPT representa a consonância de interesses dos estudantes, que buscam sua inserção no mundo do trabalho e no desenvolvimento do potencial socioeconômico, ambiental e regional (RCRO/EM, 2021, p. 716).

O RCRO/EM (2021) a abordagem, embora aparente considerar a diversidade econômica regional, acaba por reduzir o conceito de desenvolvimento ao crescimento econômico baseado em cadeias produtivas hegemônicas, frequentemente associadas à expansão da fronteira agrícola, à concentração fundiária e à degradação ambiental. O modelo de desenvolvimento, reforça a ideia de que a inserção dos jovens no mundo do trabalho deve ocorrer dentro dos moldes desse sistema econômico dominante. No entanto, essa perspectiva ignora a multiplicidade de territorialidades amazônicas, como temos destacado ao longo desta tese, indígenas, quilombolas, ribeirinhas, extrativistas, camponesas, cada qual com formas distintas de produção, relação com a natureza e construção de saberes.

A triangulação dos dados apresentados nessa subseção, revela um projeto educacional em curso na Amazônia Rondoniense, marcado por tensões profundas entre a intenção formativa expressa nos documentos oficiais e a realidade vivenciada pelos/as docentes e estudantes no chão da escola. Embora o RCRO/EM (2021) defenda uma formação integral com base nas práxis, as/os estudantes pontuam evidência pelo questionário a ausência de territorializar os itinerários formativos, adotando uma abordagem genérica e despolitizada

Freire (1996), quando a educação não é libertadora, o sonho do oprimido é ser o opressor. Formar jovens desconectados de seu território é formar sujeitos que não reconhecem o valor de seus modos de vida e, muitas vezes, veem o "outro" como superior.

Isso desmobiliza a luta coletiva e desvaloriza os saberes amazônicos, enfraquecendo as possibilidades de resistência e sustentabilidade local.

O/a P1 relata que a ausência de conteúdos regionais gera evasão simbólica, levando os jovens a projetarem seus futuros fora da Amazônia: *“a escola não fala da gente”*, o que reforça o sentimento de desenraizamento. O/a P2 destaca que os itinerários ignoram os processos históricos de colonização e os conflitos sociais de Rondônia, o que compromete uma formação crítica e emancipada. Ambos os docentes concordam que, sem contextualização territorial, a escola deixa de ser espaço de afirmação e passa a reproduzir uma lógica exógena, como criticam Arroyo (2004).

A crítica dos/as P1 e P2 é confirmada pelos dados dos questionários aplicados a 120 estudantes do 3º ano. Mais de 82% nunca participaram de itinerários que abordassem o lugar ou a região em que vivem. Além disso, 70% relataram que os temas amazônicos são abordados apenas parcialmente ou não são tratados. É especialmente preocupante que 57% dos estudantes residam em áreas rurais, mas relatem ter sido privados do direito de estudar em seu território, como lembra o/a P1 ao abordar o fechamento das escolas do campo. O dado reforça de que o atual projeto educacional contribui para o apagamento da identidade camponesa, deslegitimando o espaço rural como campo de produção de saber e de vida digna.

Ainda que o RCRO/EM (2021) mencione a importância da agricultura familiar e da sustentabilidade, essas temáticas aparecem subordinadas a uma lógica desenvolvimentista voltada ao agronegócio e ao turismo. Como observou o/a P2, isso gera uma formação *“adaptada ao capital, não ao território”*. Os documentos oficiais apresentam contradições entre o discurso da integralidade e a prática da descontextualização. Os/as professores/as denunciam o silenciamento das vozes locais e o esforço solitário de resistir ao apagamento dos saberes amazônicos. E os estudantes confirmam o distanciamento entre currículo e território, manifestando baixa identificação com as propostas pedagógicas atuais.

5.2 Da promessa à frustração: os desafios para desenvolver as disciplinas dos itinerários formativos e a resistência docente no chão da escola

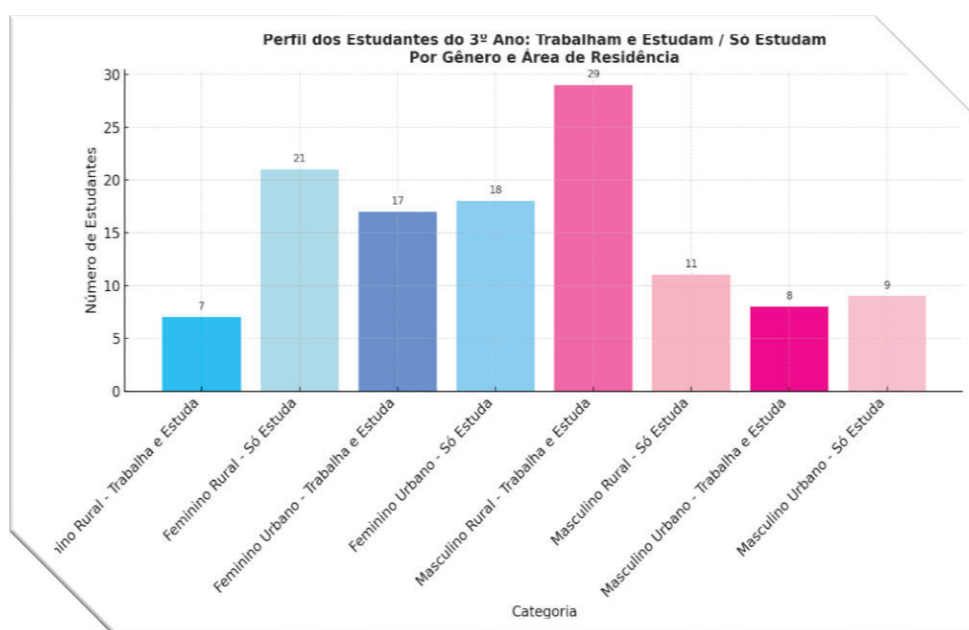
Os resultados apresentados na pesquisa socioeconômica realizada com os estudantes do 3º ano da Escola da Zona da Mata Rondoniense é um fator importante para pensar em uma educação voltada às suas necessidades. De acordo com os dados, o perfil

socioeconômico dos estudantes revela uma juventude marcada por condições de vulnerabilidade social e pela necessidade de inserção precoce no mundo do trabalho.

Mais da metade dos estudantes (52,5%) concilia estudo e trabalho, com destaque para os meninos da zona rural, que frequentemente atuam em propriedades familiares ou em fazendas, e para as meninas da zona urbana, inseridas majoritariamente em atividades informais, como serviços domésticos, cuidados e estética.

O cenário evidencia que muitos desses jovens são pertencentes a famílias de baixa renda, em contextos em que o trabalho juvenil não é apenas comum, mas, muitas vezes, necessário para a manutenção da vida cotidiana. A presença significativa de estudantes residentes na zona rural, especialmente entre os que trabalham, também reforça a existência de desigualdades territoriais, que afetam o acesso a oportunidades educacionais e profissionais. Trata-se, portanto, de um público escolar que vivencia múltiplas jornadas, carregando responsabilidades de trabalho e estudo.

Gráfico 7 - Socioeconômico dos estudantes 3º ano Escola da Zona da Mata



Fonte: organizada pela autora (2025).

Entre os estudantes do sexo masculino, 40 afirmaram conciliar trabalho e estudo, sendo 30 residentes na zona rural e 10 na zona urbana. Esse dado evidencia que uma parte significativa dos meninos do campo está inserida no mundo do trabalho desde cedo. Muitos desses estudantes atuam diretamente em suas próprias propriedades, desenvolvendo atividades agrícolas e pecuárias, enquanto outros prestam serviços em fazendas da região,

contribuindo para a renda familiar e, ao mesmo tempo, enfrentando desafios para manter a frequência e o desempenho escolar.

Já entre as estudantes do sexo feminino, 23 conciliam trabalho e estudo, sendo 10 residentes na zona rural e 13 na zona urbana. Ao contrário dos meninos, chama atenção o fato de que entre as meninas o trabalho é mais frequente no meio urbano. As estudantes que vivem no campo, assim como os meninos, geralmente estão envolvidas em atividades ligadas à produção agrícola familiar, especialmente com a ordenha de leite, uma importante fonte de renda na zona rural. Entretanto, os meninos declaram que trabalham, já as meninas do campo não, para elas a falta de remuneração e o trabalho rural constitui apenas uma “ajuda”²². Por outro lado, as meninas que residem na cidade tendem a buscar ocupações informais, como serviços de manicure, trabalho doméstico, babá e vendas, em busca de uma renda extra para suprir suas próprias necessidades.

No total, 63 estudantes, ou seja, (52,5%) conciliam trabalho e estudo, revelando uma realidade escolar marcada por múltiplas jornadas e desafios que ultrapassam o espaço escolar. A diferença entre os gêneros e os territórios evidencia que os meninos da zona rural são os mais afetados por essa dupla jornada, refletindo o peso do trabalho no campo sobre a juventude. As meninas urbanas, embora em menor número, também enfrentam a sobreposição de responsabilidades.

Os dados sugerem que os meninos são mais pressionados a ingressar no trabalho desde cedo, possivelmente devido a padrões culturais que associam a masculinidade à responsabilidade financeira, principalmente da área rural. Diversos estudos e levantamentos apontam que a evasão escolar no ensino médio é mais acentuada entre os estudantes do sexo masculino no Brasil. De acordo com o Censo Escolar de 2023, a taxa de evasão no ensino médio foi de 5,9%. Especificamente, 7,3% dos alunos do sexo masculino abandonaram a escola, em comparação com 4,5% das alunas do sexo feminino (Inep, 2025).

Reconhecendo que uma parte significativa dos/as estudantes participantes da pesquisa são moradores/as na área rural e trabalham com atividades ligadas ao campo.

²² “Desde muito cedo, a menina já é preparada para realizar essas tarefas, como cuidar da casa, dos irmãos mais novos, o lavar as roupas, cozinhar, cuidar dos animais domésticos, das hortas e de pequenos cultivos próximos da casa, incluindo jardins. Quando se trata do trabalho da agricultura, elas dizem que trabalham também junto com o companheiro, ou seja, elas trabalham tanto quanto o homem, mas alguns consideram o trabalho delas como uma ‘ajuda’ e não como um trabalho, pois ainda acham que a responsabilidade é só do homem enquanto chefe de família. O trabalho da mulher continua na esfera produtiva ligado à produção e comercialização, tem uma expressão monetária e, por isso, não é valorizado” (Nascimento Silva, 2012, p. 112).

Foi perguntado aos professores/as em entrevista se já realizaram algum projeto nos itinerários formativos que contemplassem as temáticas questões agrária, ou seja que atividades do campo que aproximam à realidade dos/as estudantes. O/a P2 respondeu que sim, realizou uma “Eletiva”. Vejamos o relato sobre sua proposta:

O primeiro, foi realizado uma visita de campo em uma pequena propriedade de agricultura familiar que utiliza agroquímicos. A família tenta preservar a água mantendo a vegetação nas margens do riacho, mas a preservação vai além disso, especialmente no que diz respeito ao combate ao lançamento de resíduos tóxicos nas nascentes. A mão de obra é familiar, pagando-se apenas pela colheita do café, uma cultura predominante na região.

A segunda visita foi a uma propriedade que adota a agrofloresta. Os alunos tiveram a oportunidade de ver como essa prática funciona em meio à floresta. A propriedade, de aproximadamente dois alqueires, estava toda devastada, mas o proprietário a deixou se regenerar naturalmente, cultivando cacau, café, gengibre e criando animais. Ele mostrou aos alunos como é possível obter lucro com essas culturas, destacando, por exemplo, o açafrão, que chegava a valer R\$16,00 o quilo.

A experiência relatada ilustra a relevância das iniciativas sobre agricultura familiar na região da Zona da Mata Rondoniense, evidenciando que, mesmo diante de limitações estruturais, há práticas que articulam produção diversificada, sustentabilidade e pertencimento ao território, o que revela a presença de saberes tradicionais, e uma perspectiva de trabalhos para os/as estudantes da zona rural.

Vejamos a seguir outro relato:

A visita que fizemos à Agricultura Familiar, aqui no município de Santa Luzia, foi um exemplo disso. O agricultor consegue empregar, durante três meses do ano, cerca de 10 pessoas, o que garante o sustento da sua família. Ele tem, claro, uma parte da propriedade dedicada à monocultura, mas também mantém uma produção diversificada nos seus 10 alqueires. Os filhos dele, que também atuam na agricultura, conseguiram recentemente uma estrada para escoar a produção. A esposa desse produtor, que é agricultora, contou que mora ali desde os seis meses de idade e que, até 2023, não havia estrada. Eles sempre fizeram tudo com muita força de vontade. A história deles é emocionante, e é gratificante ver que os filhos dessa família, que foram nossos alunos, estão agora cursando ensino superior engenharia civil (P2).

Porém, o trabalho da Eletiva foi interrompido pela falta de recursos e de apoio institucional, o que dificultou a realização de uma pesquisa mais completa, já que o número de visitas foi reduzido por questões logísticas. (P2).

As eletivas são componentes curriculares de escolha dos estudantes, ofertadas conforme o planejamento da escola, e devem dialogar com os interesses, os projetos de vida

dos jovens e com as áreas do conhecimento e a formação técnica e profissional (BNCC, 2018). Isso significa que os estudantes escolheram essa trilha para participar.

O trabalho do/a professor/a II demonstra um forte comprometimento com uma proposta pedagógica crítica e contextualizada, que valoriza o diálogo entre os saberes escolares e os saberes do território. Ao organizar visitas a propriedades rurais com diferentes formas de produção, desde sistemas com uso de agroquímicos até experiências sustentáveis, como a agroflorestal, a eletiva proporcionou aos estudantes vivências significativas para compreenderem, de forma prática, os desafios e as potencialidades da agricultura familiar na Amazônia Rondoniense.

Esse tipo de iniciativa fortalece a formação cidadã dos/as estudantes, permitindo que se reconheçam como sujeitos históricos inseridos em um território vivo e em constante transformação. Isso ocorre, quando os/as estudantes observam diretamente as experiências organizadas dentro de uma estrutura familiar, o impacto ambiental das práticas agrícolas, os desafios de infraestrutura e logística, e até aspectos de comercialização dos produtos. Isso amplia a compreensão dos/as estudantes sobre o que é “trabalho” para além do modelo urbano-industrial, aproximando-os das formas tradicionais e sustentáveis de produção amazônica. A formação para o mundo do trabalho, especialmente no contexto amazônico, precisa estar ancorada nos modos de vida que estruturam as comunidades locais, reconhecendo as potencialidades do território e os saberes tradicionais.

Ao apresentar práticas sustentáveis e economicamente viáveis, como o cultivo de cacau, gengibre e açafrão, o/a professor/a não apenas valoriza os saberes locais, mas possibilita aos estudantes a resignificação do campo como espaço de futuro e de geração de renda. Contrariando a lógica dominante que associa êxodo rural à busca por oportunidades nas cidades, cria-se uma iniciativa que contribui diretamente para fortalecer o pertencimento territorial.

A Eletiva organizada pela/o professor/a busca combater a desvalorização das profissões ligadas à terra e amplia as possibilidades profissionais dos jovens rurais, inserindo-se, assim, em uma proposta de educação que articula o conhecimento científico com a vida concreta dos sujeitos amazônicos. Assim, consta o referencial:

reconhecer as peculiaridades que cada estudante traz consigo, olhar para a sua individualidade e dar autonomia para que dentro do processo pedagógico ele se sinta mais seguro de ser quem ele é. Sob esta ótica, nos arranjos curriculares do itinerário formativo, as Eletivas caracterizam-se como “a cereja do bolo” (RCRO/EM, 2021, p. 821).

O Referencial Curricular para o Ensino Médio de Rondônia (RCRO/EM) apresenta, em sua proposta, uma valorização da individualidade e da autonomia estudantil, destacando a importância de reconhecer as peculiaridades de cada sujeito no processo de ensino-aprendizagem. A importância das disciplinas eletivas dentro dos itinerários formativos, as quais são definidas como o espaço mais livre e criativo do currículo, “a cereja do bolo.

No entanto, o relato da/a professor/a evidencia como a falta de apoio institucional comprometeu o alcance e a profundidade do trabalho pedagógico. A ausência de recursos financeiros e a falta de transporte escolar para atividades externas (de campo) limitam a continuidade e o impacto das ações planejadas: *“Porém, o trabalho foi interrompido por falta de recursos e apoio institucional dificultou a realização de um trabalho mais completo, já que o número de visitas foi reduzido por questões logísticas, por causa da falta de transporte”* (P2).

Neste momento de reflexão, é fundamental evidenciar os dados socioeconômicos que caracterizam a juventude amazônica, ou seja, 52,5% dos estudantes conciliam trabalho e estudo, revelando uma realidade escolar marcada por múltiplas jornadas de trabalho e desafios que ultrapassam o espaço escolar, sendo a maioria moradores da área rural.

Embora, que os estudo se concentrem em uma escola localizada na Zona da Mata Rondoniense, os dados revelam um cenário comum a outros estados da região Norte. Juventudes marcadas pela vulnerabilidade social, pelo trabalho precoce e pelos processos de desruralização que fragilizam os modos de vida camponeses. Conforme aponta Arroyo (2013), compreender as juventudes requer considerar suas trajetórias sociais e territoriais, frequentemente atravessadas por desigualdades históricas e por políticas que invisibilizam seus saberes e experiências.

O relato da/o P2 evidencia a frustração diante de um projeto pedagógico com alto potencial formativo, mas que foi esvaziado pela falta de condições, como um ônibus para os trabalhos de campo. A Eletiva, que propunha a articulação entre teoria e prática por meio de atividades de campo, foi duramente interrompida pela ausência de recursos financeiros e, sobretudo, pela falta de transporte escolar, elemento básico para qualquer ação que envolva o território. Os conhecimentos sobre as territorialidades amazônicas reforçam o sentido da amazonização constituída no chão da escola. Vejamos a recomendação do Referencial Curricular de Rondônia, que afirma que:

Indissociabilidade entre teoria e prática caracteriza-se como uma possibilidade de mostrar para o estudante que os conhecimentos teóricos devem ser correlacionados com a prática cotidiana. Dentro deste processo de ensino-aprendizagem, deve-se agir de forma pragmática, ou seja, fazer da teoria uma prática social (RCRO/EM, 2021, p. 619).

A distância entre a prescrição oficial e a prática cotidiana revela os limites estruturais impostos às escolas da Zona da Mata da Amazônia rondoniense, onde a valorização das atividades do campo não tem importância pedagógica. A contradição entre o que está prescrito no Referencial Curricular de Rondônia e o que se concretiza nas escolas públicas do estado é evidente.

Enquanto o documento orienta que o processo de ensino-aprendizagem deve se basear na indissociabilidade entre teoria e prática, propondo que o conhecimento seja vivenciado de forma concreta e socialmente contextualizada, o cotidiano das escolas demonstra um cenário de precarização estrutural que inviabiliza tais diretrizes.

Cavalcanti (2013) reconhece o espaço vivido como categoria fundamental para a compreensão das dinâmicas sociais e ambientais. Ao promover o contato direto dos estudantes com o território, rompe-se com a lógica de um ensino genérico, desconectado da experiência dos sujeitos. De forma semelhante, Callai (2000) ressalta que a educação deve partir do lugar onde se vive, valorizando os saberes locais como forma de construir a cidadania territorial e de fomentar o protagonismo juvenil.

A fala da/o P2 demonstra justamente essa possibilidade pedagógica crítica e contra-hegemônica ao relatar a organização de visitas a propriedades de agricultura familiar e agroflorestal. A prática não apenas rompe com a abstração curricular, mas conecta os itinerários formativos à realidade concreta do território amazônico, promovendo aprendizagens que integram ciência, cultura, trabalho e meio ambiente.

Ainda assim, as experiências docentes ao conduzir a Eletiva para o “Campo” atividades campesinas, reforçam o sentido da amazonização da educação, construída a partir das práticas vividas e das pedagogias do território, enquanto o Sistema Educacional, não caminhou no mesmo propósito da Eletiva do/a P2. Sendo assim, de forma implícita escola empurra esses jovens para os centros urbanos e para ocupações precarizadas (como nos frigoríficos das cidades vizinhas).

Ao não garantir os meios para que proposta se materialize nas escolas, o documento se mantém no plano do discurso e na desamazonização das práticas curriculares, a distância entre a promessa curricular e as políticas públicas efetivas para a o Ensino Médio no Brasil.

Já o Referencial recomenda que:

O professor, na condição de mediador entre o estudante e o conhecimento, tem grande responsabilidade diante das novas atitudes docentes, como assumir riscos, propor estratégias de ensino que visam ensinar a aprender. Embasado nos quatro pilares da educação: aprender a conhecer, fazer, conviver e ser, o educador oferece ao estudante uma formação completa, ou seja, além de prepará-lo para o mercado de trabalho, também o conduz a viver em sociedade e a se tornar um cidadão empático e preparado para lidar com adversidades (RCRO/EM, 2021, p. 823-824).

Outra contradição evidente no Referencial Curricular de Rondônia, o documento atribui ao professor um papel central e multifuncional no processo educativo, ao mesmo tempo em que ignora as condições materiais e institucionais necessárias para o exercício efetivo dessa função. O RCRO/EM (2021) afirma que o docente deve assumir riscos, propor estratégias inovadoras e atuar de forma integral na formação dos estudantes, com base nos quatro pilares da educação: aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser.

A triangulação entre entrevistas, questionários e documentos oficiais (RCRO/EM, 2021) evidencia os principais desafios enfrentados pelos/as docentes na tentativa de incorporar os conhecimentos locais e regionais da Amazônia Rondoniense aos itinerários formativos. O que é prescrito e a realidade a luz do chão da escola.

5.2.1 Itinerários formativos: uma visita à Comunidade Quilombola Santa Fé

Segue a entrevista com os/as professores/as da escola da Zona da Mata Rondoniense. A pergunta direcionava-se a saber se eles/as já realizaram algum projeto, no âmbito dos itinerários formativos, *que contemplasse temáticas regionalizadas*, especialmente voltadas aos povos originários e comunidades tradicionais.

Em resposta, identificamos o relato do/a P3, que destacou a iniciativa de um grupo de docentes da Escola da Zona da Mata que organizou uma atividade de campo na Comunidade Quilombola Santa Fé²³, localizada no município de Costa Marques/RO, como parte de um projeto desenvolvido em uma disciplina eletiva.

²³ A comunidade quilombola de Santa Fé, em Costa Marques/RO, mesmo tendo sido reconhecida e registrada pela Fundação Cultural Palmares (FCP) em fevereiro de 2007, foi afetada pela morosidade do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) em garantir a titulação de suas terras, o que só foi concretizado em dezembro de 2018. As famílias de Santa Fé possuem origens ligadas aos negros de Vila Bela da Santíssima Trindade/MT, que colonizaram as regiões ao longo do Rio Guaporé e seus afluentes. Documentos, como o Relatório Técnico de Identificação e Delimitação (RTID), comprovam que Santa Fé se originou em 1888. Ao longo dos anos, os quilombolas, por meio da Associação Quilombola da Comunidade de Santa Fé, conseguiram realizar diversas articulações – que incluíram reuniões, diagnósticos, documentos públicos e outras ações políticas – de forma a pressionar o Incra pela titulação do território. No entanto, diversas informações, como aquelas produzidas pela Comissão Pastoral da Terra (CPT) de Rondônia, pelo Observatório Quilombola da Koinonia e pelo Ministério Público Federal (MPF), revelam que, devido à morosidade do órgão, algumas famílias da região de Santa Fé deixaram suas terras e venderam os lotes para terceiros (ação que seria impedida pela natureza coletiva e indivisível da titulação dos territórios quilombolas, caso esta já tivesse

A excursão pedagógica para a Comunidade Quilombola de Santa Fé, que deveria ser uma experiência formativa e significativa para os estudantes, acabou marcada pela frustração. A atividade exigia o uso do transporte escolar, mas 53 alunos foram transportados em um único ônibus, superlotado, em condições inadequadas. Além disso, não foi possível o pernoite, já que a distância é de 360 km, o que comprometeu a profundidade da experiência. A visita, que tinha potencial para promover uma imersão no território e fortalecer vínculos com a cultura quilombola, foi reduzida a um breve contato, insuficiente para o desenvolvimento de uma pesquisa contextualizada e crítica.

[...] organizamos uma excursão com os estudantes para uma Comunidade Quilombola Santa Fé, localizada a 360 km do município de Costa Marques, geralmente a escola traziam os estudantes para conhecer o Forte Príncipe da Beira. No ano de 2023 mudamos o foco, ou seja, redirecionar as visitas para conhecer a história da formação das comunidades quilombolas, após a construção do forte. A luta iniciou com a reivindicação de transporte. Não havia transporte disponível para todos, foram 53 estudantes em um ônibus superlotado. Também, não havia um local adequado para alojamento, o que comprometeu a qualidade da experiência, tornando a visita muito rápida e inadequada (P3).

É interessante ressaltar que os docentes relataram que, em anos anteriores, as visitas escolares tinham como destino principal o Forte Príncipe da Beira, importante marcador histórico do estado de Rondônia e símbolo da colonização europeia na região. A construção do Forte Príncipe da Beira, situado às margens do rio Guaporé, no município de Costa Marques, geralmente destaca-se seu papel estratégico de defesa militar construído pelos Portugueses na Amazônia, como parte da política de ocupação territorial após os Tratados de Madri.

Em 2023, os/as docentes relataram²⁴ que decidiram mudar o roteiro da excursão e incluir a comunidade quilombola de Santa Fé, ou seja, contar o outro lado da história. O objetivo era mostrar aos estudantes que o Forte Príncipe da Beira²⁵ foi erguido por mãos

ocorrido) devido à insegurança ocasionada pela falta de garantia jurídica. O MPF, em janeiro de 2015, ajuizou duas Ações Cíveis Públicas (ACPs), sendo uma contra a União e outra contra o Incra, pressionando pela titulação das terras de Santa Fé. O pedido do MPF era para que a Justiça Federal condenasse o Incra a concluir imediatamente o trabalho de reconhecimento jurídico das terras ocupadas pelos quilombolas. Em novembro de 2015, foi publicado pelo Incra, no Diário Oficial da União, o RTID da comunidade Santa Fé, para posterior emissão do título definitivo às famílias quilombolas; porém, este só seria expedido em dezembro de 2018 (Mapa de Conflitos, 2025).

²⁴ Só para esclarecer: quando falo que *os docentes relataram*, significa, que em entrevistas eles/as contaram a mesma situação referente ao passeio na comunidade quilombola Santa Fé.

²⁵ A construção do Forte Príncipe da Beira ocorreu entre 1776 e 1783, com o objetivo de proteger a fronteira brasileira e reforçar a presença da Coroa Portuguesa na Amazônia. Segundo Lima (2008), a obra foi concluída por volta de 1783. “O forte serviu como presídio na província do Mato Grosso. Atualmente, está em ruínas sob a responsabilidade do Sexto Pelotão de Fronteira do Exército Brasileiro” (Lima, 2008, p. 13). A edificação começou em 20 de janeiro de 1776 com a pedra fundamental. Ao tratar da população de Rondônia, o autor

negras e indígenas escravizadas durante as expedições bandeirantes e que, após sua construção, essas populações foram abandonadas na floresta, dando origem às comunidades quilombolas que resistem até hoje na região.

O/a P2 relata que a superlotação do ônibus comprometeu não apenas o conforto, mas também a segurança dos estudantes. Soma-se a isso a inexistência de um local adequado para alojamento, o que obrigou o grupo a fazer uma visita breve, sem o tempo necessário para aprofundar os aprendizados e estabelecer um diálogo mais significativo com as narrativas históricas das lideranças da comunidade quilombola de Santa Fé, representado pelos líderes locais.

Ao redirecionar a visita escolar da celebração de um marco colonial (o Forte Príncipe da Beira) para o reconhecimento da memória e resistência das comunidades quilombolas, os/as professores/as estão recusando uma narrativa única e oficial da história. Estão, na prática, fazendo um movimento decolonial, ao perguntar “quem construiu o Forte?” e trazer à tona os sujeitos históricos que foram silenciados, negros escravizados, indígenas submetidos ao trabalho forçado e seus descendentes que hoje formam comunidades resilientes, como a Quilombola Santa Fé.

Flávio Rodrigues (Lima, 2008, p. 84) diz: “[...] os primeiros negros em Rondônia eram afro-brasileiros, descendentes de escravos africanos, que chegaram ao Vale do Rio Guaporé no século XVIII, vindos do Pará e Mato Grosso, atraídos pelas atividades de mineração. A coroa portuguesa utilizou mil escravos na construção do Forte Príncipe da Beira, e com a mineração, surgiram quilombos, como o de Carité ou Piolho, onde houve cruzamento entre negros e índios. A região, então parte de Mato Grosso, registrava cerca de 6.667 escravos entre 1823 e 1872. Os negros trabalhavam na extração de ouro e, até hoje, comunidades descendentes de quilombos, como a de Pedras Negras, resistem na região, vivendo do extrativismo e da agricultura, [...] comunidade secular é descendente dos antigos quilombos mato-grossenses e é notável por sua riqueza natural, incluindo diversos animais, plantas, botos, peixes e trilhas ecológicas. A área foi transformada em reserva ecológica, ideal para o turismo, chamada de Pedras Negras”.

Figura 135 - Forte Príncipe da Beira – Costa Marques-RO



Fonte: Pastoral.

Para Mignolo (2008) os/as professores/as, ao questionarem “*quem construiu o Forte?*”, estão praticando a “desobediência epistêmica”, ou seja, estão desafiando a hegemonia do saber ocidental e dando lugar a outras histórias e vozes que foram deliberadamente apagadas pela colonialidade do saber e do poder.

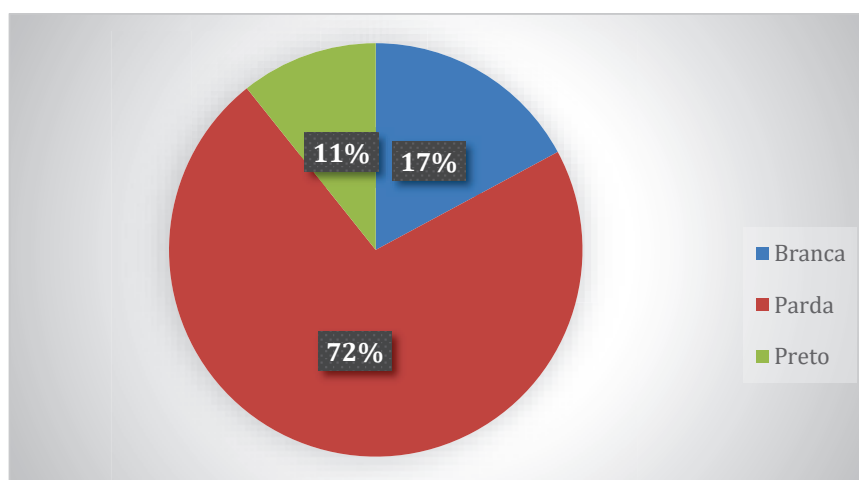
Questiona P1: “*Quantos dos tijolos do forte foram realmente feitos por mão de obra não escravizada? Será que realmente podemos afirmar que o Forte Príncipe da Beira começou sua história com a chegada dos europeus?*”. No entanto, pouco se fala sobre a presença e a contribuição da população negra nesse processo. Foi um contingente de negros trazidos de Vila Bela da Santíssima Trindade que participou diretamente da construção do Forte, tendo sua força de trabalho explorada em condições duras e invisibilizadas pela história oficial. A herança da negritude, embora pouco reconhecida, permanece viva na cultura da região.

Walsh (2013) ressaltaria que essa prática está inserida na lógica da “educação decolonial”, pois rompe com os conteúdos institucionalizados e reconhece as lutas, saberes e memórias das comunidades quilombolas como fontes legítimas de conhecimento. Um exemplo é a Festa do Divino Espírito Santo, uma manifestação religiosa e cultural que hoje representa a sustentação da fé católica pelas comunidades negras do Vale do Guaporé. A festa, que dura 55 dias, envolve um percurso por cerca de 42 comunidades quilombolas e indígenas entre o Brasil e a Bolívia, onde a devoção, a música, a ornamentação dos barcos e o sentimento de pertencimento reforçam a ancestralidade e a resistência dessas populações.

Os conhecimentos construídos pelas comunidades tradicionais, indígenas, camponesas, ribeirinhas e quilombolas fazem parte da memória coletiva e da identidade territorial da região e, por isso, não podem ser negados ou silenciados. As comunidades quilombolas, em particular, expressam o desejo de serem visibilizadas no espaço escolar, sobretudo diante dos inúmeros desafios que enfrentam para garantir a sobrevivência em territórios que, em muitos casos, ainda não estão devidamente demarcados.

Tal proposta se torna ainda mais significativa quando se considera o perfil dos estudantes pertencentes a escola da Zona da Mata: a partir da autodeclaração étnico-racial, observou-se que 72% se identificam como pardos, 17% como brancos e 11% como pretos.

Gráfico 8 - Perfil da cor e raça dos estudantes da escola pesquisada



Fonte: dados da pesquisa, gráfico produzido pela autora (2025).

Os dados são um reflexo comum em muitas regiões da Amazônia, onde há uma forte miscigenação entre povos indígenas, negros e brancos. Em um cenário onde 83% dos estudantes se declaram negros²⁶, a valorização das memórias quilombolas e dos saberes negros não é apenas uma escolha pedagógica, mas um ato político de reconhecimento identitário, reparação histórica e fortalecimento da juventude amazônica em sua diversidade étnico-racial.

Não é possível construir uma educação emancipadora sem enfrentar o racismo estrutural, a monocultura da ciência e o abandono aos professores, que sozinhos buscam um olhar diferente para formação desta juventude. Como narraram:

²⁶ Oliveira (2004) aborda a mestiçagem, a condição de afrodescendência e a classificação racial oficial do Brasil (IBGE), além de tecer breves considerações sobre os conceitos de raça e de etnia; identidade racial/étnica; e políticas de ação afirmativa segundo sexo/gênero e raça/etnia. Conforme convenção do IBGE, no Brasil, negro é quem se autodeclara preto ou pardo, pois população negra é o somatório de pretos e pardos. Para fins políticos, negra é a pessoa de ancestralidade africana, desde que assim se identifique.

[...] nós assumimos sozinhos a responsabilidade de executar projetos dos itinerários formativos, muitas vezes contando apenas com o apoio mínimo da escola. Mesmo diante dos desafios, nós proporcionamos experiências importantes aos estudantes, mas a ausência de suporte adequado torna esse trabalho mais difícil (P3).

A abordagem de projetos que representa a realidade amazônica nos Itinerários Formativos (eletivas) depende mais do esforço individual dos docentes do que da efetivação de uma proposta curricular estruturada. Vejamos o que diz o Referencial Curricular de Rondônia:

Em se tratando da intencionalidade pedagógica e o papel do professor de “Eletivas” é necessário, nesse momento, que o docente tenha coragem de inovar, sair da zona de conforto, e se desvincular da postura de que é o único detentor do conhecimento, podendo, assim, compartilhar o domínio do saber. Em consonância, revela-se como princípio básico que o docente e a equipe pedagógica levem em consideração as necessidades e as angústias cotidianas dos jovens, juntamente com a realidade da própria comunidade da qual estão inseridos. O foco é conhecer e aprofundar questões de seu interesse. O trabalho com as eletivas constitui um espaço privilegiado para abordar discussões de conceitos e temas atuais que permeiam o contexto histórico, cultural e social do estudante (RCRO/EM, 2021, p. 821).

O Referencial Curricular afirma que o professor deve “ter coragem de inovar”, sair da zona de conforto e construir experiências significativas ancoradas nas realidades e nas angústias da juventude, tratando as eletivas como espaços privilegiados para o diálogo com o contexto histórico, cultural e social dos estudantes.

Já os relatos dos professores revelam que esse chamado à inovação e à escuta ativa não vem acompanhado de condições materiais e apoio institucional. Pelo contrário, os docentes se veem sozinhos, sobrecarregados, assumindo a responsabilidade de implementar projetos políticos educacionais que o próprio estado propõe, mas não sustenta, revelando uma política educacional que cobra inovação dos docentes, mas os abandona em meio à precariedade e à ausência de estrutura mínima que deveria ser responsabilidade coletiva do sistema educacional.

A continuidade da entrevista revelou uma fala do/a P4, que chamou atenção:

[...] essa questão da falta de valorização dos conteúdos regionais na educação aqui em Rondônia é algo que sempre existiu. É sempre assim: quando se trata de abordar a história do nosso povo, das comunidades quilombolas, dos camponeses, parece que não tem importância. Agora, quando é evento do agronegócio, aí tem transporte, tem estrutura, tem apoio de todo lado. A gente vê vários ônibus à disposição para a festas Rondônia Rural Show, mas quando a gente tentou levar os alunos pra conhecer a comunidade quilombola de Santa Fé, foi uma luta. Não teve o mesmo olhar, o mesmo incentivo (P4).

O/a P4 denuncia a desigualdade no tratamento dado aos eventos ligados ao agronegócio em comparação às iniciativas que valorizam os saberes regionais da agricultura familiar. Enquanto há estrutura e apoio para levar os estudantes a feiras agropecuárias, as atividades voltadas à valorização das comunidades tradicionais, como a visita à Comunidade Quilombola Santa Fé, enfrentam obstáculos e falta de incentivo institucional.

O evento do agronegócio mencionado pelos/as professores/as é o “Rondônia Rural Show Internacional”, realizado anualmente no município de Ji-Paraná, RO. A feira reúne exposições de máquinas, tecnologias agrícolas, insumos e animais, além de oferecer palestras e oficinas voltadas ao setor produtivo rural. Trata-se, sem dúvida, de uma iniciativa interessante para os/as estudantes. No entanto, como relata a P4, chama atenção o fato de que outros projetos pedagógicos que buscam aproximar o ensino da realidade vivida pelos/as alunos/as especialmente aqueles voltados à agricultura familiar e aos saberes tradicionais não recebem a mesma visibilidade, incentivo ou investimento por parte das instituições.

A descrição do evento “Rondônia Rural Show Internacional” evidencia uma clara hierarquização de saberes e práticas no contexto escolar e social. Sob a ótica decolonial, é possível perceber como o evento se insere em uma lógica de valorização do agronegócio enquanto expressão de um modelo hegemônico de desenvolvimento, associado à modernização tecnológica, ao grande capital e à monocultura. Esse modelo, legitimado e amplamente apoiado pelo Estado, ganha espaço e visibilidade nas escolas, sendo naturalizado como sinônimo de progresso e oportunidade.

Em contrapartida, as iniciativas pedagógicas que buscam reconhecer e valorizar os saberes tradicionais, os modos de vida camponeses, indígenas e ribeirinhos, e a agricultura familiar, projetos sustentáveis e enraizadas nas realidades locais permanecem à margem, desvalorizadas ou invisibilizadas no cotidiano escolar. Como denuncia a professora IV, há um descompasso entre o que é promovido como "formação para o mundo do trabalho" e as realidades territoriais dos/as estudantes.

Essa assimetria revela um processo de *colonialidade do saber*, no qual o conhecimento válido é aquele que dialoga com os interesses do capital e da produtividade, enquanto os saberes ancestrais e comunitários são deslegitimados. A escola, ao reproduzir essa lógica sem questioná-la, torna-se um espaço de reprodução da *epistemicídio* (Santos, 2009), apagando outras formas de conhecer e viver que não se alinham ao projeto neoliberal e desenvolvimentista.

O trabalho permeado na eletiva dos/as professore/as é uma ação de insurgência epistemológica, como diria Santos e Meneses (2009), pois busca resgatar saberes e memórias que foram historicamente subalternizadas. O relato mostra que ensinar na Amazônia exige muito mais do que repetir datas e fatos oficiais, exige compromisso político com a verdade dos povos que foram marginalizados pelo projeto colonial e continuam sendo invisibilizados pelo Estado e por uma educação padronizada.

Nas ideias centrais de Santos e Meneses (2009), no livro “Epistemologia do Sul”, autores propõem uma discussão sobre quatro eixos como parte de um projeto crítico e emancipatório que busca romper com a monocultura do saber imposta pela epistemologia ocidental moderna (colonial, eurocentradas), que historicamente silenciou ou inferiorizou os saberes de povos indígenas, africanos, camponeses e de outras comunidades do Sul Global.

Objetivo é oferecer instrumentos teóricos e políticos para a construção de uma nova ecologia de saberes, que reconheça a diversidade epistêmica do mundo; a legitimidade dos saberes produzidos fora da academia ocidental e a urgência de se construir formas de conhecimento mais inclusivas e transformadoras, sobretudo em contextos de injustiça social, colonialismo e racismo epistêmico.

O primeiro eixo diz respeito a crítica à epistemologia dominante. Santos e Meneses (2009) partem do princípio de que as experiências sociais são constituídas por uma pluralidade de saberes, cada um com seus próprios critérios de validade. No entanto, nos últimos dois séculos, consolidou-se uma epistemologia dominante, ligada ao projeto da ciência moderna que desconsidera o contexto cultural e político da produção do conhecimento. A epistemologia universalizante impôs um padrão único de validação do saber, ignorando e suprimindo outras formas de conhecimento produzidas por diferentes povos e culturas.

O segundo eixo é a imposição no que os autores chamam de *epistemicídio*: a supressão sistemática dos saberes locais, populares e ancestrais, especialmente aqueles que pertencem a comunidades indígenas, quilombolas, camponesas e outras populações não ocidentais. Sob o pretexto da missão civilizatória e colonizadora, o projeto da modernidade buscou homogeneizar o mundo, apagando a diversidade cultural e epistemológica. Os saberes tradicionais passaram a ser considerados inferiores e só eram aceitos como auxiliares da ciência ou como instrumentos de dominação disfarçada.

O terceiro eixo, discute a ciência moderna como ferramenta ambígua. Santos e Meneses (2009) também apontam que a ciência moderna não deve ser vista como

algo inteiramente negativo. Apesar de ter servido como instrumento de dominação colonial e capitalista, ela também foi apropriada por grupos oprimidos como ferramenta de resistência e legitimação de lutas sociais. Contudo, a institucionalização da ciência, por meio de universidades, centros de pesquisa, pareceres técnicos, entre outros, consolidou barreiras que dificultam o diálogo com outros saberes, mantendo a falsa ideia de que apenas a ciência é portadora da verdade e validade.

O quarto eixo é a possibilidade de epistemologias alternativas. Santos e Meneses (2009) destacam que hoje, paradoxalmente, há tanto uma maior visibilidade das epistemologias alternativas quanto obstáculos imensos à sua efetivação. O avanço das tecnologias de informação e comunicação, aliado às contradições do capitalismo global, tem ampliado a percepção da diversidade cultural e de saberes no mundo. Ao mesmo tempo, essas transformações tornam evidente a urgência de romper com o monopólio da ciência moderna e de construir uma ecologia de saberes, onde diferentes formas de conhecimento possam dialogar em condições de igualdade.

A ecologia de saberes é uma proposta epistemológica que defende o reconhecimento da diversidade dos conhecimentos humanos científicos, populares, tradicionais, ancestrais, espirituais, como igualmente válidos e necessários para a construção de sociedades mais justas e sustentáveis. Para Santos (2009), não existe um saber superior a outro por natureza. O que existe são diferentes formas de conhecer o mundo, cada uma produzida a partir de contextos históricos, culturais e territoriais específicos. A metáfora da “ecologia” vem exatamente dessa ideia de pluralidade, interdependência e coexistência entre os saberes.

As triangulações, entre as entrevistas e as fontes teóricas, nos permitem considerar que a fala do/a P.4, é na prática o que Santos e Meneses (2009) conceituam como “epistemicídio”: a negação institucional do valor e da legitimidade dos saberes tradicionais e das experiências históricas dos povos não hegemônicos, como as comunidades quilombolas.

Para os autores, esse processo não é apenas pedagógico, mas também político, pois reforça a lógica de um conhecimento único, centrado na racionalidade ocidental, que marginaliza e invisibiliza outras epistemologias. Assim, a experiência relatada pelo/a professor/a materializa o que Santos e Meneses (2009) chamam de supressão das epistemologias alternativas, evidenciando que as escolhas curriculares e o apoio estatal à educação não são neutros, mas operam segundo interesses que muitas vezes favorecem o capital em detrimento da diversidade cultural e epistêmica dos territórios amazônicos.

A proposta do/a professor/a de levar os estudantes a uma excursão pedagógica na Comunidade Quilombola Santa Fé revela um esforço concreto de transformar as eletivas em um espaço de formação crítica, territorializada e identitária, em sintonia com o que propõe o documento do RCRO/EM (2021). O/a docente buscou inovar, sair da zona de conforto e conectar o saber escolar às vivências e histórias dos/as estudantes, exatamente como o documento orienta: levar em conta a realidade da comunidade e as angústias da juventude.

Portanto, a triangulação entre entrevista e a análise documental, evidencia uma coerência entre a proposta do/a professor/a, as diretrizes educacionais e sobretudo considerando o perfil étnico-racial dos estudantes da escola da Zona da Mata Rondoniense. No entanto, como diz P2 [...] *nós assumimos sozinhos a responsabilidade de executar projetos dos itinerários formativos, muitas vezes contando apenas com o apoio mínimo da escola*. Trabalhar conteúdos locais e regionais exige presença física no território, escuta ativa da comunidade, visitas de campo e diálogo com os saberes tradicionais.

Enquanto professora da área de Ciências Humanas, reconheço que, assim como nas demais áreas do conhecimento, o trabalho com os contextos local e regional exige práticas pedagógicas que ultrapassem os limites da sala de aula. As visitas de campo são fundamentais nesse processo, pois possibilitam o trabalho *in lócus*, permitindo que os(as) estudantes conheçam Rondônia de forma concreta, vivenciem sua diversidade territorial e compreendam a complexidade da sociobiodiversidade amazônica.

A vivência territorial não é apenas um recurso didático, mas uma exigência de uma educação comprometida com a formação crítica e situada, capaz de estabelecer vínculos entre o currículo e a realidade dos sujeitos da Amazônia. É fundamental que as políticas educacionais, especialmente aquelas voltadas para os itinerários formativos, incorporem de maneira efetiva a dimensão territorial onde as escolas estão inseridas. Isso implica reconhecer que cada território carrega especificidades históricas, culturais, sociais e ambientais que devem ser consideradas na construção dos projetos pedagógicos.

Para que essas propostas não fiquem restritas ao plano das intenções (apenas em uma aparência de inovação), é indispensável garantir recursos financeiros que viabilizem experiências formativas contextualizadas, como as aulas de campo e outras práticas pedagógicas conectadas à realidade local. Educar a partir do território é, antes de tudo, educar para a vida. Quando a escola desconsidera as condições concretas das comunidades e não dialoga com os saberes locais, ela contribui para o esvaziamento das identidades

territoriais e a manutenção das desigualdades. Sem estrutura, não há território vivido na prática escolar, apenas território falado ou, pior, apagado.

5.3 Educação, trabalho e território: os desafios da juventude amazônica frente a formação para o mundo do trabalho

Localizada na região Norte do Brasil, a Amazônia corresponde a aproximadamente 60% do território nacional, abrangendo uma área de 8.511.965 km². Rica em recursos naturais, a floresta amazônica ocupa cerca de 3 milhões de km² e possui um imenso potencial ambiental, que vem sendo gradualmente comprometido desde a adoção de políticas de desenvolvimento regional na década de 1960, com agravamento notável nos anos 1990. A região abriga a maior bacia hidrográfica do planeta formada pelo rio Amazonas e seus inúmeros afluentes e apresenta uma diversidade sociocultural expressiva, composta por povos indígenas, comunidades caboclas, camponesas, quilombolas e ribeirinhas, frequentemente negligenciados nos processos de formulação e execução das políticas de desenvolvimento. (Santos, 2022).

Pensar a educação a partir da categoria território é compreender que o processo educativo não se dá em um espaço neutro e homogêneo, mas em territórios marcados por disputas, desigualdades e modos diversos de existência. O território, nesse sentido, ultrapassa a dimensão físico-geográfica, sendo entendido como um espaço socialmente construído, vivido e apropriado por sujeitos históricos, como destacam Haesbaert (2014).

Haesbaert (2014) desenvolve o conceito de multiterritorialidade para evidenciar como distintos agentes, como o Estado, o mercado e as populações locais, atribuem significados variados a um mesmo território. O autor destaca que o território possui uma dimensão tanto simbólica quanto material, sendo uma categoria que pode ser mobilizada em três níveis distintos: no plano teórico, enquanto objeto das investigações acadêmicas; na prática social, como instrumento de ação política de movimentos sociais e de interesses econômicos; e no plano normativo, vinculado às estratégias do Estado e de suas instituições, que podem atuar de forma autônoma ou articulada a outros sujeitos sociais.

Segundo Raffestin (1993), o território não deve ser compreendido apenas como uma delimitação física de espaço, mas como uma construção social, produzida e apropriada por meio do trabalho, das relações de poder, dos projetos e das representações simbólicas dos sujeitos que nele vivem. Para o autor, o território é um espaço geográfico delimitado, com fronteiras físicas e políticas, mas que se diferencia do espaço natural porque é mediado por

relações sociais e carregado de significados culturais. Dessa forma, o território é mais do que o solo, a paisagem ou os recursos naturais, ele integra dimensões econômicas, culturais, políticas e simbólicas, sendo continuamente produzido pelas práticas e intencionalidades humanas.

Para Raffestin (1993), ao relacionarmos o conceito de território com a educação, compreendemos que o processo educativo se realiza dentro de territórios social e simbolicamente construídos, e que a escola não pode se isolar das realidades que marcam esse território. A proposta curricular dos itinerários formativos, instituída pela reforma do Ensino Médio, deveria considerar essas especificidades para promover uma formação significativa à juventude amazônica.

O conceito de território refere-se a um espaço que é apropriado e projetado por meio de trabalho, projetos, ideias ou representações. O conceito de território enquanto "espaço delimitado por relações de poder", se refere a uma área delimitada geograficamente, com fronteiras físicas e políticas. O território engloba não apenas a dimensão física, como o solo, as paisagens e os recursos naturais, mas também aspectos sociais, culturais e econômicos e a dimensão simbólica do território, ressaltando que é carregado de significados e de representações culturais que influenciam as práticas sociais e espaciais (Raffestin, 1993),

Diante da presente discussão, emerge a pergunta problematizadora que orienta esta pesquisa: que projeto educacional está sendo construído na Amazônia Rondoniense por meio dos itinerários formativos, e em que medida ele contribui para a valorização ou invisibilização dos saberes regionais, dos territórios amazônicos e da juventude que neles vive?

No artigo *A Educação no Desenvolvimento da Amazônia*, Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos Santos (UFPA), afirma que defesa da Amazônia é fortemente influenciada pelo papel que a educação propõe tutelar, no entanto, é importante reconhecer que muitos projetos educacionais na região estão inseridos em uma concepção de desenvolvimento que busca subordinar o sistema educacional ao processo de expansão capitalista. O enfoque tende a priorizar o lucro em detrimento da preservação ambiental e da valorização das comunidades locais, incluindo povos originários, comunidades quilombolas e camponesas (Santos, 2022).

Amazônia brasileira segue sendo palco da implementação de grandes projetos econômicos que, sob o discurso do progresso, intensificam processos históricos de expropriação e destruição. Segundo Mello (2015), o chamado “terceiro ciclo da economia

amazônica” é marcado pela instalação de megaprojetos de mineração, exploração madeireira, agropecuária extensiva e a construção de hidrelétricas, cujos efeitos são devastadores para as comunidades tradicionais e para a biodiversidade regional.

Tais empreendimentos geram impactos ambientais irreversíveis e intensificam as desigualdades sociais, comprometendo diretamente os modos de vida de povos indígenas, ribeirinhos, camponeses e quilombolas. Como argumentam Sousa e Colares (2022), trata-se de um progresso sem desenvolvimento, sustentado por uma lógica extrativista voltada à exportação de riquezas, que pouco retorna em benefício da população local.

Para Santos (2022), nesse contexto, permanecem graves indicadores de exclusão social, destruição ambiental, urbanização desordenada, precariedade na infraestrutura logística, baixa qualidade educacional e ausência de políticas públicas efetivas. Mello (2015) denuncia que a região é marcada por uma economia de enclave, com pouca articulação entre os setores produtivos e uma estrutura estatal frágil, incapaz de garantir justiça social e sustentabilidade.

Apesar da sua enorme riqueza natural e cultural, a Amazônia continua relegada a um papel periférico nos planos nacionais de desenvolvimento, o que aprofunda a sensação de abandono e marginalização. Como afirma Mello (2015) a ausência de uma visão estratégica e inclusiva do Estado para o futuro da Amazônia perpetua um cenário de exploração e miséria, distanciando ainda mais a região do restante do país.

Conforme análise de Santos (2022), os investimentos em grandes projetos na Amazônia, iniciados com força nos anos 1970 e retomados nas décadas seguintes, não se traduziram em melhoria das condições de vida para a maioria da população amazônica. Ainda que tenham ocorrido avanços pontuais em áreas como infraestrutura de transporte e comunicação, os impactos sociais e ambientais foram amplamente negativos. A região enfrenta um cenário marcado por sérios conflitos fundiários, agravados pela ausência de uma reforma agrária efetiva, além do crescimento desordenado das cidades, que resultou em favelização inclusive em municípios do interior. Soma-se a isso a degradação ambiental contínua e o descaso com os direitos das populações tradicionais.

Além desses fatores, persistem deficiências estruturais graves, como o acesso limitado à saúde, à moradia adequada, ao saneamento básico e à energia elétrica em diversas comunidades. A precariedade dos transportes fluviais, essenciais na logística regional, permanece como um gargalo histórico não resolvido. Santos (2022) também destaca a existência de trabalho escravo no campo e situações urbanas que se aproximam

dessa condição, além dos baixos indicadores de desenvolvimento humano que denunciam a permanência de desigualdades profundas.

O modelo de desenvolvimento historicamente imposto à Amazônia atende, sobretudo, a interesses externos à região, deixando em segundo plano as transformações sociais e estruturais que poderiam favorecer suas populações. Essa lógica se torna ainda mais problemática quando se considera a ampla diversidade étnico-cultural que caracteriza a Amazônia, composta por povos indígenas, caboclos, quilombolas, ribeirinhos, entre outros, que continuam sendo invisibilizados no desenho e na implementação de políticas públicas. Muitas vezes, seus direitos são negligenciados, e suas realidades, ignoradas. Como enfatiza Colares (2011, p. 189), pensar a educação na Amazônia exige o reconhecimento de sua complexidade, que se manifesta na imensidão de seu território e na pluralidade de modos de vida que nele coexistem.

Na Região Amazônica existe uma multiplicidade de territórios *“conformados em espaços do viver, da cultura, da produção da vida social dos povos e comunidades tradicionais, assim como os modos de vida do campesinato regional”* (Costa Silva; Neves, 2018, p. 636). Colares (2011) propõe uma reflexão fundamental ao afirmar que a Amazônia não é uma unidade homogênea, mas sim um conjunto de “várias Amazonas”, marcadas por realidades distintas e modos de vida diversos.

Para Colares (2011) essa multiplicidade de territorialidades está dispersa ao longo desse extenso território forma um mosaico de experiências e saberes que desafia qualquer tentativa de generalização. Por isso, é imprescindível que políticas públicas voltadas ao desenvolvimento regional reconheçam e respeitem essa pluralidade humana, considerando as especificidades socioculturais de cada grupo e território.

A concepção predominante imposta historicamente de fora para dentro tende a retratar a Amazônia como uma região uniforme, visão herdada do período colonial, quando o território era reduzido a um espaço vazio, a ser ocupado e explorado economicamente. Uma visão simplificadora da Amazônia que ignora a complexidade sociocultural da região e perpetua desigualdades históricas. Nesse cenário, a educação se apresenta como um dos maiores desafios, pois o acesso a um ensino de qualidade continua condicionado ao enfrentamento das múltiplas formas de opressão alimentadas por interesses mercadológicos. Como aponta Colares (2011), o processo de emancipação do povo amazônico está diretamente ligado à superação dessas estruturas excludentes, que seguem moldando o destino da região.

A educação, na região amazônica, não pode ser analisada de forma dissociada das condições sociais, culturais, econômicas e históricas que estruturam o território. As desigualdades educacionais vivenciadas pelos povos amazônicos desde o acesso precário à infraestrutura escolar até a ausência de materiais didáticos contextualizados não são acidentais, mas expressão direta das desigualdades sociais mais amplas que afetam a região. Como afirma Frigotto (2013, p. 28): *“Como a escola e os processos formativos não são apêndices da sociedade, mas parte constituída e constituinte dela, a desigualdade social se reflete na desigualdade educacional”*.

A compreensão da educação como reflexo das desigualdades estruturais também nos permite olhar para as tensões que atravessam os territórios amazônicos. Esses territórios, entretanto, estão ameaçados pela expansão das fronteiras agrícolas, que está intrinsecamente ligada ao crescimento e à influência do agronegócio. O cenário em discussão também encontra respaldo nas análises de Costa Silva e Neves (2018), que denunciam que o agronegócio trata como ultrapassadas todas as formas de uso do território que não se baseiam na lógica da produção de commodities, negando direitos e deslegitimando territórios indígenas, ribeirinhos, camponeses, seringueiros e quilombolas. Para os defensores do agronegócio, tais grupos representam obstáculos ao desenvolvimento, o que gera conflitos profundos de ordem social, simbólica, econômica e territorial.

A conexão dos ribeirinhos com o lugar onde vivem, que é profundamente enraizada na energia vital das águas e das florestas que cercam suas comunidades, e vivem da economia solidária, cujas atividades econômicas baseiam-se na pesca, na agricultura de subsistência e na coleta de frutos da floresta. Para os ribeirinhos, os rios são fonte de subsistência, pois oferecem uma variedade de peixes importantes para a alimentação e para o sustento das famílias (Colares; Colares, 2016).

Para corroborar com a discussão, Costa Silva, Lima e Conceição (2018) afirmam que, para os povos ribeirinhos, os rios representam uma verdadeira fonte de vida. É deles que retiram o alimento que garante o sustento de suas famílias, além de constituírem o principal meio de transporte, possibilitando o acesso a outras comunidades e centros urbanos. Para essas comunidades, os rios não são apenas elementos naturais, mas espaços carregados de memória ancestral, espiritualidade e simbologias que se entrelaçam ao cotidiano e às práticas culturais desses povos. Como afirma Colares; Colares, (2016) [...] os rios são considerados sagrados e suas margens são locais de práticas religiosas e rituais importantes.

Já para os atores hegemônicos do agronegócio, o rio é somente um meio para escoar mercadorias com vistas ao processo de acumulação de capital e expropriação socioterritorial. As hidrovias podem ser vistas apenas para escoamento da produção, principalmente de *commodities*, impulsionadas por motivações exclusivamente econômicas (Costa Silva; Lima; Conceição, 2018). Assim, os interesses nesses espaços se entrecruzam e a educação não é um campo isolado da sociedade, ela está imersa em um contexto social, político e econômico amplo e complexo, sendo, inclusive, influenciada pelas relações de poder.

Nesse sentido, foi perguntado ao professor/a seguinte pergunta: *na sua percepção, a estrutura curricular dos itinerários formativos considera as temáticas regionalizadas dos saberes amazônicos, bem como assuntos relacionados à sustentabilidade ambiental, agroecologia, turismo sustentável, sociodiversidade, bioeconomia, mudanças climáticas e manejo florestal, nos itinerários formativos?*

Na resposta, o/a P1 afirma que a estrutura curricular não contempla, apesar disso, há quadros de professores comprometidos que, de forma autônoma e fora do horário regular, buscam trabalhar essas temáticas por meio de uma abordagem crítica e dialética (tese, antítese, síntese). O professor/a denuncia que, embora as temáticas sejam essenciais, não estão institucionalizadas, mas existem práticas pedagógicas de resistência, em que a formação crítica é construída coletivamente e fora dos horários de trabalho.

Não, dentro da escola existem quadros de professores comprometidos com uma visão progressista e revolucionária, eles se reúnem nos contraturnos – porque não há tempo no turno – para desenvolver pesquisas e trabalhos. Buscamos acervos e bibliografias que dialoguem com nossa realidade, mas também consideramos diferentes perspectivas. Trabalhamos tese, antítese e chegamos à síntese: se estudamos o agronegócio, também abordamos os povos originários e o campesinato; se falamos da agrofloresta, também analisamos o agronegócio, pois precisamos considerar os contrapontos. No entanto, não há iniciativas institucionais que incentivem esse tipo de trabalho. O que existe são iniciativas para perpetuar um modelo que defende o agronegócio. A educação progressista vem sendo enfraquecida, mas enquanto existirem esses quadros, ela não será enterrada. A lógica dominante busca adaptar o indivíduo ao sistema, não o capacitar para construir sua própria história (P1).

Para ele/a, há um enfraquecimento das abordagens progressistas, substituídas por uma lógica que visa adaptar o indivíduo ao sistema vigente, e não o capacitar para transformá-lo. O relato do P1 evidencia com clareza as disputas que atravessam o território escolar, especialmente no contexto amazônico, onde o campo da educação se torna um espaço tensionado por projetos antagônicos de formação. De um lado, a imposição de um modelo de desenvolvimento subordinado à lógica do agronegócio e à expansão capitalista, que instrumentaliza a escola para adaptar os sujeitos às demandas do mercado.

Por outro lado, como vem sendo observado na pesquisa, há resistência de docentes comprometidos com uma educação crítica, territorializada e dialógica, que reconhece os conflitos presentes no território e busca formar sujeitos capazes de compreender e transformar a realidade.

Assim, o território escolar é compreendido não apenas como espaço físico, mas como campo simbólico e político de disputas por projetos de sociedade, onde se decide se a Amazônia será um território de exploração ou de emancipação. O/a P1 ressalta a forma como os espaços escolares vem se esvaziando das propostas pedagógicas progressistas, que buscam formar sujeitos críticos e conscientes de seu papel histórico e social.

A fala do P1 revela como o currículo escolar, sob influência da lógica neoliberal, privilegia visões alinhadas ao capital e ao mercado, enquanto marginaliza saberes regionais, críticos e alternativos. O currículo atua como um dispositivo de poder simbólico, definindo o que é válido ensinar e aprender. O relato do/a P1 evidencia como esse dispositivo vem sendo instrumentalizado para reforçar uma formação voltada à aceitação do sistema, ao passo que as práticas docentes autônomas representam tentativas de subversão dessa lógica, mantendo viva uma educação comprometida com a transformação social.

[...] Se estudamos o agronegócio, também abordamos os povos originários e o campesinato; se falamos da agrofloresta, também analisamos o agronegócio, pois precisamos considerar os contrapontos. No entanto, não há iniciativas institucionais que incentivem esse tipo de trabalho. O que existe são iniciativas para perpetuar um modelo que defende o agronegócio (P1).

A fala do/a Professor/a I revela não apenas uma ausência de incentivo à abordagem crítica nos itinerários formativos, mas a presença ativa de um projeto hegemônico de educação, voltado à reprodução da lógica capitalista e da exploração dos territórios amazônicos. A proposta metodológica descrita pelo P1, de trabalhar tese, antítese e síntese, revela uma abordagem dialética, comprometida com a formação crítica dos estudantes, mesmo sem material didático pronto ou formação específica. Ao dizer que aos sábados, domingos e feriados continua produzindo, mostra que o trabalho vai além da profissão, é uma prática de resistência política e pedagógica.

A expressão "tese-antítese-síntese" refere-se a um método de raciocínio dialético, onde uma ideia inicial (tese) é confrontada com uma ideia contrária (antítese), levando a uma nova ideia que integra os pontos fortes de ambas (síntese). O processo é um ciclo contínuo, onde a síntese pode ser novamente desafiada por uma nova antítese, criando um movimento de autossuperação.

Freire (1987) não utiliza diretamente a expressão “tese-antítese-síntese”, no entanto, Freire dialoga profundamente com o pensamento dialético, sobretudo a partir de Marx, e sua pedagogia está impregnada desse movimento de contradição e superação o que se aproxima, embora não de forma formal, da lógica “tese-antítese-síntese”. Como ele afirma: a realidade, presente no ato de conhecer, não é algo estático. É um dado que está sendo, e que, sendo, está em permanente processo de mudança. Assim como os homens, os conhecimentos que eles constroem também estão em constante transformação.

O processo educativo deve partir da problematização da realidade vivida pelos educandos, incentivando uma leitura crítica do mundo e promovendo a conscientização por meio do diálogo e da ação. *Como ele afirma, “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”* (Freire (1970), destacando a necessidade de compreender e transformar a realidade como parte do processo formativo.

Assim, a prática mencionada pelo/a Professor/a I pode ser compreendida como uma expressão de uma pedagogia crítica dialógica, que busca superar a lógica dominante e formar sujeitos históricos capazes de intervir no mundo. Sobre a educação a partir da perspectiva de Michael Apple, profundamente influenciado pelo conceito de hegemonia de Gramsci. Apple (1989) rejeita a ideia de que a escola seja apenas uma instituição de reprodução mecânica da ideologia dominante. O autor argumenta que o cotidiano escolar é marcado por contradições, onde diferentes significados, valores e práticas convivem em tensão. Isso significa que a escola é um território contestado, onde ocorrem tanto processos de dominação quanto de resistência.

Nas palavras de Apple (1989), “o controle do aparato cultural da sociedade, tanto das instituições que produzem e preservam o conhecimento, quanto dos atores que trabalham nelas, é essencial na luta pela hegemonia ideológica.” No cotidiano escolar pode-se observar, e até mesmo sentir, os efeitos dos mecanismos de convencimento ideológico e dos jogos de poder e resistência que ali se constituem

Apple (1989) afirma que a escola é um espaço onde se disputa cultura, ou seja, onde se decide o que é válido como conhecimento, comportamento e identidade. Assim, o currículo não é apenas uma seleção de conteúdos, mas um instrumento de poder que pode tanto legitimar a cultura dominante quanto ser espaço de contestação e transformação. A escola, portanto, atua como uma instituição cultural, econômica e social moldando subjetividades e reforçando ou questionando estruturas de poder.

A partir da perspectiva de Apple (1989), compreende-se que a cultura dominante é aquela que se impõe como natural, sendo legitimada por meio do currículo e das práticas escolares como se representasse um conhecimento universal e neutro. O processo de legitimação cultural, no entanto, não ocorre de forma incontestável. Para Apple, a cultura hegemônica é constantemente tensionada, rejeitada ou ressignificada nos espaços escolares e sociais, revelando a existência de contradições, disputas e resistências no interior da escola compreendida como um território de conflitos e de negociação de sentidos.

Os estudos de Apple, encontra respaldo nas falas dos/as professores/as entrevistados/as, que revelam como o currículo ainda opera sob a lógica de uma cultura dominante vinculada aos interesses das grandes corporações do mundo capitalista, ao passo que os saberes dos povos originários, comunidades quilombolas e camponesas seguem sendo marginalizados. O contraste evidencia como o aparato educacional reproduz seletivamente certos valores, naturalizando uma narrativa e invisibilizando outras formas de vida e produção.

Por outro lado, a fala do/a P1 demonstra uma prática pedagógica crítica e dialógica, ao afirmar que “se estudamos o agronegócio, também abordamos os povos originários e o campesinato”. A postura rompe com a lógica unilateral do currículo e busca construir contrapontos, promovendo a análise crítica da realidade a partir de diferentes experiências históricas. No entanto, o/a docente também reconhece a ausência de iniciativas institucionais que sustentem esse tipo de abordagem, apontando que o sistema educacional ainda opera prioritariamente em favor da reprodução dos interesses hegemônicos, como aponta Apple (1989).

Assim, percebe-se que os(as) docentes atuam em meio a contradições estruturais: por um lado, há pressões para a manutenção de uma educação funcional à lógica do agronegócio; por outro, há iniciativas pedagógicas de resistência, que buscam reconhecer e valorizar os saberes amazônicos e as realidades socioterritoriais dos estudantes. Nesse contexto, como afirma Apple, a escola não é apenas um espaço de reprodução, mas também um espaço de produção e disputa cultural, onde a hegemonia é constantemente (re)construída por meio das ações- ou omissões- dos sujeitos que a integram.

Essa preocupação expressa pelos/as docentes entrevistados/as é legítima e encontra respaldo em tendências já observadas em outras regiões do país. Ainda que possivelmente os/as professores/as não tenham pleno conhecimento disso, no Centro-Sul do Brasil já

existem programas educacionais voltados explicitamente à promoção do agronegócio nas escolas, o que evidencia um processo de institucionalização dessa lógica no currículo.

Isso reforça a crítica feita nas entrevistas, de que há um favorecimento do modelo agroindustrial em detrimento de práticas educativas que valorizem os saberes tradicionais, os modos de vida de comunidades originárias e o fortalecimento da agroecologia e da sustentabilidade.

A presença do agronegócio na educação pública brasileira, especialmente por meio de parcerias público-privadas, configura uma estratégia que ultrapassa o âmbito técnico-administrativo. Conforme apontam Lentejano *et al.* (2021), trata-se de um projeto político-ideológico que busca influenciar currículos, materiais didáticos e a formação de professores nas escolas públicas, tanto rurais quanto urbanas.

Por meio de programas como "Agrinho" e "Agronegócio na Escola", além de campanhas como "De Olho no Material Escolar", o setor tenta disseminar uma visão favorável de suas práticas, ocultando problemas como desmatamento, uso de agrotóxicos e violência no campo. A ofensiva visa impedir debates críticos sobre os impactos do agronegócio e reforçar sua hegemonia ideológica.

No ano de 2020 teve início uma campanha liderada por um grupo que se autointitula “mães do agro”, conhecido como “De Olho no Material Escolar” (Dome), que possui como foco alterar os materiais didáticos para apresentar a visão considerada correta para o agronegócio. Segundo a organização, há uma propagação de imagens negativas do agronegócio circulando nos livros didáticos e na escola (Lentejano *et al.*, 2021, p. 462).

A campanha *De Olho no Material Escolar*, liderada pelas “mães do agro”, evidencia uma tentativa de controlar os conteúdos escolares e garantir uma representação positiva do agronegócio, silenciando críticas aos seus impactos socioambientais (Lentejano *et al.*, 2021, p. 462). Justamente, o que Apple (1989), afirma, o currículo não é neutro: ele representa conhecimentos historicamente selecionados e legitimados por determinados grupos sociais, refletindo seus interesses e visões de mundo. Assim, o que se ensina nas escolas e, mais ainda, o que se silencia, tem implicações profundas nas formas como os sujeitos compreendem a sociedade e seu lugar nela.

A crítica de Apple (1989) se articula diretamente à análise de Iamamoto (2014) sobre a presença do agronegócio nas escolas públicas, que não se dá apenas por meio de conteúdos, mas como uma estratégia de construção de hegemonia. Ao inserir sua lógica de produção baseada na monocultura, no capital, na produtividade e no empreendedorismo como se

fossem verdades universais e neutras, o agronegócio deslegitima os referenciais históricos das comunidades camponesas, que tradicionalmente se pautam pela coletividade, agroecologia e solidariedade.

Apple (1989) ajudaria a interpretar essa movimentação como um processo de controle do aparato cultural, no qual o currículo funciona como um instrumento de reprodução simbólica dos interesses dominantes. Quando a escola naturaliza a presença do agronegócio e evita debater temas como reforma agrária, devastação ambiental e os direitos dos povos do campo, ela atua ativamente na consolidação de uma única narrativa sobre a produção de alimentos, negando a diversidade de modos de vida e saberes que historicamente constroem a agricultura familiar e camponesa.

Ambos os autores, portanto, denunciam o apagamento dos saberes contra-hegemônicos no espaço escolar, evidenciando como a legitimação de determinados conhecimentos serve à reprodução das estruturas de poder existentes. A escola, nesse contexto, deixa de ser um espaço de formação crítica e passa a operar como um meio de difusão ideológica, oferecendo aos estudantes uma visão parcial e limitada sobre o campo e a produção de alimentos no Brasil.

No papel de educador, o Estado moderno, especialmente em suas frações dominantes e hegemônicas, exerce uma função pedagógica que se manifesta tanto em suas instituições formais quanto na sociedade civil. Como aponta Gramsci (*apud* Iamora, 2014, p. 27):

toda relação de hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica, que se verifica não apenas no interior de uma nação, entre as diversas que a compõem, mas em todo o campo internacional e mundial, entre conjuntos de civilizações nacionais e continentais.

Quando a escola não promove uma leitura crítica dos processos de expropriação, da intensificação do uso de agrotóxicos, da expulsão de populações tradicionais e da devastação de territórios indígenas e camponeses, a escola reproduz o discurso do progresso vinculado à expansão agroexportadora. No contexto amazônico, esse discurso exige ainda mais atenção. Sua atuação, além de buscar formar subjetividades ajustadas à lógica do mercado, também opera como meio para garantir o controle sobre os recursos naturais da região, como terra, água e biodiversidade, convertendo a natureza em mercadoria.

Como alertam Costa Silva e Neves (2018), o agronegócio impõe um projeto de território uniforme, promovendo um simbolismo de mercado que desconsidera a diversidade social. Nas áreas onde o agronegócio se expande, observa-se uma redução na diversidade

social, pois ocorre a expropriação da população de indígenas, quilombolas, ribeirinhos, seringueiros e camponeses.

O agronegócio impõe um projeto único de território, um simbolismo de mercado, destituído de diversidade social. Onde cresce o agronegócio a diversidade social tende a diminuir, porque expropria a população do campo e ameaça as comunidades rurais. Trata-se de uma perspectiva, ideia e projeto de território absoluto, negadora de territórios plurais. E neste contexto, políticas sociais como a educação são duramente afetadas e os direitos humanos violados (Costa Silva; Neves, 2018, p. 643).

Além disso, Lentejano *et al.* (2021) alertam que o agronegócio está moldando a educação de acordo com seus interesses, o que pode ter consequências graves, especialmente no contexto amazônico. Como destacam os autores, o agronegócio depende da terra, da água e de outros elementos da natureza, e sua influência sobre a educação pode ser uma estratégia para garantir o acesso a esses recursos de forma mais favorável aos interesses do capital, reforçando uma concepção da natureza como fonte de lucro e não como território de vida.

Os “*modus operandi*” do agronegócio pode ser interpretado como uma estratégia para facilitar o acesso e o controle desses recursos, favorecendo a lógica do capital. A nesse sentido, a educação tem um papel central na promoção da inclusão social e na valorização dos territórios das comunidades tradicionais, povos originários e agricultores familiares.

Para Paulo Freire (1987), a perda de um território começa com a descaracterização da identidade histórica e cultural de um povo, processo que pode ser intensificado por práticas educacionais que impõem valores externos e promovem a alienação. Freire denuncia a lógica da “invasão cultural”, na qual os oprimidos, ao internalizarem os valores dos opressores, acabam por negar sua própria identidade. Assim, a educação pode tanto contribuir para a emancipação e a afirmação cultural quanto para a assimilação forçada e a perda de vínculos com o território e com a ancestralidade.

No contexto amazônico, a formação da juventude para o mundo do trabalho tem sido cada vez mais moldada por uma lógica utilitarista e funcional, fortemente influenciada pela ideologia do agronegócio. Como afirmam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), a educação profissional no Brasil tem sido historicamente tensionada entre dois projetos: um que busca formar para a cidadania e a emancipação, e outro que visa apenas a inserção subordinada no mercado de trabalho. Na Amazônia, essa tensão se agrava diante da força do discurso desenvolvimentista que tende a capturar a escola como espaço de reprodução de suas lógicas.

Paulo Freire (1987) já alertava que a educação não pode se limitar a adaptar os sujeitos à realidade existente, mas deve permitir que eles a compreendam criticamente para

transformá-la. Contudo, a proposta pedagógica apresentada pelo Referencial Curricular do Estado de Rondônia (RCRO/EM, 2021), especialmente no trecho citado abaixo, expressa uma visão de educação orientada pelo ideário neoliberal, com foco no empreendedorismo como prática central da formação.

Formular estratégias mediante um planejamento, organograma e aplicação do modo operante, com organização dos meios que serão adotados para impactar o empreendedorismo, buscando relacionar o conjunto da vida pessoal, coletiva, profissional, cultural, **cristã** e cidadã. Procurar analisar os resultados no final de cada segmento da ação, analisando os acertos e melhorando as falhas (RCRO/EM, 2021, p. 631).

A diretriz orienta que os estudantes elaborem estratégias por meio de planejamento, organograma e *modus operandi*, articulando aspectos da vida pessoal, coletiva, profissional, cultural, cristã e cidadã. Os autores/as Walsh (2013), Santos (2010) e Mignolo (2008) diriam, que a citação expressa um tipo de orientação que revela uma tentativa de impor uma forma única e racionalista de pensar e agir, com raízes na modernidade europeia, que valoriza o planejamento técnico, o controle e a linearidade das ações ignorando outros modos de organizar a vida. Uma racionalidade gerencialista e neoliberal, que tende a transformar a educação em um espaço de reprodução de competências adaptativas, em detrimento da reflexão crítica sobre o território, os saberes locais e as contradições sociais do trabalho.

A citação referenciada no RCRO/EM (2021, p. 631) revela uma mistura de valores morais e culturais com objetivos educacionais, o que pode comprometer a laicidade da escola pública e invisibilizar outras formas de existência e organização social, como o cooperativismo comunitário, as economias solidárias, a religiosidade e os saberes dos povos originários, ribeirinhos e camponeses amazônicos.

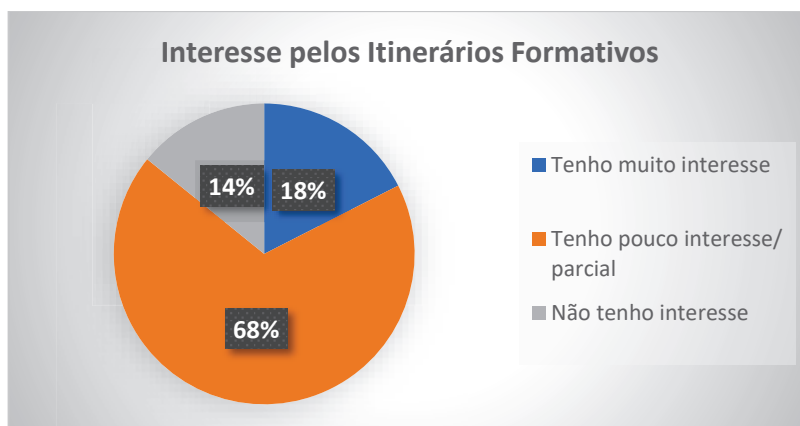
5.4 Lugar: categoria analítica na relação entre trabalho e itinerários formativos e juventude amazônica

No decorrer desta tese, utilizamos duas categorias centrais para refletir sobre a relação entre educação e itinerários formativos: território e lugar. Embora ambas sejam categorias fundamentais da Geografia, seu uso não se restringe a esse campo, são amplamente utilizadas por diferentes áreas das Ciências Humanas e Sociais, como a Sociologia, a Filosofia, a Antropologia, a Educação e os Estudos Culturais, assumindo interpretações distintas de acordo com os referenciais teóricos adotados. A abordagem interdisciplinar permite ampliar a compreensão sobre os processos educativos,

especialmente no contexto amazônico, onde os vínculos entre juventude, trabalho e identidade territorial são atravessados por profundas desigualdades históricas e culturais.

Para dar início a esse debate, os/as estudantes foram convidados/as a responder, por meio de um questionário, quais eram seus interesses em relação aos itinerários formativos. Vejamos o resultado descrito no gráfico:

Gráfico 9 - Interesse dos estudantes pelas aulas dos Itinerários formativos



Fonte: organizada pela própria autora (2025).

Dos 120 estudantes que responderam ao questionário, 68% indicaram pouco ou apenas interesse parcial pelos itinerários formativos. Ainda que reconheçam aspectos positivos, os estudantes apontam limitações que indicam a necessidade de aprimoramento. Outros 18% afirmaram não ter nenhum interesse, justificando que os conteúdos não atendem às suas expectativas, enquanto apenas 14% demonstraram alto interesse, considerando os itinerários importantes para sua aprendizagem. Os itinerários formativos analisados pelos estudantes compreendem as eletivas, as trilhas de aprofundamento, o projeto de vida e o pós-médio.

A partir disso, propomos apresentar duas situações que consideramos centrais para compreender o desinteresse dos estudantes pelos itinerários formativos. A primeira está relacionada à própria estrutura da parte flexibilizada do currículo, conforme analisam os estudos de Kuenzer. A segunda refere-se ao distanciamento entre os itinerários formativos e o lugar, ou seja, as experiências concretas e vivências cotidianas dos estudantes.

Primeiro: Os itinerários formativos, embora previstos no Novo Ensino Médio como uma oportunidade de escolha e aprofundamento, não têm conseguido dialogar com os interesses reais dos estudantes. Com base na análise de Kuenzer (2017), é possível compreender que a organização dos itinerários formativos, no contexto da reforma do Novo Ensino Médio, embora apresentada sob o discurso da flexibilização e da ampliação das

escolhas dos estudantes, na prática tende ao enrijecimento curricular e à ampliação das desigualdades.

A oferta de quantos e quais itinerários formativos será definida pelos sistemas de ensino, segundo suas condições concretas, o que levará à restrição das possibilidades de escolha pelo aluno, ou seja, ao enrijecimento. Da mesma forma, o aluno pode cursar mais de um itinerário, desde que haja vaga (dependendo da carga horária, isso só será possível na forma subsequente) (Kuenzer, 2017 p.335).

Kuenzer (2017) destaca que esses percursos são estruturados por arranjos curriculares diversos, que podem ou não dialogar com a formação geral comum e devem, em tese, considerar o contexto local e as possibilidades dos sistemas de ensino. Contudo, ao limitar a obrigatoriedade das disciplinas tradicionais, mantendo apenas língua portuguesa e matemática ao longo dos três anos e tornando as demais (como filosofia, sociologia, artes e educação física) opcionais ou com presença reduzida, a proposta fragiliza a formação integral dos estudantes, especialmente no campo das humanidades e da reflexão crítica.

Além disso, Kuenzer (2017) observa que, na prática, a quantidade e o tipo de itinerários ofertados são definidos pelas condições materiais de cada sistema de ensino, o que restringe significativamente a liberdade de escolha do aluno, sobretudo em redes públicas com infraestrutura precária. Ou seja, aquilo que se apresenta como um direito à escolha acaba se tornando uma imposição baseada em limitações estruturais, o que reforça a desigualdade educacional e regional.

A flexibilização pressupõe variedade e liberdade de escolha, mas 68% dos estudantes declararam pouco ou apenas parcial interesse, e 18% afirmaram não ter nenhum interesse, o que pode indicar que as opções ofertadas não dialogam com seus contextos, interesses ou expectativas. Isso confirma o que autores como Kuenzer (2017) apontam: a flexibilização, quando subordinada às condições precárias das redes públicas (como ocorre em muitas regiões da Amazônia), acaba sendo meramente formal ou seja, o direito de escolher existe no papel, mas não se realiza efetivamente, pois a oferta é limitada, padronizada ou distante da realidade local.

Outro ponto crucial apontado por Kuenzer (2017), embora todos os itinerários habilitem à continuidade dos estudos no ensino superior, a segmentação precoce da formação pode prejudicar os estudantes em processos seletivos que exigem conhecimentos não contemplados em seu itinerário cursado. Isso cria uma demanda por cursinhos preparatórios, beneficiando o setor privado da educação e ampliando as barreiras para os estudantes das periferias e das regiões mais afastadas, como a Amazônia.

Dessa forma, Kuenzer (2017) evidencia que a lógica de mercado está presente na reestruturação do ensino médio, e que a promessa de autonomia estudantil não se sustenta diante das condições concretas das redes públicas de ensino, particularmente em territórios onde os direitos educacionais ainda são historicamente negligenciados.

O princípio da flexibilização curricular, que organiza a reforma do ensino médio levada a efeito pela Lei nº 13.415/2017, insere-se em um quadro conceitual mais amplo: o da aprendizagem flexível, concebida como resultado de uma metodologia inovadora, que articula o desenvolvimento tecnológico, a diversidade de modelos dinamizadores da aprendizagem e as mídias interativas; neste caso, ela se justifica pela necessidade de expandir o ensino para atender às demandas de uma sociedade cada vez mais exigente e competitiva. (Kuenzer, 2017 p.337).

Kuenzer (2017) explica que o princípio da flexibilização curricular, base da reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017), está inserido em um contexto mais amplo de "aprendizagem flexível". Essa ideia está associada ao uso de metodologias inovadoras, com apoio de tecnologias, mídias digitais e diferentes formatos de aprendizagem, com o argumento de tornar o ensino mais dinâmico e adaptado às exigências de um mundo competitivo. No entanto, Kuenzer critica esse modelo por atender mais aos interesses do mercado do que às reais necessidades formativas dos estudantes, especialmente os das redes públicas.

A segunda situação que sustenta a hipótese da pesquisadora, em diálogo com a base teórica adotada, é que o desinteresse dos estudantes pelos itinerários formativos pode estar diretamente relacionado ao afastamento em relação ao lugar. Aqui, o lugar é compreendido como espaço vivido, onde se constroem vínculos afetivos, simbólicos e identitários que atravessam o processo educativo. Quando os itinerários são elaborados sem considerar essa dimensão, tornam-se distantes da realidade dos estudantes, dificultando a atribuição de sentido ao que é aprendido.

No campo da geografia crítica, o lugar é valorizado como categoria fundamental, pois conecta os saberes escolares às experiências concretas dos estudantes. Autoras como Cavalcanti e Callai defendem essa perspectiva, ao apontarem a importância de integrar saberes populares e científicos, fortalecendo o pertencimento e tornando a aprendizagem mais significativa e enraizada no cotidiano dos estudantes, consequentemente mais interessante.

A valorização da categoria “lugar” nos Estudos Culturais, especialmente no campo da Educação, é fortemente influenciada por Hall, (2000) um dos principais teóricos dessa abordagem. Hall (2000) não trata o “lugar” apenas como espaço físico ou geográfico, mas

como uma construção cultural, política e identitária, que envolve disputas de significado e relações de poder. Embora Hall, (2000) não tenha escrito especificamente sobre educação em todos os seus textos, sua concepção de identidade, cultura e representação fundamenta muitas análises educacionais contemporâneas que incorporam o conceito de “lugar” como categoria crítica.

No contexto amazônico, em que as juventudes vivem realidades singulares, os saberes locais, a identidade do lugar e os desafios concretos são elementos fundamentais na organização de itinerários formativos que façam sentido. A centralidade do lugar permite não apenas fortalecer a identidade territorial, mas também integrar a formação escolar às possibilidades do mundo do trabalho.

Callai (2013) destaca que a categoria "lugar" na educação se refere a uma realidade de escala local ou regional, representando a parte do espaço que é diretamente apropriada para a vida cotidiana. É a área onde se desenrolam as atividades essenciais ligadas à sobrevivência e às diversas interações estabelecidas pelos indivíduos. Ademais, o conceito de lugar vai além, abrangendo não apenas o espaço físico, mas também a percepção e a concepção que as pessoas têm desse ambiente.

Para Callai (2020), estudar o lugar não se resume a observar o entorno de maneira empírica, mas trata-se de compreendê-lo com base em fundamentos teóricos e metodológicos, revelando suas contradições e potências. O lugar, portanto, não é apenas onde se vive, mas um espaço carregado de significados, onde se produz, se convive e se constrói a vida social. Conhecer o lugar é também reconhecer-se como sujeito histórico e social.

A autora destaca, que o município ou a cidade pode ser esse espaço privilegiado de estudo, pois nele as relações locais se entrelaçam com os impactos globais. Isso revela uma dupla dimensão, a identidade do lugar, formada pelas características únicas do território, e a identidade do sujeito, construída na relação com esse território e com a coletividade.

Nessa esteira, a categoria “Trabalho” constitui grande relevância quando apontamos para o lugar. Como afirma Callai (2012), é no lugar que vivemos, pisamos, que podemos ter a real dimensão do universo. É a partir desse “lugar” concreto que os jovens constroem suas referências de mundo, suas identidades e seus desejos de futuro. O trabalho, enquanto prática social e meio de sobrevivência e realização, adquire significado diferenciado quando pensado desde o lugar, especialmente na Amazônia, onde os jovens enfrentam o desemprego, a precarização do trabalho, a exclusão digital e a desruralização devidas as

pressões da monocultura de commodities, sobre os modos de vida tradicionais.

Frigotto (2005, p. 58) aborda a categoria trabalho na sua dimensão ontológica, diferenciando, assim, o homem dos demais animais, a partir da “ação consciente do trabalho”.

[...] O trabalho se constitui em direito e dever e engendra um princípio formativo ou educativo. O trabalho enquanto princípio educativo deriva do fato de que todos os seres humanos são seres da natureza e, portanto, têm a necessidade de alimentar-se, proteger-se das intempéries e criar seus meios de vida. É fundamental socializar, desde a infância, o princípio de que a tarefa de promover a subsistência, e outras esferas da vida pelo trabalho, é comum a todos os seres humanos, evitando-se, desta forma criar indivíduos ou grupos que exploram e vivem do trabalho de outros. (Frigotto, 2005, p. 60).

A educação e o trabalho têm uma relação intrínseca. Conforme Saviani (2007), o sistema escravista estabeleceu uma divisão social entre aqueles que se dedicavam ao trabalho intelectual e aqueles que eram responsáveis pelas tarefas braçais. A divisão influenciou a educação, direcionando a formação dos homens livres para o desenvolvimento de habilidades intelectuais, enquanto a educação dos escravos e servos era voltada para o treinamento em trabalhos manuais. A separação entre educação e trabalho teve consequências significativas ao longo da história, contribuindo para a perpetuação das desigualdades sociais e limitando o acesso à educação de qualidade para determinados grupos.

A valorização do trabalho intelectual em detrimento do trabalho manual também criou uma hierarquia social, com implicações nas oportunidades de ascensão social e na distribuição desigual de recursos e poder. Para Saviani (2010), do ponto de vista ontológico, tanto o trabalho quanto a educação estão relacionados com a condição humana e a busca pela realização individual e coletiva.

A categoria trabalho, enquanto atividade fundamental à existência humana, ultrapassa a mera dimensão produtiva atribuída pelo capital. Para além da lógica mercantil, o trabalho é um ato ontológico de transformação da natureza, produção da vida e construção de relações sociais. Já a educação, por sua vez, constitui-se como o processo que potencializa essa dimensão, ao possibilitar o desenvolvimento integral do ser humano — em suas capacidades cognitivas, afetivas, culturais e éticas — e sua inserção crítica na sociedade. Contudo, na perspectiva capitalista, tanto o trabalho quanto a educação são frequentemente reduzidos à sua funcionalidade econômica: o trabalho como força produtiva e a educação como meio de qualificação para o mercado, esvaziando-se de sentido emancipador.

Aqui propomos uma integração entre as categorias lugar ao atuar como elo entre o trabalho e a educação. Acredita-se que quando a escola ignora o lugar de vida dos estudantes suas culturas, lutas e modos de produzir e existir, promove uma educação distante, entretanto, desinteressante. Assim, embora o Novo Ensino Médio traga o trabalho como eixo estruturante, é no lugar que o trabalho pode efetivamente ganhar sentido, pois é nele que se enraizam os modos de vida, ou seja, as necessidades concretas e os sonhos da juventude.

Certeau (1994) destaca que o espaço vivido é o lugar das resistências e invenções, mesmo quando o poder tenta impor uma lógica dominante. Com essa afirmação, o autor nos leva a compreender o desinteresse dos estudantes pelos os itinerários formativos como uma forma de resistência silenciosa a currículos que não dialogam com o cotidiano dos estudantes, tampouco reconhecem suas vivências como legítimas, ou seja, sem diálogo não há interesse nessa relação.

Nesse mesmo sentido, Lefebvre (1991) diferencia o espaço vivido do espaço concebido. O espaço concebido, que fundamenta grande parte das políticas educacionais e currículos padronizados, desconsidera as formas pelas quais os sujeitos se relacionam com seu território. Para o referido autor, o interesse pelos conteúdos escolares só emerge quando esses se articulam ao espaço vivido, às experiências sensíveis, afetivas e culturais dos sujeitos. Assim, a ausência de contextualização territorial nos itinerários pode explicar a dificuldade de engajamento de muitos estudantes.

Outra discussão que abre espaço para repensar o interesse dos estudantes é o que Leff (2009) define como “saber ambiental”. Para Leff (2009), é necessário pensar na incorporação de métodos e conteúdos que estejam diretamente conectados às especificidades ambientais, culturais e sociais.

O conceito de "saber ambiental", para Leff (2009), é uma abordagem epistemológica de uma dimensão política. É a conexão entre os recursos ecológicos e a produtividade do planeta com a criatividade cultural das comunidades que o habitam. O saber ambiental propõe uma mudança na forma como vemos o conhecimento, o que, por sua vez, altera as condições do conhecimento no mundo, influenciando como indivíduos pensam, sabem, compreendem e agem no mundo.

A epistemologia ambiental é uma política do saber que tem por “finalidade” dar sustentabilidade à vida; é um saber para a vida que vincula as condições de vida únicas do planeta com o desejo de vida e a enigmática existência do ser humano. A epistemologia ambiental leva a mudar as circunstâncias da vida, mais do que a internalizar o ambiente externalizado da centralidade do conhecimento e do cerco do poder de um saber totalitário (Leff, 2009, p. 20).

A epistemologia ambiental, conforme propõe Leff (2009), constitui-se como uma política do saber orientada pela sustentabilidade da vida. Rompe com a racionalidade moderna que objetiva o ambiente e fragmenta o conhecimento, para propor uma nova forma de pensar que articule os saberes à existência concreta dos sujeitos e às condições únicas do planeta. Trata-se de um saber para a vida, que não busca apenas conhecer o mundo, mas transformar as condições de existência e desestabilizar o cerco do poder produzido por epistemologias totalizantes e utilitaristas.

Na ausência de uma epistemologia ambiental que reconheça seus saberes locais, suas experiências com a natureza e sua “pulsão epistemofílica”, esse impulso inato de querer compreender o mundo, o currículo torna-se frio e distante da realidade dos jovens. Leff (2009) faz uso da ideia de “pulsão epistemofílica”, especialmente ao discutir a crise da racionalidade ocidental e a necessidade de um novo paradigma de conhecimento mais sensível às dimensões éticas, ecológicas e culturais da existência. É preciso reconduzir a pulsão epistemofílica a uma ética do conhecimento que recupere os vínculos perdidos entre o sujeito, o saber e a vida, ou seja, é preciso reencantar o desejo de saber por meio de uma ética do conhecimento que restaure vínculos entre sujeito, saber e vida.

Contudo, a epistemologia ambiental desloca a centralidade do saber científico tradicional para abrir espaço a uma pluralidade de saberes, tradicionais, sensíveis e simbólicos em diálogo com os desafios socioambientais contemporâneos, o que reflete uma perspectiva de educação mais adequada e comprometida com a realidade complexa e diversa da Amazônia.

Quando os itinerários formativos não promovem diálogo com a diversidade cultural e ecológica, nem propiciam práticas de aprendizagem integradas (visitas a territórios, pesquisa de saberes tradicionais, projetos socioambientais), a pulsão epistemofílica acaba sufocada. O resultado é que o estudante não se sente provocado a aprender, ele não vê sentido em conteúdos descontextualizados e distante de suas próprias histórias, de seus territórios e de seus projetos de vida.

5.5 Ensinar não é doutrinar: defesa da educação crítica na Amazônia - currículo ambiental e território em disputa

Embora temáticas como ecologia, meio ambiente e sustentabilidade estejam formalmente contempladas nos documentos curriculares, especialmente no Catálogo dos Itinerários Formativos, sua efetivação nas práticas pedagógicas cotidianas ainda enfrenta inúmeros desafios. Como alerta o/a P5, é preciso ir além do texto normativo e promover

experiências educativas que dialoguem com o território, com a realidade dos/as estudantes e com os saberes construídos nas comunidades amazônicas.

A sustentabilidade, nesse sentido, não pode ser tratada como um conceito abstrato ou genérico, mas deve ser traduzida em ações concretas que valorizem a relação entre conhecimento e lugar. Tal perspectiva exige uma revisão crítica da distância entre o currículo prescrito e o vivido, e reafirma a necessidade de uma educação ambiental enraizada na Amazônia, capaz de promover pertencimento, criticidade e transformação social.

Sobre esse assunto, relacionado à sustentabilidade ambiental, o/a P1 disse que em 2025 irá trabalhar sobre cooperativismo em sua Eletiva.

Veja bem, a questão é que vamos trabalhar na eletiva de 2025, é sobre o cooperativismo. Por exemplo, como vamos trabalhar essa temática? Qual é a validade ecológica disso? Primeiro, qual é a nossa tarefa ecológica? E depois, a pergunta que virá: qual é a validade ecológica de tudo isso? Por exemplo, no nosso colégio, temos a feira do empreendedorismo, e precisamos avançar nesse tema. Precisamos falar sobre questões ambientais, mas não de maneira aleatória. Precisamos falar com base na teoria e concretizar isso na nossa prática, que é o que vou definir aqui, não sou eu, mas sim a filosofia das práxis (P1).

Para o P1, o currículo só ganha sentido quando se enraíza nas vivências concretas dos sujeitos, respeitando os saberes locais e possibilitando que os estudantes se reconheçam nos temas abordados em sala de aula. Ao mencionar a feira do empreendedorismo, ele aponta um caminho concreto para aplicar esse conhecimento, mas ressalta que não basta abordar questões ambientais de forma aleatória. É necessário estruturar um ensino que estabeleça conexões entre o meio ambiente, a economia solidária e as dinâmicas territoriais da Amazônia Rondoniense, permitindo que os estudantes compreendam o impacto de suas ações no ecossistema e no desenvolvimento sustentável da região.

Em outro relato, o/a P5 menciona que, recentemente, a Seduc/RO e as Coordenadorias Regionais de Educação solicitaram das escolas a elaboração de um projeto vinculado ao Plano de Enfrentamento à Crise Hídrica, lançado oficialmente nas instituições públicas de ensino de Rondônia em abril de 2024. A proposta foi encaminhada como parte das ações pedagógicas que deveriam ser desenvolvidas pelas escolas, envolvendo os itinerários formativos e outras práticas educativas voltadas à conscientização ambiental.

O Plano de Enfrentamento à Crise Hídrica até que incentiva a criação de projetos e ações educativas nas escolas, e isso é válido. Mas olha, não adianta a gente só falar do uso racional da água, pedir para os alunos fecharem a torneira e evitarem desperdício. Isso é importante, sim, mas a gente precisa ir além. Os alunos têm que entender o porquê que a água está acabando em tantos municípios de

Rondônia? Por que os rios e nascentes estão secando, sumindo mesmo, nós moramos na região que detém a maior bacia hidrográfica do planeta? Se a gente não trabalhar esses 'porquês', com eles, compreenderam o que realmente está acontecendo. Os alunos precisam entender onde estão as raízes dos problemas, o que está por detrás dessa crise hídrica em Rondônia (P5).

A fala do/a P5 traz uma crítica fundamental à forma como a educação ambiental e os projetos pedagógicos sobre recursos hídricos são conduzidos nas escolas de Rondônia. Embora seja positivo que o Plano incentive ações voltadas para a conscientização sobre o uso racional da água, a ausência de uma abordagem crítica e investigativa sobre as causas estruturais da escassez hídrica limita o real entendimento dos estudantes sobre a problemática. Ao questionar "os porquês", o professor aponta para a necessidade de que a educação vá além das práticas superficiais, mas que haja uma compreensão mais profunda dos fatores que levam à degradação dos rios e nascentes.

Segundo Kaercher (2014), o objetivo da Geografia escolar, assim como as demais disciplinas e áreas de conhecimento, deve provocar nos estudantes o desejo de investigar os “porquês” das mudanças ocorrida no espaço geográfico, compreendendo-as como expressões de processos históricos e sociais que está em constante transformação. A leitura investigativa rompe com o conformismo da mera observação e convida à reflexão crítica: por que essa de este lugar constitui assim e não de outra forma.

Nesse sentido, o processo de ensino e aprendizagem não apenas explica o espaço, mas revela as disputas, onde coexistem projetos antagônicos de desenvolvimento: de um lado, a lógica da mercantilização da natureza; de outro, os modos de vida sustentáveis das populações amazônicas.

Conforme analisa Fernandes (2004), há uma distinção entre a forma como o agronegócio e o campesinato organizam o território: o primeiro o faz para a produção de mercadorias, priorizando a lógica da valorização econômica; o segundo, para a reprodução da vida, priorizando a subsistência, a cultura e os vínculos com a terra. A diferença não é abstrata, se materializa na paisagem e pode ser identificada por qualquer olhar atento e investigativo, como propõe Kaercher (2014).

Em Rondônia, especificamente, o ano de 2024 foi marcado pela intensificação da crise hídrica, com níveis críticos em rios, como o Machado, o Jamari, o Guaporé e o próprio Madeira, além da extinção de nascentes e igarapés em vários municípios de Rondônia, afetando o abastecimento de água nas cidades (população urbana), a produção agrícola (população rural), a vida ribeirinha (povos das águas).

A escassez hídrica tem se configurado como um grave problema ambiental em Rondônia, a seca do rio Madeira em Porto Velho atingiu níveis críticos em 2024, sendo o menor registrado em quase 60 anos. Diante da impossibilidade de transporte fluvial para os/as estudantes ribeirinhos/as, algumas escolas passaram a oferecer aulas de forma remota ou por meio de atividades impressas.

O catálogo de trilha intitulado “Água, fonte da vida!” (CTA, 2023, p. 86) não cita o Rio da Amazônia rondoniense, as, ao qual pertence a bacia hidrográfica do Rio Madeira, um dos principais afluentes do Rio Amazonas. A trilha não territorializa a discussão, ignorando completamente que os/as estudantes vivem na região que abriga a maior bacia hidrográfica do planeta, a Bacia Amazônica, e que, paradoxalmente, têm enfrentado escassez de água em diversos de seus municípios. Vejamos o CTA (2023) “Água, fonte da vida!”:

Os estudantes irão analisar impactos relacionados a uma problemática regional e/ou local sobre a interferência do ciclo da água e suas implicações no clima, na vegetação, na biodiversidade, na saúde humana e no desenvolvimento de atividades que dependem dos recursos naturais. Haverá a realização de atividades de elaboração de ações interventivas a partir da situação-problema analisada para minimizar os efeitos nocivos/degradantes da exploração deste recurso natural. E, ainda, propostas de ações ambientais que mobilizem a comunidade a uma educação para a sustentabilidade (CTA, 2023, p. 86).

A proposta desta trilha trata da água de forma genérica, sem mencionar os impactos do desmatamento, da produção de commodities, das hidrelétricas e do garimpo ilegal na escassez e contaminação dos recursos hídricos da região. Ao não convocar os/as estudantes a investigarem os problemas vividos em seus próprios municípios, como a extinção de nascentes, a contaminação por agrotóxicos e a falta de saneamento, a trilha perde seu potencial formativo. O conhecimento técnico é importante, mas uma compreensão crítica e situada da água como bem comum ameaçado por um modelo de desenvolvimento excludente e predatório é fundamental.

O aquecimento global tem intensificado períodos de seca na Amazônia mais que o próprio fenômeno El Niño, comprometendo a umidade e os processos hídricos da região, com impactos profundos para comunidades ribeirinhas e indígenas que dependem dos rios para subsistência, conforme observado na figura abaixo:

Figura 14 - Seca histórica nas Bacias Hidrográficas de Rondônia



Fontes: G1 (2024) e Portal Amazônia (2024)²⁷.

A crise hídrica em Rondônia tem um impacto profundo sobre a população ribeirinha e as comunidades indígenas, pois essas populações dependem diretamente dos rios para sua mobilidade, abastecimento e subsistência. A estiagem extrema não apenas dificulta o acesso a combustíveis, alimentos e água potável, mas também compromete sua sobrevivência, ao afetar os recursos naturais dos quais dependem.

A pesquisa do Portal Amazônia, de 15 de agosto de 2024, afirma que desafios de acessibilidade agravam ainda mais a situação, isolando essas comunidades e limitando sua capacidade de adaptação às mudanças ambientais. O fenômeno não é apenas uma questão ambiental, mas também cultural e territorial, pois a crise hídrica ameaça diretamente os modos de vida tradicionais que fazem de Rondônia um estado único dentro da Amazônia. O texto segue na íntegra:

Aquecimento

[...]Além disso, o aquecimento global potencializa os eventos extremos como a seca e o processo de ressecamento do bioma. Estudos comprovam que o aquecimento global tem papel mais devastador na seca dos rios se comparado ao fenômeno climático El Niño, ou seja, as alterações climáticas estão modificando a reciclagem de umidade da floresta amazônica, interferindo diretamente nos processos hídricos da região e potencializando os períodos de secas. O aquecimento global do planeta interfere nas chuvas na região amazônica, atingindo os rios de Rondônia que são formados sobretudo pelos deslocamentos de massas de ar provenientes não do Oceano Pacífico, mas do Atlântico. A população ribeirinha e as comunidades tradicionais indígenas são uma das mais afetadas, pois essas comunidades que dependem das vias fluviais da floresta

²⁷ Veja mais em: <https://portalamazonia.com/meio-ambiente/pesquisa-aponta-causas-da-seca-historica-dos-rios-da-bacia-hidrografica-de-rondonia/>.

Amazônica ficam isoladas, sem acesso a combustível, alimentos ou água filtrada. Outro agravante está relacionado aos problemas de acessibilidade, visto que os moradores das comunidades ribeirinhas enfrentam obstáculos para sair e voltar às suas comunidades e, por fim atingindo sua subsistência, pois dependem dos recursos naturais da região que acaba sendo afetado com a estiagem.

Neste viés, o pesquisador João Paulo Assis Globo deixa um importante apelo: a preservação da Amazônia é essencial para o equilíbrio climático, principalmente das comunidades tradicionais que utilizam dos recursos naturais para sobreviverem e população das áreas urbanas, as quais já sentem os efeitos e reflexos da seca histórica dos rios que compreendem a bacia hidrográfica de Rondônia.

“Se conseguirmos reduzir a nossa taxa de desmatamento e estimular o retorno de vegetação na área que foi desmatada, podemos ter um efeito e tentar reverter esse trágico cenário para uma região que sempre foi compreendida como abundante em suas águas”, finalizou o pesquisador (Portal Amazônia, 2024, p. 1).

A expansão da produção de *commodities*, como pecuária e soja, tem um impacto significativo na economia brasileira, contribuindo para o PIB nacional. No entanto, esse crescimento na Amazônia tem gerado consequências ambientais severas, incluindo desmatamento, perda de biodiversidade e agravamento das mudanças climáticas. A conversão de grandes áreas de floresta em pastagens e monoculturas, aliada à exploração ilegal de madeira, compromete os ecossistemas e ameaça a sociobiodiversidade da região. Esse modelo de desenvolvimento predatório prioriza a exportação de *commodities* em detrimento da preservação ambiental e da sustentabilidade das comunidades locais (Costa Silva, 2021).

Diante desse cenário, a redução da taxa de desmatamento e o estímulo à regeneração das áreas degradadas são medidas essenciais para tentar reverter os impactos ambientais. A Amazônia sempre foi vista como uma região abundante em recursos hídricos, mas a degradação crescente ameaça essa característica fundamental. Se não houver uma mudança na gestão ambiental e na valorização da floresta em pé, o cenário pode se tornar irreversível. Como destaca o pesquisador, é possível buscar alternativas para minimizar os danos e restaurar o equilíbrio ecológico da região, garantindo um desenvolvimento que respeite a diversidade ambiental e cultural da Amazônia.

Em sala de aula, as discussões sobre questões socioambientais, especialmente aquelas que problematizam os impactos do agronegócio na Amazônia, têm gerado tensões e retaliações que colocam em xeque a liberdade de ensinar. No contexto amazônico, onde a questão ambiental está intrinsecamente ligada à luta por território, identidade e justiça social, a liberdade de cátedra vem sendo ameaçada por pressões externas que buscam silenciar abordagens críticas e descolonizadoras no currículo escolar.

No dia 19 de outubro de 2021, uma professora de Geografia do 9º ano, no município de Bonito (MS)²⁸, foi censurada e perseguida por uma aluna após ministrar uma aula sobre os problemas ambientais relacionados ao agronegócio. Segundo o site *Joio e o Trigo*, a docente, que optou por não ser identificada, teve sua aula filmada pela aluna, que alegou sentir-se ofendida pela abordagem crítica ao tema, a professora foi convocada pela direção da escola para prestar esclarecimentos, após o pai da estudante denunciá-la ao prefeito da cidade, alegando ofensa pessoal.

O relato a seguir, foi extraído no site eletrônico, Correio do Estado MT (2021), onde afirma que a situação se agravou com manifestações de cunho discriminatório, já que o denunciante se referiu ao esposo da docente, indígena, como "cacique" em tom pejorativo. A Polícia Militar foi acionada, supostamente pelo vice-prefeito, após a estudante alegar coação. Diante da perseguição, a professora buscou apoio do Sindicato Municipal dos Trabalhadores em Educação (Simted) e da Federação dos Trabalhadores em Educação de Mato Grosso do Sul (Fetems), que repudiaram o episódio e destacaram a violação de direitos, como a liberdade de cátedra e o direito à imagem, solicitando posicionamento do Ministério Público. (site eletrônico, Correio do Estado MT (2021))

Outra situação ocorreu no Município de Cacoal, durante uma aula ministrada por um/a Professor/a de Geografia em uma escola do município. A aula abordava as diferenças entre a agricultura familiar e a agricultura do agronegócio. A família de uma estudante, residente no município de Pimenta Bueno, é envolvida com atividades vinculadas a uma cooperativa de crédito ligada ao setor do agronegócio, sentiu-se incomodada com o conteúdo.

Como consequência, o professor recebeu uma carta da Confederação Nacional da Agricultura e Pecuária do Brasil (CNA), sob o título “Sem Fake no Material Didático”. A carta, embora inicie parabenizando a iniciativa de tratar o tema em sala de aula, orienta que informações consideradas “incorretas” sobre o agronegócio sejam denunciadas, o que evidencia uma tentativa de controle sobre o conteúdo debatido em ambiente escolar.

[...] Inicialmente parabenizar a CNA por criar um canal para denunciar informações erradas sobre o Agro. sou economista de formação e produtor rural, sou pai de dois filhos e residente em Pimenta Bueno Rondônia. As informações erradas ou tendenciosas sobre o Agro estão presentes de forma transversal no

²⁸ Conforme a reportagem: Professora é denunciada por abordar agronegócio de maneira negativa em sala de aula. Fetems prestou solidariedade à docente e pediu manifestação oficial do Ministério Público. Leia mais em: <https://correiodoestado.com.br/cidades/professora-e-denunciada-por-abordar-agronegocio-de-maneira-negativa-em/394547/>.

currículo escolar. São pequenas mensagens, muitas vezes aparentemente sem propósito, mas o tema Agro, a questão indígena e a questão ambiental são assuntos recorrentes em todo o material didático, na minha percepção, com um propósito muito claro de doutrinação a partir de um viés ideológico daninho. Trata-se de uma narrativa que pouco contribui para a construção do País, baseado no método pedagógico de Paulo Freire, reduz a complexidade das relações humanas e dos seus meios de produção, ao simplismo das figuras do “Opressor e do Oprimido”. Estão doutrinando nossas crianças, de forma muito orquestrada, senão cruel, trabalham de forma recorrente e transversal em todas as disciplinas, criando um imaginário de um Agro Opressor, monocultor, poluidor... e a sociedade (principalmente grupos minoritários como indígenas) sendo as vítimas, os Oprimidos. Vejamos alguns achados, trata-se do material didático do meu filho, que está cursando o 4º. ano no colégio Sesi de Pimenta Bueno/RO. O material didático utilizado foi elaborado pelo Sistema de Ensino SER, de propriedade do SOMOS Sistemas de Ensino AS (CNA Pimenta Bueno RO, 2020).

A carta em defesa do agronegócio enviada à CNA, por um economista e produtor rural de Pimenta Bueno (RO), revela muito mais do que uma preocupação individual com o conteúdo pedagógico. Ela expressa um movimento crescente de contestação à abordagem crítica do modelo agroexportador no currículo escolar, sobretudo quando esse modelo é discutido em relação à questão indígena, ambiental e à sociobiodiversidade no contexto amazônico.

O denunciante alega que materiais didáticos estariam promovendo uma doutrinação ideológica “daninha”, ao retratar o agronegócio como opressor e grupos sociais, como indígenas e ribeirinhos, como vítimas. A crítica é dirigida não apenas ao conteúdo, mas ao próprio método pedagógico de Paulo Freire, acusado de simplificar a complexidade social ao propor a leitura do mundo pela ótica da opressão. A reação, porém, ignora que a função social da escola, especialmente no campo da educação geográfica e ambiental, é justamente problematizar as contradições do território e formar sujeitos capazes de interpretar criticamente a realidade.

O que está em disputa não é apenas a abordagem de um conteúdo escolar, mas a legitimidade de uma pedagogia que se recusa a silenciar os conflitos socioambientais do território amazônico. A carta ainda enfatiza o incômodo com a transversalidade do tema nos materiais didáticos, demonstrando resistência à interdisciplinaridade que a BNCC preconiza e que é fundamental para compreender a complexidade da crise ambiental.

A acusação de que as escolas estariam “criando um imaginário de um Agro opressor” desconsidera os inúmeros estudos científicos, dados do Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE), relatórios do *Intergovernmental Panel on Climate Change* (IPCC) e

pesquisas regionais que comprovam a relação entre o modelo agroexportador e a destruição ambiental na Amazônia.²⁹

A tentativa de silenciamento aponta para a fragilização da liberdade de cátedra, um princípio constitucional que garante ao professor/a a autonomia de ensinar com base em evidências, diálogo e compromisso social. Quando a escola é pressionada a não abordar criticamente os modelos políticos depredadores do meio ambiente, especialmente em estados como Rondônia, onde a agricultura empresarial tem forte influência política e econômica, a educação perde seu papel emancipador e se converte em ferramenta de manutenção das hegemonias.

Além disso, a crítica ao uso do pensamento freiriano evidencia o desconforto de setores conservadores com pedagogias que colocam os sujeitos históricos (indígenas, camponeses, quilombolas) no centro da análise. A pedagogia freiriana, longe de reduzir as relações humanas, busca justamente problematizá-las a partir do lugar social e do contexto vivido pelos educandos, promovendo uma educação comprometida com a transformação da realidade.

Em suma, no cenário amazônico, ensinar sobre os impactos do agronegócio, a questão indígena e a crise ambiental é parte do direito de ensinar e do dever de não calar. O/a professor/a que o faz não está sendo ideológico no sentido pejorativo (partidário), mas sim ético e comprometido com a formação crítica. Diante do avanço do negacionismo ambiental, da criminalização da docência crítica e da naturalização da violência contra os territórios, defender a liberdade de cátedra é defender o direito dos povos amazônicos de existir, resistir e educar-se em sua própria terra.

Freire (1996) já denunciava a tendência conservadora de rotular o educador como “doutrinador” sempre que esse se propõe a problematizar a realidade e a estimular a

²⁹ O modelo agroexportador vigente na Amazônia tem sido amplamente associado à destruição ambiental da região, conforme demonstram dados oficiais, relatórios científicos internacionais e pesquisas regionais. O INPE, por meio dos sistemas PRODES (que calcula a taxa anual de desmatamento) e DETER (que emite alertas em tempo quase real), tem revelado o avanço acelerado da degradação ambiental. Segundo o PRODES (2023), mais de 9.000 km² foram desmatados na Amazônia Legal entre agosto de 2022 e julho de 2023. A maior parte desse desmatamento concentra-se em áreas de expansão agropecuária, sobretudo nos estados de Mato Grosso, Pará e Rondônia. As imagens captadas evidenciam que as áreas desmatadas são rapidamente convertidas em pastagens ou lavouras, especialmente de soja, revelando uma clara articulação com o modelo voltado à exportação de *commodities* agrícolas. Essa dinâmica regional está inserida em uma problemática global, conforme alertado pelo IPCC. O Relatório de Avaliação AR6 (2022) destaca que o desmatamento da Amazônia contribui significativamente para o aumento das emissões de gases de efeito estufa, agravando a crise climática global. A expansão da fronteira agrícola voltada à exportação figura entre as principais causas da perda de florestas tropicais no mundo, sendo o Brasil um dos focos centrais, conforme dados de Brasil (2024), IPCC *Sixth Assessment Report* (2022), Fearnside (2006), Raisg (2020) e pesquisas acadêmicas da UFPA, UNIR e outras universidades da Amazônia Legal.

consciência crítica dos estudantes³⁰. Segundo o autor, ensinar exige compromisso ético e político com a transformação social, sendo inconcebível uma prática educativa neutra ou desvinculada das contradições do mundo. Quando esse papel é censurado e o docente passa a ser vigiado, denunciado e criminalizado por exercer sua função de formador crítico, assiste-se ao esvaziamento da função social da educação. Durante as entrevistas com os/as docentes, o/a Professor/a V da Escola da Zona da Mata Rondoniense relata que:

Uma das dificuldades que tenho enfrentado ao trabalhar os itinerários formativos, muitas vezes, os estudantes reagem de forma resistentes a determinados temas, principalmente quando buscamos uma abordagem mais crítica. Tenho observado que, durante as explicações, alguns alunos revidam falas, questionam com base em informações que circularam nas redes sociais, muitas vezes distorcidas ou desvinculada de qualquer fundamento científico. Esse cenário se agrava quando percebemos que muitos desses posicionamentos são reforçados fora da escola, dentro das famílias, pois a bagagem cultural que os alunos trazem, devem ser reconhecidas e valorizadas, criando-se a partir daí um ambiente inclusivo e enriquecedor. Entretanto, quando esta bagagem é imposta dentro do sistema educacional de maneira rígida pela família, desde conceitos, valores e até opiniões ligadas a pontos de vistas sociais, ou até mesmo a escola coibir determinadas pautas, há a interferência no processo ensino-aprendizado, tanto na função do professor quanto ao conhecimento do aluno, por isso é necessário uma abertura/flexibilização da família e da escola, pois assim, o aluno criará/adquirirá novos valores. Conceitos, deixando a educação seguir seu curso que é formar/construir cidadãos engajados numa sociedade mais promissora, diversa e realista (P5).

A fala do/a P5 evidencia uma preocupação recorrente no contexto dos itinerários formativos: o embate entre a abordagem crítica proposta pela escola e as visões de mundo que os/as estudantes trazem de seus contextos familiares e das redes sociais. Tal resistência, quando associada à circulação de desinformações e à imposição de valores familiares como verdades absolutas, compromete o processo de ensino-aprendizagem e fragiliza o papel docente.

Reconhecer a bagagem cultural dos estudantes é fundamental, mas isso não pode significar a negação da função transformadora da educação. Como destaca Paulo Freire (1996), educar é um ato político que visa a libertação e a problematização do mundo, o que exige abertura ao diálogo, escuta e respeito tanto da escola quanto das famílias. A superação

³⁰ A censura à professora de Geografia, portanto, não é um fato isolado, mas parte de um movimento mais amplo de tentativa de deslegitimação do pensamento crítico na escola, evidenciado por projetos como o “Escola sem Partido” e pelo avanço de setores que promovem a intolerância à diversidade de ideias. Trata-se de um projeto político de controle do currículo e da atuação docente, alinhado a interesses que pretendem manter a lógica hegemônica do capital, especialmente em territórios como o Centro-Oeste e a Amazônia, onde o agronegócio exerce forte influência econômica e política. Diante disso, defender a liberdade de cátedra não é apenas uma questão corporativa, mas um ato de resistência em defesa da democracia, do direito à educação emancipadora e da valorização dos saberes locais e dos povos historicamente silenciados.

dessas resistências passa por uma relação colaborativa entre escola e comunidade, baseada no reconhecimento de que formar cidadãos críticos implica, necessariamente, tensionar certezas, ampliar horizontes e construir novos significados para a realidade vivida.

Por outro lado, a escola nega a participação na realização da Conferência do Meio Ambiente, apenas 4 das 15 escolas da Regional da Zona da Mata aderiram à conferência a VI Conferência Nacional Infantojuvenil pelo Meio Ambiente (VI CNIJMA). A Conferência é uma iniciativa promovida pelo Ministério da Educação (MEC), em parceria com os Ministérios do Meio Ambiente e Mudança do Clima (MMA) e da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI). Seu objetivo é mobilizar escolas brasileiras para desenvolverem jornadas pedagógicas que promovam a justiça climática, engajando crianças e adolescentes na transformação de suas comunidades escolares e territórios- protagonismo juvenil, tão preconizado pela BNCC.

O tema desta edição é: “*Vamos transformar o Brasil com Educação e Justiça Climática*”. A conferência busca fortalecer ações formativas no campo da educação ambiental, incentivando as escolas a se tornarem espaços educadores sustentáveis e resilientes. Além disso, visa preparar o país para a Conferência do Clima (COP30), que ocorrerá em novembro de 2025, em Belém (PA). Podem participar escolas públicas, privadas e comunitárias que possuam turmas do 6º ao 9º ano do ensino fundamental e estudantes de 11 a 14 anos podem ser eleitos como delegados para representar suas escolas nas etapas subsequentes da conferência

Em pleno colapso ambiental da Amazônia, sobretudo Rondônia com rios secando, biodiversidade em risco e populações tradicionais ameaçadas, e apenas 4 escolas da Regional da Zona da Mata aderiram a Conferência, as demais alegaram que é “*precisam priorizar as avaliações externas que ocorrerão em 2025*”, já que a realização de uma Conferência exige trabalho, e desvio da atenção ao foco das avaliações externas.

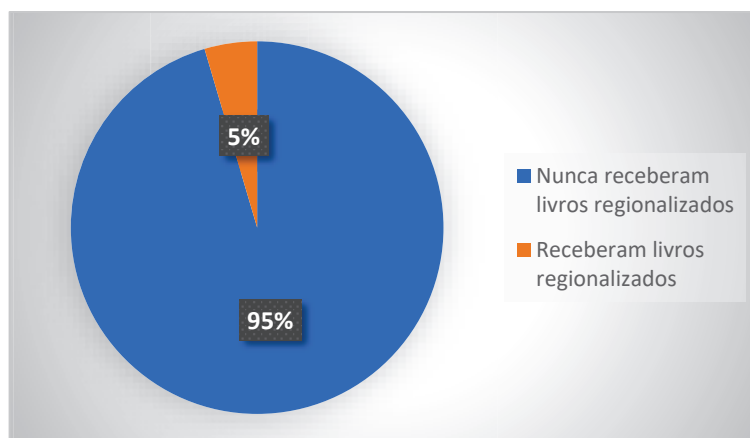
Como apontam autores como Fearnside (2006) e Stainforth *et al.* (2005), a educação que ignora temas como o desmatamento, a biodiversidade, a sociodiversidade e as mudanças climáticas relega os estudantes à condição de espectadores de um colapso ambiental do qual fazem parte, mas não compreendem. Em outras palavras, a ausência desses temas nos currículos escolares impede que os jovens desenvolvam uma compreensão crítica e contextualizada da realidade em que vivem. Eles tornam-se meros espectadores, mesmo sendo afetados diretamente por essas transformações, como na Amazônia, onde os impactos ambientais têm reflexo nos cotidianos.

Assim, o que está em jogo não é apenas o conteúdo, mas o projeto de formação humana e cidadã que a escola propõe: formar sujeitos críticos e ativos ou indivíduos passivos frente às crises socioambientais.

5.6 Produção didática e saberes contextualizados: o papel do conhecimento sistematizado nos itinerários formativos

Um dos fatores que pode contribuir para o distanciamento dos estudantes em relação ao conhecimento científico é a ausência de materiais didáticos adequados, sobretudo questões que envolvem as dinâmicas territoriais e ambientais dentro do estado. Os estudantes do 3º ano do Ensino Médio foram questionados se haviam recebido materiais fornecidos pelo PNLD/MEC ou pela Seduc/RO que contemplassem saberes regionalizados da Amazônia Rondoniense, relacionados ao desenvolvimento sustentável, sociodiversidade, biodiversidade, bioeconomia, segurança alimentar, agroecologia, mudanças climáticas, agricultura sustentável, turismo sustentável e manejo florestal nos componentes curriculares dos itinerários formativos:

Gráfico 10 - Aquisição de livros regionalizados pelos estudantes



Fonte: organizado pela própria autora (2025).

Na análise das respostas de estudantes do 3º ano do Ensino Médio, 95% indicaram nunca ter tido acesso a materiais didáticos regionalizados, o que evidencia uma grave lacuna na implementação dos itinerários formativos. A ausência desses materiais compromete a contextualização dos conhecimentos escolares ao território amazônico em sua dimensão científica e enfraquece os vínculos entre a juventude, a produção do conhecimento e sua realidade socioterritorial.

Cavalcanti (2013) argumenta que o material didático constitui uma mediação fundamental na construção de sentidos geográficos e científicos sobre o mundo. Quando

esse material ignora o território vivido pelos estudantes, compromete-se não apenas a aprendizagem, mas também o reconhecimento de si mesmos como sujeitos históricos e produtores de saberes. Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009, p. 343) reforçam que “o conhecimento precisa estar sempre presente na análise de qualquer produção didática, a fim de que se trabalhe com dinamismo e com a construção do saber”.

Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009) reafirmam essa ideia ao dizer que o conhecimento escolar não é estanque nem conteudista, mas precisa ser organizado intencionalmente, com base em critérios científicos e pedagógicos. Para as autoras, produções didáticas desprovidas de vínculo com o conhecimento científico estruturado tendem à superficialidade, pois não dialogam nem com a vivência dos alunos nem com a ciência enquanto construção coletiva e histórica.

Continuando com a discussão, veja a resposta do/a P3. *Por que, os livros regionalizados, não chegam até os estudantes do Ensino Médio?*

Eu responderia com outra pergunta: o que são livros de excelência? Quem seleciona e escolhe esses livros? Quem tem que fazer o pedido dos livros somos nós, que estamos no chão da sala de aula. Nós precisamos ter essa autonomia para decidir quais materiais vêm para nossa escola, para nossa comunidade escolar. É isso que está faltando quando se trata de conteúdos regionais e das formações, por exemplo, das disciplinas que tratam especificamente de geografia de Rondônia, história de Rondônia e assim por diante. Então, são questões em que precisamos ter autonomia, uma autonomia que estamos construindo ao longo da nossa história. Precisamos resgatar essa autonomia para mostrar que somos trabalhadores desta região e estamos vivendo no chão da sala (P3).

O/a P3 reflete a centralização das decisões sobre os materiais didáticos utilizados nas escolas, especialmente no que se refere aos conteúdos regionais. Ao questionar o que são considerados “livros de excelência” e quem os escolhe, o/a P3 relata a ausência de autonomia docente na escolha de materiais que dialoguem com as realidades locais.

A falta de participação dos docentes da rede pública, impede que conteúdos, como a geografia e a história de Rondônia, sejam tratados com a profundidade e o pertencimento que merecem. Ao reivindicar o direito de decidir o que entra na escola, o/a P3 afirma a necessidade de valorização dos saberes locais e do protagonismo de quem vive e atua no chão da sala de aula, mostrando que a construção de uma educação verdadeiramente significativa passa pelo respeito à autonomia dos educadores da Amazônia. Walsh (2009) reforça a ideia de que a decolonialidade do saber e do poder exige práticas pedagógicas insurgentes que reconheçam os saberes dos povos racializados e colonizados não como folclore, mas como fundamentos de outros mundos possíveis.

O/a P1 enfatiza a capacidade dos próprios professores/as de criarem materiais didáticos para que possam utilizar esses recursos de maneira eficaz. Também destaca a importância de os/as educadores/as estarem envolvidos na seleção dos materiais que chegam às escolas, garantindo que sejam adequados à realidade dos/as alunos/as. Assim diz o/a P1:

O problema, professora, eu caracterizo como estrutural. Nós temos a capacidade de produzir nosso próprio material. Temos mestres, doutores e doutorandos, como é o seu caso. O que falta é reconhecimento. A formação continuada, na minha avaliação, é isso: todo tipo de formação que vem após a graduação. Nós temos trabalho, temos materiais, mas eles precisam ser reconhecidos de maneira prática. Não basta reconhecimento apenas com palavras, mas sim com ações e atitudes. Precisamos quebrar essas muralhas que nos prendem dentro da estrutura física da escola, metaforicamente falando. Precisamos sair a campo e buscar essas informações. E, claro, não tenho dúvida de que será um trabalho de excelência. (P1)

Vejamos que o que o/a P4 diz sobre materiais didáticos:

A escassez de materiais didáticos adequados está diretamente ligada à falta de uma formação continuada contextualizada. Não podemos apenas esperar que o MEC nos envie conteúdos prontos, pois é nosso dever produzir materiais que dialoguem com nossa realidade. Isso envolve não apenas pesquisadores acadêmicos – doutores e mestres – mas também os detentores do conhecimento popular: povos originários, camponeses e camponesas, que constroem saberes ao longo de gerações (P4).

Os relatos dos/as Professores/as evidenciam que o principal obstáculo enfrentado no processo de construção de uma educação territorializada e crítica na Amazônia Rondoniense é estrutural. Embora exista produção intelectual local, com docentes mestres, doutores e doutorandos comprometidos com a realidade amazônica, falta reconhecimento institucional, tanto no campo simbólico quanto prático. Isso se traduz na ausência de incentivo para a elaboração de materiais didáticos regionais, no descaso com a formação continuada contextualizada e no confinamento da prática pedagógica à estrutura física da escola.

A frase “*não podemos apenas esperar que o MEC nos envie conteúdos prontos*” rompe com a lógica da passividade institucional e propõe uma mudança de postura frente à produção de conhecimento didático. O/a professor/a se posiciona como sujeito ativo, não apenas receptor, mas autor e mediador de saberes. O trecho ecoa a pedagogia freireana, que defende o educador como pesquisador de sua realidade, capaz de construir coletivamente os conteúdos a partir da vida concreta dos educandos.

O trecho final, “*isso envolve não apenas pesquisadores acadêmicos [...], mas também os detentores do conhecimento popular: povos originários, camponeses e camponesas*”, revela uma perspectiva decolonial, a ecologia de saberes, tal como proposta

por Santos (2010). Aqui, o/a P4 defende a valorização da pluralidade epistemológica, reconhecendo que o conhecimento legítimo não se restringe à academia, mas também está presente nas práticas e experiências dos povos amazônicos.

Ao propor que a produção de saberes envolva as populações locais e suas experiências históricas e culturais, os/as professores/as estão praticando uma postura que, como afirma Santos (2010), não apenas critica a exclusão epistêmica histórica, mas propõe a construção de um diálogo horizontal entre conhecimentos, uma ecologia de saberes, na qual nenhum saber é superior ao outro e todos são necessários para compreender e transformar a realidade.

A citação de Santos (2010) é muito reflexiva e sintetiza com profundidade a ideia de justiça cognitiva e social, central para os debates sobre educação, diversidade e equidade.

[...] temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades (Santos, 2010, p. 313).

Santos (2010, p. 313), ao referir “temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza”, propõe uma reflexão profunda sobre a articulação entre justiça, igualdade e reconhecimento da diversidade. O autor defende a necessidade de uma igualdade que não apague as diferenças e de uma diferença que não reforce desigualdades.

No RCRO/EM (2021, p. 33) consta: “[...] faz-se necessário, levar em conta as necessidades de formação geral imprescindíveis ao exercício pleno da cidadania e construir aprendizagens sintonizadas [...] aos interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea”. Nesse sentido, é preciso que a escola

[...] garanta aos estudantes ser protagonistas de seu próprio processo de escolarização, reconhecendo-os como interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e aprendizagem. Significa, nesse sentido, assegurar-lhes uma formação que, em sintonia com seus percursos e histórias, permita-lhes definir seu projeto de vida, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos (Brasil, 2018, p. 463).

Contudo, embora a BNCC afirme a importância de reconhecer os estudantes como protagonistas e valorize seus projetos de vida, na prática, sua estrutura curricular tende a universalizar conteúdos a partir de uma lógica padronizada e descontextualizada. A valorização da diversidade, quando não vem acompanhada de estratégias efetivas de

inclusão curricular dos saberes locais, tradicionais e territoriais, corre o risco de se tornar apenas retórica.

Dessa forma, a justiça curricular não se concretiza apenas pelo reconhecimento da pluralidade, mas exige o enfrentamento das desigualdades históricas e estruturais que marcam os territórios, especialmente em contextos como o amazônico. Valorizar a diferença como potência, como destaca a literatura crítica sobre o currículo, significa romper com modelos que subordinam os saberes periféricos à lógica do centro e construir práticas educativas que partam do território, das experiências de vida e das identidades dos sujeitos escolares.

A fala do/a P4 reforça que a escassez de materiais adequados não se deve à falta de capacidade, mas à lógica centralizadora que ainda domina as políticas educacionais, em que se espera que o conteúdo venha pronto de instâncias superiores (como o MEC), desconsiderando o saber acumulado por educadores e comunidades locais. Como aponta Arroyo (2013), essa lógica marginaliza o conhecimento produzido nos territórios periféricos, negando-lhes valor epistemológico. Trata-se de um processo que se insere no que Santos (2010) chama de epistemicídio, a destruição sistemática de formas de conhecimento não hegemônicas, como os saberes indígenas, camponeses e quilombolas.

A escola não pode continuar refém de currículos impostos e de itinerários formativos genéricos que reproduzem uma lógica exógena. É preciso que os/as professores/as saiam "das muralhas da escola", como disse um dos entrevistados, e construam, em diálogo com os saberes populares e científicos, uma prática educativa libertadora.

Os/as professores/as participantes da pesquisa da Escola da Zona da Mata Rondoniense foram convidados a responder a última questão da entrevista, “se em algum momento foram convidados a colaborar com a construção da Base Curricular sobre a proposta de itinerários formativos”. Em resposta, o/a P1 afirmou: “*É o meu sonho. “O dia que isso acontecer, eu espero que não caia um pedaço do céu. Mas, hoje, fazemos isso de maneira aleatória”*”. Já os demais disseram:

Nunca fui convidado oficialmente para participar da construção de uma Base Curricular regionalizada. O que vejo, na maioria das vezes, são políticas educacionais que chegam prontas, sem um diálogo efetivo com quem está em sala de aula. A regionalização do ensino não pode ser apenas um discurso. Se realmente queremos uma educação que faça sentido para os estudantes da Amazônia, precisamos valorizar o conhecimento produzido aqui, envolver pesquisadores locais e, principalmente, escutar quem vivencia diariamente os desafios da educação na região (P2).

[...] as decisões chegam prontas, sem que nós professores sejam ouvidos. As Secretarias frequentemente lançam programas – seja um novo método, material didático ou projeto extracurricular, sem considerar a realidade das escolas e sem consultar nós professores. Somos apenas informados sobre o que deve ser feito e, mesmo que o projeto não se encaixe na nossa realidade, somos obrigados a implementá-los (P4).

[...] até mesmo as pequenas atividades que buscamos fazer com os alunos precisam de autorização superior, o desmotiva iniciar algum projeto inovador. Muitas vezes, sinto que não sou um educador, mas apenas um executor de ordens, sem autonomia para tomar decisões que realmente são importantes para os alunos (P5).

Os depoimentos evidenciam uma ruptura entre os discursos de valorização da prática docente e a realidade vivida pelos/as professores/as. Enquanto os documentos educacionais ressaltam a importância da escuta ativa e da construção coletiva do currículo, na prática, o que predomina é a imposição de políticas educacionais padronizadas, construídas de forma verticalizada, sem diálogo com os sujeitos que atuam cotidianamente nas escolas.

Os professores e professoras entrevistados/as reforçam que não foram convidados a participar de nenhum momento de escuta para a construção da Base Curricular regionalizada, e que as decisões chegam prontas, desconsiderando a realidade das escolas, os contextos territoriais e as experiências pedagógicas já desenvolvidas. Há um sentimento recorrente de frustração, pois o professor é reduzido a executor de políticas, mesmo quando essas não dialogam com as necessidades dos/as estudantes e do território. O processo compromete a autonomia docente, desestimula iniciativas inovadoras e enfraquece a identidade do educador como sujeito formador e transformador da realidade.

Conclui-se, portanto, que a participação dos/as Professores/as P1, P2, P3, P4 e P5 da Zona da Mata Rondoniense, representa uma contribuição fundamental para esta pesquisa, não apenas pelos importantes relatos, mas pela profundidade das reflexões apresentadas sobre os itinerários formativos.

Esses profissionais, inseridos no cotidiano escolar, estão diretamente envolvidos com os desafios da educação na Amazônia Rondoniense e oferecem uma perspectiva crítica que evidencia os limites, contradições e potencialidades das políticas educacionais atuais. Suas vozes reafirmam que uma reforma curricular significativa só será possível com a escuta ativa de quem vive a realidade da sala de aula, em territórios marcados por desigualdades, resistências e saberes próprios.

Nesse sentido, os/as docentes entrevistados/as da Escola da Zona da Mata Rondoniense não foram apenas fontes de informação, mas atuaram como verdadeiros intelectuais do território. Suas práticas pedagógicas e posicionamentos críticos contribuíram

de forma significativa para a construção da presente pesquisa, ao querer retratar a educação realidade amazônica rondoniense. É uma honra permitir que esta tese se torne um canal para suas vozes, ainda que, muitas vezes, elas não sejam ouvidas nos espaços institucionais, permanece a certeza de que há resistência, e ela se materializa no cotidiano de quem educa com compromisso, escuta e coragem.

5.7 Itinerários formativos e contradições curriculares: entre a promessa da autonomia e a realidade da sobreposição docente

A questão a seguir conta com as contribuições dos/as P6, P7, P8, P9 e P10, pertencentes aos municípios de Jaru, Rolim de Moura, Porto Velho, Cacoal e Alto Alegre dos Parecis. A pergunta refere-se à forma como os/as docentes vêm trabalhando os itinerários formativos, especialmente no que diz respeito às abordagens regionalizadas. As respostas revelam que:

[...] quando você me pergunta sobre o contexto amazônico, a situação se agrava ainda mais. Os próprios componentes curriculares que tratam de história e geografia regional já são bastante defasados e escassos. Muitas vezes, o pouco material que recebemos, principalmente da base geral, vem de autores de outras regiões, de São Paulo, do Rio de Janeiro, do Sul do país, que escrevem sobre a Amazônia sem conhecer de fato nossa realidade, sem nenhuma vivência no território. Isso torna o conteúdo superficial e distante da vivência dos nossos estudantes. No contexto amazônico, a falta de materiais produzidos a partir da nossa região dificulta muito o trabalho docente. Faltam conteúdos que valorizem nossa história, nossa cultura e os saberes locais. E isso precisa mudar (P7, Jaru/RO).

No que diz respeito ao reconhecimento do esvaziamento do conteúdo regional, o/a P7 aponta que mesmo nos componentes “tradicionalmente” ligados ao território, como História e Geografia, não há materiais atualizados e contextualizados. O/a professor/a relata que os materiais disponíveis legados à base geral são escritos por autores do Sudeste e Sul do Brasil, que muitas vezes escrevem sobre a Amazônia sem vivência territorial.

Essa questão também foi relatada pelo/a P7 no conteúdo produzido no CTA (2023):

[...] O Catálogo de Trilha de Aprofundamento, não contribui para a formação dos estudantes considerando as especificidades Amazônicas e a preparação para o mundo do trabalho. As temáticas são tradicionais e descontextualizada do debate atual em que vive os estudantes. Quando você se refere ao acesso dos estudantes sobre os conhecimentos amazônicos, eu acredito que os alunos não compreendem a relação de Rondônia com a Amazônia (P7, Rolim de Moura).

A crítica do/a Professor/a VI ao Catálogo de Trilhas é pertinente, pois não contribui para a formação dos estudantes a partir das especificidades amazônicas e tampouco os

prepara para o mundo do trabalho nas condições concretas da região. O relato dos/as Professores/as é ponto corroborado pela pesquisa documental das trilhas, e as análises realizadas demonstram que as propostas pedagógicas ignoram a diversidade cultural, social e ecológica da Amazônia.

A menção às trilhas como temáticas “tradicionais” revela que o currículo ofertado ainda se ancora em modelos escolares genéricos, urbanos e sulistas, que não dialogam com as juventudes amazônicas, suas realidades territoriais e os desafios contemporâneos vivenciados na região.

A implementação dos itinerários formativos, no contexto da reforma da Lei n.º 13.415/2017, tem exigido das escolas e dos docentes uma reestruturação curricular profunda, com promessas de ampliação da autonomia pedagógica e da personalização dos percursos formativos, da autonomia de criação docente. Contudo, na prática, o que se evidencia em muitas realidades é um cenário de sobrecarga de trabalho docente, falta de estrutura institucional, ausência de materiais didáticos contextualizados e um currículo fragmentado, que compromete a aprendizagem integral dos estudantes.

[...] o tempo que temos disponível para o planejamento semanal, é insuficiente para pesquisar e organizar todas as atividades necessárias, especialmente para as aulas da trilha de aprofundamento. Com esse tempo não conseguimos planejar da maneira que seria o ideal, principalmente, as temáticas regionalizadas que não estão sistematizadas em materiais didáticos (P8- Santa Luzia D'Oeste/RO).

[...] não temos tempo para realizar pesquisa para elaborar as eletivas e as trilhas, esse é mais preocupante, os conteúdos prescritos das trilhas da Ciências da Natureza a qual desenvolvo é pouco e temos que trabalhar o ano todo com esses conteúdos, as pesquisas que realizo na internet é muito superficial, precisaria aprofundar as temáticas, mas é impossível fazer isso na escola, porque boa parte do tempo do planejamento utilizamos para preencher fichas e instrumentais, ao mesmo tempo em que precisamos alimentar o diários eletrônicos, ministrar aulas a distância, cumprir com os projetos do calendário escolar, organizar as aulas das disciplinas da base geral e ainda, sob a pressão de tirar boas notas nas avaliações do Saeb do Saero (P6– Cacoal/RO).

[...] falta uma estrutura curricular clara, e acabamos tendo que construir esse currículo praticamente do zero. Muitas vezes, somos obrigados a buscar conteúdos que não dominamos, com os quais não temos familiaridade nem formação específica (P9 – Alto Alegre dos Parecis -RO).

[...] Qual a lógica de lançar novas diretrizes curriculares sem fornecer os materiais, formações adequadas e sem estrutura para que os professores consigam trabalhar com qualidade (P9, Alto Alegre dos Parecis/RO).

O tempo que poderia ser dedicado à qualificação dos saberes e ao planejamento crítico é consumido por uma rotina burocrática exaustiva e por múltiplas demandas administrativas e avaliativas. A sobrecarga compromete não apenas a qualidade do ensino,

mas também o direito do professor de ser um sujeito intelectual, pesquisador e criador de saberes, como defendido por Giroux (1997) sobre a realidade imposta pelas estruturas escolares. O professor não deve ser apenas um transmissor de conteúdos prontos, mas um sujeito ativo na produção do conhecimento, comprometido com a transformação social, a criticidade e o engajamento político no espaço educativo.

A análise da sobrecarga, à luz de Seligmann-Silva (1994), evidencia que o trabalho docente ultrapassa o esforço técnico e envolve dimensões cognitivas e emocionais, exigindo tomadas de decisão sob pressão, criação de materiais sem respaldo institucional e enfrentamento do sentimento de frustração diante da ausência de condições mínimas. Soma-se a isso a falta de clareza curricular, apontada pelos próprios professores como uma exigência de “construir o currículo do zero”, e a ausência de materiais didáticos que considerem as especificidades amazônicas.

Quando relata que *"falta uma estrutura curricular clara"* e que é necessário *"construir esse currículo praticamente do zero"*, na proposta de flexibilização curricular não há um direcionamento claro para os educadores, isso evidencia um acréscimo significativo no esforço cognitivo, pois o/a docente não apenas ensina, mas também planeja, organiza e estrutura o conteúdo pedagógico de maneira autônoma.

Portanto, exemplifica-se na prática a concepção teórica de Seligmann-Silva (2010), de que a carga de trabalho docente ultrapassa a dimensão técnica e se manifesta como um conjunto de exigências complexas, como construir um currículo do “zero”, aqui o professor está mencionando a construção dos projetos de eletivas. A realidade revela um abismo entre a formulação das políticas educacionais e a prática docente, como denuncia o/a professor/a ao questionar: *“Qual a lógica de lançar novas diretrizes curriculares sem fornecer os materiais, formações adequadas e sem estrutura para que os professores consigam trabalhar com qualidade”* (P9).

Os autores, como Stephen Ball (2010, 2017) e Peroni (2018), criticam o discurso da inovação pedagógica que frequentemente encobre a lógica de responsabilização individual do professor, que é cobrado por resultados mesmo sem ter os meios adequados para realizar seu trabalho: “O professor, na condição de mediador entre o estudante e o conhecimento, tem grande responsabilidade diante das novas atitudes docentes, como assumir riscos, propor estratégias de ensino que visam ensinar a aprender” (RCRO, 2023, p. 823-824).

À primeira vista parece valorização da autonomia do professor, na prática, muitas vezes, se traduz em sobrecarga e responsabilização individual, especialmente diante da

ausência de condições materiais, tempo para planejamento e apoio institucional. Ainda assim, o Referencial Curricular de Rondônia estabelece que:

A proposição das Eletivas é de responsabilidade do docente, sendo que o desenrolhimento da mesma perpassará pelos seguintes momentos: 1º. O docente elabora a ementa detalhada; 2º. Validação das eletivas, efetivada pela coordenação pedagógica da unidade escolar (RCRO/EM, 2021 p. 821).

Já as diretrizes estabelecidas no Referencial Curricular para o Ensino Médio de Rondônia ressaltam os objetivos das eletivas.

Nessa vertente, o trabalho pedagógico de aplicação das Eletivas, tem a finalidade educativa de ampliar e aprofundar a visão do estudante referente aos diversos rumos que podem ser seguidos ao longo de sua atuação moral, profissional e intelectual. Ademais, dentro do currículo, o fato da proposta da eletivas na escola ser construída a partir do contexto local e a necessidade do estudante potencializa sua aprendizagem de forma significativa e contextualizada, bem como reflete diretamente no planejamento, estruturação, mudanças e projeções futuras no seu projeto de vida (RCRO/EM, 2021, p. 825).

O Referencial Curricular de Rondônia enfatiza a importância da autonomia docente na elaboração das eletivas, destacando que essas unidades curriculares devem ser construídas a partir do contexto local e das necessidades dos estudantes, visando uma aprendizagem significativa e contextualizada (RCRO/EM, 2021, p. 825). A proposta, em teoria, representa uma oportunidade de valorização do trabalho docente, pois reconhece o professor como sujeito ativo no planejamento pedagógico, capaz de integrar os saberes escolares aos conhecimentos do território e às demandas concretas dos educandos.

Trata-se de um princípio que se alinha à concepção de Giroux (1997), que defende o educador como um intelectual transformador, produtor de saberes e agente de mudança comprometido com a construção de uma escola democrática e socialmente referenciada. Nesse contexto, os argumentos de Seligmann-Silva (2010) ajudam a compreender como essa sobrecarga compromete não apenas a qualidade do ensino, mas também afeta subjetivamente o professor, que é pressionado a alcançar metas institucionais sem as condições materiais e simbólicas necessárias.

A autora alerta para o processo de individualização da responsabilidade pelo fracasso escolar, típico das novas formas de gestão do trabalho, em que o sujeito é responsabilizado por resultados que dependem de uma estrutura coletiva. Assim, o que se observa é uma transição do professor como sujeito intelectual, tal como defendem Giroux (1997), para o professor como executor técnico de políticas educacionais padronizadas, imerso em um ciclo

de cobrança, culpabilização e frustração, que ameaça sua identidade profissional e sua saúde psíquica.

A discrepância entre a proposta curricular e a realidade escolar é analisada por Seligmann-Silva (2010), que destaca como a carga de trabalho docente ultrapassa a dimensão técnica, manifestando-se como um conjunto de exigências complexas que afetam a saúde física e mental dos professores.

Para Blanch (2012), a sobrecarga gera no trabalhador a sensação de não dar conta, estar incapaz de atender às exigências com eficácia e pontualidade. Isso se evidencia de maneira clara no trecho: *“O pior é que, quando essas metas não são atingidas, os professores somos responsabilizados pelo chamado fracasso escolar”*. Aqui aparece não apenas a intensidade objetiva da sobrecarga, mas também o impacto subjetivo, o sofrimento causado pela responsabilização individual, que contribui para a desvalorização profissional e o adoecimento emocional.

Conforme analisa Seligmann-Silva (1994, 2010), a exigência de ensinar conteúdos desconhecidos, sem apoio institucional, provoca insegurança, medo do erro e frustração, associando-se a riscos de sofrimento psíquico. O quadro é agravado pela necessidade de construir currículos e projetos pedagógicos complexos sem formação específica ou materiais adequados. Os relatos docentes evidenciam que a atuação fora da área de formação gera sobrecarga cognitiva e emocional.

A teoria de Blanch (2012) contribui para compreender esse cenário por meio da noção de sobrecarga de trabalho em duas dimensões. Na dimensão quantitativa está o acúmulo de tarefas, a ampliação da jornada e a exigência de dedicação fora do horário escolar. Os relatos apontam como atividades: preenchimento de documentos, uso de plataformas digitais, organização de eletivas e planejamento com base na BNCC. Na dimensão qualitativa está o aumento da complexidade e da responsabilidade das tarefas, com maior exigência de domínio de conteúdos, competências múltiplas e desempenho em avaliações externas. A sobrecarga provoca a sensação de incapacidade e fracasso profissional.

Para Ball (2010), o professor controlado por metas e resultados, esvaziando sua identidade profissional e aprofundando as contradições do trabalho docente no contexto das reformas neoliberais da educação brasileira. De acordo Ball (2010), a performatividade transforma o significado do "ser docente". Não se trata apenas de mudanças curriculares e pedagógicas, mas de uma reconfiguração profunda das relações, dos valores e das

subjetividades que moldam o trabalho educativo. A cultura performativa é produzida sob os "terrores da execução de resultados", exigindo metas quantitativas e transformando a docência em uma função cada vez mais tecnicista, baseada em indicadores e desempenho.

A fala do/a P10, proveniente de uma escola em Porto Velho, revela a contradição entre a promessa de regionalização contida na proposta de reforma do Ensino Médio e a realidade de sua implementação. Sua análise destaca um descompasso entre o discurso oficial e a prática escolar, sobretudo no que diz respeito à valorização dos contextos locais nos itinerários formativos.

A proposta inicial da reforma do Ensino Médio indicava um direcionamento para a regionalização dos itinerários formativos e previa, inclusive, que o ENEM passasse a contemplar uma diversidade de provas, capazes de dialogar com as especificidades regionais e com propostas que tivessem identidade própria. No entanto, isso não se concretizou como esperado. Foi elaborado um catálogo de trilhas que, em alguns momentos, até se aproxima de questões regionais, mas, na prática, tem sido bastante desafiador implementá-lo. (P10, Porto Velho).

As formações pedagógicas ocorreram ao longo do ano letivo, muitas vezes paralelamente às aulas, o que exigiu de nós, professores, um grande esforço de improviso. O ENEM, por sua vez, manteve o modelo tradicional e, em 2024, tornou-se ainda mais parecido com os vestibulares convencionais, o que distancia ainda mais o exame das propostas da reforma (P10, Porto Velho).

Na realidade da minha escola, especialmente na área de Linguagens, não temos conseguido trabalhar conteúdos com foco regional — e essa ausência se repete também nas demais áreas do conhecimento. As disciplinas de História e Geografia possuem, no primeiro ano do Ensino Médio, componentes específicos como História de Rondônia e Geografia de Rondônia, mas com apenas uma aula semanal. Como não é a minha área de atuação, não posso afirmar se isso é suficiente, mas me parece limitado diante da necessidade de uma formação que valorize o contexto local (P10, Porto Velho).

A primeira crítica recai sobre o desvio da proposta original, que previa uma estrutura flexível, adaptável às especificidades regionais e com um Enem que refletisse essa diversidade. Contudo, conforme a professora aponta, o Exame Nacional manteve-se uniforme e centralizador, agravando, em 2024, sua semelhança com vestibulares tradicionais. Isso mina os fundamentos da reforma e força as escolas a manterem uma lógica padronizada de ensino, dificultando a concretização de currículos contextualizados.

Outro ponto importante é a fragilidade das formações pedagógicas, descritas como improvisadas e simultâneas às aulas. Isso evidencia a falta de estrutura institucional e de planejamento prévio para apoiar os docentes na transição curricular. Em vez de qualificação continuada com tempo adequado de assimilação, os professores são levados a lidar com mudanças significativas sem o respaldo necessário.

Quanto ao conteúdo regional, a professora evidencia a marginalização dos saberes locais, limitados a disciplinas específicas com uma carga horária mínima. A menção a apenas uma aula semanal de História e Geografia de Rondônia evidencia a superficialidade com que o território amazônico e suas complexidades são tratados, mesmo em um estado situado no coração da Amazônia. A fala transmite a percepção de que a regionalização, embora presente nos documentos, não se realiza efetivamente nas práticas escolares.

Por fim, a análise do/a Professor/a X mostra que, longe de se concretizar como uma reforma emancipadora, os itinerários formativos estão sendo conduzidos de forma fragmentada, improvisada e distante das realidades territoriais. Sua crítica converge com autores como Freire (1996), que alertava para reformas que ignoram o chão da escola, apontam para o risco de uma descontextualização curricular e esvaziamento da função social da escola, especialmente em territórios periféricos e amazônicos.

Assim, a presente tese reafirma-se a urgência de uma educação que nasça do território, que reconheça seus sujeitos, que dialogue com suas lutas e que contribua para a construção de um projeto de vida digno para a juventude amazônica. Uma educação que não reproduza a lógica da exploração, mas que semeie autonomia, pertencimento e transformação social. Porque pensar a Amazônia é também pensar o futuro, e esse futuro não se constrói sem escuta, sem respeito e sem justiça. “Esse futuro começa agora”.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao pensar em educação na Amazônia, é indispensável considerar as múltiplas realidades que compõem essa região, marcada por uma profunda diversidade de territórios, modos de vida e formas de organização do trabalho. A floresta não é apenas paisagem: ela é vida, é história, é lugar de produção de saberes que desafiam os modelos universais e homogêneos de educação impostos de fora. A Amazônia é um mosaico de povos, lutas, memórias e resistências. Portanto, qualquer projeto educacional que se proponha a atuar nesse território precisa partir do reconhecimento e da valorização dessas especificidades.

No entanto, o que se observa é a recorrente tentativa de impor modelos de formação que desconsideram essa complexidade. Currículos padronizados, itinerários formativos fragmentados e políticas educacionais centralizadas vêm ocupando o espaço da escuta, da construção coletiva e da vivência local. As reformas do Novo Ensino Médio, com seu foco na preparação para o mercado, pouco dialogam com os sonhos, os desafios e as realidades da juventude amazônica. O que se oferece como formação muitas vezes é um pacote fechado, desconectado do chão em que pisa o estudante, de sua história e de seu território.

Diante disso, esta tese se propôs a escutar o que a escola, os professores e os estudantes têm a dizer sobre esses processos. Foi a partir desse chão que emergiram as contradições entre o discurso da inovação e a manutenção de práticas excludentes. Falar de *desamazonização* da educação é denunciar a tentativa de apagamento das vozes locais, dos saberes ancestrais e das formas coletivas de existir que resistem há séculos nesse território.

Portanto, para chegar a esta consideração final, foram de extrema importância as interações vivenciadas nos encontros do Grupo de Pesquisa "Educação e Trabalho" (PPGE/UNIVALI) e do Grupo de Pesquisa em Gestão do Território e Geografia Agrária da Amazônia (GTGA), somadas à colaboração com pesquisadores da Universidade Federal de Rondônia e à participação em eventos como "Territorialidades Amazônicas: Educação, Direitos Humanos e Geografia Agrária em Questão".

Destacam-se também os debates intensos desenvolvidos no seminário doutoral, durante o cumprimento dos créditos das disciplinas do doutorado. Todos esses espaços foram fundamentais para o aprofundamento do entendimento sobre a complexidade que envolve a educação na região. Tais momentos de formação e diálogo possibilitaram articular, de forma situada, os temas juventudes, trabalho e território, conectando as práticas educativas às dinâmicas socioespaciais da Amazônia.

O percurso teórico teve início com um levantamento bibliográfico que me conduziu a um caminho no qual me reconheci como uma pesquisadora decolonial. Inspirada no pensamento de Catherine Walsh, busquei um olhar à pedagogia freiriana. Ao iniciar as leituras dos textos e das imagens presentes nas trilhas formativas, percebi que não se tratava apenas de uma revisão bibliográfica, mas de um ato pedagógico capaz de abrir espaço para outras epistemologias, saberes e formas de ver e estar no mundo ou, em outras palavras, formas de ver-existir. Foi nesse sentido que durante as análises no Catálogo de Trilha de Aprofundamento procurei de romper com o vício de uma educação eurocentrado, e acolher narrativas e experiências que reconheça as diversidades, as multiplicidades territoriais e as peculiaridades dos elementos sociais e naturais únicos que compõe a região amazônica, romper com a monocultura do saber.

Um olhar a partir de múltiplas perspectivas, especialmente aquelas historicamente marginalizadas, é um caminho para resgatar a dignidade das populações invisibilizadas, fortalecer a identidade dos estudantes amazônicos e construir uma educação comprometida com o pertencimento territorial. Como diria Walsh, decolonizar o currículo é também decolonizar os sentidos, as memórias e os projetos de futuro. É afirmar que há outras histórias possíveis e legítimas a serem contadas e vividas dentro da escola.

Respondendo o objetivo geral da pesquisa que consiste em querer saber de que forma os saberes da Amazônia Rondoniense vêm sendo incorporados nos itinerários formativos do Ensino Médio, identificando quais conhecimentos são valorizados ou invisibilizados, quais territórios são negados e que modelo de educação tem sido projetado para a juventude amazônica.

Constata-se que, documentos orientadores da política educacional brasileira, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, Brasil, 2017) é padronizante, embora o documento afirme valorizar a diversidade e a contextualização do ensino, o documento teoriza um conjunto uniforme de competências, habilidades para todo o território nacional, uma proposta homogeneizadora, que tende a invisibilizar saberes locais, isso gera um grande impacto na educação, principalmente ao se tratar da Amazônia. A padronização curricular contribui para a reprodução de desigualdades, ao não reconhecer os diferentes contextos sociais, culturais e históricos que compõem o Brasil.

Já os referenciais curriculares são documentos elaborados por cada estado com o objetivo de aproximar a educação das realidades locais e regionais, reconhecendo a diversidade cultural, social, econômica e ambiental dos territórios. No entanto, o que a

pesquisa evidenciou, a partir da análise do *Referencial Curricular do Estado de Rondônia* (RCRO/EM, 2021), das entrevistas com professores/as e questionários aplicados a estudantes, é uma contradição marcante entre o discurso oficial e a prática pedagógica. Ainda que, o documento afirme valorizar a contextualização do ensino e os saberes locais, sua implementação no cotidiano escolar vai na contramão desses princípios.

Portanto, o cenário descrito evidencia que a escolha das disciplinas pelos estudantes e a criação dos itinerários formativos pelos professores são, na prática, condicionadas pela estrutura e pelas prioridades institucionais da escola. Embora o Referencial Curricular recomende a valorização das especificidades regionais, iniciativas nesse sentido frequentemente esbarram na falta de condições materiais, como demonstram as experiências frustradas de visitas a comunidades quilombolas e propriedades agroecológicas na Zona da Mata Rondoniense, inviabilizadas pela ausência de transporte escolar.

Um outro exemplo dessa contradição está no próprio *Referencial Curricular*, que recomenda que o professor deva “assuma riscos” e proponha estratégias de ensino inovador no contexto dos itinerários formativos. No entanto, essa orientação transfere para o docente a responsabilidade pela efetivação de um projeto educacional que foi projetado sem considerar as condições reais de trabalho enfrentadas nas escolas. Falta de materiais didáticos, ausência de apoio institucional, infraestrutura precária, sobrecarga de funções, formação continuada padronizada em plataformas digitais.

Assumir riscos e inovar não é apenas uma escolha individual do(a) professor(a); trata-se de um processo que exige condições mínimas para sua concretização. Como afirmou um professor do município de Jaru: “*não é fácil construir uma disciplina nas eletivas do zero, apenas com meu esforço; e ainda, ao apresentar minha proposta, a escola pode aceitar, recusar ou impor condições, dependendo de sua estrutura financeira.*” Esse relato evidencia que autonomia docente na construção das eletivas não se sustenta na prática. A decisão final sobre a viabilidade da proposta não depende exclusivamente do(a) professor(a), mas da gestão escolar, que avalia as possibilidades com base em critérios administrativos e orçamentários.

Em vez de garantir autonomia, o modelo atual impõe ao(à) professor(a) a responsabilidade por inovações pedagógicas sem oferecer o suporte necessário para sua realização, o que reforça a distância entre o discurso oficial e as condições concretas das escolas sobretudo na realidade amazônica. Um dos entraves centrais ao desenvolvimento dos itinerários formativos é a escassez de materiais didáticos regionalizados.

Os conteúdos presentes nas trilhas que fazem referência não estão sistematizados, o que exige do(a) professor(a) uma busca constante e fragmentada na internet. O que permanece amarrado nas trilhas são as competências, habilidades e o uso de descritores, além das recomendações iniciais que acompanham a apresentação das propostas. Já o rol de conteúdos prescritos, sua organização e execução, ficam a cargo do(a) professor(a). Essa estrutura transfere a responsabilidade da sistematização dos saberes para o docente.

A trilha que mais me chamou atenção pela sua proposta pedagógica, foi do Solo a Mesa. Alimentação Sustentável. Minha reflexão parte quando o rio não chega à mesa, algo se rompe. O rio, os peixes, os modos de vida ribeirinhos tão presentes no cotidiano das populações amazônicas foram deixados de fora. A floresta, com seus frutos, ervas, sementes e práticas alimentares ancestrais, também aparece de forma marginal, como se sua contribuição para uma alimentação verdadeiramente saudável e sustentável fosse irrelevante.

Esse esvaziamento é evidente na trilha “Do Solo à Mesa”, que, embora trate da alimentação saudável, negligencia os elementos centrais da cultura alimentar amazônica, reafirmando uma lógica curricular que ignora o território como fonte legítima de produção de alimentos. A trilha *“Da telinha à telona: a comunidade em cena”*, a juventude amazônica aparece como público-alvo, mas não como sujeito histórico. A comunidade é mencionada, mas não situada. A linguagem audiovisual é mobilizada, mas sem crítica, sem raiz.

A trilha acorda leitor todo o dia e dia de ler, o leitor se torna estrangeiro de si mesmo, a imagem do navio a caravela evoca aventuras marítimas ocidentais, longes da cosmovisão amazônica. É a metáfora da leitura como travessia, mas sem chão local, sem rio real, sem memória de quem lê.

A trilha “Parcimônia da Amazônia”, embora traga no título a referência direta ao território, reduz a região a uma estética simbólica e idealizada. A imagem do papagaio reforça uma representação romantizada, despolitizada e desumanizada da floresta, alinhada a discursos nacionais e midiáticos que apagam os sujeitos e os conflitos que estruturam historicamente esse território. A ideia da Amazônia como “alma do Brasil”, embora poética, contribui para um processo de territorialização simbólica externa, em que o território é apropriado como recurso nacional, enquanto seus povos seguem invisibilizados.

Esse apagamento não se dá apenas nos documentos oficiais, mas repercute diretamente na percepção dos estudantes. A pesquisa realizada com 120 jovens de uma escola da Zona da Mata revelou que apenas 2% deles mencionaram a Amazônia como um lugar com presença de 'gente'.

Quando o Sul chega ao Norte, o estranhamento se manifesta na não aceitação dos elementos que tornam a Amazônia única em suas peculiaridades, evidenciando a tentativa de impor à região um modelo 'civilizatório' distante as territorialidades Amazônica Os saberes valorizados, são aqueles considerados universais, aqueles que são cobrados nas avaliações externa.

Para qual mundo do trabalho se pretende formar a juventude amazônica, considerando a atual configuração geopolítica e econômica da região? Ao negar às juventudes amazônicas o direito à memória, à dignidade e à construção de futuros enraizados em seus próprios modos de vida, ele não defende o que não conhece. E em vez de formar jovens para atuarem de maneira crítica, criativa e transformadora em seus territórios, o sistema educacional tende a prepará-los para funções subalternas, muitas vezes vinculadas às cadeias produtivas dos frigoríficos, usinas de cana de açúcar, da mineração e de outros setores que operam com base na exploração predatória e na precarização do trabalho.

Já os docentes, são levados a uma formação continuada de plataforma, duramente criticada em seus relatos. O uso excessivo dessas plataformas tem consumido o tempo dos(as) professores(as), que se veem divididos entre planejar suas aulas e cumprir as atividades impostas pelas formações padronizadas. A ausência de espaços de formação coletiva, de diálogo e de estudo sobre a realidade concreta da escola não existe mais, foram substituídas por reuniões técnicas de análise de proficiência em Matemática ou Língua Portuguesa, verificação das notas Saero, Saeb e Enem.

Essa lógica ficou evidente quando a maioria das escolas da Regional da Zona da Mata optou por não participar da VI Conferência Nacional Infantojuvenil pelo Meio Ambiente, justificando a decisão com a prioridade às avaliações externas de 2025. Mas onde está o protagonismo juvenil tão enfatizado pela BNCC? A conferência ambiental representava uma oportunidade concreta de escuta e participação ativa das juventudes na formulação de propostas e ações em defesa do meio ambiente, da justiça climática — em essência, da própria Amazônia. Ou será que o protagonismo estudantil só é reconhecido quando se traduz em notas altas nas avaliações externas? Muitos desses jovens são premiados, exibidos nas redes sociais como troféus, enquanto suas vozes e vivências seguem silenciadas quando o assunto é o futuro do planeta e de seu território.

Toda essa estrutura educacional, foi sendo construída sem resistências, as políticas neoliberais desconfigurou a essência da escola. Sob o discurso da modernização e da qualidade, instituiu-se uma lógica que reduz a educação à produtividade, à eficiência e ao

desempenho em avaliações externas. O território foi silenciado, a juventude, instrumentalizada. o trabalho docente, esvaziado de sentido, a promessa de protagonismo estudantil virou retórica para encobrir a intensificação do controle e a padronização. A Amazônia, mais uma vez, foi tratada como espaço a ser gerido à distância, sem escuta, sem diálogo, sem vida.

O que defendemos como principal ineditismo desta tese está na combinação entre a originalidade temática, o recorte metodológico e o aprofundamento crítico. O conceito de *desamazonização* da educação não é tratado aqui apenas como a invisibilização das territorialidades amazônicas na base curricular, mas como um processo profundo de apagamento de todas as formas de vida que não se alinham à lógica capitalista da produção.

Assim, a educação deixa de formar sujeitos críticos e passa a formar indivíduos moldados para aceitar, naturalizar ou até promover empreendimentos ligados às commodities, como a soja, o gado e a mineração. Sem o reconhecimento da centralidade dos povos indígenas, ribeirinhos e comunidades tradicionais na construção da Amazônia, o território passa a ser tratado como vazio, passível de ocupação e exploração, o que favorece a expansão de um modelo desenvolvimentista excludente.

Nesse sentido, a educação desamazonizada torna-se não apenas cúmplice, mas peça-chave na legitimação de um projeto de destruição da floresta, dos povos e das memórias. As comunidades tradicionais, os povos originários e, com eles, a preservação dos recursos naturais são vistos como obstáculos ao projeto desenvolvimentista.

A pesquisa empírica e documental dos itinerários formativos no contexto amazônico rondoniense, é um dos poucos que investiga, com dados concretos e triangulados (documentos, entrevistas, questionários), como os itinerários formativos vem sendo trabalhos nas escolas de Rondônia

Ao que tudo indica, ainda são escassos os estudos que investigam os itinerários formativos com foco nas especificidades territoriais da Amazônia. A originalidade também se expressa na centralidade conferida às vozes da escola, sobretudo de professores/as e estudantes, não são tratadas apenas como ilustrações empíricas, mas como fundamento analítico fundamental da pesquisa. Sem essas falas, seria impossível compreender com profundidade os sentidos, desafios e contradições que marcam a implementação dos itinerários formativos na região da Zona da Mata Rondoniense.

O ineditismo desta tese manifesta-se não apenas no tema que aborda, mas também na provocação que propõe ao tensionar o papel das universidades da Região Norte em

especial, da Universidade Federal de Rondônia (UNIR) diante dos desafios educacionais da Amazônia.

Por isso, esta tese propõe uma reflexão sobre o protagonismo das universidades diante do avanço das políticas neoliberais na educação, reivindicando que elas se organizem para apresentar propostas educacionais próprias. Diariamente, a SEDUC recebe a visita dos chamados think tanks, que oferecem formação continuada, produção de livros didáticos, controle de conteúdos e definição de interesses, muitas vezes alheios à realidade amazônica

Quando a universidade se abstém de dialogar com a escola, com os territórios e com os sujeitos amazônicos, ela também passa a operar como engrenagem no processo de desamazonização da educação. Sua omissão diante das urgências regionais, bem como a manutenção de uma produção científica distanciada da prática social, a torna corresponsável pela reprodução de uma educação que nega os saberes da floresta, apaga identidades coletivas e facilita o avanço de um projeto de desenvolvimento excludente.

Segue um quadro que identifica os aspectos atuais do cenário educacional na Amazônia Rondoniense, caracterizado por uma educação desamazonizada, e apresenta propostas para “amazonizar” a educação.

Quadro 9- Da Desamazonização à Amazonização da Educação: Proposta para um Itinerários Formativos Contextualizados na Amazônia Rondoniense

Aspectos	Cenário Atual - educação Desamazonizada	Amazonizar a Educação
Construção dos Itinerários Formativos	Itinerários Formativos, encontra distante da realidade dos estudantes. Não há interdisciplinaridade entre as áreas de conhecimento, o que os torna as disciplinas fragmentadas e com pouco interesse e participação dos estudantes (sem sentido para os estudantes).	Relacionar os itinerários formativos com a realidade de vida, os projetos de futuro e as demandas locais de trabalho e cultura. Construir projetos integrados entre as áreas de conhecimento, com foco em temas amazônicos (como biodiversidade, rios, agricultura familiar, extrativismo, migrações, conflitos socioambientais). Promover atividades que conectem Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Linguagens e Matemática em torno de problemas regionais.
Curadoria das trilhas (imagens e referências)	Trilhas com estética e iconografia eurocêntrica; ausência de elementos da cultura e da sociobiodiversidade amazônica; referências genéricas/externas; invisibilização de povos indígenas, ribeirinhos, quilombolas e camponeses.	Estabelecer diretrizes de curadoria com representatividade territorial e étnico-racial; criar banco de imagens e exemplos produzidos na Amazônia Rondoniense; revisar o catálogo de Trilhas para substituir imagens estereotipadas; realizar consulta pública com comunidades locais e garantir a representatividade de autores regionais.

Referências literárias e autores	Predominância de autores do cânone nacional/sudeste e estrangeiros; nenhuma presença de autorias regionais e de povos tradicionais; bibliografia não contextualizada; invisibilização da oralidade e da literatura indígena, ribeirinha e quilombola.	Incluir autores/as da Amazônia Rondoniense e da região Norte; garantir percentuais mínimos de autorias regionais e de povos tradicionais nos planos de ensino; integrar literatura oral, cordéis e narrativas locais; fomentar produção estudantil; firmar parcerias com editoras, universidades e coletivos culturais para curadoria e atualização contínua.
Livros e materiais didáticos regionais	Dependência de livros didáticos nacionais e de materiais produzidos fora da região; escassa produção e distribuição de conteúdos elaborados por docentes e universidades locais; pouca valorização do saber científico regional	Incentivar e financiar a produção de livros, apostilas e recursos digitais por professores da educação básica e universidades regionais; incluir esses materiais no PNLD e nos acervos escolares; promover editais para criação de conteúdos didáticos amazônicos; garantir atualização periódica e acesso gratuito às escolas.
Infraestrutura e recursos	Falta de transporte e recursos para atividades territorializadas com experiências aos conhecimentos regionais.	Garantir que as escolas recebam recursos financeiros para custear as aulas de campo (assim como já ocorre com outros programas de financiamento escolar). Amazonizar requer conhecer as comunidades quilombolas, ribeirinhas, agroecológicas e indígenas, bem como estabelecer parcerias com universidades e institutos de pesquisa para a produção e atualização de conteúdos contextualizados, fundamentados em dados científicos.
Formação docente	Formação continuada padronizada e virtual, sem conexão com a realidade escolar; ausência de espaços coletivos de estudo, escuta e troca. Perca da identidade docência, professor executor de tarefas em detrimento a sua criatividade e potencial intelectual.	Formação situada no território oferecer formação continuada presencial e híbrida, articulada com as realidades locais da escola e da comunidade. Valorizar experiências amazônicas: projetos escolares, práticas comunitárias, saberes tradicionais e produção acadêmica regional. Criação de espaços coletivos de estudo e escuta. Garantir grupos de estudo permanentes entre docentes, em diálogo com universidades e institutos de pesquisa da região. Reconhecimento da docência como produção intelectual. Estimular a produção de materiais didáticos contextualizados pelos próprios professores, com autonomia criativa e respaldo institucional. Formação crítica e decolonial. Incentivar práticas pedagógicas que enfrentem o apagamento de identidades amazônicas na escola. Valorização profissional e subjetiva Promover formação que fortaleça sua identidade e o sentido político de sua atuação no território amazônico.
Avaliação	Centralidade das avaliações externas; priorização de resultados quantitativos. Falta compromisso com uma educação integral e	Atribuir os mesmos interesses das avaliações externas aos conhecimentos regionais da Amazônia rondoniense, uma vez que eles podem ser contextualizados com a base na

	compromissada com o desenvolvimento pessoal dos estudantes. Não houve Conferência do Meio Ambiente na escola, sob a justificativa de dedicar a organização do Saeb e Enem.	BNCC, para tanto, trabalhar com descritores que incluam a personalização de conteúdos regionais, afim de garantir a sua efetivação. Importante o resultado quantitativo, mas considerar a importância da avaliação formativa e emancipadora, oportunizando os estudantes reconhecerem a aprendizagem crítica, ao mesmo tempo instigá-los o seu protagonismo em projetos sociais, ambientais e culturais.
Integração com desenvolvimento local	Formação para o mundo do trabalho, distantes das economias e modos de vida locais; poucas ou nenhuma valorização das práticas sustentáveis. Projetos sem visão das potencialidades amazônicas. Valorização de experiências com atividades do agronegócio na produção de commodities.	Elaborar itinerários formativos que fortaleçam e reconheçam potencialidades econômicas da Amazônia rondoniense, a partir das suas biodiversidades e sociodiversidade. Levar para sala de aula, experiências de comunidades amazônicas que sobrevivem das economias sustentáveis como: extrativismo, agroecologia, bioeconomia, marketing verde, beneficiamento de produtos amazônicos, eco-negócio e turismo ecológico e comunitário. Essas atividades, atribuem maior respeito ao meio ambiente promovendo justiça climática e preservação ambiental e cultural.
Protagonismo estudantil	protagonismo esvaziado, baseado na meritocracia dos resultados quantitativos.	O empreendedorismo social juvenil na Amazônia, incentivando os estudantes a refletirem sobre suas habilidades e interesses. Criar instâncias deliberativas estudantis e projetos de intervenção comunitária; adotar metodologias ativas vinculadas ao território (pesquisa de campo, mapeamento social, educação patrimonial); reconhecer autoria discente em feiras científicas, mostras culturais e publicações de documentários.

Fonte: Elaboração própria, 2025.

O cenário atual da educação no contexto amazônico revela um processo de desamazonização, caracterizado por itinerários formativos fragmentados e distantes da realidade dos estudantes, referências eurocêntricas nas trilhas, ausência de autores regionais, forte dependência de livros e materiais didáticos produzidos fora da região, além da falta de infraestrutura e transporte para atividades territorializadas.

Soma-se a isso a formação docente padronizada e virtual, que desconsidera a realidade escolar e desvaloriza a criatividade e o papel intelectual dos professores. As avaliações externas, centradas em resultados quantitativos, se sobrepõem a processos

formativos e emancipatórios, e a preparação para o mundo do trabalho acaba priorizando práticas do agronegócio em detrimento das economias sustentáveis locais. Nesse contexto, o protagonismo estudantil é reduzido a uma lógica meritocrática, enfraquecendo sua capacidade de ação crítica.

Por outro lado, amazonizar a educação significa promover um movimento de reaproximação entre escola, território e cultura amazônica. Isso envolve construir itinerários formativos contextualizados às realidades de vida dos estudantes e integrados entre as áreas do conhecimento; revisar a curadoria das trilhas, imagens e referências, garantindo representatividade territorial e étnico-racial; valorizar autores regionais e tradições orais; e investir na produção de materiais didáticos amazônicos.

Requer ainda assegurar recursos para aulas de campo, promover formações docentes presenciais, situadas no território e voltadas à valorização da identidade e criatividade do professor, além de considerar avaliações formativas que reconheçam aprendizagens críticas e emancipadoras. No campo do desenvolvimento local, propõe-se valorizar experiências sustentáveis, como extrativismo, agroecologia e bioeconomia, fortalecendo as economias amazônicas. Por fim, a amazonização reivindica o protagonismo estudantil como prática viva de pesquisa, intervenção comunitária e autoria cultural, resgatando a educação como um espaço de transformação social e ambiental.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, J. P. L. Tabela de composição de alimentos da Amazônia. **Acta amazônica**, v. 26, n. ½, p. 121-126, 1996.
- AMARAL S. W. K. do. **Trabalho, educação, economia e cultura em povos e comunidades tradicionais**: a (re)afirmação de modos de vida como formas de resistência 2020. 222f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2020.
- APPLE, M. **Ideology and Curriculum**. London: Routledge and Kegan Paul, 1979.
- APPLE, Michael W. **Educação e Poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989
- APPLE, M. W. **A política do conhecimento**: a educação contra o capitalismo e o imperialismo. São Paulo: Cortez, 2003.
- APPLE, M. **Ideologia e Currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ARAGON, B. **Nem decalque, nem cópia**: aproximações entre marxismo e decolonialidade. *Dissonância: Revista de Teoria Crítica*, Campinas, v. 4, p. 25-38, 2020.
- ARROYO, M. G. **Imagens Quebradas**: Trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis: Vozes, 2004.
- ARROYO, M. G. Reinventar a política: reinventar o sistema de educação. **Educação & Sociedade**, n. 124, 2013.
- BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99–116, jul./dez. 2001. Disponível em: <https://gestaoeducacaoespecial.ufes.br/sites/gestaoeducacaoespecial.ufes.br/files/field/anexo/ball.pdf>. Acesso em: 29 maio 2025.
- BALL, S. J. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 37-55, maio/ago. 2010.
- BALL, S. J. **Global Education Inc.:** New Policy Networks and the Neoliberal Imaginary. London: Routledge, 2012.
- BALL, S. J. Entrevista: Estandarización y docencia. La entrevista Educativa (por José Weinstein). **Educarchile**. 5 de jan. de 2015.
- BARBOSA, S. F.; ROCHA, G. O. R. da; LIRA, J. R. de O. A noção de Amazônia e a categoria de região no ensino de Geografia: das representações sociais dos alunos à construção de sua identidade. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 11, n. 21, p. 05-27, 2021. Disponível em: <https://www.revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/994>. Acesso em: 25 fev. 2025.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROS, J. M. Cultura, Mudança e Transformação: A Diversidade Cultural e os Desafios de Desenvolvimento e Inclusão. *In: ENCONTRO DE ESTUDOS MULTIDISCIPLINARES EM CULTURA*, 3, 2007, Bahia. **Anais...** Salvador: Faculdade de Comunicação/UFBa, 2007. p. 1-16.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BECKER, B. K. **Limitações ao Exercício da Soberania na Região Amazônica**. Ciclo de Estudos sobre a Amazônia. Brasília: Gabinete de Segurança Institucional; Secretaria de Acompanhamento e Estudos Institucionais, 2004.

BECKER, B. K. **Amazônia: geopolítica na virada do III milênio**. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

BECKER, B. K. **As Amazonas de Bertha K. Becker: ensaios sobre geografia e sociedade na região amazônica**. Volume 3. Rio de Janeiro: Garamond, 2015.

BLANCH, J. M. Trabajar y bienestar. *In: BLANCH, J. M. (org.). Teoría de las relaciones laborales*. Barcelona: FUOC, 2012. p. 4-101.

BOLLNOW, O. **O homem e o espaço**. Curitiba: Editora UFPR, 2008.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, 2003.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB 02/2012**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: Conselho Nacional de Educação, Câmara da Educação Básica, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica. Acesso em: 10 fev. 2023.

BRASIL. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRASIL. **Medida Provisória n.º 746/2016**. Promove as alterações no ensino médio. Diário Oficial da União, edição extra n.º 184-A.

BRASIL. **Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho. Brasília: Presidência da República, 2017.

Brasil. **Amazônia à mesa**: receitas com produtos da sociobiodiversidade para a alimentação escolar. Brasília: Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento. Secretaria de Agricultura Familiar e Cooperativismo, 2019. Disponível em: https://www.fn-de.gov.br/phocadownload/programas/Livro_Didatico_PNLD, Acesso em: 29 maio 2025.

BRASIL. Monitoramento do Desmatamento da Floresta Amazônica Brasileira por Satélite. **Coordenação-geral Observação Terra**, 2024. Disponível em: <http://www.obt.inpe.br/OBT/assuntos/programas/amazonia/prodes>. Acesso em: 29 maio 2025.

CALLAI, H. C. Estudar o lugar para compreender o mundo. *In*: CASTROGIOVANNI, A. C. (Org.). **Ensino de geografia**: práticas e textualizações no cotidiano. Porto Alegre: Mediação, 2000. p. 105-116.

CALLAI, H. C. Educação Geográfica: ensinar e aprender Geografia. *In*: CASTELHAR, S. M. V.; MUNHOZ, G. B. (orgs.). **Conhecimentos Escolares e Caminhos Metodológicos**. São Paulo: Xamã, 2012. p. 73-87.

CALLAI, H. C. Estudar a paisagem para aprender geografia. *In*: GARRIDO PEREIRA, M. (compilador). **La opacidad del paisaje**: formas, imágenes y tiempos educativos. Porto Alegre: Editora Imprensa Livre, 2013, p. 37-56.

CALLAI, H. C. Educação geográfica: trajetórias. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 10, n. 19, p. 215-234, 2020.

CANDAU, V. M. (org.). **Sociedade, educação e cultura(s)**: questões e propostas. Petrópolis: Vozes, 2002.

CANDAU, V. M.. *Educação intercultural: mediações necessárias*. Petrópolis: Vozes, 2008.

CARDOSO DE OLIVEIRA, L. R. **Desvendando evidências simbólicas**: compreensão e conteúdo emancipatório da antropologia. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2018.

CARRANO, P. C. R. Juventudes: as identidades são múltiplas. **Movimento**, Niterói, n. 1, p. 11-27, 2000.

CARRANO, P.; FALCÃO, N. Os jovens e a escola de ensino médio: adiamento um encontro mediado com o mundo do trabalho. *In*: CIAVATTA, M.; TIRIBA, L. (Orgs.). **Trabalho e educação de jovens e adultos**. Brasília: Líber Livro e Editora da UFF, 2011. p. 165-197.

CASTRO, E. M. L. de. A pedagogia histórico-crítica e a educação escolar. *In*: SAVIANI, D. (Org.). **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2010. p. 95-115.

CASTRO, E. M. R. de. Amazônia: região universal e teatro do mundo. *In*: BOLLE, W. (Org.). **Amazônia**: região universal e teatro do mundo. Rio de Janeiro: Globo, 2010. p. 15-38.

CAVALCANTI, L. S. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.

CAVALCANTI, L. S. Formação Inicial e Continuada em Geografia: Pedagógicas e (re) construção do Conhecimento. *In*: ZANATTA, B. A.; SOUZA, V. C. de (orgs.). **Formação de professores**: reflexões do atual cenário sobre o ensino da geografia. Goiânia: NEPEG, 2008.

CAVALCANTI, L. S. **O Ensino de Geografia na Escola**. Campinas: Papirus, 2012.

CAVALCANTI, L. S. Os Conteúdos Geográficos no cotidiano da Escola e a Meta de Formação de Conceito. *In*: ALBUQUERQUE, M. A. M.; SOUZA, A. J. (orgs.). **Formação, Pesquisas e Práticas docentes**: Reformas Curriculares em Questão. João Pessoa: Mídia, 2013.

CAVALHEIRO, W. C. S. *et al.* Impacto da colonização na Zona da Mata Rondoniense, Amazônia Ocidental-Brasil. **Revista Geográfica Venezolana**, v. 56, n. 1, p. 41-57, 2015. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7343935>. Acesso em: 10 fev. 2025.

CELLARD, J. A análise documental. *In*: POUPART, J. *et al.* **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 295-316.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 1980.

CIAVATTA, M. **Gaudêncio Frigotto** – um intelectual crítico nos pequenos e nos grandes embates. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

COLARES, A. A. **Colonização, catequese e educação no Grão-Pará**. 2003. 186 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/9505>. Acesso em: 25 nov. 2024.

COLARES, A. A. História da educação na Amazônia: questões de natureza teórico-metodológicas: críticas e proposições. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. esp., p. 187-202, out. 2011. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639675>. Acesso em: 30 maio 2025.

COLARES, A. A.; COLARES, M. L. I. S. **Educação e Realidade amazônica**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016.

CONCEIÇÃO, F. S. Agronegócio e campesinato na Amazônia brasileira: transformações geográficas em duas regiões nos estados de Rondônia e Pará. **Geographia**, v. 19, p. 54-72, 2017.

COSTA JÚNIOR, W. R.; THOMÉ, Z. R. C. Representações geográficas da Amazônia brasileira no livro didático de Geografia do 4º ano do Ensino Fundamental: limites e desafios ao trabalho pedagógico do professor. **Revista Humanidades & Inovação**, v. 9, n. 23, p. 306-319, 2022. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/6121>. Acesso em: 15 set. 2024.

COSTA SILVA, R. G. **Dinâmicas territoriais em Rondônia**: conflitos na produção e uso do território no período de 1970/2010. 2010f. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil, 2010.

COSTA SILVA, R. Agronegócio e campesinato em Rondônia. In: FERREIRA, G. H. C. (org.). **Geografia Agrária no Brasil**: disputas, conflitos e alternativas territoriais. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

COSTA SILVA, R. G. Da apropriação da terra ao domínio do território: as estratégias do agronegócio na Amazônia brasileira. **International Journal of Development Research**, v. 7, n. 12, p. 17699-17707, dez. 2017.

COSTA SILVA, R. **A desamazonização da Amazônia**: Conflitos agrários, violência e Agrobandidagem. Conflitos no Brasil 2021. Goiânia: CPT Nacional, 2021.

COSTA SILVA, R. G. da. Dinâmica populacional e recentralização urbana em Rondônia: análise a partir do Censo Demográfico 2022. **Acta Geográfica**, Boa Vista, v. 17, n. 44, p. 1-21, maio/ago. 2023. Disponível em: <https://revista.ufrr.br/actageo/article/view/8014>. Acesso em: 30 maio 2025.

COSTA SILVA, R.; NEVES, J. G. Território, Direitos Humanos e Educação do/no Campo na Amazônia. **Rev. Educ. Pública**, Cuiabá, v. 27, n. 65, p. 635-655, maio/ago. 2018.

COSTA SILVA, R.; LIMA, L. A. P.; CONCEIÇÃO, F. S. Territórios em disputas na Amazônia brasileira: ribeirinhos e camponeses frente as hidrelétricas e ao agronegócio. **Revista Franco Brasileira de Geografia**, n. 36, 2018.

COSTA SILVA, R. G. da C.; SUAVE, M. P.; NEVES, J. G. Geografia, livro didático e educação: problematizações da temática agrária no Ensino Fundamental. **Revista Cerrados**, Montes Claros, v. 19, n. 02, p. 20-51, jul./dez.-2021.

COSTA, J. de S. **A influência da educação ambiental ancorada na educação científica**: A percepção ambiental no contexto do ensino médio na Amazônia Sul-Occidental. 2022. Dissertação (Mestrado em Ciências Ambientais) - Universidade Federal do Acre, Cruzeiro do Sul, 2022.

DAYRELL, J. O jovem como Sujeito Social. **Revista Brasileira de Educação**, n. 4, p. 40-53, 2003.

DAYRELL, J. A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300022&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20 dez. 2020.

DEBORD, G. **A sociedade do espetáculo**. Edição digital. eBooksBrasil.com, 2003. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/debord/1967/11/sociedade.pdf>. Acesso em: 30 maio 2025.

DIAS, A. M. I. **Alimentação e cultura na Amazônia**: impactos das políticas públicas na identidade alimentar regional. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2021.

DIEGUES, A. C. S. **O mito moderno da natureza intocada**. São Paulo: NUPAUB-USP, 1994. 163 p. Disponível em: <https://nupaub.fflch.usp.br/sites/nupaub.fflch.usp.br/files/O%20mito%20moderno.compressed.pdf>. Acesso em: 30 maio 2025.

DUARTE, N. **Crítica da aprendizagem “significativa”**. Campinas: Autores Associados, 2003.

FEARNSIDE, P. M. Desmatamento na Amazônia: dinâmica, impactos e controle. **Acta Amazonica**, v. 36, n. 3, p. 395-400, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/?>. Acesso em: 18 mar. 2025.

FEARNSIDE, P. M. **A Floresta Amazônica nas Mudanças Globais**. Manaus: Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia (INPA), 2009. Disponível em: <https://repositorio.inpa.gov.br/handle/1/4748>. Acesso em: 29 maio 2025.

FERNANDES, B. M. **Questão Agrária, conflitualidade e desenvolvimento territorial**. Presidente Prudente: 2004. Disponível em: <http://www4.fct.unesp.br>. Acesso em: 10 nov. 2024.

FERNANDES, B. M. Agronegócio e Reforma Agrária. **Unesp**, 2005. Disponível em: https://www2.fct.unesp.br/nera/publicacoes/AgronegocioeReformaAgraria_Bernardo.pdf. Acesso em: 18 mar. 2025.

FERREIRA, R. A. Os indígenas e os impactos da colonização europeia. *Jornal da USP*, 24 abr. 2017. Disponível em: <https://jornal.usp.br/atualidades/os-indigenas-e-os-impactos-da-colonizacao-europeia->. Acesso em: 18 mar. 2025.

FERRETTI, C. J. A reforma do ensino médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos avançados**, v. 32, n. 93, p. 25-42, 2018.

FERRETI, C. J.; SILVA, M. R. da. Reforma do ensino médio no contexto da medida provisória n.º 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educ. Soc.**, v. 38, n. 139, p. 385-404, 2017.

FIDELIS, M.; TEIXEIRA, M.. *Teoria decolonial e teoria crítica: aproximações possíveis*. Dissonância: Revista de Teoria Crítica, Campinas, v. 4, p. 7-19, 2020.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
FONSECA, D. R.; RABELLO, A. C. B. A Amazônia Colonial: território e sociedade no antigo Estado do Grão-Pará e Maranhão. *In*: CASTRO, E. R. de; CAMPOS, Í. (orgs.). **Formação socioeconômica da Amazônia**. Belém: NAEA/UFPA, 2015. p. 471-492.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Educação e atualidade brasileira**. 3. Ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, L. C. de. BNCC: uma base para o gerencialismo-populista. **Avaliação Educacional**, 7 abr. 2017.

FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, M. de. **Amazônia: passado, presente e futuro**. São Paulo: Contexto, 2018.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

FRIGOTTO, G. Teoria e práxis e o antagonismo entre a formação politécnica e as relações sociais capitalistas. **Revista Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, suplemento, p. 67-82, 2009.

FRIGOTTO, G. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 46, p. 235-274, jan./abr. 2011. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/VJmZWSR66pkB3948p76yRVx/?format=pdf&lang=pt>.
Acesso em: 30 maio 2025.

FRIGOTTO, G. (Org.). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018.

FRIGOTTO, G. (Org.). **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

FRIGOTTO, G. Reforma do ensino médio do (des) governo de turno: decreta-se uma escola para os ricos e outra para os pobres. **Movimento: Revista de Educação**, ano 3, n. 5, 2016.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Trabalho como princípio educativo. *In*: SALETE, R. *et al.* (orgs.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p. 748-759.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. N. (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Editora Cortez, 2005. p. 106-127.

GADOTTI, M. **Ecopedagogia e educação para sustentabilidade**. Canoas: Gráfica da ULBRA, 2005.

GAMA, C. N.; DUARTE, N. Concepção de currículo em Dermeval Saviani e suas relações com a categoria marxista de liberdade. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 21, n. 62, p. 521-530, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/Zq4F69WJKFwB8cZWDnGfnWv/?lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2025.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

HAESBAERT, R. **Viver no limite: território e multi/transterritorialidade em tempos de insegurança e contenção**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**, 12. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

HARVEY, D. **O neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Resultados. **Inep**, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 20 mar. 2025.

IPCC SIXTH ASSESSMENT REPORT. 2022. Disponível em: <https://www.ipcc.ch/report/ar6/wg2/>. Acesso em: 20 mar. 2025.

JESUS, F. de; FIRMINO, A.; GUEDES, M. Atividades produtivas dos castanheiros da RESEX do Rio Cajari, Amapá. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE ECOLOGIA, 1.; CONGRESSO DE ECOLOGIA DO BRASIL, 11., 2013, Porto Seguro. **Ecologia e Gestão Ambiental: anais**. Porto Seguro: SEB, 2013.

JESUS, F. S. de. **Os fluxos educativos de Frantz Fanon**. Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação. Número 30: nov./2018-abr.2019, p.64-74.DOI: <https://doi.org/10.26512/resafe.vi30.28242>

KAERCHER, N. A. **Se a Geografia Escolar é um Pastel de vento o Gato Come a Geografia Crítica**. Porto Alegre: Evangraf, 2014.

KOPENAWA, D.; ALBERT, B. **A queda do céu: palavras de um xamã yanomami**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KRAWCZYK, N. R. A política educacional e seus desafios na pesquisa: o caso do Brasil. **International Journal of Development Research**, v. 7, n. 7, p. 11514-11522, 2019. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/335094228>. Acesso em: 20 maio 2024.

KUENZER, A. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1153-1178, out. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300024>. Acesso em: 20 mar. 2025.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil**. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, abr. 2010. DOI:

LAMOSA, R. de A. C. **Estado, classe social e educação no Brasil**: uma análise crítica da hegemonia da Associação Brasileira do Agronegócio. 2014. 435f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

LEFF, E. **Epistemologia ambiental**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LEHER, R. Reforma do Estado: o privado contra o público. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 345-363, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/NhjhPwHSQNc99GT6kjdCNDC/>. Acesso em: 30 maio 2025.

LENTEJANO, P. *et al.* A dupla ofensiva do agronegócio sobre a educação: fechamento de escolas e disputa político-ideológica. **Terra Livre**, v. 2, n. 57, p. 433-470, 2021. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/index.php/terralivre/article/view/2320>. Acesso em: 10 abr. 2025.

LOUREIRO, C. F. B. **O movimento ambientalista e o pensamento crítico**: uma abordagem política. 2. ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2006.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2013.

MAFRA, J. R. de S. (Org.). **Pesquisa em educação na e da Amazônia**. Teresina: Alumiá Editorial, 2023.

MALDONADO-T. Nelson. **Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto**. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Orgs.) *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-167.

MAPA DE CONFLITOS. RO - Comunidades quilombolas de Santa Fé aguardam emissão de título definitivo de seu território. **Mapa de Conflitos, injustiça ambiental e saúde no**

Brasil, 2025. Disponível em: <https://mapadeconflitos.ensp.fiocruz.br/conflito/ro-comunidades-quilombolas-de-santa-fe-aguardam-emissao-de-titulo-definitivo-de-seu-territorio/>. Acesso em: 20 mar. 2025.

MARIÁTEGUI, J. C. *Sete ensaios de interpretação da realidade peruana*. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2011.

MEIRA, M. **A persistência do aviamento**: colonialismo e história indígena no Noroeste amazônico. São Carlos: EdUFSCar, 2018.

MEIRELLES FILHO, J. **Viagem pela Amazônia**. São Paulo: Peirópolis, 2006.

MELLO, A. F. de. Dilemas e desafios do desenvolvimento sustentável da Amazônia: o caso brasileiro. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 107, p. 91-108, 2015.

MELUCCI, A. **O jogo do eu**: a mudança de si em uma sociedade global. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2004.

MIGNOLO, Walter. Histórias Globais/projetos Locais. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003. MIGNOLO,

MIGNOLO, W. D. On subalterns and other agencies. **Postcolonial Studies**, v. 8, n. 4, p. 381-407, 2005.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

MINAYO, M. C. de S.; DESLANDES, S. F. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 25. ed. rev. e atual. Petrópolis: Vozes, 2007.

MOTA, D. M. da *et al.* Entre a megadiversidade e a insegurança alimentar na Amazônia Oriental: a alarmante situação do estado do Pará. **InterEspaço: Revista de Geografia e Interdisciplinaridade**, Grajaú, v. 10, n. 1, p. 1-28, jan./jun. 2024. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/interespaco/article/view/25231>. Acesso em: 30 maio 2025.

NASCIMENTO SILVA, M. G. S. Reflexos das políticas públicas desenvolvidas e o empoderamento das mulheres em assentamentos rurais. In: ALMEIDA SILVA, A.; NASCIMENTO SILVA, M. G. S.; COSTA SILVA, R. G. (Orgs.). **Colonização, Território e Meio Ambiente em Rondônia**: Reflexões geográficas. Curitiba: SK Editora; Porto Velho: PPGG/UNIR, 2012.

NEVES, R. C. V. **A reforma do Ensino Médio no contexto do Plano Nacional de Educação (PNE)**. 2022. Dissertação- Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2022.

NEVES, J. G. **Em defesa do Rio Machado e sua gente, os índios da etnia Arara e Gavião avisam**: não queremos barragens. Relatório de Atividades de Extensão Universitária. Ji-Paraná: Universidade Federal de Rondônia, 2006.

NEVES, L. J. de O. Desconstrução da colonialidade: iniciativas indígenas na Amazônia. **e-cadernos CES**, n. 2, 2008.

OLIVEIRA, F. Ser negro no Brasil: alcances e limites. **Estudos Avançados**, v. 18, n. 50, p. 57-60, jan. 2004.

OLIVEIRA, A. da S. **A BNCC do Ensino Médio e a formação humana na Amazônia amapaense**: as concepções de educadores e estudantes do município de Serra do Navio-AP. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2024.

OLIVEIRA, J. L. de. **Contribuições a uma aprendizagem significativa utilizando recursos amazônicos com potencial didático**. 2024. Dissertação (Mestrado em Docência para a Educação Básica) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2024.

OLIVEIRA, M. C. de A.; ARAÚJO, L. P. de; COSTA, D. E. Amazônia brasileira nos livros didáticos de Ciências da Natureza e Matemática do Ensino Médio. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 30, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1516-731320240052>. Acesso em: 30 maio 2025.

PACÍFICO, J. M. *et al.* A formação de professores na Amazônia rondoniense: algumas aproximações. **Educa – Revista Multidisciplinar em Educação**, v. 10, p. 1-13, 2023.

PAULINO, G.; COSSON, R. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. *In*: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. (Orgs.). **Escola e leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009. p. 61-81.

PERONI, V. M. V. Múltiplas formas de materialização do privado na educação básica pública no Brasil: sujeitos e conteúdo da proposta. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 212-238, jan./abr. 2018.

PLATONOW, V. Produção de carne afeta desmatamento na Amazônia, dizem especialistas. **Agência Brasil**, 1 ago. 2018. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2018-08/producao-de-carne-afeta-desmatamento-na-amazonia-dizem-especialistas>. Acesso em: 20 mar. 2025.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T.; CACETE, N. H. **Para Ensinar e aprender Geografia**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PORTAL AMAZÔNIA. Pesquisa aponta causas da seca histórica dos rios da bacia hidrográfica de Rondônia. **Portal Amazônia**, 15 ago. 2024. Disponível em: <https://portalamazonia.com/meio-ambiente/pesquisa-aponta-causas-da-seca-historica-dos-rios-da-bacia-hidrografica-de-rondonia/>. Acesso em: 20 mar. 2025.

PORTO-GONÇALVES, C. W. **Amazônia, amazônias**. São Paulo: Contexto, 2001.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-

americanas. Colección Sur Sur. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 107-130. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/>. Acesso em: 1 jan. 2025.

RAFFESTIN, C. **Por uma Geografia do poder**. São Paulo: Ática, 1993.

RAITZ, T. R. **Jovens, trabalho e educação**: rede de significados dos processos identitários na Ilha de Santa Catarina. 2003. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

RAMOS, M. N.; FRIGOTTO, G. Medida provisória 746/2016: a contra-reforma do ensino médio do golpe de Estado de 31 de agosto de 2016. **Revista HISTEDBR**, v. 16, n. 70, p. 30-48, dez. 2016.

REDE AMAZÔNICA DE INFORMAÇÃO SOCIOAMBIENTAL GEORREFERENCIADA (RAISG). **Amazônia sob pressão**. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2021. Disponível em: <https://www.raisg.org/pt-br/publicacao/amazonia-sob-pressao-2020/>. Acesso em: 30 maio 2025.

REVISTA PROSA, VERSO E ARTA. ‘A Amazônia, seus povos e a devastação’, um ensaio essencial de Darcy Ribeiro. **Revista Prosa, Verso e Arte**, 2 jun. 2020. Disponível em: https://www.revistaprosaversoearte.com/a-amazonia-seus-povos-e-a-devastacao-um-ensaio-essencial-de-darcy-ribeiro/?utm_source=chatgpt.com#goog_rewarded. Acesso em: 20 mar. 2025.

RIBEIRO, D. **As Américas e a civilização**: processo de formação e causas do desenvolvimento cultural desigual dos povos americanos. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970.

RIBEIRO, D. **Noções de coisas**. São Paulo: FTD, 2000.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em Educação. **Diálogo Educacional**, v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006.

RONDÔNIA. **Referencial Curricular para o Estado de Rondônia** – Ensino Fundamental. Porto Velho: Seduc/RO, 2021.

RONDÔNIA. **Referencial Curricular de Rondônia para o Ensino Médio**. Porto Velho: Seduc/RO, 2023.

RONDÔNIA. **Catálogo de Trilhas de Aprofundamento**. Porto Velho: Seduc/RO, 2023.

SANTANA, M. O guardião da floresta. **News Rondônia**, Porto Velho, 15 abr. 2022. Disponível em: <https://newsrondonia.com.br/?colunistas=marquelinio-santana>. Acesso em: 30 maio 2025.

SANTOS, B. de S. **Um discurso sobre as ciências**. 16. ed. Porto: Edições Afrontamento, 2010.

- SANTOS, B. de S. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. G. (Orgs.). Introdução. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Edições Almedina S.A, ISBN 978-972-40-3738-7, (CES) 2009.
- SANTOS, T. F. A. M. **Educação e desenvolvimento (in)sustentável da Amazônia brasileira**. Curitiba: Appris, 2022.
- SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.
- SAVIANI, D. **PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação: análise crítica da política do MEC**. Campinas: Autores Associados, 2009.
- SAVIANI, D. A pedagogia histórico-crítica, as lutas de classe e a educação escolar. **Germinal: Marxismo e educação em debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 25-46, 2013
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.
- SELIGMANN-SILVA, M. **Desgaste mental do trabalho**. São Paulo: Cortez; 1994.
- SELIGMANN-SILVA, M. O local do testemunho. *Revista História & Perspectivas*, Uberlândia, v. 2, n. 1, p. 13-32, 2010.
- SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- SILVA, T. A Nova direta e as Transformações na Pedagogia da Política e na Política da Pedagogia. In: TOMAZ, T.; GENTILI, P. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.
- SILVA, M. G. da. **Prática pedagógica em contexto amazônico**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2021.
- SOARES, Magda Becker; MACIEL, Francisca Pereira. Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento. Disponível em: <http://www.mec.inep.gov.br>, 2000. Acesso em: 23 mar. 2025.
- SOUSA, D. L.F. **Práticas de currículo em escolas ribeirinhas da área de Porto Velho, RO: saberes locais e conhecimentos científicos**. 2022. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022.
- SOUZA, C. Introdução Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006.

SOUZA MELO, N. S. T. de. O livro didático e a literatura da Amazônia brasileira: discussões sobre uma ausência. 2021. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2021.

SOUZA, J. da. **Ensinar é colonizar?** Por uma perspectiva decolonial no ensino de sustentabilidade. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2024.

STADLER, J. P.; NIEZWIDA, N. R. A.; LAMBACH, M. Pedagogia freireana e pedagogia histórico-crítica: aproximações a partir do materialismo histórico-dialético. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 40, e85067, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1984-0411.85067>. Acesso em: 25 mar. 2025.

STAINFORTH, D. A. et al. Incerteza nas previsões da resposta climática ao aumento dos níveis de gases de efeito estufa. **Nature**, Londres, v. 433, n. 7024, p. 403-406, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1038/nature03301>. Acesso em: 30 maio 2025.

STEINBRENNER, R. A. Centralidade ambiental x invisibilidade urbana (ou os novos “fantasmas” da Amazônia). In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPUR, 12., 2007, Belém. **Anais...** Belém: ANPUR, 2007. Disponível em: <https://anais.anpur.org.br/index.php/anaisenanpur/article/view/1280>. Acesso em: 10 mar. 2025.

SUAVE, M. P. O ensino da Geografia: uma perspectiva crítica para abordar o agrário no Estado de Rondônia. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE GEOGRAFIA AGRÁRIA, 8., SIMPÓSIO NACIONAL DE GEOGRAFIA AGRÁRIA (SINGA) 9., 2017, Curitiba. **Anais...** Curitiba: 2017.

SUAVE, M. P. **Dinâmica Agrária em Rondônia**: proposições para o ensino de geografia nos anos finais do ensino fundamental. 2019. 283f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2019.

TAVARES, E. Darcy Ribeiro e os povos indígenas: acertos e equívocos. **Rebela**, v. 8, n. 1, jan./abr. 2018. Disponível em: https://ojs.sites.ufsc.br/index.php/rebela/article/view/3979/3007?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 25 mar. 2025.

TODOROV, T. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

TRUBILIANO, C. A. B. Exploração da força de trabalho indígena na formação dos seringais em Rondônia. **Diálogos-Revista do Departamento de História**, v. 21, n. 3, p. 51-63, 2017.

WALSH, C. Interculturalidade crítica e pedagogia Decolonial: in-surgir, reexistir e re-viver. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Educação Intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

WALSH, C. (ed.). **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

Walter. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, E. (Org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 71-103.

WIKIPÉDIA. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. **Wikipedia**, 29 nov. 2024.
Disponível em:

https://pt.wikipedia.org/wiki/Universidade_Federal_Rural_do_Rio_de_Janeiro. Acesso: 8 mar. 2024.

APÊNDICES

Caros estudantes, você está sendo convidado(a) a participar, de forma voluntária, da pesquisa intitulada **ENSINO MÉDIO:** itinerários formativos, juventudes e territorialidades no contexto da (des)amazonização.

O objetivo deste questionário é coletar dados sobre as percepções dos estudantes em relação aos itinerários formativos e sua aproximação com os saberes e realidade da Amazônia Rondoniense. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da UNIVALI. Para dúvidas ou sugestões, o CEP pode ser contatado pelo e-mail etica@univali.br ou telefone (47) 3341-7738.

Pesquisadora: Mirian Pereira Suave (doutoranda da UNIVALI).

QUESTIONÁRIO

Parte I Socioeconômico

1)-Qual a sua cor / raça? (apenas uma resposta)

☐ Branca ☐ Parda ☐ Preta ☐ Amarela ☐ Indígena ☐ Não sei ☐ Não quero responder

2- Como você se autodenomina em termos de gênero?

☐ masculino ☐ feminino ☐ não-binário ? não quero responder

3- Residentes:

☐ área rural ☐ área urbana ☐ assentamento da reforma agrária) ☐ aldeias indígenas ☐ outros .

4)- Marque a opção que corresponde a sua situação:

☐ trabalha e estuda ☐ Só estuda

Parte II – Especifica- Itinerários formativos

1) Os projetos das eletivas, das trilhas de aprofundamento e do projeto de vida abordam temáticas relacionadas aos saberes da Amazônia Rondoniense, considerando os povos indígenas e as comunidades tradicionais (camponeses, ribeirinhos e quilombolas), bem como questões relacionadas à biodiversidade, bioeconomia, agroecologia, mudanças climáticas, agricultura sustentável, turismo sustentável e manejo florestal.

☐ Sim, minha escola busca fortalecer os saberes regionais, promovendo discussões sobre os desafios que afetam a Amazônia, por meio das eletivas, do projeto de vida e das trilhas de aprofundamento.

☐ Parcialmente, alguns temas são abordados.

☐ Não, minha escola quase não trata desses saberes, eu tenho pouco ou nenhum conhecimento sobre os problemas enfrentados na Amazônia Rondoniense.

2) Você recebeu alguns materiais fornecidos pelo PNLD/MEC ou pela Seduc/RO que contemplassem saberes regionalizados da Amazônia Rondoniense, relacionados ao desenvolvimento sustentável, sociodiversidade, biodiversidade, bioeconomia, segurança

alimentar, agroecologia, mudanças climáticas, agricultura sustentável, turismo sustentável e manejo florestal nos componentes curriculares dos itinerários formativos:

() Sim () Não

3) Qual o seu nível de interesse e satisfação com as práticas dos Itinerários Formativos?

() Tenho muito interesse e considero os Itinerários Formativos importantes para minha aprendizagem.

() Tenho pouco interesse, pois não vejo muita conexão com minha realidade ou futuro profissional.

() Não tenho interesse, pois os conteúdos não atendem às minhas expectativas.

() Tenho interesse parcial, pois alguns aspectos são bons, mas outros poderiam melhorar.

4) Você se sente pertencente a região Amazônica

() Sim () Não

5) O que é a Amazônia para você?

ENTREVISTA

Caro professor/a, você está sendo convidado(a) a participar, de forma voluntária, da pesquisa intitulada **ENSINO MÉDIO:** itinerários formativos, juventudes e territorialidades no contexto da (des)amazonização.

O objetivo da entrevista consiste em responder os objetivos da pesquisa, ao querer saber de forma os saberes regionais da Amazônia rondoniense estão sendo encorpados nos Itinerários Formativos. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da UNIVALI. Para dúvidas ou sugestões, o CEP pode ser contatado pelo e-mail etica@univali.br ou telefone (47) 3341-7738.

Pesquisadora: Mirian Pereira Suave (doutoranda da UNIVALI).

Área de atuação-----

Disciplina de formação-----

Pós Graduação: Especialização () Mestrado () Doutorado ()

Tempo de docência.....

1) Como você avalia a importância do ensino regionalizado da Amazônia Rondoniense nos itinerários formativos? Você acredita que esse conhecimento influencia na formação profissional dos estudantes e na preparação para o mundo do trabalho em Rondônia?

- 2) já realizaram algum projeto nos itinerários formativos que contemplassem as temáticas regionalizadas, sobretudo voltadas aos povos originários e comunidades tradicionais e questões agrárias?
- 3) A estrutura curricular dos itinerários formativos considera as temáticas regionalizadas dos saberes amazônicos, bem como assuntos relacionados à sustentabilidade ambiental, agroecologia, turismo sustentável, sociodiversidade, bioeconomia, mudanças climáticas e manejo florestal, nos itinerários formativos?
- 4) Você em algum momento foi convidado a colaborar com a construção da Base Curricular sobre a proposta de itinerários formativos.



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), em uma pesquisa científica. Caso você não queira participar, não há problemas. Você não precisa explicar o porquê, e não haverá nenhum tipo de prejuízo, por isso, basta selecionar a opção correspondente no final desta página.

Para confirmar sua participação, é essencial que você revise cuidadosamente o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) na íntegra. Este documento contém informações cruciais sobre o estudo, abordando objetivos, metodologias, riscos e benefícios, entre outros aspectos relevantes. Ao término do TCLE e selecione a opção correspondente à sua decisão ('ACEITO PARTICIPAR' ou 'NÃO ACEITO PARTICIPAR').

Se você optar por participar, será conduzida algumas atividades, na qual você terá a oportunidade de compartilhar suas experiências e opiniões relacionadas ao estudo. No entanto, se decidir não participar, o processo será encerrado e sua participação cancelada. Por favor, assegure-se de compreender completamente todas as informações presentes no TCLE antes de tomar sua decisão. É garantido a você o direito a ressarcimento em caso de despesas comprovadamente relacionadas à sua participação no estudo, bem como, ao direito a indenização em caso de danos nos termos da lei.

Este TCLE se refere à pesquisa “**ENSINO MÉDIO:** itinerários formativos, juventudes e territorialidades no contexto da (des)amazonização, cujo objetivo é investigar como as temáticas relacionadas à Amazônia são tratadas nos Itinerários Formativos do Novo Ensino Médio, com especial atenção para os impactos advindos da redução da carga horária nas disciplinas de Ciências Humanas e Sociais Aplicada.

A pesquisa será desenvolvida sob responsabilidade da pesquisadora Mirian Pereira Suave doutoranda do Programa de Doutorado Acadêmico em Educação da Universidade do Vale do Itajaí em parceria interinstitucional com a Faculdade Católica de Rondônia, sob a

orientação e supervisão da Professora Doutora Tânia Regina Raitz, com base nas diretrizes e resoluções emitidas pelo sistema CEP-CONEP, bem como na Lei 13.709/18 (LGPD).

A pesquisa será realizada por três etapas, sendo: aplicação do questionário; entrevistas e roda de conversa. Sobre o questionário, cada participante responderá individualmente, com duração de aproximadamente 30 minutos, não haverá identificação dos pesquisados. As respostas abertas serão transcritas em quadros, as respostas fechadas serão tabuladas para elaboração de gráficos. Você não será remunerado(a), visto que sua participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Caso decida desistir da pesquisa você poderá interromper sua participação a qualquer momento.

Para mitigar esses riscos, medidas como amostragem diversificada, neutralidade na formulação das perguntas, anonimato e confidencialidade dos dados, reflexividade do pesquisador e revisão ética do protocolo de pesquisa serão aplicadas. Para tanto, será utilizado um gravador digital para gravar os áudios, que serão apagados, assim que as respostas foram transcritas. Todos os voluntários não serão identificados. Com essas medidas, é possível aumentar a validade e a confiabilidade dos resultados, garantindo que a pesquisa seja conduzida de maneira ética.

Os benefícios dessa pesquisa residem na contribuição significativa para o avanço do conhecimento científico na promoção de uma discussão mais aprofundada sobre o Ensino Médio no contexto da educação Amazônicas, sobretudo, a formação dos estudantes para o mundo do trabalho. Nessa nova conjuntura educacional, é de extrema importância que os estudantes tenham acesso aos conhecimentos locais e regionais da região Amazônica, para maior integração com as escolhas profissionais e também na defesa do lugar onde vive-Amazonia. Sobre a redução da carga horária nas disciplinas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. A investigação tem como objetivo identificar como os professores estão lidando com o planejamento das aulas, seleção dos conteúdos e a fragmentação dos conteúdos.

Ao investigar os desafios enfrentados pelos professores e estudantes na implementação do Novo Ensino Médio, a pesquisa pode fornecer informações para equipe gestora escolar, Seduc/RO e outros interessados no campo da educação, ou até mesmo, o desenvolvimento de estratégias pedagógicas que visam otimizar a qualidade do ensino nessas disciplinas.

Os dados colhidos e analisados serão apresentados publicamente por meio de artigo científico, apresentação em seminários e congressos, além de eventos de formações educacionais para gestores, formadores e professores. A pesquisadora garante se

comprometer com o sigilo e a confidencialidade de todas as informações fornecidas por você para este estudo. Da mesma forma, o tratamento dos dados coletados seguirá as determinações da Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD – Lei 13.709/18).

É garantido a você, participante dessa pesquisa, o direito a ressarcimento em caso de despesas comprovadamente relacionadas à sua participação no estudo, bem como, ao direito a indenização em caso de danos nos termos da lei. Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade do vale do Itajaí – UNIVALI. Caso persistam dúvidas sobre o estudo, ou em caso de denúncias e/ou sugestões, o Comitê de Ética está disponível para atender você no endereço: Rua Uruguai, n. 458, Centro Itajaí. Bloco B6, sala 107, no horário das 08h às 12h e das 13h30 às 17h30, de segunda a sexta.

Você poderá também ligar para o telefone: 47- 33417738, ou encaminhar um e-mail para: etica@univali.br

Para contatar a pesquisadora, você poderá encaminhar um e-mail para: mirianpereirasuave@hotmail.com, ou ligar no telefone 69 99337042

Pesquisadora Responsável: Mirian Pereira Suave

E-mail: _____

CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO

Eu, concordo em participar voluntariamente do presente estudo. A pesquisadora me informou sobre tudo o que acontecerá na pesquisa, o que terei que fazer, inclusive sobre os possíveis riscos e benefícios envolvidos na minha participação. A pesquisadora me garantiu que eu poderei sair da pesquisa a qualquer momento, sem dar nenhuma explicação, e que esta decisão não me trará nenhum tipo de penalidade.

Declaro que sou professor/a nas disciplinas de Ciências Humana e Social aplicada e leciono nas turmas do Ensino Médio, na escola a qual a pesquisa está sendo realizada. Você receberá uma via deste TCLE

() Aceito participar.

() Não aceito participar.



TERMO DE COMPROMISSO DA EQUIPE DE PESQUISA

Nós, abaixo assinados, declaramos que o documento nominado como “Projeto Detalhado” referente ao Projeto de Pesquisa **ENSINO MÉDIO:** itinerários formativos, juventudes e territorialidades no contexto da (des)amazonização, cujo objetivo é “investigar a abordagem das temáticas Amazônicas nos Itinerários Formativos do Novo Ensino Médio, com especial atenção para os impactos advindos da redução da carga horária nas disciplinas de Ciências Humanas”, O projeto anexado por nós na Plataforma Brasil, possui conteúdo idêntico ao que foi preenchido nos campos disponíveis na própria Plataforma Brasil.

Declaramos ainda que todos os dados coletados serão utilizados apenas para os fins específicos do protocolo aprovado pelo CEP-Univali e que todos os processos relacionados ao seu tratamento observarão as determinações da Lei 13.709/18 (LGPD).

Portanto, para fins de análise do Comitê de Ética, a versão do Projeto gerada automaticamente pela Plataforma Brasil no formato “PDF”, intitulada “PB INFORMAÇÕES BÁSICAS DO PROJETO”, terá o conteúdo idêntico à versão do Projeto anexada por nós pesquisadores.

Santa Luzia, D'Oeste, 13 de novembro de 2023.

Nome e assinatura do pesquisador responsável

Itajaí, ____/____/____

Nome e assinatura do pesquisador assistente



TERMO DE ANUÊNCIA DE INSTITUIÇÃO

Declaro que esta instituição tem conhecimento do Projeto de Pesquisa intitulado **ENSINO MÉDIO:** itinerários formativos, juventudes e territorialidades no contexto da (des)amazonização, cujo objetivo é “investigar a abordagem das temáticas Amazônicas nos Itinerários Formativos do Novo Ensino Médio, com especial atenção para os impactos advindos da redução da carga horária nas disciplinas de Ciências Humanas.” Portanto, autoriza a sua realização pela pesquisadora Mirian Pereira Suave, com base nas diretrizes e resoluções emitidas pelo sistema CEP-CONEP, bem como na Lei 13.709/18 (LGPD).

Nome da instituição: Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Juscelino Kubitschek – Santa Luzia D'Oeste

Nome completo do responsável legal pela instituição Cargo:

Telefone e e-mail para contato:

_____ -

Assinatura do responsável da instituição:

Data: ____/____/____