

CULTURA DA PAZ, CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: POR UMA EDUCAÇÃO EPISTEMOLOGICAMENTE AMAZÔNICA

CULTURE OF PEACE, CURRICULUM AND TEACHER TRAINING: TOWARDS AN EPISTEMOLOGICALLY AMAZONIAN EDUCATION

CULTURA DE PAZ, CURRÍCULO Y FORMACIÓN DOCENTE: HACIA UNA EDUCACIÓN EPISTEMOLÓGICAMENTE AMAZÓNICA



10.56238/revgeov17n2-146

Dennys Gomes Ferreira

Doutorando em Educação na Amazônia

Instituição: Universidade do Estado do Amazonas (UEA)

E-mail: dgf.dea25@uea.edu.br

João Luiz da Costa Barros

Pós-Doutor em Educação

Instituição: Universidade Estadual do Ceará (UECE), Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

E-mail: jlbarros@ufam.edu.br

RESUMO

O presente artigo versa sobre “Cultura da paz, currículo e formação de professores: por uma educação epistemologicamente amazônica”. Tem como objetivo analisar como a cultura da paz é abordada em legislações, documentos curriculares e produções acadêmicas voltadas à formação de professores na Amazônia, identificando contribuições e tensões para a construção de uma educação fundamentada em epistemologias da região. Trata-se de uma pesquisa do método documental, cujo objeto de estudo é a cultura da paz articulada ao currículo. Portanto, este estudo traz como problema o seguinte questionamento: Como a Cultura da Paz é incorporada nas políticas curriculares e nos processos de formação de professores na Amazônia, e de que modo esses documentos normativos e referenciais teóricos contribuem para uma educação epistemologicamente amazônica? Os resultados indicam que, apesar de avanços discursivos, a abordagem ainda é incipiente e marcada por perspectivas externas, que não promovem uma genuína virada epistemológica em direção aos saberes locais. Conclui-se, então, que são necessárias práticas curriculares e formativas mais dialógicas, contextualizadas e comprometidas, visando a uma educação verdadeiramente amazônica e culturalmente pacífica.

Palavras-chave: Cultura da Paz. Currículo. Formação de Professores. Epistemologias Amazônicas. BNCC.

ABSTRACT

This article addresses “Culture of Peace, Curriculum, and Teacher Training: Towards an Epistemologically Amazonian Education.” Its objective is to analyze how the culture of peace is addressed in legislation, curricular documents, and academic productions focused on teacher training in the Amazon, identifying contributions and tensions in the construction of an education grounded in epistemologies of the region. This is a documentary research study, whose object of study is the culture



of peace articulated with the curriculum. Therefore, this study poses the following question: How is the Culture of Peace incorporated into curricular policies and teacher training processes in the Amazon, and how do these normative documents and theoretical frameworks contribute to an epistemologically Amazonian education? The results indicate that, despite discursive advances, the approach is still incipient and marked by external perspectives that do not promote a genuine epistemological shift towards local knowledge. It is concluded, therefore, that more dialogical, contextualized, and committed curricular and formative practices are necessary, aiming at a truly Amazonian and culturally peaceful education.

Keywords: Culture of Peace. Curriculum. Teacher Training. Amazonian Epistemologies. BNCC (Brazilian National Curriculum Base).

RESUMEN

Este artículo aborda “Cultura de Paz, Currículo y Formación Docente: Hacia una Educación Epistemológicamente Amazónica”. Su objetivo es analizar cómo se aborda la cultura de paz en la legislación, los documentos curriculares y las producciones académicas enfocadas en la formación docente en la Amazonía, identificando contribuciones y tensiones en la construcción de una educación basada en las epistemologías de la región. Se trata de una investigación documental cuyo objeto de estudio es la cultura de paz articulada con el currículo. Por lo tanto, este estudio plantea la siguiente pregunta: ¿Cómo se incorpora la Cultura de Paz en las políticas curriculares y los procesos de formación docente en la Amazonía, y cómo estos documentos normativos y marcos teóricos contribuyen a una educación epistemológicamente amazónica? Los resultados indican que, a pesar de los avances discursivos, el enfoque aún es incipiente y está marcado por perspectivas externas que no promueven un cambio epistemológico genuino hacia los saberes locales. Se concluye, por lo tanto, que son necesarias prácticas curriculares y formativas más dialógicas, contextualizadas y comprometidas, que apunten a una educación verdaderamente amazónica y culturalmente pacífica.

Palabras clave: Cultura de Paz. Currículo. Formación Docente. Epistemologías Amazónicas. BNCC (Base Curricular Nacional Brasileña).



1 INTRODUÇÃO

A Cultura da Paz tem se consolidado como uma agenda ética, política e pedagógica indispensável frente aos múltiplos desafios que atravessam a educação contemporânea, especialmente em contextos historicamente marcados por desigualdades, conflitos socioculturais e processos de silenciamento epistemológico.

No cenário amazônico, essa discussão adquire densidade própria, uma vez que a região é marcada por disputas territoriais, tensões ambientais, violências estruturais nas escolas e invisibilização de saberes tradicionais que são ignorados pelos currículos (Freitas; Freitas, 2021).

Nesse sentido, pensar a Cultura da Paz articulada ao currículo e à formação de professores implica reconhecer que a escola é um espaço geopolítico de disputa de sentidos e que o currículo não é neutro, mas produtor de narrativas, pertencimentos e exclusões. Assim, uma educação situada na Amazônia exige o diálogo com epistemologias que valorizem modos de vida local, saberes comunitários, relações harmônicas com o ambiente e práticas pedagógicas que promovam justiça social, equidade e reconhecimento das diversidades.

Dentro desse panorama, compreender de que maneira políticas públicas, legislações e documentos curriculares tratam a Cultura da Paz torna-se fundamental para identificar avanços, lacunas e contradições que incidem diretamente sobre o trabalho docente. A formação de professores, por sua vez, ocupa posição estratégica para que tais princípios se materializem em práticas educativas críticas, interculturais e territorialmente enraizadas. A análise de normativas, diretrizes e produções acadêmicas permite visualizar como tais dimensões são compreendidas, tensionadas ou operacionalizadas nos discursos oficiais e nos referenciais teóricos que orientam o campo educacional amazônico (Andrade; Gomes, 2017).

Portanto, este artigo busca discutir as articulações entre Cultura da Paz, currículo e formação de professores, sob a perspectiva de uma educação epistemologicamente amazônica, tomando como base a legislação educacional vigente, documentos institucionais e revisão de literatura especializada. A intenção é contribuir para a compreensão de como esses elementos podem fomentar práticas formativas e curriculares comprometidas com a valorização dos saberes amazônicos e com a construção de ambientes educativos que promovam respeito, diálogo e convivência democrática.

Trata-se de uma pesquisa do método documental, isto é, organiza-se e analisa-se de forma sistematizada as informações encontradas nas fontes e, posteriormente, elabora-se as conclusões. Nas buscas em obras físicas e virtuais, foram localizadas 15 (quinze) pesquisas, às quais foram categorizadas por abordagem. Para discutir Currículo epistemologicamente amazônico, tomou-se como suporte Blant (2015) e Martins (2020); para a abordagem sobre Currículo epistemologicamente amazônico e formação de professores, as fontes utilizadas foram Ferraço (2017), Lima e Vasconcelos (2020), Lima (2022), Cavalcante (2023), Hage e Socorro (2024) e Onofre *et al.* (2024); Já a discussão



sobre Currículo epistemologicamente amazônico e cultura da paz o referencial teórico foi construído com base em Freire (1996), Galtung (1996), Almeida (2008), Walsh (2009), Schweickardt, Guimas e Schweickardt (2014), Freire (2015) e Oliveira (2016).

É nesse contexto complexo e multifacetado e à luz dos autores supramencionados que se define a pergunta norteadora deste estudo: Como a Cultura da Paz é incorporada nas políticas curriculares e nos processos de formação de professores na Amazônia? De que modo esses documentos normativos e esses referenciais teóricos contribuem para uma educação epistemologicamente amazônica?

Para responder a presente pergunta, traça-se o objetivo geral deste estudo que é analisar como a cultura da paz é abordada em legislações, documentos curriculares e produções acadêmicas voltadas à formação de professores na Amazônia, identificando contribuições e tensões para a construção de uma educação fundamentada em epistemologias amazônicas.

Para alcançar o que foi proposto, elenca-se como objetivos específicos: analisar legislações e documentos curriculares amazônicos para compreender como tematizam a Cultura da Paz e a formação docente; e revisar a literatura sobre Cultura da Paz, currículo e formação de professores, destacando perspectivas que dialogam com epistemologias amazônicas.

Este artigo está dividido em seções, sendo que a primeira delas é a introdução; a segunda traz o título “Povos originários, cultura da paz e a Amazônia na BNCC”; a terceira aborda sobre “Currículo epistemologicamente amazônico”; a quarta seção versa acerca do “Currículo epistemologicamente amazônico e formação de professores”; a quinta refere-se ao “Currículo epistemologicamente amazônico e cultura da paz”; seguido da conclusão e das referências.

2 POVOS ORIGINÁRIOS, CULTURA DA PAZ E A AMAZÔNIA NA BNCC

As epistemologias indígenas valorizam a coletividade em detrimento do individualismo e, por isso, uma educação voltada para elas traz em si a potência de diminuir a violência escolar e levar para esses espaços a cultura da paz (Hammes, 2022). Partindo desses pressupostos, esta seção vai explorar como as epistemologias dos povos originários aparecem nas políticas educacionais curriculares no Brasil, mostrando como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) oferece alguns avanços significativos, mas também retrocessos no que se refere ao enfrentamento da violência escolar pelas epistemologias originárias.

Na BNCC, os povos originários são incorporados como parte constitutiva da diversidade sociocultural brasileira, e sua presença exige do currículo um compromisso explícito com a superação das desigualdades históricas que os marginalizam. O documento afirma a necessidade de um planejamento educacional comprometido com a equidade, reconhecendo que a exclusão de grupos como os indígenas foi produzida por processos históricos que impactam o acesso, a permanência e as aprendizagens na escola (Brasil, 2018).



Assim, a BNCC estabelece que a igualdade educacional só se concretiza quando as singularidades culturais, linguísticas e identitárias dos estudantes indígenas são reconhecidas como parte do direito de aprender, integrando-se às práticas pedagógicas de forma não assimilacionista, mas afirmativa.

A Base também orienta que, na formulação dos currículos, as redes de ensino considerem as identidades étnicas, culturais e linguísticas de seus estudantes, garantindo que os povos originários não sejam tratados como tema periférico, mas como sujeitos históricos com saberes próprios e formas específicas de organização social (Brasil, 2018).

A ideia de que o currículo deve refletir e valorizar a pluralidade cultural aparece articulada a um projeto de formação para o mercado, que reconhece o papel das culturas indígenas na constituição do país e, ao mesmo tempo, propõe a construção de práticas pedagógicas de formação de mão de obra. Dessa forma, a presença dos povos originários na BNCC é reducionista, porque evoca a temática, mas não inclui possibilidades de incorporação das epistemologias amazônicas. Para exemplificar, toma-se como exemplo o texto a seguir:

A comparação em história faz ver melhor o Outro. Se o tema for, por exemplo, pintura corporal, a comparação entre pinturas de povos indígenas originários e de populações urbanas pode ser bastante esclarecedora quanto ao funcionamento das diferentes sociedades. Indagações sobre, por exemplo, as origens das tintas utilizadas, os instrumentos para a realização da pintura e o tempo de duração dos desenhos no corpo esclarecem sobre os deslocamentos necessários para a obtenção de tinta, as classificações sociais sugeridas pelos desenhos ou, ainda, a natureza da comunicação contida no desenho corporal. Por meio de uma outra linguagem, por exemplo, a matemática, podemos comparar para ver melhor semelhanças e diferenças, elaborando gráficos e tabelas, comparando quantidades e proporções (mortalidade infantil, renda, postos de trabalho etc.) e, também, analisando possíveis desvios das informações contidas nesses gráficos e tabelas (Brasil, 2018, p. 399).

O trecho apresentado, embora proponha a comparação como recurso metodológico para “ver melhor o Outro”, revela limites importantes quando analisado a partir de uma perspectiva crítica das epistemologias amazônicas. Ao sugerir que práticas como a pintura corporal indígena sejam comparadas às de populações urbanas para compreender funcionamentos sociais distintos, o texto ainda mantém uma lógica classificatória que desloca os povos originários para a posição de objeto de observação, reforçando a ideia de exotização ou folclorização.

Essa perspectiva, centrada na comparação como ferramenta analítica, não incorpora plenamente as epistemologias próprias dos povos da Amazônia — epistemologias que não se organizam a partir de dicotomias ocidentais, nem a partir de categorias que separam estética, rito, comunicação e territorialidade. Ao focar nos aspectos materiais da pintura — tintas, instrumentos, tempo de duração — o trecho reafirma uma estrutura interpretativa externa, que decifra os signos indígenas por meio das lentes da racionalidade ocidental, inclusive ao propor a matemática como instrumento para analisar semelhanças e diferenças (Cavalcante, 2003).



Assim, em vez de reconhecer a autonomia e a profundidade das cosmologias amazônicas, a comparação sugerida opera uma assimetria epistemológica que coloca os povos originários como diferentes, curiosos ou “outros”, reafirmando a distância cultural em vez de promover uma leitura verdadeiramente intercultural (Cavalcante, 2003).

Em relação à Educação Escolar Indígena, a BNCC destaca que os currículos destinados a esses contextos devem assegurar competências específicas fundamentadas nos princípios da coletividade, da reciprocidade, da integralidade, da espiritualidade e da alteridade indígena, de modo a respeitar suas cosmologias, lógicas, valores e sistemas próprios de conhecimento (Brasil, 2018). Há um exemplo na BNCC, como é possível verificar a seguir:

São igualmente relevantes os jogos e as brincadeiras presentes na memória dos povos indígenas e das comunidades tradicionais, que trazem consigo formas de conviver, oportunizando o reconhecimento de seus valores e formas de viver em diferentes contextos ambientais e socioculturais brasileiros (Brasil, 2018, p. 215).

Sendo assim, segundo reconhece a BNCC, os currículos devem ser bilíngues, interculturais e diferenciados, contemplando tanto conteúdos universais quanto conhecimentos tradicionais indígenas, incluindo o ensino da língua indígena como primeira língua. Ao situar esses princípios, o referido documento reafirma o vínculo entre direitos educacionais e direitos culturais, reconhecendo que a educação indígena não pode ser reduzida a uma mera adaptação do currículo hegemônico, mas deve expressar os projetos educativos das próprias comunidades. Contudo, o que a Base nunca foi capaz de fazer é a virada epistemológica, ou seja, romper com o conhecimento epistemologicamente cartesiano, positivista e ocidental. O trecho a seguir demonstra isso:

(...) construir currículos interculturais, diferenciados e bilíngues, seus sistemas próprios de ensino e aprendizagem, tanto dos conteúdos universais quanto dos conhecimentos indígenas, bem como o ensino da língua indígena como primeira língua (...) (Brasil, 2018, p. 18).

No âmbito dos componentes curriculares, especialmente na História, a BNCC incorpora os povos originários, mas reproduz sem criticidade os discursos civilizatórios que silenciaram seus saberes, bem como os processos de resistência diante da ofensiva colonial e republicana. Dessa forma, trata-se de contar a história conforme narrada pelo europeu branco, não pelos povos originais. As habilidades (EF07HI08), (EF07HI09), (EF07HI10), (EF07HI11), (EF07HI12) da BNCC, referentes ao componente História do 7º ano, ratificam essa análise:

(EF07HI08) Descrever as formas de organização das sociedades americanas no tempo da conquista com vistas à compreensão dos mecanismos de alianças, confrontos e resistências.
(EF07HI09) Analisar os diferentes impactos da conquista europeia da América para as populações ameríndias e identificar as formas de resistência.
(EF07HI10) Analisar, com base em documentos históricos, diferentes interpretações sobre as dinâmicas das sociedades americanas no período colonial.



(EF07HI11) Analisar a formação histórico-geográfica do território da América portuguesa por meio de mapas históricos.

(EF07HI12) Identificar a distribuição territorial da população brasileira em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-racial e étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática) (Brasil, 2018, p. 424).

As habilidades apresentadas pela BNCC para o 7º ano, embora representem um avanço ao incluir explicitamente as populações ameríndias na análise histórica, ainda revelam limites importantes quando examinadas sob uma perspectiva decolonial e atenta às epistemologias indígenas. Em primeiro lugar, ao descrever as “formas de organização das sociedades americanas no tempo da conquista” e os “impactos da conquista europeia”, o documento mantém a narrativa da conquista como marco central da experiência ameríndia, o que desloca a longa duração histórica dos povos originários e privilegia, ainda que implicitamente, o ponto de vista europeu como eixo temporal estruturante.

Além disso, ao tratar as sociedades indígenas, sobretudo, em função de seus mecanismos de resistência, alianças ou confrontos frente à colonização, a BNCC corre o risco de reduzir a complexidade política, cultural e cosmológica desses povos a respostas reativas ao avanço colonial, em vez de reconhecê-los como produtores de projetos sociopolíticos próprios e de historicidades autônomas.

Também observa-se que, embora a Base proponha a análise de documentos históricos e de mapas, permanece uma ênfase nas fontes produzidas ou mediadas por agentes coloniais, o que limita o acesso às categorias de pensamento ameríndio e às múltiplas formas de registro da memória indígena. Desse modo, a leitura das sociedades americanas continua ancorada em instrumentos ocidentais de interpretação, raramente reconhecendo narrativas orais, conhecimentos territoriais, regimes de parentesco, cosmologias e práticas rituais como formas legítimas de documentação histórica.

A habilidade que trata da distribuição territorial da população brasileira, ao listar grupos étnicos de modo equivalente, dilui as especificidades dos povos indígenas e obscurece as formas de violência, expropriação territorial e deslocamentos forçados que caracterizam suas experiências históricas. Assim, embora o texto normativo busque incluir os povos originários na formação histórica do Brasil, faz-o ainda a partir de um enquadramento disciplinar que tende à homogeneização, silenciando a pluralidade das epistemologias ameríndias e reiterando assimetrias persistentes entre narrativas coloniais e saberes indígenas.

O documento traz habilidades que convocam os estudantes a analisar os impactos negativos desses discursos sobre as comunidades indígenas e a reconhecer suas formas de contestação e protagonismo histórico, como no estudo das demandas indígenas na ditadura civil-militar ou no pós-Constituição de 1988 (Brasil, 2018). Essa abordagem revela que a BNCC não trata a presença indígena apenas como conteúdo informativo, mas como elemento fundamental para a construção de uma



educação comprometida com os direitos humanos, com a justiça social e com a crítica aos processos de violência e apagamento histórico.

A BNCC enfatiza que a valorização dos povos originários é parte constitutiva da formação cidadã e da construção de uma cultura de paz, de empatia e de respeito à pluralidade. Ao inserir conhecimentos indígenas nas áreas de Linguagens, Educação Física e Ciências Humanas, o documento reafirma que tais saberes não são complementares, mas estruturantes para a compreensão do Brasil contemporâneo e de seus desafios democráticos (Brasil, 2018). Contudo, não se apropria das epistemologias originárias para construir novas formas de relacionamentos entre os estudantes.

Além disso, segundo a BNCC, a região amazônica é tratada como território fundamental para a compreensão da formação socioespacial e cultural do país, sobretudo pela presença de povos originários e de outros grupos tradicionais que constituem modos de vida profundamente vinculados à floresta, aos rios e às dinâmicas ambientais próprias do bioma (Brasil, 2018).

Ao incluir habilidades que orientam o reconhecimento das territorialidades indígenas, dos povos das florestas, dos ribeirinhos e de outras comunidades amazônicas, a BNCC enfatiza que a Amazônia não é apenas uma região geográfica, mas um espaço de múltiplas epistemologias, cuja riqueza sociocultural e biodiversidade exigem abordagens contextualizadas e críticas do ponto de vista curricular (Hammes, 2022).

Nesse sentido, a Base reforça que a compreensão da Amazônia envolve analisar tensões históricas relativas à ocupação do território, aos conflitos fundiários e às formas de resistência dos povos originários, destacando que os conhecimentos produzidos nesses contextos são indispensáveis para uma formação que articule justiça socioambiental, preservação dos bens comuns e valorização das identidades indígenas. Ao reconhecer a Amazônia como território marcado por disputas, ancestralidades e projetos coletivos de futuro, a BNCC amplia o papel dos povos originários como sujeitos essenciais para a construção de um projeto educativo comprometido com a equidade e com a sustentabilidade socioambiental do país.

3 CURRÍCULO EPISTEMOLOGICAMENTE AMAZÔNICO

O debate sobre o currículo integrado, conforme problematizado por Blandtt (2015), exige compreender sua função sociopolítica na mediação entre conhecimentos científicos, saberes cotidianos e práticas culturais específicas da Amazônia. Para o autor, o currículo não pode ser reduzido a uma listagem linear de conteúdos, pois constitui um espaço de disputa simbólica na qual identidades, valores e perspectivas epistemológicas são continuamente negociados. Nesse sentido, a integração curricular assume relevância estratégica ao articular a formação geral e a formação técnica, superando a lógica fragmentada, que, historicamente, organizou a escola moderna, e possibilitando uma leitura totalizante da realidade amazônica.



A partir dessa concepção ampliada, Blandtt (2015) argumenta que o currículo integrado opera como dispositivo pedagógico capaz de tensionar a separação entre conhecimento científico e saberes produzidos pelas comunidades amazônicas. Essa perspectiva rompe com o tecnicismo, que, frequentemente, orienta políticas educacionais e reconhece que o conhecimento escolar resulta de processos de recontextualização e transposição, nos quais dimensões socioculturais e socioambientais são indissociáveis. Ao incorporar as especificidades territoriais e culturais, o currículo fortalece a autonomia dos educandos, permitindo-lhes compreender as interações entre sociedade, trabalho, ciência e natureza.

No âmbito da biodiversidade amazônica, o autor destaca que a educação assume papel decisivo na qualificação das populações para participarem criticamente das discussões sobre conservação, uso sustentável dos recursos naturais e repartição justa de benefícios. Para Blandtt (2015), a escola deve tornar-se um espaço privilegiado de socialização de saberes que permitam aos sujeitos interpretar a complexidade ecológica e socioeconômica da região. A carência histórica de políticas públicas voltadas simultaneamente à conservação ambiental e ao aproveitamento socioeconômico da biodiversidade evidencia a urgência de práticas formativas que integrem conhecimentos legais, científicos, produtivos e culturais.

A Educação Ambiental, concebida como processo crítico, contínuo e coletivo, é apresentada por Blandtt (2015) como uma dimensão que precisa atravessar todo o currículo integrado, e não se constituir como disciplina isolada. A interdisciplinaridade aparece, então, não apenas como arranjo metodológico, mas como princípio epistemológico necessário para compreender problemas ambientais em sua totalidade. Tal postura implica reconhecer que desafios ecológicos, tecnológicos e sociais não podem ser abordados a partir de disciplinas estanques, exigindo um movimento pedagógico capaz de articular múltiplos campos do conhecimento e integrar saberes locais e científicos.

O autor sustenta que o currículo integrado deve envolver os estudantes na construção de novos sentidos para sua relação com o território amazônico, permitindo-lhes analisar criticamente seus valores, suas práticas e seus vínculos sociais. A formação emancipatória proposta por Blandtt (2015) implica superar a fragmentação do conhecimento e promover uma educação que considere a historicidade dos sujeitos, seus modos de vida e a centralidade da biodiversidade na constituição de identidades e oportunidades socioeconômicas. Dessa forma, o currículo torna-se instrumento de transformação social, capaz de fortalecer o protagonismo das comunidades amazônicas e de fomentar práticas educativas comprometidas com a justiça socioambiental.

O estudo de Martins (2020) investigou como professores da educação básica, atuantes no contexto amazônico, pensam e praticam o currículo escolar, articulando suas percepções aos saberes e às identidades culturais da região. A autora parte da compreensão de que o currículo é uma construção social e cultural, permeada por disputas e marcada pelas experiências concretas dos sujeitos que dele



participam. Ela evidencia que pensar o currículo apenas como documento prescrito invisibiliza as dinâmicas formativas que emergem da prática docente, especialmente quando situada em um território pluricultural como a Amazônia. Assim, o currículo é analisado como espaço interpretativo e político, onde significados são continuamente reconstruídos.

Ao examinar discursos e práticas docentes, Martins (2020) identifica que muitos professores reconhecem a importância de contemplar a diversidade cultural amazônica no currículo, embora enfrentem dificuldades para incorporar conhecimentos locais devido a modelos curriculares burocratizados e orientados por uma racionalidade homogeneizadora. A autora mostra que, apesar do reconhecimento da relevância dos saberes amazônicos, ainda persiste uma tensão entre a valorização das identidades locais e a pressão por cumprir conteúdos padronizados. Esse cenário reforça a distância entre currículo oficial e currículo vivido, demonstrando que a cultura escolar nem sempre dialoga com a pluralidade presente nas comunidades amazônicas.

A pesquisa revela ainda que os docentes, ao ressignificarem o currículo, mobilizam suas próprias vivências, memórias e pertencimentos, assumindo papel ativo como produtores de sentido. Martins (2020) argumenta que o professor amazônida não é mero executor das prescrições institucionais, mas sujeito cultural que incorpora sua visão de mundo ao processo educativo. Dessa forma, práticas pedagógicas que valorizam saberes tradicionais, narrativas comunitárias e modos de vida amazônicos emergem como formas de resistência ao currículo hegemônico. A pesquisadora destaca que essa ressignificação cotidiana demonstra o potencial criativo do professor na construção de currículos culturalmente comprometidos.

Outro aspecto relevante apontado por Martins (2020) é o impacto da ausência de participação docente nos processos formais de construção curricular. Ela evidencia que, quando o professor não se reconhece como autor das decisões curriculares, tende a reproduzir práticas engessadas e desconectadas do contexto sociocultural dos estudantes. Essa exclusão produz sentimento de distanciamento e fragiliza a potência transformadora do currículo. Por outro lado, quando o professor assume papel protagonista, cria possibilidades de diálogo entre saberes científicos, saberes comunitários e as experiências dos estudantes, fortalecendo a identidade cultural amazônica na escola.

Martins (2020) defende que um currículo comprometido com a Amazônia precisa superar modelos homogêneos e abrir espaço para práticas pedagógicas que reconheçam a diversidade cultural, os saberes tradicionais e a complexidade das identidades amazônicas. Conclui que ampliar a participação docente, valorizar conhecimentos locais e dialogar com as diferenças são condições essenciais para uma educação crítica e emancipatória. Assim, o currículo torna-se não apenas documento orientador, mas um território cultural vivo, capaz de promover pertencimento, fortalecer identidades e resistir à padronização que esvazia a riqueza cultural da região.



4 CURRÍCULO EPISTEMOLOGICAMENTE AMAZÔNICO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A análise desenvolvida por Cavalcante (2003) evidencia que a formação de professores indígenas na Amazônia emerge como um processo político, cultural e epistemológico que tenciona o histórico papel colonizador da escola. Ao reconhecer que os povos indígenas mantêm sistemas próprios de educação, a autora destaca que os projetos de escolarização precisam ser concebidos a partir das cosmologias, dos modos de vida e das formas tradicionais de produção do conhecimento. A escola, antes instrumento de destruição cultural, passa a ser ressignificada como espaço de reconstrução identitária, desde que orientada pela autonomia indígena e pela valorização dos saberes ancestrais, o que implica superar paradigmas homogeneizadores e práticas pedagógicas centradas na lógica ocidental dominante.

Cavalcante (2003) argumenta que o Movimento dos Professores Indígenas da Amazônia constitui uma arena formativa fundamental, na qual os docentes elaboram coletivamente princípios, concepções de escola e estratégias de luta por direitos. Os relatórios do movimento revelam que a formação se realiza em processos contínuos de reflexão política, no intercâmbio entre diferentes povos e no enfrentamento das contradições históricas que marcam a educação escolar indígena. A autora mostra que a construção de currículos diferenciados, de materiais próprios e de modelos de gestão comunitária nasce das demandas internas das aldeias e de sua compreensão de que a escolarização deve servir aos projetos de futuro de cada povo e não a imperativos externos.

A complexidade que envolve o tema decorre, segundo Cavalcante (2003), dos desafios impostos pela interculturalidade e pela pluralidade linguística, que exigem uma formação docente capaz de articular conhecimentos indígenas e não indígenas sem hierarquizá-los. A autora demonstra que as experiências formativas registradas nos encontros do movimento evidenciam tanto avanços — como a afirmação de princípios, a consolidação de redes de professores e a defesa da escola específica — quanto graves limitações — como a precariedade estrutural, a incompreensão governamental e a permanência do etnocentrismo institucional. Assim, a formação docente indígena não pode assumir modelos convencionais, pois enfrenta condições socioculturais singulares e relações de poder historicamente desiguais.

Nesse sentido, Cavalcante (2003) enfatiza que a universidade e os órgãos governamentais frequentemente reproduzem práticas inadequadas, marcadas por reducionismos técnicos, por desconsideração das línguas indígenas e pela imposição de currículos alheios à realidade comunitária. A autora evidencia que muitos cursos ofertados nas aldeias desrespeitam tempos, ritmos e modos de viver dos povos, transformando-se em formações que pouco dialogam com as necessidades locais. Em contraste, o movimento indígena reivindica processos formativos emancipatórios, fundamentados na



crítica social, na autoria comunitária e na capacidade dos educadores de atuarem como agentes político-culturais comprometidos com a autonomia e com a dignidade de seus povos.

Cavalcante (2003) conclui que a formação de professores indígenas é um processo permanente, construído na prática cotidiana, na vida comunitária e nas instâncias organizativas do movimento. Segundo ela, a escola indígena só poderá cumprir seu papel emancipador se ancorada em projetos pedagógicos coletivos, sensíveis à diversidade cultural e orientados pelo compromisso ético com a vida, com a justiça e com a afirmação identitária. Assim, a formação docente deve integrar saberes da experiência, conhecimentos tradicionais e abordagens pedagógicas críticas, constituindo-se como prática de resistência, recriação cultural e fortalecimento das relações sociais que sustentam os povos indígenas da Amazônia.

O texto de Lima (2022) evidencia que a formação inicial de professores na Amazônia precisa ser compreendida à luz das tensões raciais e sociais que atravessam o cotidiano escolar. A autora destaca que processos formativos distantes das dinâmicas locais tendem a obscurecer desigualdades historicamente constituídas, especialmente quando naturalizam práticas que invisibilizam corpos negros e imigrantes. Em seu estudo, Lima (2022) mostra que os estágios supervisionados, quando articulados a escolas que representam fluxos populacionais amazônicos, expõem contradições profundas sobre como futuros docentes percebem e interpretam relações étnico-raciais, revelando tanto silenciamentos quanto a reprodução de crenças arraigadas na tradição da democracia racial.

No cerne da análise de Lima (2022) está o conceito de afroletramento docente, entendido como uma abordagem teórico-metodológica capaz de desnaturalizar discursos, práticas e percepções que reproduzem estereótipos, preconceitos e hierarquizações raciais. Para a autora, essa categoria permite tencionar o modo como professores em formação lidam com a presença de crianças negras, pobres e imigrantes no ambiente escolar, especialmente quando discursos aparentemente positivos escondem práticas de subalternização. O afroletramento aparece, assim, como instrumento crítico para evidenciar o racismo estrutural que atravessa a formação docente e para produzir uma leitura situada das interações escolares.

O relato de estágio analisado por Lima (2022) torna visível a complexidade da questão racial na Amazônia, sobretudo quando a autora identifica a “inocência racial” como estratégia discursiva que nega a existência do racismo, ao mesmo tempo em que o reforça. Ao examinar a forma como a estagiária interpreta o trabalho infantil de crianças haitianas, Lima (2022) demonstra como determinadas práticas educativas, construídas em meio a desigualdades estruturais, robustecem representações neoliberais de mérito e empreendedorismo, mascarando a violência social que submete corpos racializados a condições precarizadas. Assim, a autora argumenta que a formação inicial de professores precisa enfrentar diretamente os modos sutis e explícitos pelos quais o racismo opera nos cotidianos escolares.



A pesquisadora também situa tais processos em um contexto político mais amplo, marcado pelo recrudescimento das desigualdades e pelo recuo democrático entre 2016 e 2022¹. Para Lima (2022), esse cenário intensificou a necessidade de revisões curriculares nos estágios supervisionados, impulsionando a aproximação com escolas cujas dinâmicas revelam os conflitos raciais e sociais contemporâneos. Ao identificar que muitos enunciados das estagiárias permanecem nas entrelinhas dos relatórios formais, a autora mostra que a formação docente não se limita a técnicas pedagógicas, mas envolve um entendimento crítico das condições históricas de exclusão que moldam a vida escolar.

Dessa forma, a pesquisa aponta para a urgência de práticas formativas que não apenas reconheçam a diversidade amazônica, mas que a enfrentem em sua dimensão política. Lima (2022) sustenta que a formação inicial de professores deve incorporar o afroletramento como eixo formativo indispensável para revelar as estruturas de subordinação presentes nas práticas educativas.

O exame dos enunciados das estagiárias permite à autora demonstrar que o racismo não é apenas uma questão de conteúdo escolar, mas um modo de organização das relações sociais que atravessa a formação docente. Assim, a autora reafirma que a educação para as relações étnico-raciais, quando orientada por perspectivas críticas, pode potencializar formas de ler, interpretar e transformar o cotidiano escolar, contribuindo para práticas comprometidas com justiça racial, dignidade humana e reconhecimento das epistemologias amazônicas.

O estudo de Lima e Vasconcelos (2020) evidencia que a formação de professores no âmbito do PARFOR, quando situada na Amazônia, revela um conjunto de tensões estruturais que ultrapassam a dimensão técnica da docência e se inscrevem em contextos socioculturais marcados por desigualdades históricas. As autoras mostram que a região, frequentemente reduzida a um imaginário de isolamento ou exotismo, constitui um território onde a formação docente é profundamente condicionada por limitações de infraestrutura, dificuldades de acesso, ausência de políticas públicas eficazes e processos de silenciamento de saberes locais. Assim, a formação promovida pelo PARFOR não pode ser compreendida sem a leitura crítica das condições socioambientais que moldam a trajetória desses profissionais, cujas histórias de vida são atravessadas por privações, deslocamentos e pela luta permanente pelo direito à educação.

Ao recorrerem à pesquisa narrativa e à análise (auto)biográfica, Lima e Vasconcelos (2020) argumentam que as histórias de formação dos professores-cursistas constituem um campo privilegiado para compreender como sujeitos amazônidas elaboram suas identidades docentes. Os memoriais analisados revelam que a docência emerge de experiências profundamente marcadas por adversidades,

¹ Refere-se a projetos estrategicamente pensados no período de 2016/2022, a exemplo do “Escola Sem Partido”, que busca cercear a liberdade de ensino dos professores, considerados “douttrinadores”; da PEC 241/55 e da Reforma do Ensino Médio, que dialogam no intento da construção de uma educação que vise aos interesses econômicos capitalistas, produzindo mão de obra emergencial, barata e sem pensamento crítico. Esse tripé compõe a gama de retrocessos conservadores e neoliberais, antagônicos, do contexto pós-golpe de 2016, e que carregam objetivos escusos: favorecer as classes hegemônicas.



como, também, por vínculos familiares, comunitários e afetivos que estruturam o sentido de ser professor. As autoras destacam que, ao narrarem suas trajetórias, os cursistas reconfiguram suas vivências e produzem deslocamentos que potencializam processos formativos críticos, permitindo que reconheçam tanto as condições opressoras que enfrentam quanto sua capacidade de agência frente às desigualdades estruturais.

Nesse movimento, Lima e Vasconcelos (2020) mostram que a realidade socioambiental adversa constitui uma marca recorrente nas narrativas: a distância geográfica, a precariedade das escolas, a insuficiência de recursos e a ausência do Estado conformam um cenário que limita o direito à educação desde a infância desses sujeitos. As autoras evidenciam que a experiência escolar na Amazônia é frequentemente atravessada pela falta de transporte adequado, pela dificuldade de acesso físico às escolas e pela necessidade de conciliar trabalho e estudo em condições de extrema vulnerabilidade. Essas barreiras, longe de serem apenas obstáculos logísticos, configuram processos de exclusão que naturalizam desigualdades e que, posteriormente, incidem sobre a formação docente, perpetuando ciclos de suplência educacional.

Outra marca estruturante identificada por Lima e Vasconcelos (2020) diz respeito às políticas públicas opressoras, que mesmo quando formuladas para expandir direitos — como no caso do próprio PARFOR — revelam contradições ao reproduzirem desigualdades históricas. As autoras demonstram que, embora o programa ofereça a possibilidade real de formação superior, ele é implementado em contextos nos quais faltam condições básicas de permanência, como infraestrutura adequada, alimentação, transporte e apoio institucional. Dessa forma, o programa acaba exigindo dos cursistas jornadas exaustivas que combinam trabalho e estudo, aprofundando processos de desgastes físico e emocional. Nas narrativas analisadas, a ausência de políticas estruturantes, articuladas às condições reais de vida na Amazônia, aparece como elemento que fragiliza a formação e evidencia a distância entre formulação e execução das ações educativas.

Lima e Vasconcelos (2020) defendem que compreender as marcas do contexto amazônico na formação dos professores do PARFOR exige reconhecer que educação e cidadania são dimensões inseparáveis. As autoras argumentam que a formação docente só pode produzir transformação social quando considera a história de vida dos sujeitos, suas experiências de resistência e os modos como constroem sentidos para sua prática em meio às desigualdades. Ao valorizarem as narrativas dos cursistas, Lima e Vasconcelos (2020) afirmam a necessidade de políticas públicas que respeitem as especificidades territoriais e culturais da Amazônia e que promovam a formação de professores críticos, reflexivos e capazes de atuar como agentes de transformação de suas comunidades, rompendo com ciclos de invisibilidade e precarização historicamente naturalizados.

Ferraço (2017) problematiza a relação entre currículo e cotidiano escolar, defendendo que as práticas que emergem nos espaços-tempos da escola constituem produções ético-estético-políticas e



não simples aplicações de prescrições oficiais. O autor sustenta que o currículo é tecido nas redes do cotidiano, atravessado por encontros, conversas, experiências e acontecimentos que escapam à linearidade dos documentos normativos. Assim, a escola não é campo de reprodução, mas de invenção, onde práticas singulares e movidas pelo acaso tensionam as formas hegemônicas de controle e desmontam a noção de currículo como totalidade fixa. É nesse cenário que o autor identifica as práticas-políticas curriculares como *locus* privilegiado de produção de sentidos e como potência para interrogar as verdades prontas que sustentam os clichês educacionais.

O conceito de clichê, na visão de Ferraço (2017) — inspirado em Deleuze e Guattari — ocupa lugar central na análise das práticas curriculares, pois expressa as fixações que, como verdades estabilizadas, tendem a reduzir a complexidade da vida escolar. Para o autor, todo clichê carrega em sua constituição possibilidades de desconstrução, uma vez que o cotidiano produz fissuras, deslocamentos e aberturas. As práticas, atravessadas por contingências e intensidades, revelam que os sujeitos que habitam a escola não se restringem às funções previstas, mas circulam por zonas de imprevisibilidade que permitem o surgimento de diferenças. Nesse sentido, o clichê não é algo que se combate de fora, mas algo que se rasura desde dentro, quando os praticantes tecem movimentos que escapam à lógica da previsão, instaurando brechas para outros modos de pensar e fazer currículo.

A partir do diálogo com a filosofia da diferença, Ferraço (2017) introduz o conceito de fenômenos fronteirços como elemento que explica a irrupção de acontecimentos que transbordam os mecanismos normativos. Esses fenômenos, descritos como interstícios, entre lugares e espaços de indeterminação, tornam-se condições de possibilidade para que o currículo se manifeste como processo. Nas margens da ordem prescritiva, o cotidiano escolar produz efeitos que não podem ser previstos pelos planejamentos, pois emergem de ações que se dão ao acaso, de conversas inesperadas, gestos involuntários e encontros fortuitos. O autor enfatiza que tais fenômenos são constitutivos da força criadora dos currículos em redes, que não obedecem à rigidez disciplinadora, mas se movem por intensidades capazes de perturbar o fechamento conceitual-produzido pelos documentos oficiais.

Ferraço (2017) destaca que a BNCC surge, nesse contexto, como dispositivo de controle que busca estabilizar sentidos, reduzir multiplicidades e impor coerência a processos que são, por natureza, heterogêneos. O documento normativo mencionado anteriormente aparece como expressão da ciência régia, uma racionalidade que tenta capturar, classificar e normatizar práticas curriculares que são, na realidade, movidas por devir, rizoma e multiplicidade. Ferraço (2017) argumenta que o texto oficial, ao pretender fixar competências e habilidades, desconsidera a vida que se produz nos cotidianos e tenta apagar práticas que não se ajustam ao projeto de unificação nacional. No entanto, é justamente essa tensão — entre a potência inventiva dos cotidianos e a captura estatal — que torna visíveis as resistências, pois cada tentativa de controle produz contra movimentos, pequenas insurgências e reinvenções que impedem o fechamento do currículo.



O pesquisador defende que as práticas-políticas curriculares não são respostas conscientes ou organizadas contra o Estado, mas movimentos micro políticos que se fazem no entre, no fluxo e nas zonas de indeterminação que habitam o cotidiano escolar. A resistência, nesse sentido, não é um ato heroico, mas é a própria condição de existência de práticas que se recusam a ser reduzidas a prescrições. Pensar currículo a partir dessa perspectiva implica abandonar dicotomias tradicionais e reconhecer que os praticantes do cotidiano são produtores de teorias e epistemologias, capazes de criar mundos e sentidos que não cabem nos limites da BNCC. Assim, Ferraço (2017) reafirma que é nos interstícios — onde vida, diferença e acontecimento se enredam — que a educação produz sua potência política, abrindo espaço para práticas que afirmam a multiplicidade e resistem às tentativas de homogeneização.

O estudo de Borges, Almeida e Santos (2022) problematiza a presença das relações étnico-raciais na produção acadêmica sobre Educação Infantil no Brasil, evidenciando a tímida incorporação do tema em pesquisas que, paradoxalmente, se desenvolvem em um contexto de avanços normativos e de crescente reconhecimento da centralidade da educação das relações étnico-raciais. As autoras argumentam que, apesar da relevância da temática para a compreensão das dinâmicas identitárias que atravessam o cotidiano escolar, ainda há forte resistência histórica do campo educacional em assumir o enfrentamento do racismo como dimensão constitutiva do trabalho pedagógico. Tal resistência compromete a efetivação das políticas públicas e mantém invisibilizadas as experiências, corporeidades e epistemologias de crianças negras no interior das instituições educativas.

Borges, Almeida e Santos (2022) analisam como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil indicam a necessidade de uma prática pedagógica que valorize a pluralidade cultural, reconheça a diversidade e promova aprendizagens em um ambiente de respeito e acolhimento. Apesar desse marco normativo, as autoras observam que tais orientações não se traduzem de forma consistente em práticas curriculares e ações efetivas no interior das instituições. A lacuna entre o que prescrevem os documentos oficiais e o que se materializa no cotidiano revela que a formação docente ainda carece de abordagens sólidas, críticas e contínuas sobre racialidade, infância e diferença, dificultando o enfrentamento das desigualdades que atravessam a constituição das identidades infantis.

Nesse sentido, Borges, Almeida e Santos (2022) defendem que o debate sobre relações étnico-raciais na Educação Infantil demanda articulação entre políticas curriculares, formação de professores e práticas cotidianas. A abordagem histórica e crítica das autoras demonstra que discursos abstratos sobre diversidade não são suficientes para transformar a realidade escolar, sendo necessário compreender como o racismo se infiltra em gestos, silenciamentos, escolhas didáticas e interações cotidianas. A literatura revisitada evidenciou poucos trabalhos que, de fato, articulam infância e racialidade de maneira profunda, revelando que o campo ainda opera majoritariamente sob uma lógica



que naturaliza a branquitude como padrão universal e que minimiza experiências de discriminação vividas por crianças negras.

As autoras destacam a importância das professoras como agentes fundamentais na desestabilização de práticas racistas no cotidiano da Educação Infantil, afirmando que sua formação precisa ser radicalmente comprometida com a leitura crítica da realidade. Borges, Almeida e Santos (2022) mostram que a escola é espaço privilegiado para o reconhecimento da criança como sujeito social, cultural e histórico, cujo desenvolvimento depende também de relações justas e equitativas. O estudo evidencia que, quando mobilizadas a partir de uma perspectiva antirracista, as práticas pedagógicas podem criar condições para que as crianças elaborem positivamente suas identidades e para que o coletivo escolar reconheça e valorize a contribuição dos povos afro-brasileiros na constituição da sociedade.

Borges, Almeida e Santos (2022) afirmam que a presença das relações étnico-raciais na Educação Infantil é condição indispensável para que se produza uma educação comprometida com a justiça social, a equidade e a democracia. A pesquisa demonstra que ainda há caminhos longos a percorrer, sobretudo no campo da formação docente e na efetiva incorporação da temática nos currículos e nas pesquisas. As autoras reforçam que uma Educação Infantil verdadeiramente plural e antirracista depende da superação de silenciamentos históricos e da construção de práticas críticas e intencionalmente posicionadas contra as estruturas que sustentam o racismo no Brasil.

Hage e Silva (2024) discutiram a formação de professores na Amazônia como processo profundamente condicionado pelas dinâmicas históricas, territoriais e sociopolíticas da região, evidenciando que a constituição da docência no contexto amazônico exige romper com modelos tradicionais e homogêneos de formação. Para os autores, a Amazônia não é apenas cenário geográfico, mas território epistêmico cuja complexidade desafia concepções convencionais de educação.

A Licenciatura em Educação do Campo, analisada por Hage e Silva (2024), emerge como proposta formativa que tensiona padrões hegemônicos e reivindica o reconhecimento das práticas sociais, das cosmologias, dos modos de vida e dos sistemas de conhecimento dos povos amazônicos como matrizes legítimas para pensar a formação docente.

Nesse sentido, Hage e Silva (2024) destacam que os princípios estruturantes da Educação do Campo — como a Pedagogia da Alternância, a interdisciplinaridade e o vínculo orgânico com os territórios — constituem não apenas metodologias, mas fundamentos epistemológicos que reposicionam o papel da escola e da docência na Amazônia. Os autores argumentam que formar professores na perspectiva da Educação do Campo implica compreender a educação como prática conectada aos processos de luta, resistência e afirmação identitária das comunidades. Assim, os currículos deixam de ser prescrições abstratas e passam a ser elaborados a partir das necessidades, dos



saberes e das temporalidades próprias dos sujeitos amazônicos, afirmando uma concepção de formação que integra trabalho, cultura, vida comunitária e defesa do território.

Hage e Silva (2024) enfatizam que a perspectiva amazônica da formação docente exige superar a fragmentação disciplinar que caracteriza grande parte dos programas tradicionais. Para os autores, a interdisciplinaridade não é apenas estratégia pedagógica, mas modo de leitura da realidade que reconhece a interdependência entre dimensões ambientais, sociais, econômicas e culturais. Essa compreensão territorializada do conhecimento permite que os professores em formação desenvolvam práticas educativas que respondam às contradições e potencialidades da Amazônia, produzindo relações pedagógicas que valorizam a autonomia das comunidades, a sustentabilidade e a justiça social. A formação, assim, torna-se caminho para fortalecer projetos comunitários de futuro.

Outro elemento central apontado por Hage e Silva (2024) refere-se ao protagonismo dos sujeitos do campo — indígenas, ribeirinhos, quilombolas, agricultores familiares — na estruturação da formação docente. Os autores afirmam que reconhecer esses sujeitos como produtores de conhecimento e participantes ativos do processo formativo rompe com epistemologias coloniais que historicamente os relegaram à condição de objetos de estudo. A Licenciatura em Educação do Campo, nesse sentido, atua como espaço político-pedagógico que promove a circulação horizontal de saberes, a valorização da experiência comunitária e o fortalecimento de vínculos entre universidade e território. Tal abordagem transforma a formação docente em prática de afirmação cultural e de defesa da vida amazônica.

Hage e Silva (2024) defendem que formar professores na Amazônia a partir da Educação do Campo é processo que articula epistemologias territorializadas, projetos comunitários e compromisso ético com a transformação social. A formação docente, assim concebida, torna-se instrumento de resistência aos modelos escolares homogeneizadores e às políticas que desconsideram as especificidades regionais. Ao integrar território, cultura e luta social, a proposta analisada pelos autores reafirma que a docência amazônica só pode ser compreendida em sua plenitude quando situada nas relações históricas e sociopolíticas que constituem a região, fazendo da educação prática voltada à emancipação coletiva e ao fortalecimento dos povos amazônicos.

5 CURRÍCULO EPISTEMOLOGICAMENTE AMAZÔNICO E CULTURA DA PAZ

A construção de um currículo epistemologicamente amazônico implica reconhecer que a Amazônia é um território produtor de conhecimento, memória e formas próprias de organização social, e que tais saberes ancestrais são legítimos de serem ensinados na escola.

Schweickardt, Guimas e Schweickardt (2024) discutiram a interculturalidade na educação amazônica como um campo de disputas epistemológicas que envolve relações de poder, práticas pedagógicas e concepções de conhecimento historicamente desiguais. Para eles, a escolarização na



Amazônia foi estruturada sob a lógica colonial, que naturalizou a superioridade de um modelo ocidental de racionalidade e deslegitimou saberes indígenas, ribeirinhos e quilombolas. Nesse sentido, a educação intercultural não pode ser reduzida a um discurso celebratório da diversidade, pois exige enfrentar assimetrias profundas e reconhecer os efeitos persistentes do colonialismo na produção e circulação dos conhecimentos. A interculturalidade, portanto, aparece como território político que tensiona hegemonias epistemológicas e reivindica a coexistência não hierárquica entre diferentes matrizes culturais.

O trio de pesquisadores supracitado ressalta que a construção de práticas interculturais implica deslocamentos na compreensão tradicional de currículo, de modo que este deixe de ser um compilado prescritivo de conteúdos e se torne espaço de diálogo, interaprendizagem e reconhecimento de saberes territoriais.

A crítica dos autores recai sobre projetos educativos que, embora afirmem a importância da diversidade cultural, permanecem presos a lógicas monoculturais e universalistas. Nesse cenário, os escritores defendem a necessidade de uma pedagogia que considere a historicidade e a territorialidade dos sujeitos amazônicos, valorizando suas narrativas, seus modos de vida e suas formas próprias de produção de conhecimento. A interculturalidade, desse modo, deixa de ser adorno para tornar-se eixo estruturante de um currículo que afirma justiça cognitiva.

Outro aspecto central identificado por Schweickardt, Guimas e Schweickardt (2024) refere-se ao papel das políticas públicas na conformação das práticas educativas. Embora haja marcos normativos que reconheçam a diversidade étnica e cultural da Amazônia, sua implementação, segundo os autores, ainda é limitada, muitas vezes reduzida, a ações pontuais ou superficiais que não enfrentam os desafios reais da desigualdade epistêmica. A fragilidade das políticas revela a distância entre discurso e prática, indicando que a interculturalidade depende menos de dispositivos formais e mais de transformações concretas nas relações pedagógicas, no protagonismo comunitário e no reconhecimento de que saberes tradicionais possuem densidade científica e política. Assim, a educação intercultural é concebida como processo histórico em permanente construção e negociação.

Schweickardt, Guimas e Schweickardt (2024) destacam ainda que a formação docente é componente fundamental na constituição de práticas interculturais. Os autores demonstram que muitos professores atuam em territórios amazônicos sem terem vivenciado processos formativos que lhes permitam compreender a complexidade cultural e histórica da região. Isso produz tensões entre o currículo prescrito e o vivido, gerando práticas que muitas vezes reproduzem preconceitos e hierarquias coloniais. Para superar essa lacuna, a formação docente deve ser pensada como espaço de crítica ao eurocentrismo e de abertura a epistemologias plurais, permitindo que o professor se reconheça como mediador intercultural e agente de transformação social.



Uma afirmação feita por Schweickardt, Guimas e Schweickardt (2024) é que a interculturalidade deve ser entendida como prática política orientada para a superação das desigualdades e para o fortalecimento da autonomia dos povos amazônicos. Trata-se de um movimento que ultrapassa a dimensão escolar e envolve a defesa de territórios, memórias e modos de existência que resistem a projetos hegemônicos de desenvolvimento. A educação intercultural, nesse sentido, atua como instrumento de afirmação identitária e como possibilidade de reconstrução de vínculos comunitários e epistemológicos, desafiando o imaginário colonial e promovendo uma leitura crítica da Amazônia como espaço de produção de vida e de conhecimento.

Pesquisadores como Bessa Freire (2015) e Almeida (2008) demonstram que os povos amazônicos elaboram sofisticados sistemas de saberes que articulam território, oralidade, espiritualidade e práticas de convivência comunitária. Esse último aspecto, em especial, tem enorme potencial em construir uma cultura da paz e inibir ações de violência escolar.

Esses conhecimentos, historicamente marginalizados pelas políticas escolares centralizadas, desafiam modelos curriculares universalistas e propõem a afirmação de epistemologias situadas, ancoradas na experiência e nas lógicas socioculturais da floresta. Assim, o currículo amazônico não é apenas uma adaptação regional, mas uma crítica estrutural à colonialidade do saber.

Nesse horizonte, a Cultura da Paz surge como princípio ético que se alinha à defesa da vida, da diversidade e da resolução dialogada de conflitos. Autores como Galtung (1996) e Freire (1996) destacam que a paz não pode ser entendida como ausência passiva de violência, mas como prática ativa de justiça social e transformação das estruturas que produzem desigualdade.

No contexto amazônico, isso significa enfrentar violências socioambientais, raciais, territoriais e epistêmicas que atravessam a região. Diante dessa dura realidade, compreende-se que é necessário reconhecer os diversos saberes existentes, especialmente nesse espaço geográfico, a fim de que a paz seja efetivamente construída, ao cabo que a paz pressupõe o reconhecimento de ecologias de saberes, no plural, e a valorização de modos de viver que escapam às lógicas hegemônicas de desenvolvimento.

A articulação entre currículo amazônico e Cultura da Paz exige compreender que a escola está inserida em um ambiente tensionado por conflitos fundiários, exploração ambiental, racismo estrutural e disputas epistemológicas. Walsh (2009) e Oliveira (2016) defendem que currículos de base decolonial precisam promover o diálogo intercultural e a valorização dos conhecimentos dos povos tradicionais, desmontando hierarquias coloniais entre saberes “científicos” e saberes ancestrais. Esse processo não se limita ao conteúdo ensinado, mas envolve práticas pedagógicas, modos de organização escolar e relações que afirmem dignidade e reconhecimento.

Nesse sentido, um currículo amazônico comprometido com a Cultura da Paz deve acolher elementos da vida comunitária — narrativas orais, formas tradicionais de manejo da floresta, práticas



ritualísticas, modos coletivos de aprendizagem — e transformá-los em referências legítimas para a ação educativa.

Para Bessa Freire (2015), a oralidade e a memória coletiva constituem pilares fundamentais para compreender a Amazônia, não como objeto exótico, mas como sujeito histórico. Essa incorporação curricular favorece práticas de convivência que fortalecem vínculos comunitários e abrem espaço para pedagogias que reconhecem a pluralidade cultural como condição para relações pacíficas e democráticas.

Assim, a convergência entre currículo epistemologicamente amazônico e Cultura da Paz aponta para uma educação que resiste à homogeneização e afirma a complexidade dos modos de vida amazônicos.

A paz, nesse contexto, não se reduz a valores morais abstratos, mas se traduz em práticas pedagógicas que enfrentam desigualdades, valorizam a diversidade e promovem justiça cognitiva. É nesse encontro entre decolonialidade, interculturalidade e defesa do território que a Amazônia oferece ao campo curricular brasileiro uma das mais potentes experiências de construção de paz fundamentada na vida, na diferença e na sustentabilidade.

6 CONCLUSÃO

Ao longo deste artigo, buscou-se responder à pergunta: Como a Cultura da Paz é incorporada nas políticas curriculares e nos processos de formação de professores na Amazônia, e de que modo esses documentos normativos e referenciais teóricos contribuem para uma educação epistemologicamente amazônica? A análise realizada permitiu identificar que, embora existam avanços discursivos e normativos em direção a uma educação mais contextualizada e intercultural, a incorporação da Cultura da Paz e das epistemologias amazônicas ainda é incipiente, fragmentada e tensionada por lógicas coloniais e homogeneizantes.

No que se refere ao Objetivo Específico 1 – examinar legislações e documentos curriculares –, observou-se que a BNCC reconhece a importância dos povos originários e da diversidade cultural, mas o faz por meio de uma abordagem que, frequentemente, os coloca como “objeto de estudo” e não como sujeitos epistemológicos. A proposta de comparação entre pinturas corporais indígenas e práticas urbanas, por exemplo, revela uma perspectiva ainda externalizante e não dialógica, que não rompe com a estrutura cognitiva ocidental. Apesar de prever currículos diferenciados e bilíngues para escolas indígenas, a Base não avança no sentido de uma verdadeira virada epistemológica, mantendo-se presa a uma racionalidade cartesiana e positivista.

Quanto ao Objetivo Específico 2 – a revisão de literatura sobre Cultura da Paz, currículo e formação de professores –, os estudos de Cavalcante (2003), Ferraço (2017), Martins (2020), Lima (2022), entre outros, evidenciam a potência das epistemologias amazônicas e dos movimentos



formativos locais. No entanto, também destacam as tensões estruturais que dificultam a efetivação de uma educação emancipatória: a precariedade das condições de trabalho, a falta de participação docente na construção curricular, a invisibilização de saberes tradicionais e a permanência do racismo estrutural.

Conclui-se, portanto, que a Cultura da Paz não é um tema consolidado nas políticas curriculares nem nos processos de formação docente na Amazônia de forma a promover uma educação verdadeira e epistemologicamente amazônica. Embora haja menções à paz, ao diálogo e ao respeito à diversidade, essas noções não se articulam de modo orgânico com os saberes, as cosmologias e os modos de vida locais. A formação de professores, por sua vez, ainda carece de abordagens críticas e territorializadas que preparem os educadores para mediar conflitos, valorizar a interculturalidade e atuar como agentes de transformação em suas comunidades.

Para que a educação na Amazônia se afirme como epistemologicamente amazônica, é necessário superar a lógica do currículo como instrumento de homogeneização e avançar em direção a práticas curriculares vivas, construídas a partir do diálogo de saberes, da valorização dos conhecimentos tradicionais e do fortalecimento de processos formativos contextualizados. Só assim a Cultura da Paz poderá ser vivida não como um discurso vazio, mas como uma prática cotidiana de resistência, reconhecimento e afirmação da vida na Amazônia.



REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. Terras tradicionalmente ocupadas. Manaus: UEA Edições, 2008.

ANDRADE, Francisca Marli Rodrigues de; GOMÉZ, José Antonio Caride. Educação Ambiental e formação docente na Amazônia brasileira: contextos universitários e realidades cotidianas. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 17, n. 55, p. 1598-1618, out. 2017. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416X2017000501598&lng=pt&nrm=iso. Acesso: em 09 ago. 2025. Epub 11-Fev-2020. <https://doi.org/10.7213/1981-416x.17.055.ds07>. Acesso em 24 nov. 2025.

BLANDTT, Lucinaldo da Silva. Currículo integrado para a biodiversidade da Amazônia. Revista Margens Interdisciplinar, [S.l.], v. 9, n. 12, p. 103-118, maio 2015. Disponível em: <https://www.periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/view/3028>. Acesso em: 24 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 26 nov.2025.

CAVALCANTE, Lucíola Inês Pessoa. Formação de professores na perspectiva do Movimento dos Professores Indígenas da Amazônia. Revista Brasileira de Educação, n. 22, p. 14–24, jan./fev./mar./abr. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/qBnLKnFDVcxngyZPqBP6CHS/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 25 nov.2025.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Práticas-políticas curriculares cotidianas como possibilidades de resistência aos clichês e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Linhas Críticas, Brasília, v. 23, n. 52, p. 524–537, 2017. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/19419/17973>. Acesso em: 25 nov. 2025.

FREIRE, José Ribamar Bessa. A guerra do fogo e o espírito da floresta: trajetórias, memória e educação na Amazônia. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

FREIRE, Paulo Reglus Neves. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Marcílio de; FREITAS, Marilene Corrêa da Silva de. Who Will Save Amazonia? World Heritage or Full Destruction. New York: Nova Science Publishers, 2021.

GALTUNG, Joan. Peace by peaceful means: peace and conflict, development and civilization. London: Sage, 1996.

HAGE, Samuel Antônio Mufarrej; SOCORRO, Hellen de Araújo Silva. Formação de Professores e Professoras nas Amazônias com a Licenciatura em Educação do Campo e seus Princípios Estruturantes: Revista Cocar, [S. l.], n. 29, 2024. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/389742483_Formacao_de_professores_e_professoras_do_campo_das_aguas_e_das_florestas_com_valorizacao_dos_saberes_tradicionais_das_Amazonias. Acesso em: 25 nov. 2025.



HAMMES, Elisabete Cristina. Dialogando sobre conhecimento e ciência a partir da cultura Kaingang e da perspectiva decolonial. Niterói: Editora UFFS, 2022. 321 p. ISBN 9786586545951. eISBN 9786586545944. Disponível em: <https://doi.org/10.7476/9786586545944>. Acesso em: 25 nov. 2025.

LIMA, Daniele Dorotéia; VASCONCELOS, Elizandra Rego. Histórias de professores na Amazônia: marcas de um contexto na formação do PARFOR. Revista Cocar, Belém, v. 14, n. 28, p. 420–439, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3131/1392>. Acesso em: 25 nov. 2025.

LIMA, Márcia Machado de. Afroletramento docente: reflexões sobre a formação de professores na Amazônia. Educação, Santa Maria, v. 47, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao>. Acesso em: 25 nov. 2025.

MARTINS, Kézia Siméia Barbosa da Silva. Currículo, saberes e identidades culturais amazônicas: como os docentes pensam e praticam os currículos escolares. Brazilian Journal of Development, Curitiba, v. 6, n. 7, p. 49995-50009, jul. 2020. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/13742/11498>. Acesso em: 24 nov. 2025.

OLIVEIRA, João Pacheco de. O nascimento do Brasil e outros ensaios: povos indígenas e formação nacional. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2016.

ONOFRE, Joelson Alves; PORTUGAL, Claudiana Aparecida Santos; OLIVEIRA, Keyla Fernanda Duarte; ARAÚJO, Jéssica de Oliveira; SANTOS, Erisvaldo Pereira dos. Educação infantil e relações étnico-raciais: uma análise da produção acadêmica em educação (2019-2023). Cenas Educacionais, [S. l.], v. 7, p. e20653, 2024. DOI: 10.5281/zenodo.14068454. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/cenaseducacionais/article/view/20653>. Acesso em: 13 dez. 2025.

SCHWEICKARDT, Katia Helena Serafina Cruz; GUIMAS, Adriana Maria Barbosa; SCHWEICKARDT, Júlio César. Interculturalidade na Amazônia: epistemologias, narrativas e práticas educativas. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 19, n. esp. 3, p. e19473, 2024.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial. In: CANDAU, V. M. (org.). Educação intercultural na América Latina. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 63–80.

