

Sociobiodiversidade amazônica: discussões sobre as narrativas coloniais presentes nos livros didáticos

Amazonian sociobiodiversity: discussions on the colonial narratives present in textbooks

Kleberson Almeida de Albuquerque
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Belém/PA – Brasil

Danielle Rodrigues Monteiro da Costa
Universidade do Estado do Pará (UEPA)
Marabá/ PA – Brasil

Resumo

Neste trabalho, buscamos analisar as relações de poder presentes na contextualização do currículo da educação básica com temáticas socioambientais regionais. Iniciamos com uma revisão teórica qualitativa, abordando o debate sobre os livros didáticos no contexto amazônico. Avaliamos a autoria dos livros didáticos dos anos iniciais do ensino fundamental e sua relação com a biodiversidade amazônica e os problemas socioambientais. Concluímos que alinhar os saberes escolares aos contextos socioambientais locais pode desafiar a validade intelectual daqueles que buscam manter o poder político e econômico.

Palavras-chave: Educação socioambiental; Colonialidade; Relações de poder.

Abstract

In this work, we seek to analyze the power relations present in the contextualization of the basic education curriculum with regional socio-environmental themes. We begin with a qualitative theoretical review, addressing the debate on textbooks in the Amazonian context. We evaluate the authorship of textbooks for the early years of elementary education and their relationship with Amazonian biodiversity and socio-environmental problems. We conclude that aligning school knowledge with local socio-environmental contexts can challenge the intellectual validity of those seeking to maintain political and economic power.

Keywords: Socio-environmental education. Coloniality. Power relations.

Introdução

O contexto em que se insere a produção e avaliação dos livros didáticos tem sido um campo de investigação em inúmeras pesquisas (Soares; Rocha 2009; Jamil Cury, 2009; Oliveira; Silva; Fernandes, 2022). Estas, por sua vez, apontam a trajetória histórica, política e econômica em que se tem constituído o Programa Nacional de Livros e Materiais Didáticos (PNLD), desde os indícios legais apontados na constituição, inserção de regulamentações destes materiais nas escolas de educação básica, até a conjuntura em que está proposto nos dias atuais.

Esta construção se originou na determinação de controle sobre os saberes escolares que deveriam ser ensinados as crianças, tendo em vista a manutenção do status-quo, bem como a reprodução dos ideais da classe burguesa (Faria, 1994; Soares; Rocha, 2009; Lucini; Santana, 2019). Nesta perspectiva, é importante levar em consideração que a ideologia que prevalece sobre a sociedade é sempre imposta pela classe dominante. Isso por sua vez, perpetua as desigualdades existentes, distanciando do centro do poder e saber todos os conhecimentos e ideias que não estejam alinhados com a ideologia dominante vigente.

Frente a isto, ao analisar a desigualdade na produção dos livros didáticos, Moreira (2006) aponta que a concentração da feitura destes materiais na Região Sudeste do país pode estar relacionada ao fato de haver, nesta região, a maior presença de cursos superiores, bem como ser o polo central de localização das principais editoras do país. Em contraposição a estes apontamentos, Soares (2007) considera que a descentralização da produção dos livros didáticos poderia diminuir os custos de distribuição, reduzindo gastos logísticos e ampliando as ofertas com preços menores.

No entanto, o que está em jogo, não é a determinação sobre eficiência ou ineficiência do Governo em gerir recursos públicos, mas sim, a manutenção econômica e intelectual da sociedade tal como está. Neste sentido, Resnik (1992) indica que o livro didático, por se tratar de um saber coletivo, não deve conter temáticas locais e regionais, negando o emprego destes conhecimentos em favor dos que podem ser considerados e aceitos nacionalmente, a fim de aproximar os educandos da identificação com a nação.

No entanto, tendo em vista o contexto peculiar da Amazônia Legal/brasileira, corroboramos com o que é apontado por Almeida (2021). Ela defende que a contextualização dos conhecimentos escolares com o cotidiano dos estudantes, pode se constituir em um

instrumento de formação cidadã, ação que não irá sucumbir a um localismo danoso, mas partirá da valorização de sua cultura regional e contexto socioambiental local para a aproximação de sua participação econômica e política na sociedade.

Tendo isto em vista, busca-se no presente escrito responder ao seguinte problema: Como são construídas as narrativas sobre a sociobiodiversidade da Amazônia nos livros didáticos? Para tanto, intenta-se compreender os discursos sobre a Amazônia nos livros didáticos e as relações de poder nelas existentes, bem como identificar proposições do favorecimento da contextualização do currículo da educação básica com temáticas socioambientais na Amazônia.

Referencial teórico

Mesmo diante de questões conflitantes, como as mencionadas anteriormente, “[...] o livro didático representa uma importante e indispensável mediação para assegurar um direito à cidadania: o direito à educação escolar” (Cury, 2009, p. 120). Este direito é apresentado pela Constituição Federal de 1988, a qual determina a educação como um “[...] direito de todos e dever do Estado e da família [...]”, prevendo a garantia de um padrão de qualidade na educação básica, bem como o atendimento aos educandos com os materiais didáticos escolares.

Contudo, é importante que tanto educadores, quanto educandos tenham conhecimento sobre as ideologias existentes nestes materiais, tendo em vista que isto implica na compreensão sobre a estrutura de legitimação dos saberes. Desta forma, compreende-se que a colonização sobre as Américas estabeleceu um projeto de governabilidade, apresentado como “era moderna”, no qual os colonizadores apresentavam “o outro” como bárbaro, carente da civilidade, o que por sua vez legitimava o controle e domínio sobre os colonizados (Castro-Gómez, 2005). Sendo assim, a superação da colonialidade se encontra no fim da lógica binária entre colonizador e colonizado, insurgindo aos mecanismos de controle social que criam identidades passíveis da coordenação do Estado-Nação.

Acerca disto, Santos (2008), em sua Epistemologia do Sul global, defende a existência de uma linha imaginária produzida pelo colonialismo na modernidade, que é o “abissal”, em que, de um lado está o que é científico e válido, e de outro está o inválido e até mesmo inexistente. Um dos principais conceitos presentes nesta epistemologia é o da “ecologia de saberes”, que se apresenta como uma superação ao abissal, partindo de um pensamento

Sociobiodiversidade amazônica: discussões sobre as narrativas coloniais presentes nos livros didáticos
“pós-abissal”, em que já não há mais a linha imaginária, propondo assim, um cenário de diálogo horizontal entre todas as culturas e saberes.

Nesta continuidade, Araújo (2014), defende que a colonialidade ainda permanece nos dias atuais, mesmo após a independência e instalação da República. Esta autora aponta para a produção e acumulação desigual de capital e conhecimentos, como derivados da colonialidade do poder e do saber. Neste seguimento, propomos a insurreição destes vestígios da colonização exercida sobre a Amazônia, estabelecendo igualdade entre os saberes, rompendo com a validação epistêmica estabelecida pelo projeto de modernidade.

Desta forma, é necessário compreender que o projeto de colonização ainda está em vigor. Assim sendo, a colonialidade está expressa na implementação de políticas neoliberais que reduzem a educação escolar a meras práticas operacionais e que partem de uma lógica produtivista (Sacavino, 2016). Sendo assim, ao propor uma aproximação dos saberes escolares aos contextos socioambientais em que os educandos estão inseridos, também estamos propondo o favorecimento, não só de aprendizagens significativas, mas também de sua própria compreensão de pertencimento.

Posto isto, Ailton Krenak (2019), importante voz indígena e ambientalista, aponta valorização dos saberes ancestrais e culturais para se propor um futuro à humanidade. Este direcionamento implica também na contraposição ao colonialismo que impunha a sociedade “esclarecida” (colonizadores), como tutores dos “povos obscurecidos” (colonizados), visto que para “adiar o fim do mundo” é necessário valorizar a pluralidade de saberes, a fim de que se possibilite às futuras gerações narrar sua própria história, mantendo viva as culturas e tradições existentes.

Segundo Quijano (2005), a colonialidade do poder estabelece uma dominação presente por meio da classificação social da população mundial com base na ideia de raça. Essa dominação determina a validade do conhecimento e da vida, como é direcionada aos povos indígenas, cuja existência é considerada descartável na perspectiva colonial. Nesse contexto, Maldonado-Torres (2008) apresenta a decolonialidade como um conjunto indefinido de estratégias que propõem uma mudança radical nas atuais formas hegemônicas de poder, ser e saber.

Nessa mesma linha de pensamento, Dias e Abreu (2022) fundamentam-se nas pedagogias decoloniais para investigar perspectivas sob este enfoque no campo da educação. Eles destacam que essas pedagogias decoloniais representam esforços de

resistência, luta e reinvenção, com o objetivo de romper com o paradigma moderno-colonial, que desvaloriza a humanidade. Essa perspectiva parte do pressuposto de um compromisso ético com a realidade concreta que os “colonizados” vivenciam.

Neste ínterim, é necessária a valorização da diversidade, contrariando a tentativa de homogeneização da sociedade, a qual precifica a natureza e nega um futuro digno às próximas gerações. Corroborando com isto, Daniel Munduruku (2009), indica a necessidade de se contrapor aos saberes eurocêntricos existentes nos livros didáticos, no qual a educação está centrada no controle social, em que “[...] se despreza o outro e se educa para o individualismo extremo e para a dominação da natureza, priorizando a simples reprodução da cultura letrada do Ocidente” (p. 79). A consideração da cultura local na esfera educacional, seja ela urbana, campesina, quilombola, ribeirinha ou indígena, deve ser visto então como resistência ao sistema colonial de educação, ainda em vigor.

Percurso metodológico

Este estudo consiste em uma investigação teórica básica, apresenta natureza preponderantemente qualitativa, na qual há maior consideração pelos resultados que não podem ser quantificados, mas valorados discursivamente. Sendo assim, a investigação consiste em uma pesquisa exploratória, que segundo Gil (2002, p.41), visa “proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito”. Neste sentido, busca-se compreender os mais variados aspectos do problema investigado, tendo um percurso bastante flexível, adotando o levantamento bibliográfico para a coleta de dados.

Assim, a presente investigação adotou a metodologia bibliográfica como apresentada por Maria Lakatos e Maria de Andrade Marconi (1992), que defendem a utilização deste tipo de pesquisa como tendo suma importância para auxiliar na análise das informações coletadas e, assim, indispensável para este artigo. Desenvolvemos este escrito, analisando inicialmente, trabalhos disponíveis na Plataforma de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e no buscador do Google Acadêmico que abordavam questões sobre os livros didáticos e a Amazônia (2012-2022). Em seguida, identificamos as regiões em que os autores dos livros didáticos (PNLD 2019-2022) dos anos iniciais do ensino fundamental tiveram sua formação. Por fim, dialogamos os resultados com discussões de autores que apontam a sociobiodiversidade como fator de favorecimento de aprendizagens na educação básica.

Através da leitura analítica do material bibliográfico, que compôs o escopo da pesquisa, pôde-se estabelecer o percurso apresentado por Gil (2002, p.77). Inicialmente, se realizou a “identificação de informações e os dados constantes”. Por conseguinte, “estabeleceu-se as relações entre as informações e os dados obtidos com o problema proposto”; e por fim, desenvolveu-se a “análise da consistência das informações e dados apresentados pelos autores”, que por sua vez, foram apresentadas por meio de discussões entre os autores. Sendo assim, a construção do presente texto adotou este percurso para a sintetização das ideias, onde, pode-se compreender o todo dentre os dados analisados, dialogando os principais apontamentos encontrados com outras leituras que discutem o tema.

Os textos que compuseram o escopo da pesquisa foram analisados por meio da sintetização de ideias, apresentada anteriormente. Para propor um diálogo sistematizado, os resultados e discussão, disposto a seguir, divide-se em dois tópicos distintos. O primeiro, “Colonialidade do poder e do saber apresentados nos livros didáticos”, em que são apresentadas as relações de poder presentes nas narrativas sobre a Amazônia. O segundo, “A sociobiodiversidade como fator valorativo no contexto educacional amazônico”, no qual são apresentados apontamentos teóricos e pessoais sobre a implicação da questão socioambiental no contexto educativo. Finalmente, são apresentadas as considerações finais tomando base nas discussões desenvolvidas no artigo.

Colonialidade do poder e do saber apresentados nos livros didáticos

Dentre os trabalhos que empregavam os termos “Amazônia” e “Livro didático”, um dos mais consistentes, levando em consideração a proposta da pesquisa, foi o trabalho de Dutra Júnior e Franco (2014, p.131), que investigou como a Amazônia é apresentada nos livros didáticos do Ensino Médio. Em seus estudos, identificaram que os livros abordam a Amazônia sob a perspectiva de um espaço físico, naturalizado e não humanizado, invisibilizando as populações que aqui residem. Como uma possível justificativa a este problema, os autores consideram que: “Na elaboração de um livro didático, os autores, indiretamente, podem passar para a obra parte de suas ideologias e interpretação que seus sentidos abonam a objetos e fenômenos”.

Neste sentido, a edição de um livro didático está além da subjetividade dos autores, nele estão inseridos conhecimentos seletos, que carregam consigo possibilidades de manutenção ou superação da sociedade tal como está. No entanto, a subjetividade dos

autores, parece ser um dos principais fatores, visto que, em decorrência de sua formação, história, cultura ou posição econômica, seus interesses pessoais mudam, assim, “[...] comumente acabam por privilegiar um determinado ponto de vista ou abordagem, e não consideraram de forma satisfatória outros aspectos do mesmo tema” (Dutra Júnior; Franco, 2014, P. 132). Sendo assim, mesmo diante das normas especificadas pelas editoras, que restringe questões locais e regionais nos livros didáticos, é impossível ver de forma dissociada o produto de quem o produziu.

Corroborando com isto, Cavalcanti (2021, p.189) evidencia que as narrativas presentes nos livros didáticos, apresentam a Amazônia como uma sociedade genérica, sem identificações socioculturais, onde prevalece o olhar advindo da colonização europeia, em que o espaço amazônico seria um lugar de desbravamento e exploração. Nesta perspectiva, para entendermos as relações existentes entre a produção do livro didático e o contexto regional, é necessário “[...] levar em consideração as relações de poder que condicionam, em cada experiência de tempo e de lugar, as possibilidades de sua produção”. Em diálogo com esta visão, Silva (2016) aponta a ideia de que a Amazônia é uma reserva inesgotável de recursos naturais, tendo sido problematizada, bem como tem ganhado notoriedade frente ao agravamento dos problemas ambientais, sendo necessário, então, discutir a origem e sustentação de tais perspectivas.

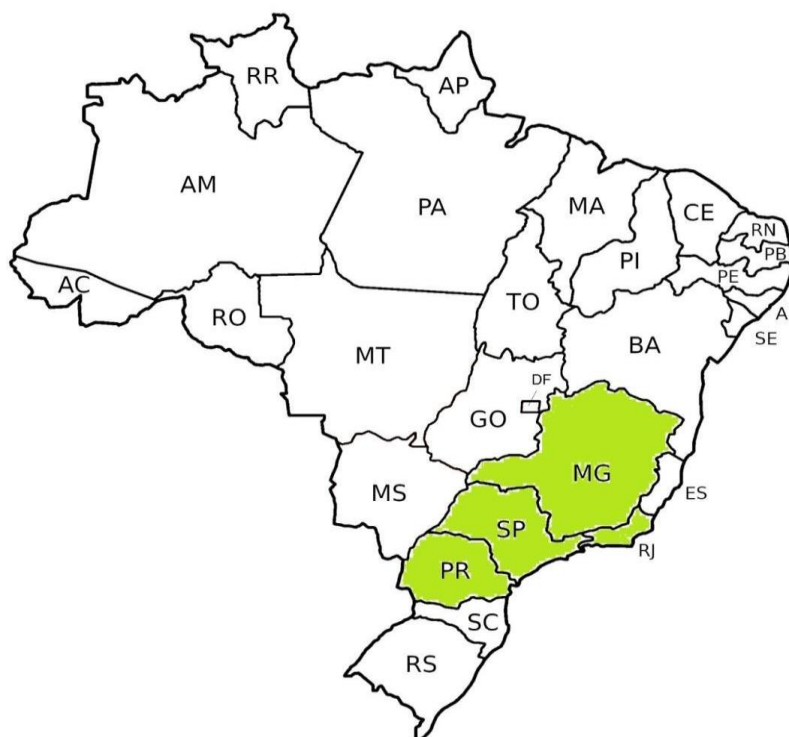
Destarte, estas narrativas construídas nos livros didáticos não são nulas, pelo contrário, carregam consigo relações de poder que atribuem sentido de verdade a determinados enunciados e silenciam outros, sendo este campo de validação dos conhecimentos existentes, um campo de disputa por distintos grupos de interesses, trazendo-nos a inquietação sobre quais discursos e interesses estão presentes nos discursos destas narrativas.

Posto isto, a aproximação dos saberes escolares, existentes nos livros didáticos, do contexto socioambiental da Amazônia pode constituir-se como uma insurgência à validação intelectual daqueles que se mantém no poder, tendo em vista que é por meio da educação e de ritos cívicos que a política de massas propõe que os indivíduos abandonem sua identificação local e regional em prol de uma identidade nacional (Beired; Barbosa, 2010). Assim, através da transigência dos atuais meios de dominação, podemos propor uma nova estruturação do currículo escolar, onde os saberes amazônicos favorecem o processo de ensino e aprendizagem dos educandos.

Ao elencar as universidades em que os autores dos livros didáticos, disponibilizados pelo PNLD de 2019, tiveram sua formação, foi possível identificar uma larga desigualdade regional. Notou-se que das 14 coleções de livros avaliadas e aprovadas para os anos iniciais do ensino fundamental, 9 possuem autores com formação em universidades do estado de São Paulo, 3 no estado do Paraná e 1 no estado de Minas Gerais. Desta forma, é possível inferir que o distanciamento de temáticas próprias da Amazônia nos livros didáticos, bem como a visão colonial estereotipada sobre sua população, deve-se às relações de poder existentes entre as regiões financeiramente mais ricas e as mais pobres.

Frente a esta constatação da desigualdade regional, podemos fazer um paralelo entre as regiões que possuem maior poder econômico com aquelas onde os livros didáticos são produzidos. A seguir, apresentamos a *Figura 1* que demonstra de forma mais clara o distanciamento que a Amazônia possui dos polos de produção dos conhecimentos escolares que são apresentados nos livros didáticos avaliados e aprovados pela PNLD de 2019. Além disso, é importante ressaltar a participação do Estado na determinação de políticas públicas que favorecem editoras sediadas nestas regiões.

Figura 1 – Identificação da origem dos autores de livros didáticos (PNLD – 2019)



Fonte: Os autores (2022)

Levando em consideração a desigualdade regional, como a que é apresentada no mapa, Marinheiro (2009) discorre sobre a relação entre os poderes econômicos e políticos no Brasil com a produção de conhecimentos nos livros didáticos. A autora dialoga com Corrêa (1986), ao apontar que as regiões Sudeste e Sul do país são definidas como polos econômicos e políticos, detendo maior parte da porção de riquezas, de forma assimétrica com a extensão territorial das demais regiões. Tal assimetria é conceituada por Loureiro (2022) como “paradoxo amazônico”, que contrasta a riqueza natural com a pobreza social da região, apontando que isso se deve ao fato de que a riqueza sempre “escorrega” em direção daqueles que são ricos. Este cenário paradoxal entre riqueza e pobreza, está em consonância com os apontamentos de Castro-Gómez (2005), que indica as assimetrias impostas pela “Era moderna”.

Neste sentido, é possível identificar relações de poder que estão concentradas em regiões específicas do país. Nestas, além da concentração política e econômica, podemos identificar a concentração da produção de conhecimentos escolares considerados “válidos”, sendo estes apresentados pelos livros didáticos, distantes do contexto local, apresentando um discurso que constitui um apagamento das populações que vivem na Amazônia, bem como suas dinâmicas locais e contextos socioambientais. Corroborando assim com as “Imagens amazônicas” apresentadas por Porto-Gonçalves (2001), onde o olhar colonial estabelece estereótipos que invisibilizam a pluralidade das populações que residem nesta Região. Isto coaduna com a dinâmica de sul global em que a Amazônia está inserida, até mesmo em relação a outras regiões de seu próprio país.

Frente às discussões levantadas, podemos compreender que o domínio sobre a produção intelectual e validação dos conhecimentos escolares, bem como a questão regional, perpassa diversas outras áreas de suma importância para as nossas vidas. Na Figura 2 é possível identificar a concentração econômica nas regiões Sudeste e Sul do país a partir do Produto Interno Bruto (PIB), bem como o distanciamento que a Amazônia possui, seja territorial ou econômico destas, assim como também é propiciado à identificação espacial dos territórios menos favorecidos economicamente, tal qual a desproporção entre território e divisão das riquezas produzidas por estes.

Figura 2 – Representação do Produto Interno Bruto de cada região no ano de 2018



Fonte: IBGE (2018).

Diante do que foi exposto até aqui, defendemos que a presença de saberes regionais na educação básica pode possibilitar um ambiente mais familiar aos educandos, integrando os conhecimentos validados pela comunidade científica e órgãos educacionais ao conhecimento popular plural das comunidades amazônicas, abrindo espaço nos livros e materiais didáticos para este encontro de saberes. No entanto, bem como a diversidade cultural existente no país, a Amazônia também se apresenta em múltiplas realidades, podendo até mesmo ser referenciada como “Amazônias” (Porto-Gonçalves, 2001), precisando assim ser evidenciada e visibilizada a existência de todos os indivíduos e povos, agregando “[...] ao contexto educacional a preservação e valorização dos costumes do povo que está na mata, na cidade, na zona rural, nos igarapés, e que são parte do conjunto amazônico” (Costa; Oliveira, 2017, p. 153).

A sociobiodiversidade como fator valorativo no contexto educacional amazônico

O termo biodiversidade deriva da diversidade biológica, que possibilitou construir um amplo debate sobre a urgência de pensar sobre a complexa vida existente em ambientes diversos (Wilson, 1997; Groom; Meffe; Carroll, 2006; Franco, 2013). A aproximação entre aspectos naturais e sociais é indicada como propulsora de um novo conceito, Diegues (2000)

elucida a estreita relação entre a biodiversidade e ações sociais e culturais, definindo assim a sociobiodiversidade, com maior destaque para populações tradicionais e não industrializadas.

A floresta amazônica que hoje conhecemos teve sua formação inicial, há 120 milhões de anos, no período Cretáceo, no qual abriram suas primeiras flores, dando origem a maior e mais rica reserva de biomassa do planeta (Souza, 2009). Tamanha riqueza, não se dá somente por sua biodiversidade, mas também na diversidade cultural existente na Amazônia, onde antes da colonização das américas inúmeras etnias se estabeleciam e puderam desenvolver uma relação harmoniosa com a natureza, tendo costumes e tradições que favoreciam a conservação de seu ambiente de existência e resistência. Esses povos, em sua maioria, consideram a floresta como um espaço sagrado e vital para suas comunidades.

O nome dado a região emerge de um dos maiores rios do mundo, que corta os países que se localizam ao norte da América do Sul, o Rio Amazonas, nomenclatura esta derivada de violências e preconceitos executados por exploradores estrangeiros nestas terras (Loureiro, 2002; Souza 2009). Tal exploração, se deu em caráter hegemônico sobre a natureza, mas também sobre aqueles que eram considerados “os outros”, desprovidos de alma e carentes da civilidade, que por sua vez se estabelecia enquanto completa oposição meio ambiente natural (Castro-Gómez, 2007).

Essas narrativas foram construídas ao longo da história, tendo sua validação no meio científico de sua época, em detrimento dos saberes e conhecimentos tradicionais dos povos que aqui vivem. Neste sentido, Figueiredo *et al.* (2022) aponta que os interesses de exploração sobre a Amazônia se deram mediante o incentivo das elites intelectuais e econômicas da Europa, intensificando ficções imagéticas de um “Eldorado” inexistente, que por sua vez suscitou e propiciou a manutenção de empreitadas exploratórias e “civilizatórias” na Região. Esse interesse econômico sobre o pau-brasil, ouro, borracha e outros elementos naturais da região, levou à exploração intensiva com impactos negativos para a floresta e seus habitantes tradicionais, como a escravização de povos indígenas e a destruição de ecossistemas.

A Amazônia legal, em sua dimensão geográfica e espacial, está presente em toda a Região Norte do país e algumas partes do Nordeste e Centro Oeste, compreendendo mais de 59% do território brasileiro, abrangendo os estados do Amazonas, Acre, Rondônia e Roraima, Pará, Maranhão, Amapá, Tocantins e Mato Grosso (IBGE, 2021). Enquanto bioma, se estende por nove países da América do Sul, que constituem a Pan-Amazônia, sendo eles Bolívia, Brasil, Colômbia, Equador, Guiana, Peru, Suriname e Venezuela.

A floresta amazônica é considerada um "sumidouro de carbono", ou seja, um importante reservatório de carbono que ajuda a mitigar as mudanças climáticas (Trumbore; Camargo, 2009). A preservação da Amazônia tornou-se uma preocupação global (Lemos; Silva, 2012). No entanto, a Amazônia ainda enfrenta ameaças como o desmatamento, a mineração ilegal e conflitos em torno da posse da terra, que operam em risco a biodiversidade e a sobrevivência de povos tradicionais, os quais ainda permanecem como resistência na região.

Isto posto, é pertinente identificar formas de contornar as desigualdades existentes na relação de produção dos conhecimentos escolares sistematizados nos livros didáticos, visto que, de fato, “[...] os livros dizem mais de nós, como sociedade, do que deles mesmos [...]” (Cavalcanti, 2021, p. 200). Assim, dar vazão para conhecimentos locais no currículo da educação básica pode propor uma superação nesta lógica de silenciamento dos atores regionais nos livros didáticos.

Gomes, Luz e Yamaguchi, por sua vez, (2021) identificaram que os temas apresentados nos livros didáticos fazem mais referências às Regiões Sudeste e Sul do país, “especialmente para São Paulo capital e interiores de São Paulo, através de textos, ilustrações ou imagens” (p. 6), ou até mesmo de outros países, tendo pouca representatividade da Amazônia brasileira, apontando assim a necessidade de uma complementação com os conhecimentos locais para preencher esta lacuna deixada pelos autores dos livros didáticos.

Podemos supor que os saberes locais e sociobiodiversidade nas diversas dimensões devem ser valorizadas e refletivas na grade curricular sobre a Amazônia para o desenvolvimento sustentável da Amazônia. Em outras palavras, o distanciamento da própria realidade socioambiental e sociobiodiversidade na grade curricular parece ser um "perigo educacional" visto que compromete a compressão e apropriação dos saberes locais e sustentabilidade ambiental da regional.

Este distanciamento também foi destacado por Franzolin, Garcia e Bizzo (2020), ao afirmarem que “[...] é mais fácil encontrar fotos de grandes mamíferos do Velho Mundo do que de animais e plantas nativos da América do Sul nos livros didáticos” (p. 9). Desta forma, é necessária a aproximação dos problemas socioambientais e a biodiversidade local, tendo em vista que “[...] o entendimento sobre o significado de educação ambiental, de acordo com o contexto apresentado e a realidade a qual o indivíduo está inserido, ganha entendimentos

diferenciados” (Silva; Bastos; Ribeiro, 2019, p. 6), dando vazão assim, para a proposição de uma escola sustentável.

Diante das pesquisas de Castro, Carvalho e Pessano (2019), Franzolin, Garcia e Bizzo (2020) e Zanini, *et al.* (2020), foi possível identificar a relevância que os biomas possuem para os estudantes de cada região do país. Sobre estes resultados, Garcia (2020, p. 1) afirma que “[...] constatar que os estudantes amazônicos têm interesse maior pela natureza e pelos seres vivos locais é uma pista muito importante para a produção de material didático e até mesmo para a elaboração dos currículos escolares”. Assim, destaca-se a relevância de favorecer a cultura local e a consciência coletiva, de forma dialógica, para que as questões próprias da natureza ganhem repercussão na sociedade, a fim de que todos desenvolvam consciência socioambiental, seja em processos educativos ou artísticos (Barreto; Silva, 2012).

Na investigação supracitada, também há um destaque para o contraste regional existente, quando se pesquisou o interesse pela biodiversidade local, foi identificado que estudantes da região amazônica apresentam maior afinidade em estudar a biota local do que os estudantes das Regiões Sul e Sudeste do país (Franzolin; Garcia; Bizzo, 2020). Para justificar esta constatação, os pesquisadores sugerem a proximidade dos centros urbanos de aspectos naturais e socioculturais como sendo fatores que aproximariam os interesses de aprendizagens dos estudantes de sua biodiversidade local.

Nesta sequência, podemos identificar que as escolas devem favorecer a inserção de conhecimentos locais em seu currículo escolar, aproximando os saberes científicos do cotidiano e meio ambiente no qual os estudantes estão circunscritos, favorecendo a significação destes saberes dentro do que lhes é familiar. Somando a esta ideia, Zanini *et al.*, (2020) apontam para a necessidade de se apresentar inicialmente conteúdos próximos dos saberes locais para em seguida expandir para conhecimentos mais gerais, promovendo mudanças de atitudes e valores frente ao contexto em que estão inseridos.

Como forma de mitigar os problemas apresentados pelo modelo colonial de educação, alguns autores apresentam a necessidade de se contextualizar os conhecimentos presentes nos livros didáticos com a vida cotidiana e a sociobiodiversidade em que os estudantes estão alocados (Frison *et al.*, 2009). Corroborando com isto, Silva (2016, p. 35) aponta que “[...] o processo educativo pode fundamentar-se na utilização dos recursos naturais presentes na floresta que passam a assumir, para os professores, um papel de recurso didático: é a floresta que ensina, e ensina de modo interdisciplinar”.

Neste sentido, a proximidade que os educandos na Amazônia podem ter com a floresta e toda sua biodiversidade, propicia, por sua vez, a compressão e a prática da educação socioambiental. Desta forma, partindo da realidade local, é possível gerar a aproximação com a cidadania dos educandos, como agentes transformadores de suas sociedades, não limitando as aulas a conteúdos presentes nos livros didáticos, todavia, buscando uma formação humana, permitindo o desenvolvimento de uma identificação cultural e autonomia crítica sobre o conhecimento.

A identidade cultural da Amazônia se apresenta de forma muito complexa, tendo fonte em diversas características, sejam elas econômicas, ambientais e educacionais, além das fontes histórico-culturais dos povos originários (Hage, 2011). Neste sentido, Mascarenhas (2018) apresenta a urgência da valorização da cultura amazônica na educação escolar, entendendo que isto consistiria na efetivação da prestação de serviços públicos de qualidade para as populações que aqui residem. Assim, compartilhamos do entendimento da autora ao apontar que a educação nacional deve propor a superação do colonialismo, presente no meio acadêmico e científico. Além disto, Tucker (1996) aponta que a cultura de comunidades tradicionais possui uma perspectiva de desenvolvimento diferente da apresentada por sociedades direcionadas pelo ideal de modernidade.

Não há neutralidade nas ideologias que têm sido disseminadas até mesmo dentro dos livros didáticos de circulação nacional, pois “[...] o processo de ensino escolar atendeu a interesses de exploração e subordinação onde à cultura local é inferiorizada e negada em favor da cultura dos colonizadores” (Mascarenhas, 2018, p. 201), preservando o *status quo*, e a falsa superioridade dos residentes das Regiões Sudeste e Sul do país, “descendentes de europeus” sobre os povos nativos de nossa Região.

A realidade multiforme dos moradores da Amazônia apresenta traços peculiares, que juntos formam um mosaico de “saberes particulares” (Costa; Oliveira, 2017). Estes conhecimentos que são negados no campo educacional podem fazer parte do currículo da escola aproximando os conhecimentos científicos e escolares do modo de vida da população local. Neste íterim, podem ser levados em consideração aspectos culturais locais, como a alimentação, crenças, lendas, danças e demais expressões artísticas, para a efetivação de uma aproximação com o contexto sociocultural local dos estudantes, valorizando estes aspectos e despertando o interesse e o reconhecimento dos educandos pela aproximação com seu cotidiano.

Esta aproximação dos estudantes com as realidades da sociedade, na qual estão inseridos, possibilita a construção da cidadania, devendo assim ser incentivada e conduzida pelas instituições de ensino. Desta forma, o que discutimos até aqui se alinha ao que é apontado por Arroyo (2013), a formação de professores e o currículo da escola básica se constituem como um território em disputa. Assim, as práticas pedagógicas nas escolas da região amazônica precisam compreender o contexto no qual se inscrevem. Uma reformulação da prática docente pode proporcionar a inserção subjetiva dos estudantes na construção de suas aprendizagens, tendo o fortalecimento de sua identificação cultural e socioambiental.

Considerações finais

A Amazônia é rica em toda a sua sociobiodiversidade, no entanto, ainda é tratada de forma estereotipada nos livros didáticos. Destarte, nós, enquanto educadores de desta região, podemos fortalecer o diálogo e debate sobre a inserção de temáticas próprias da Amazônia nestes recursos didáticos, no currículo escolar, bem como na formação de professores. Além disso, é importante compreender também que a Amazônia não é um território homogêneo, mas heterogêneo e diverso, e por isso deve-se levar em consideração a ecologia dos saberes culturais aqui existentes em interface com todos os demais saberes escolares e científicos.

Ademais, foi possível traçar algumas considerações acerca das narrativas didáticas sobre a Amazônia, existentes nos livros didáticos. Elas acentuam as desigualdades regionais, visto que o estabelecimento dos povos que vivem na Amazônia em uma fronteira entre “Natureza X Cultura”, caracterizando-os como “caboclos”, onde se invisibiliza a pluralidade cultural aqui existente, necessitando assim da presença de saberes culturais locais e regionais nestes recursos didáticos, ou até mesmo de forma complementar a eles.

Desta forma, levando em consideração as relações de poder existentes na produção dos livros didáticos, compreende-se que as narrativas que são construídas e geram o apagamento dos povos da Amazônia, não o fazem despretensiosamente, pelo contrário, por meio de um projeto de modernidade, perpetuam a colonialidade do poder e do saber. Sendo assim, insurgir contra os conhecimentos escolares e propor um diálogo dos conhecimentos amazônicos, a fim de subsidiar diálogos e respostas frente aos problemas socioambientais locais, bem como a sua rica biodiversidade, é também se contrapor a este modelo hegemônico reprodutivista de educação.

Sociobiodiversidade amazônica: discussões sobre as narrativas coloniais presentes nos livros didáticos

Neste sentido, o conhecimento gerado pode considerar a sociobiodiversidade e biodiversidade que merece ser melhor integrada na grade curricular visando a sustentabilidade da região, bem como a valorização da complexidade cultural existente. Desta forma, se faz necessário atualizar a grade curricular escolar para promover educação da/sobre Amazônia, primando pela sustentabilidade da região, levando em consideração os saberes produzidos, propiciando um diálogo horizontal com outros saberes que são constituídos no campo hegemônico.

Referências

ALMEIDA, E. P. O lugar dos saberes amazônicos no ensino de literatura. **MOARA**, [S.l.], v. 2, n. 56, p. 171-190, 2021.

ARAÚJO, S. M. S. Educação do campo e Nuestra América: uma experiência de reflexão crítica da Amazônia. In: **Pesquisa e educação na Amazônia: reflexões epistemológicas e políticas**. Belém: EDUEPA, 2014. p. 111-134.

ARROYO, M.-G. **Currículo, território em disputa**. Editora Vozes Limitada, 2013.

BARRETO, J. C. C.; SILVA, M. L. Entrecruzamentos de cultura e meio ambiente na Amazônia paraense: as ações educativas presentes na construção do cortejo do cordão do gallo em Cachoeira do Arari (PA). **REU**, v. 38, n. 2, 2012.

BEIRED, J. L. B.; BARBOSA, C. A. S. **Política e identidade cultural na América Latina**. Editora UNESP: São Paulo, 2010.

CASTRO, L. R. B.; CARVALHO, A. V.; PESSANO, E. F. C. Percepções de alunos do ensino fundamental sobre o bioma pampa, no oeste do Rio Grande do Sul, Brasil. **Revista Exitus**, v. 9, n. 4, p. 290-318, 2019.

CASTRO-GÓMEZ, S. Ciências Sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”. In: **A colonialidade do saber, eurocentrismo e ciências sociais perspectivas latino-americanas**. Bueno Aires: Clacso, 2005. p. 80-87.

CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGUÉL, R. Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGUÉL, Ramón (org.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p. 9 – 23. Disponível em: <http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libreria/147.pdf>. Acesso em: 15 de abr. 2024.

CAVALCANTI, E. V. El lugar de la Amazonia en los libros de texto de historia en Brasil: sobre historia, narrativa y enseñanza. **Revista de Estudios Brasileños**, v. 8, n. 16, p. 187-202, 2021.

CORRÊA, R. L. **Região e regionalização**. 7ª ed. São Paulo: Ática, 1986.

COSTA, R. P.; OLIVEIRA, D. B. Currículo e cultura: o contexto amazônico na prática educacional. **Educamazônia**, v. 18, n. 2, p. 138-162, 2017.

DIAS, Alder de Sousa; ABREU, Waldir Ferreira de. Contribuições da pós-graduação brasileira em educação às pedagogias decoloniais. **Revista Teias**, [S. l.], v. 23, n. 71, p. 396-413, 2022. DOI: 10.12957/teias.2022.69360. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/69360>. Acesso em: 18 abr. 2024.

DIEGUES, A. C. S. Sociobiodiversidade. In: FERRARO, L. A.; MASCARENHAS, M. (org.). **Encontros e caminhos: formação de educadores (as) ambientais e coletivos educadores**. Brasília: Editora MMA - Ministério do Meio Ambiente, p. 303-312, 2014.

DUTRA JÚNIOR, N. P. S.; FRANCO, M. M. M. V. Amazônia nos livros didáticos do ensino médio: estudo quantitativo. **Ensino de Geografia**, Uberlândia, v. 5, n. 8, p. 131-149, 2014.

FARIA, A. L. G. de. **Ideologia no livro didático**. São Paulo, 1994.

FIGUEIREDO, L. CARDOSO, C. ALBUQUERQUE, K. A. SILVA, S. BARROS, E. FERREIRA, W. SOUSA, O. ALVES, C. A promessa de um paraíso na Amazônia: os papéis das elites intelectual e econômica europeia na exploração da região nos Séculos XVIII e XIX. **Conexão ComCiência**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 01-21. 2022.

FRANCO, J. L. A. O conceito de biodiversidade e a história da biologia da conservação: da preservação da wilderness à conservação da biodiversidade. **História**, São Paulo, v. 32, p. 21-48, 2013.

FRANZOLIN, F.; GARCIA, P. S.; BIZZO, N. Amazon conservation and students' interests for biodiversity: The need to boost science education in Brazil. **Science advances**, v. 6, n. 35, p. 1-10, 2020.

FRISON, M. D.; VIANNA, J.; CHAVES, J. M.; BERNARDI, F. N. Livro didático como instrumento de apoio para construção de propostas de ensino de ciências naturais. In: **Encontro Nacional de Pesquisa em educação em ciências**, v. 7, p. 1-13, 2009.

GARCIA, P. S. Material didático com conteúdo local pode estimular aprendizado e conservação. [Entrevista concedida a] Sarah Schmidt. **Pesquisa FAPESP**, São Paulo, 8 set., p. 01-10, 2020.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, M. V.; LUZ, F. A.; YAMAGUCHI, K. K. L. O ensino de química e a contextualização amazônica nos livros didáticos do ensino médio. **RECIMA21**, v. 2, n. 6, p. e26391-e26391, 2021.

GROOM, M. J.; MEFFE, G. K.; CARROLL, C. R. (Ed.). **Principles of Conservation Biology**. 3. ed. Massachusetts: Sinauer Associates, 2006.

Sociobiodiversidade amazônica: discussões sobre as narrativas coloniais presentes nos livros didáticos

HAGE, S. M. Educação, escola e políticas educacionais na perspectiva dos estudos culturais críticos: a produção do senso comum e as disputas pela hegemonia. **Cadernos de Educação**, n. 38, p. 69-93, 2011.

IBGE. **Geoestatísticas de Recursos Naturais da Amazônia Legal**. Estudos e Pesquisas – Informação Geográfica, Rio de Janeiro, n. 8, p. 01-10, 2021. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/geociencias/cartas-e-mapas/mapas-regionais/15819-amazonia-legal.html#:~:text=O%20IBGE%20%C3%A9%20respons%C3%A1vel%20pela,qualquer%20altera%C3%A7%C3%A3o%20em%20seus%20limites>. Acessado em 10/12/2022.

CURY, C. R. J. Livro didático como assistência ao estudante. **Revista Diálogo Educacional**, v. 9, n. 26, p. 119-130, jan.-abr., 2009.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. 2º ed. São Paulo. Companhia das Letras, 2019.

LEMONS, A. L. F.; SILVA, J. A. Desmatamento na Amazônia Legal: evolução, causas, monitoramento e possibilidades de mitigação através do Fundo Amazônia. **Floresta e Ambiente**, v. 18, n. 1, p. 98-108, 2012.

LOUREIRO, V. **Amazônia, colônia do Brasil**. Manaus: Editora Valer, 2022.

LOUREIRO, V. R. Amazônia: uma história de perdas e danos, um futuro a (re) construir. **Estudos avançados**, v. 16, p. 107-121, 2002.

LUCINI, M.; SANTANA, L. M. Pedagogia decolonial: alternativa teórica plural para o campo da educação popular. **Revista Cocar**, v. 13, n. 27, p. 1115-1130, 2019.

MALDONADO-TORRES, Nelson. La descolonización y el giro des-colonial. **Tabula Rasa**, Bogotá-CO, n. 9, p. 61-72, jul./dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n9/ngao5.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2023.

MARCONI, M A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1992.

MARINHEIRO, D. L. **Região e regionalização nos livros didáticos de geografia**. 2009. 128 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

MASCARENHAS, S. A. N. Amazônia: identidade histórico-cultural, cidadania e descolonização- desafios do ensino. **RECH**, v. 1, n. 1, Jul-Dez, p. 196-209, 2018.

MOREIRA, K. H, **Um mapeamento das pesquisas sobre o livro didático de história na região sudeste: 1980 a 2000**. Tese de mestrado em Educação, São Paulo, Universidade Estadual Paulista-Araraquara, Faculdade de Ciências e Letras, 2006.

MUNDURUKU, D. **O Banquete dos Deuses**: conversa sobre a origem da cultura brasileira. São Paulo: Global, 2009.

OLIVEIRA, G. S.; GONÇALVES, R. M. Livro Didático no Brasil: um panorama do Programa Nacional do Livro e Material Didático. **Communitas**, [S. l.], v. 5, n. 9, p. 393–401, 2021.

ONU. **Indicators of sustainable development: framework and methodologies**. New York, 1996. Disponível em: <http://earthwatch.unep.net/indicators/un/index.php>. Acesso em: 10/12/2022.

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

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino-americanas. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2005. p. 117-142.

RESNIK, L. **Tecendo o amanhã: a história do Brasil no ensino secundário, programas e livros didáticos 1931-1945**. 300 f. Dissertação (Mestrado em História) – ICHF, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 1992.

SACAVINO, S. B. Educação descolonizadora e interculturalidade: notas para educadoras e educadores. In: **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação “outra”?** Rio de Janeiro: 7 Letras; GECEC, 2016. p. 188-204.

SANTOS, B. S. A filosofia à venda, a douda ignorância e a aposta de Pascal. **Revista crítica de ciências sociais**, n. 80, p. 11-43, 2008.

SILVA, M. L. A educação ambiental na floresta de Caxiuana: reconstituindo significados. **Margens**, v. 7, n. 9, p. 23-38, 2016.

SILVA, M. L.; BASTOS, R. Z.; RIBEIRO, M. C. Reflexões sobre o programa escolas sustentáveis na política pública de educação ambiental de Ananindeua. **Revista Monografias Ambientais**, v. 18, n. 1, p. 01-09, 2019.

SILVA, E. P.; FERNANDES, M. L. B. Papel do livro didático na conscientização da doação de sangue: Role of the textbook in raising awareness of blood donation. **Revista Cocar**, v. 16, n. 34, p. 1-17, 2022.

SOARES, F.; ROCHA, J. L. da. As políticas de avaliação do livro didático na era Vargas: a comissão nacional do livro didático. **Zetetike**, Campinas, SP, v. 13, n. 2, p. 81–112, 2009.

SOARES, R. P. **Compras governamentais para o Programa Nacional do Livro Didático: uma discussão sobre a eficiência do governo**. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea). 2007.

SOUZA, M. **História da Amazônia**. Valer Editora, 2009.

TUCKER, V. **Cultural perspectives on development**. Routledge, 1996.

TRUMBORE, S.; CAMARGO, P. B. Dinâmica do carbono do solo. In: **Amazonia and Global Change**, 2009. p. 451-462.

WILSON, E. O. **Biodiversidade**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

ZANINI, A. M. VENDRUSCOLO, G. S. MILESI, S. V. ZANIN, E. M. ZAKRZEWSKI, S. B. B. Percepções de estudantes do Sul do Brasil sobre a biodiversidade da Mata Atlântica. **Interciência**, v. 45, n. 1, p. 15-22, 2020.

Sobre os autores

Kleberson Almeida de Albuquerque

Licenciado em Pedagogia e Ciências Sociais. Mestre em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia pela Universidade do Estado do Pará (PPGEECA/UEPA). Doutorando em Desenvolvimento Socioambiental (PPGDSTU/NAEA/UFPa). Professor nos anos iniciais do ensino fundamental nas secretarias de educação dos municípios de Belém e Ananindeua. E-mail: kleberpersonalbuquerque@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7134-5266>

Danielle Rodrigues Monteiro da Costa

Licenciada, Mestre e Doutora em Química pela Universidade Federal do Pará (UFPa). Coordenadora do Campus da UEPA-Marabá (2016-2017 / 2018-2019 / 2022-2023). Docente do Programa de Pós-graduação em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia (UEPA). É membro da Sociedade Brasileira de Química (SBQ), Associação Brasileira de Química (ABQ), Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (ABRAPEC) e Sociedade Brasileira de Ensino de Química (SBEQ) e do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Ensino de Ciências em Contextos Amazônicos (GEPEECA). E-mail: danymont@uepa.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8593-371X>

Recebido em: 28/07/2023

Aceito para publicação em: 18/04/2024