

DESCOLONIZANDO A AMAZÔNIA: SABERES, RESISTÊNCIA E EDUCAÇÃO CRÍTICA¹

DECOLONIZING THE AMAZON: KNOWLEDGE, RESISTANCE, AND CRITICAL EDUCATION

Marlene da Conceição Trajano²

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-1561-9834>

Enviado em: 18/11/2024

Aceito em: 22/01/2025

Publicado em: 08/02/2025

Resumo: O artigo propõe uma reflexão crítica sobre a necessidade de descolonizar o saber na Amazônia, rompendo com as lentes coloniais e eurocêntricas que historicamente moldaram as representações da região e de sua população. A Amazônia, frequentemente retratada como um espaço de natureza intocada ou de atraso socioeconômico, é desumanizada por narrativas que ignoram sua complexidade sociocultural, histórica e política. Essas representações, enraizadas no "arquivo colonial", perpetuam estereótipos que reduzem a região a um mero depósito de recursos naturais, silenciando as vozes e saberes dos povos amazônicos. A descolonização do saber na Amazônia exige uma abordagem crítica que valorize a diversidade territorial e humana da região, reconhecendo suas múltiplas dinâmicas sociais, culturais e políticas. O artigo destaca a importância de desconstruir as narrativas hegemônicas que reforçam a hierarquização entre povos e territórios, propondo uma sociologia descolonizadora que promova a resistência epistêmica e a reexistência dos saberes ancestrais. A interculturalidade crítica e a pedagogia decolonial emergem como ferramentas essenciais para essa transformação, questionando as estruturas de poder e saber que perpetuam a dominação colonial. No contexto educacional, o artigo defende a necessidade de reformular os currículos escolares, incorporando os saberes locais e as experiências das comunidades amazônicas. A educação descolonizadora deve promover uma prática pedagógica que valorize as identidades e histórias dos povos da região, rompendo com o paradigma eurocêntrico e fomentando um diálogo intercultural que enriqueça as formas de resistência e produção de conhecimento. A

¹ O artigo Descolonizando a Amazônia: saberes, resistência e educação crítica foi desenvolvido como parte do trabalho de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Sociologia (PROFSCIO/2024). A pesquisa aborda a valorização dos saberes tradicionais, as práticas de resistência dos povos amazônicos e a necessidade de uma educação crítica e descolonizadora que desafie as estruturas hegemônicas do conhecimento.

² Mestranda do Programa de Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (PROFSOCIO). Especialista em Gestão Urbana pela UNIFAP. Professora de Sociologia na rede pública de ensino do Estado do Amapá (GEA). E-mail: marlenetrajano@yahoo.com.br

interculturalidade crítica, em particular, é apresentada como uma abordagem transformadora que combate as desigualdades e injustiças, promovendo a inclusão de múltiplas perspectivas no processo educativo.

Palavras-chave: Descolonização. Amazônia. Saberes ancestrais. Interculturalidade. Resistência Epistêmica

Abstract: The article proposes a critical reflection on the need to decolonize knowledge in the Amazon, breaking away from the colonial and Eurocentric lenses that have historically shaped representations of the region and its population. The Amazon, often portrayed as a space of untouched nature or socioeconomic backwardness, is dehumanized by narratives that ignore its sociocultural, historical, and political complexity. These representations, rooted in the "colonial archive," perpetuate stereotypes that reduce the region to a mere repository of natural resources, silencing the voices and knowledge of Amazonian peoples. Decolonizing knowledge in the Amazon requires a critical approach that values the region's territorial and human diversity, recognizing its multiple social, cultural, and political dynamics. The article highlights the importance of deconstructing hegemonic narratives that reinforce hierarchies among peoples and territories, proposing a decolonial sociology that promotes epistemic resistance and the re-existence of ancestral knowledge. Critical interculturality and decolonial pedagogy emerge as essential tools for this transformation, questioning the structures of power and knowledge that perpetuate colonial domination. In the educational context, the article advocates for the need to reformulate school curricula, incorporating local knowledge and the experiences of Amazonian communities. Decolonial education should promote a pedagogical practice that values the identities and histories of the region's peoples, breaking away from the Eurocentric paradigm and fostering intercultural dialogue that enriches forms of resistance and knowledge production. Critical interculturality, in particular, is presented as a transformative approach that combats inequalities and injustices, promoting the inclusion of multiple perspectives in the educational process.

Keywords: Decolonization. Amazon. Ancestral knowledge. Interculturality. Epistemic resistance.

Além do silenciamento e dos estereótipos: Descolonizando o saber na Amazônia e rompendo com o arquivo colonial

Pensar a Amazônia sociologicamente exige, primeiramente, romper com as lentes coloniais e eurocêtricas que historicamente moldaram os discursos e as representações sobre a região e suas populações. Porto-Gonçalves (2001) aponta que a Amazônia foi “inventada” pelo colonialismo, consolidando uma visão simplificada e reducionista que se perpetuou por meio de narrativas difundidas pela mídia, pela indústria cultural, pelo Estado e até mesmo pelo pensamento acadêmico. Essas

<https://periodicos.unifap.br/estacaocientifica>

Revista do Departamento de Letras e Artes (Depla) da Universidade Federal do Amapá (Unifap) Macapá, v. 10, n. 1, 2024.

narrativas caracterizam a região por estereótipos como “natureza imaginária”, “região periférica e atrasada”, “vazio demográfico”, “pulmão do mundo” e “reserva de recursos inesgotáveis”.

Esses discursos não apenas ignoram, mas também silenciam as dinâmicas sociais, culturais, históricas e políticas dos povos amazônicos, reduzindo a rica diversidade territorial e humana da região a uma dimensão puramente ambiental ou econômica. Nesse sentido, torna-se fundamental desconstruir tais perspectivas, adotando uma abordagem crítica, humanizada e descolonizadora, que reconheça a Amazônia em toda a sua complexidade, enquanto espaço de resistência, diversidade e produção de saberes plurais.

Ao nos referirmos à complexidade da Amazônia, é fundamental adotar uma interpretação rica e multifacetada dos seus territórios e de suas populações, que vá além de sua geografia e biodiversidade, incorporando as dinâmicas sociais, culturais, políticas, econômicas e históricas que têm moldado a vida na região ao longo dos séculos. Essas dinâmicas são profundamente influenciadas pelas estruturas de poder e pelas relações de dominação territorial, que ainda reverberam nas práticas sociais e culturais atuais. Assim, os estudos que abordam a região devem considerar sua diversidade interna, respeitando as especificidades de cada território e população que compõem o mosaico amazônico. Como afirma Souza (2023, p. 25) “as diversas Amazônias não podem por esse mesmo motivo, perder sua personalidade – é o caráter de cada uma delas que faz a diversidade do grande vale. Porque a Amazônia é a diversidade”. Partindo deste princípio, a Amazônia precisa ser compreendida como uma pluralidade de territórios e vivências, cuja riqueza está em sua diversidade social e cultural, além de sua dimensão ambiental.

Estamos diante de um pensamento crítico que exige enfrentamento do que Almeida (2008) denomina “arquivo colonial sobre a Amazônia”, uma construção histórica que reduz a região a esquemas cognitivos e imagens simplificadoras, retratando-a exclusivamente como um espaço natural ou como depósito de riquezas

<https://periodicos.unifap.br/estacaocientifica>

Revista do Departamento de Letras e Artes (Depla) da Universidade Federal do Amapá (Unifap)
Macapá, v. 10, n. 1, 2024.

naturais. Essas representações não apenas desumanizam a Amazônia, mas também silenciam suas histórias, culturas e territorialidades, ocultando a complexidade social e política que a define. Segundo o autor, esse “arquivo colonial” sustentou ações como a “exploração racional”, “ocupação racional” e “ação racional” justificando a instalação de projetos estatais voltados para o desenvolvimento do bioma sob uma lógica “naturalista”. Essa lógica, vinculada a conceitos biológicos, reforça a visão colonialista que ainda perpetua a cobiça pela região, mantendo-a como herança de um modelo exploratório e subordinador.

Dessa forma, o arquivo colonial não apenas silencia e apaga a presença histórica e cultural dos povos amazônicos, mas também os representa através de estereótipos racistas e coloniais. Essas interpretações são impregnadas de preconceitos sociais e culturais, enraizados em um imaginário ocidental que se orienta pela ideologia do progresso, sustentada por conceitos como desenvolvimento, crescimento econômico, modernização e globalização. Esse modelo de pensamento, moldado pela cosmovisão da modernidade, reforça a hierarquização entre povos e territórios, estabelecendo relações desiguais de poder. Os estereótipos construídos sobre a Amazônia não apenas reduzem a diversidade e a complexidade da região, mas também servem como ferramentas coloniais para fixar identidades de maneira rígida, perpetuando representações negativas e unidimensionais do “outro” e assegurando a dominação sobre o território e seus habitantes. Como destaca Bhabha, o fetiche ou estereótipo cria uma identidade baseada tanto na dominação e no prazer quanto na ansiedade e na defesa, sendo uma crença múltipla e contraditória sobre a diferença. (Bhabha, 2013, p. 130).

O discurso colonial, para Bhabha é repleto de conceitos que devem ser examinados ao longo do processo de dominação, incluindo racismo, autoridade colonial, ambivalência, fetichismo, fixidez, estereótipo e diferença colonial. Ele alerta para o perigo da fixidez, descrevendo-a como um modo paradoxal de representação, que no contexto colonial, evoca simultaneamente “rigidez, ordem imutável” e

“desordem, degeneração e repetição demoníaca” (2013, p. 117). Essa fixidez cria uma visão cristalizada e distorcida das culturas colonizadas, reforçando hierarquias e justificando práticas de dominação.

A ideia de fixidez pode ser diretamente aplicada aos estereótipos criados sobre a Amazônia, frequentemente fundamentados em representações estáticas e simplistas. A região é rotineiramente vista como um “paraíso intocado” ou, em contrapartida, como uma área “atrasada” e “exótica”. Essas representações são expressões da ambivalência identificada por Bhabha, pois alternam entre idealização e marginalização. Essa narrativa colonial desconsidera as complexidades históricas, sociais e culturais da Amazônia e de seus povos, reforçando visões reducionistas que perpetuam o silenciamento e a subordinação dos sujeitos amazônicos. Reconhecer e superar essa fixidez é essencial para desconstruir as estruturas de poder e opressão que ainda moldam as percepções sobre a região.

No imaginário moderno-colonial, a classificação hierárquica dos povos amazônicos baseia-se em representações que os reduzem a dicotomias simplificadoras: “selvagens” versus “civilizados”, “atrasados” versus “avançados”, “subdesenvolvidos” versus “desenvolvidos”. Essas representações ignoram a riqueza e a diversidade das experiências históricas e socioculturais dos povos amazônicos, relegando-os ao status de “improdutivos”. Em contraste, o ideal de modernidade ocidental é frequentemente associado ao “produtivo”, o que reflete os conceitos de raça estabelecidos pelo colonialismo e perpetuados pelos discursos da colonialidade³. Como aponta Ballestrin (2013), essa colonialidade é o “lado obscuro da modernidade”, uma estrutura que sustenta hierarquias e desigualdades.

As estruturas hierárquicas introduzidas pelo colonialismo na Amazônia, assim como em outras partes do mundo, estão intrinsecamente ligadas ao conceito de raça. Fenótipos definidos e impostos pelo colonizador serviram como instrumentos de

³ A colonialidade é caracterizada como a continuidade da propagação do pensamento colonial, através de uma matriz que se expressa essencialmente em relações dominantes de poder, saber e ser (Ballestrin, 2013).

dominação eficazes e duradouros, que, sob a perspectiva da colonialidade do poder⁴, influenciaram e organizaram múltiplos aspectos da vida social. Essa lógica de dominação se expandiu para outros campos, como gênero, sexualidade, conhecimento, relações políticas, ambientais e econômicas, sempre subordinados ao pensamento eurocêntrico. De acordo com Quijano (2009), o eurocentrismo não se limita à perspectiva europeia ou à visão dos dominantes no sistema capitalista; ele é o resultado de uma educação hegemônica que reforça essas hierarquias e molda as formas de percepção e interação no mundo. Deste modo,

(...) embora isso implique um componente etnocêntrico, este não explica, nem é a sua fonte principal de sentido, trata-se da perspectiva cognitiva durante o longo tempo do conjunto do mundo eurocentrado do capitalismo colonial/moderno e que naturaliza a experiência dos indivíduos neste padrão de poder. (Quijano, 2009, p. 75)

Diante das noções de raça impostas e do pensamento eurocêntrico que historicamente reforçou imagens negativas e relações de dominação sobre a Amazônia e sua população, é essencial questionar essas categorias e representações coloniais. Essa reflexão exige um exercício epistemológico que desestabilize as molduras conceituais e cognitivas responsáveis por negar as existências ou distorcê-las por meio de estereótipos. Mais do que um gesto teórico, essa crítica configura-se como uma ação ética, política e pedagógica, orientada para a construção de um pensamento crítico e emancipador sobre a Amazônia e seus povos.

A região vive sob o impacto de um caos sistêmico (Arrighi, 1996), caracterizado por intensas desigualdades sociais, mudanças climáticas, conflitos territoriais e crises sanitárias, todas estruturadas dentro do padrão de poder e saber que sustenta o sistema-mundo-moderno-colonial. Para Porto-Gonçalves (2017), a Amazônia

⁴ Este fenômeno surgiu, principalmente, com as constituições das Américas e a expansão do capitalismo centrado na Europa, tendo como base um padrão de poder que se fundamentava na classificação racial. Na América Latina, a ideia de raça serviu como meio de legitimar a dominação europeia, uma vez que o homem europeu era considerado superior, possuindo uma estrutura biológica e racial distinta (Quijano, 2005).

encontra-se em uma encruzilhada civilizatória, na qual as bases da modernidade estão sendo profundamente desafiadas. Esse cenário impõe à humanidade a urgência de repensar seus paradigmas de desenvolvimento, suas formas de relação com os territórios e o reconhecimento da diversidade cultural como fundamento para um futuro mais sustentável e justo.

Assim, torna-se fundamental reorientar nossas bases políticas e epistemológicas em direção às vozes e experiências historicamente silenciadas. Para isso, é necessário deslocar o olhar sobre a Amazônia, promovendo-a como uma nova centralidade epistêmica. Esse movimento requer o estabelecimento de um diálogo intercultural que valorize as formas de resistência e produção de conhecimento, orientando-se por uma abordagem descolonizadora do pensamento. Reconhecer a Amazônia como um espaço plural e rico em diversidades territoriais e culturais é essencial para a construção de narrativas mais inclusivas e emancipadoras.

Desconstruir os discursos e estereótipos sobre a região implica problematizar a colonialidade do saber ⁵e as implicações do modelo moderno ocidental, que, ao longo dos séculos, moldou existências, mentalidades e linguagens. Esse processo atravessou gramáticas, regulações, traumas e dispositivos de interação social, perpetuando comportamentos e experiências baseados em um regime de ser/saber/poder. Como destaca Rufino (2019), essa estrutura colonial se manifesta nas formas concretas de violência impostas aos grupos historicamente subalternizados, exigindo, portanto, ações pedagógicas e políticas que rompam com esses sistemas de dominação e controle.

Os processos históricos que moldaram a construção da Amazônia, suas representações e práticas sociais, estão profundamente enraizados em discursos

⁵ A colonialidade do saber também é derivada do pensamento moderno, sendo um fenômeno que estabeleceu o desenvolvimento de um padrão de conhecimento global, hegemônico, superior e naturalizado (Lander, 2005). Basicamente, entende-se que a colonialidade do saber é expressa pela negação ou invisibilidade do conhecimento produzido pelos países marginalizados pelos povos do ocidente, sendo estes últimos considerados durante muito tempo superiores racionalmente e intelectualmente.

eurocêntricos. Esses discursos não apenas influenciam a percepção contemporânea sobre a região, mas também reforçam a invisibilidade de seus povos. Como consequência, paradigmas interpretativos foram criados ao longo do tempo, estabelecendo visões distorcidas sobre as formas de pensar, agir e sentir das comunidades locais, reduzindo sua complexidade e diversidade.

Nesse contexto, os estereótipos sobre a Amazônia e suas populações podem ser analisados à luz do conceito de “imagem capturada”, descrito por Memmi (2024). Para o autor, essa ideia remete à construção de uma imagem negativa e distorcida dos colonizados, fabricada pelo colonizador como forma de justificar a dominação e a exploração. A “imagem capturada” atua como uma construção social que reduz e inferioriza a humanidade dos colonizados, configurando-se como uma armadilha psicológica e moral, que deslegitima as histórias e identidades dos povos amazônicos. Assim, combater esses estereótipos é um passo essencial para descolonizar os discursos sobre a região e valorizar a riqueza de suas culturas e histórias. Para Pereira

Além de capturar territórios e recursos, o colonizador também busca capturar a imagem do colonizado e construir estereótipos que o reduzem a uma condição de inferioridade, pois é através desses estereótipos que se força a ressignificação da identidade do Outro, fazendo com que ele se reconheça como subalterno e incapaz de governar a si mesmo. A constituição de estereótipos é uma ferramenta importante para a manutenção do sistema de poderes constituídos, que segregam e compartimentalizam aqueles que são o Outro para lhe tolher o poder de agir em esferas econômicas, políticas e sociais e o reagir à dominância que se lhe impõe. (Pereira, 2024, p. 78)

Esses discursos refletem as marcas profundas da colonialidade do ser⁶, uma perspectiva que diferencia os povos com base em categorias como gênero, raça e sexualidade, atribuindo a essas “diferenças” o objetivo de inferiorizar determinados grupos. Na Amazônia, essas construções reforçaram dinâmicas de dominação e

⁶ Refere-se à “experiência vivida da colonização e seu impacto na linguagem”, isto porque os povos subalternizados são submetidos como inferiores, sendo negados com relação a sua intelectualidade, racionalidade e capacidade, em contraposto ao padrão do homem europeu, branco, racional e civilizado, o que a desumanização dos sujeitos, ou seja, a perda da existência do ser, tanto em relação ao ato de existência do ser humano como também em relação às suas capacidades e valores éticos e morais, postos à comparação do padrão colonizador (Maldonado-Torres, 2008).

exploração econômica e ambiental, sustentando práticas que desumanizaram as populações locais e deslegitimaram seus saberes, culturas e modos de vida.

O processo de marginalização e subalternização⁷ imposto às comunidades amazônicas contribuiu para a continuidade de práticas coloniais, desestruturando valores, identidades e formas culturais. Essa desumanização gerou, entre esses grupos, um sentimento de inferioridade e de não pertencimento, que persiste até hoje como uma herança histórica de desigualdade e opressão.

Nesse cenário, a descolonização do conhecimento emerge como uma ferramenta política, pedagógica, dialógica e de resistência essencial no contexto escolar. Ela busca romper com as imagens distorcidas e capturadas criadas pelo colonizador e desconstruir a colonialidade do saber, do poder e do ser. Esses conceitos, que nos constituem e, muitas vezes, nos determinam como inferiores, irracionais, subalternos e periféricos, precisam ser desafiados para que possamos valorizar nossas culturas, modos de vida e identidades, promovendo a igualdade e a emancipação dos povos amazônicos.

Sociologia da Amazônia e a descolonização do saber: resistência epistêmica e reexistência dos saberes ancestrais

O ponto de partida para uma Sociologia da Amazônia é a desestabilização de estereótipos, imagens distorcidas como construções coloniais, que ainda estão presentes nos currículos escolares, na mente dos nossos estudantes e no processo de ensino conduzido pelos nossos educadores. Desobedecer às categorias tradicionais de análise sobre a região amazônica e sua população, assim como questionar os sistemas

⁷ O termo “subalterno” de acordo com o pensamento de Spivak (2010) é usado para descrever grupos sociais marginalizados ou excluídos das estruturas hegemônicas de poder e representação, particularmente em contextos coloniais ou pós-coloniais. Devido as suas condições históricas e sociais, o subalterno é silenciado ou representado de maneira distorcida pelas elites dominantes. A autora, argumenta que, mesmo quando se tenta dar voz ao subalterno, essa voz muitas vezes é apropriada ou mediada por discurso de poder, impedindo que se expresse plenamente de forma autônoma.

conceituais que restringem a imaginação sociológica em sala de aula é uma das tarefas de desmantelamento das influências coloniais nas instituições escolares, nas mentes e nas práticas sociais para reformulação de currículos educacionais baseados numa pedagogia intercultural, crítica e descolonizadora.

Esse exercício de descolonização, inspirado no conceito de “desobediência epistêmica” (Mignolo, 2008), configura-se como uma prática política e pedagógica. Ele busca construir novas ferramentas teóricas capazes de desobedecer aos termos já naturalizados pelos sujeitos sociais, rompendo com as representações que obscurecem a dinâmica das realidades plurais amazônicas.

O currículo tradicional segue um modelo que privilegia o conhecimento produzido no Ocidente, reproduzindo nas escolas conteúdos que sistematizam e normatizam narrativas históricas, científicas e culturais moldadas pela perspectiva europeia ou ocidental. Esse modelo reflete um monopólio do saber que ignora a diversidade epistêmica e mantém práticas que silenciam saberes e experiências de grupos historicamente subalternizados.

A desobediência epistêmica, segundo Mignolo (2008), surge como uma insurgência contra essa hegemonia das epistemologias eurocêntricas. Ela propõe a inclusão de outros modelos de pensar, especialmente aqueles que foram silenciados pelo colonialismo. Nesse sentido, é necessário repensar o currículo para que ele promova uma ruptura com esse paradigma eurocêntrico, abrindo espaço para formas de conhecimento tradicional e ancestral.

Essa perspectiva busca valorizar narrativas de grupos historicamente marginalizados, possibilitando a construção de lugares de fala e o reconhecimento de suas experiências. Assim, a desobediência epistêmica não apenas questiona o monopólio do saber, mas também contribui para uma identidade educacional mais plural e inclusiva, valorizando a riqueza dos saberes não ocidentais. Nesse sentido, Mignolo (2008, p. 290) explica que o desvinculamento epistêmico não significa ignorar ou abandonar os conhecimentos já institucionalizados globalmente, mas sim

reformular as estruturas políticas e epistemológicas que historicamente negaram a humanidade de determinados povos e culturas.

O currículo, tal como é estabelecido nas escolas, segue as lógicas coloniais de separação, hierarquização e exclusão. Descolonizá-lo implica questionar as bases epistemológicas, historiográficas e políticas que definem o que é considerado conhecimento válido, criando espaços para múltiplas formas de saber. Essa geopolítica do conhecimento, entendida como uma estratégia da modernidade europeia, é descrita por Oliveira e Candau (2010, p. 23) como um modelo que afirma suas teorias, conhecimentos e paradigmas como verdades universais, ao mesmo tempo em que inviabiliza e silencia os sujeitos que produzem conhecimentos “outros”.

No caso do currículo de Sociologia, os discursos da colonialidade reduzem os espaços de debate sobre a diversidade sociocultural e territorial dos povos amazônicos. As narrativas reforçam a invisibilidade política dessas comunidades, representando a Amazônia apenas como um espaço de natureza ou biodiversidade, desprovido de suas dimensões humanas e históricas. Esse apagamento desconsidera os processos históricos de territorialização e os saberes construídos pelas populações locais, perpetuando uma história marcada por ausências e silenciamentos.

Descolonizar o currículo, portanto, exige romper com essas narrativas hegemônicas, valorizando os saberes, as experiências e as histórias das populações amazônicas, de forma a construir uma educação mais plural, inclusiva e conectada com a realidade local.

A inclusão de uma Sociologia da Amazônia nos currículos escolares é essencial para promover a desconstrução de repertórios coloniais. Esse exercício crítico vai além de questionar os esquemas cognitivos que aprisionam a região em uma narrativa eurocêntrica; ele busca criar linguagens e categorias que rompam com as imagens de homogeneidade e subalternidade atribuídas à Amazônia. Esse processo valoriza as identidades locais e as histórias de resistência dos coletivos populares, reconhecendo a pluralidade sociocultural e histórica da região.

<https://periodicos.unifap.br/estacaocientifica>

Revista do Departamento de Letras e Artes (Depla) da Universidade Federal do Amapá (Unifap)
Macapá, v. 10, n. 1, 2024.

Um currículo emancipador e descolonizador deve romper com o paradigma que sustenta as ideias de universalidade e a hierarquia de saberes, onde determinados conhecimentos são considerados centrais e superiores em detrimento de saberes marginais ou periféricos, como são definidos pela lógica do colonizador. Trata-se de um esforço pedagógico para desmistificar a noção de que o saber eurocêntrico é o único e viável caminho. Essa abordagem valoriza os saberes tradicionais, ancestrais e locais, permitindo que as comunidades amazônicas se reconheçam como parte ativa do mundo, a partir de suas próprias epistemologias e práticas sociais.

Um currículo descolonizador deve promover uma educação crítica, plural e inclusiva, capaz de dialogar com as realidades amazônicas e reconhecer o protagonismo das suas populações na construção de alternativas socioculturais e epistemológicas.

Estamos discutindo a construção de um currículo que priorize os saberes dos alunos, que integram os coletivos populares e são sujeitos sociais de processos pedagógicos. Para Arroyo (2017), esses sujeitos, ao longo do processo histórico de dominação e subordinação, foram vítimas de ocultamentos e inferiorizações de suas práticas afirmativas de saberes, culturas e identidades. O autor defende que “reconhecer que esses povos têm Outras Pedagogias produtoras de saberes, de modos de pensar, de se libertar e humanizar desestabilizaria a própria autoidentidade da pedagogia hegemônica” (Arroyo, 2017, p. 30).

As práticas educativas que seguem a lógica de uma pedagogia dominante e colonizadora estabeleceram relações de poder/saber que legitimaram formas de conhecimento eurocêntricas. Essa perspectiva promoveu a subalternização e a inferiorização de sujeitos sociais, reforçando estruturas de dominação e subordinação. Como aponta Arroyo (2017), essa pedagogia foi construída sobre as bases da colonialidade, sustentando-se na exclusão de epistemologias e práticas locais.

Assim, a valorização das “Outras Pedagogias” e dos saberes populares se apresenta como um movimento de ruptura com a hegemonia da pedagogia tradicional.

<https://periodicos.unifap.br/estacaocientifica>

Revista do Departamento de Letras e Artes (Depla) da Universidade Federal do Amapá (Unifap) Macapá, v. 10, n. 1, 2024.

Essa transformação permite o reconhecimento das práticas pedagógicas emancipadoras, que dignificam e libertam os sujeitos sociais, promovendo uma educação que dialogue com suas realidades, histórias e identidades.

O currículo desumanizado tem sistematicamente suprimido a participação de atores sociais em suas práticas educativas, silenciando suas formas de pensar e ocultando suas experiências e conhecimentos sobre o mundo. Esse modelo desconsidera a produção epistemológica de saberes e os valores da diversidade cultural dos povos, subordinando-os às formas de poder e saber dominantes. Como resultado, as formas de aprender e ensinar das comunidades locais amazônicas foram historicamente subjugadas, sendo consideradas subalternas, irracionais ou primitivas, dentro de uma lógica de modernidade civilizatória imposta pelo colonizador.

Reconhecer as múltiplas e heterogêneas diferenças construídas pelo colonialismo sobre a Amazônia é essencial para compreender as dinâmicas que se desenrolam na região e como elas afetam suas populações. Esse reconhecimento permite desvelar o imaginário produzido pelo colonizador e abrir espaço para um processo pedagógico que valorize a resignificação de papéis e a reconstrução de identidades. Assim, os alunos podem compreender a história e os saberes amazônicos de maneira crítica, promovendo uma educação que celebre a pluralidade cultural e epistemológica da região.

A prática pedagógica do ensino de Sociologia da Amazônia possibilita uma reflexão crítica sobre o currículo em uma perspectiva mais ampla, incorporando os saberes e experiências dos alunos que vivem em uma região marcada por costumes, hábitos, linguagens e elementos da cultura popular e tradições. Esses aspectos foram construídos ao longo dos anos por comunidades fortes, que resistem às transformações impostas pelo mundo globalizado.

Entretanto, as relações de poder, dominação e subordinação impostas aos sujeitos sociais da Amazônia, aliadas à produção acadêmica e literária tradicional, resultaram no apagamento de suas vivências historicamente construídas. Essa

invisibilização decorre de uma cultura curricular elitista, hegemônica, mercantilizada e excludente, que ignora as histórias, os interesses e as ações de luta e resistência dessas comunidades. De maneira brutal, esse processo impede a construção de pedagogias afirmativas que promovam a libertação e a humanização das diversas culturas locais. Nesse sentido, Pereira (2024, p. 81) destaca que esse silenciamento de vozes se configura como um apagamento de corpos, amplamente presente nos modelos de literaturas não afro-amazônicas, os quais perpetuam o racismo estrutural no país ao excluir e subalternizar narrativas, sem representar a diversidade cultural e étnica da região.

Portanto, um currículo que integre a Sociologia da Amazônia deve promover a valorização das histórias, dos saberes e das práticas dessas comunidades, construindo uma educação que rompa com as lógicas de exclusão e invisibilidade. Ele deve fomentar pedagogias que libertem e humanizem, contribuindo para a valorização das identidades e das resistências culturais da região.

A interculturalidade curricular na formação integral será alcançada quando reconhecermos e valorizarmos a diversidade presente nas comunidades educativas, considerando-as como produtoras legítimas de saberes a serem incorporados nos projetos pedagógicos. Esse reconhecimento pressupõe o respeito às subjetividades e singularidades dessas comunidades, promovendo a integralidade de saberes. Essa abordagem não só reflete sobre as mudanças na sociedade, mas também aponta para novos modos de ser, saber e viver, enfatizando a urgência de incluir múltiplas perspectivas no processo educativo.

Nesse contexto, a proposta de uma Sociologia da Amazônia busca promover uma intersecção entre sociedade, cultura e sustentabilidade, em uma das regiões mais diversas e complexas do mundo. Seu objetivo é compreender e enfrentar os desafios enfrentados pelas comunidades locais, valorizando os conhecimentos tradicionais e integrando-os de forma contextualizada e representativa nos conteúdos escolares. Essa

integração torna o currículo mais relevante para os estudantes, conectando-os às suas realidades e promovendo uma educação enraizada no contexto em que vivem.

Por meio dessa abordagem, pretende-se formar cidadãos conscientes e ativos, capazes de preservar e valorizar suas culturas locais, enquanto refletem criticamente sobre os desafios socioculturais e ambientais que permeiam a Amazônia. Assim, a interculturalidade e a contextualização curricular emergem como ferramentas indispensáveis para uma educação que respeite e promova a diversidade, enquanto constrói um projeto pedagógico inclusivo e transformador.

O currículo apresentado às escolas sobre a formação amazônica e sua complexidade reforça narrativas históricas que reproduzem as representações construídas sobre o “outro” e suas subjetividades a partir da visão do colonizador. Esse imaginário, alimentado por diversos cronistas ao longo do tempo, construiu uma perspectiva sobre a região e sua diversidade que muitas vezes reduzia sua riqueza cultural e social a estereótipos ou exotismos, desconsiderando as experiências, histórias e saberes dos povos locais.

O espanto, o entusiasmo, o êxtase, a novidade presenciada por cada um desses viajantes, registrados em suas notas, articulam-se com o imaginário de cada um deles, sem deixar de ter como moldura a veiculação da tradição cultural representativa de sua origem étnica e/ou religiosa. (Gondim, 2019, p. 39)

Os discursos homogêneos promovidos pelo colonizador contribuíram para a construção de uma imagem paradoxal sobre a Amazônia. Por um lado, a região era retratada como um espaço encantador e exótico; por outro, como uma natureza ameaçadora e monstruosa. Essas narrativas, ainda hoje, influenciam o imaginário dos estudantes sobre a cultura, a região e sua população local, reforçando estereótipos que desconsideram a complexidade e a riqueza sociocultural da Amazônia.

Na obra Retrato do Colonizado precedido pelo Retrato do Colonizador, Albert Memmi (2024) analisa os efeitos negativos do colonialismo na construção de identidades em contextos coloniais. Ele descreve como essa relação rígida entre

<https://periodicos.unifap.br/estacaocientifica>

Revista do Departamento de Letras e Artes (Depla) da Universidade Federal do Amapá (Unifap)
Macapá, v. 10, n. 1, 2024.

colonizador e colonizado gera dependência e resistência, criando conflitos devastadores na mente dos oprimidos, que passam a internalizar sua condição subalterna. Para Memmi, a única saída para o colonizado romper com os domínios do colonizador é por meio da revolta. Somente ao tomar consciência de sua condição degradante e subjugada, o colonizado pode alcançar sua libertação completa e a reconquista de si mesmo, superando o pensamento colonial.

Fica evidente, portanto, a necessidade de refletir criticamente sobre o impacto dessas narrativas coloniais no currículo escolar. A valorização de saberes e identidades locais e a desconstrução de imaginários opressores são passos fundamentais para que os alunos compreendam suas realidades de forma emancipadora, reconhecendo-se como protagonistas na preservação de sua cultura e na construção de novos sentidos para suas histórias.

Nesse sentido, torna-se essencial promover uma educação descolonizadora, que questione os imperativos impostos pelo currículo tradicional e atue de forma provocativa e insurgente. Essa abordagem deve valorizar os conhecimentos ancestrais, a cultura, a história e as realidades sociais dos povos, funcionando como uma crítica à imposição de valores e formas de pensar do colonizador sobre os colonizados. Como destaca Pereira (2024, p. 79), a luta contra o colonialismo não se restringe à busca pela independência política, mas também envolve a descolonização das mentalidades e a construção de novas narrativas que valorizem a diversidade cultural e a autodeterminação dos povos colonizados.

A Amazônia tem sido um solo fértil para reflexões sobre o silêncio e o descaso que marcaram sua história desde os primórdios da colonização. Na tentativa de associar a região à sua própria cultura, o europeu gerou distorções variadas, que resultaram em genocídio e diversos tipos de maus-tratos aos povos amazônicos. Esses impactos reverberam até os dias de hoje, pois, além de ser uma região de alta vulnerabilidade socioeconômica, a Amazônia é o lar de inúmeros povos que lutam pelo reconhecimento de suas identidades.

<https://periodicos.unifap.br/estacaocientifica>

Revista do Departamento de Letras e Artes (Depla) da Universidade Federal do Amapá (Unifap)
Macapá, v. 10, n. 1, 2024.

Essa perpetuação das desigualdades étnico-raciais revela novas formas de colonialismo, tornando urgente a necessidade de discutir a resistência dessas populações em afirmar suas identidades frente à opressão colonial. No campo educacional, é fundamental fortalecer as identidades locais, a cultura e os costumes das comunidades amazônicas. Denunciar o currículo homogeneizante e promover práticas pedagógicas que empoderem os estudantes são passos essenciais para construir uma educação transformadora e significativa, capaz de dialogar com as realidades e as lutas das populações da região.

É essencial promover uma educação que repense a figura da Amazônia e a contextualize em sala de aula, permitindo que educadores e educandos se sintam representados em relação às narrativas orais e históricas das populações ribeirinhas, indígenas, quilombolas, extrativistas e camponesas. Essas comunidades, com suas narrativas repletas de representações simbólicas e culturais, ajudam a definir a identidade e os saberes locais. Conforme Loureiro (2015), na Amazônia, a linha entre realidade e imaginação é tênue, e as narrativas orais, tradições, valores e costumes desempenham um papel crucial na maneira como os povos percebem o mundo e seu criacionismo. Valorizá-los, em uma abordagem curricular cultural e de reexistência, significa contrapor-se às narrativas hegemônicas colonizadoras, transformando a região em mais do que um cenário, em uma fonte de inspiração e significado para professores e estudantes.

Ressignificar o currículo escolar de Sociologia implica ir além de uma formação puramente intelectual ou voltada para o mercado de trabalho e suas tecnologias. É necessário basear o ensino no contexto social dos alunos, integrando práticas, vivências, conhecimentos, artes e culturas diversas. Para isso, é fundamental questionar: os conteúdos refletem realidades que possuem significados simbólicos para os alunos? A sala de aula é um espaço de ressignificação ou apenas um local de reprodução acumulativa de conhecimentos?

Os conteúdos de Sociologia precisam estar vinculados à realidade plural dos

alunos, permitindo que eles se surpreendam com as informações cotidianas, ampliem seus questionamentos e reflitam a partir de novos pressupostos. Esse processo deve capacitá-los a questionar os “porquês”, os “para quês” e os “comos” dos fenômenos sociais que emergem no contexto amazônico, dialogando com as críticas às narrativas coloniais. Assim, o currículo se transforma em uma ferramenta para valorizar as identidades, histórias e práticas das populações amazônicas, promovendo uma educação mais inclusiva e significativa.

O currículo de Sociologia da Amazônia deve ter como objetivo central a emancipação dos alunos em relação aos interesses da cultura dominante, promovendo a valorização da diversidade dos povos e suas culturas. Esse processo exige respeito pelas comunidades diversas e a integração dos saberes não escolares ao currículo, desnaturalizando aquilo que é ensinado como universal ou inevitável. Ao provocar inquietação e estranhamento frente aos estereótipos, é possível romper com os mecanismos que reforçam a subalternização, exclusão e marginalização das populações amazônicas.

A contextualização e ressignificação dos conteúdos identitários, tratados como objeto de conhecimento científico nas aulas de Sociologia, oferecem aos estudantes a oportunidade de tomar consciência de seu papel crítico no mundo. Isso ocorre por meio de uma prática educativa reflexiva, transformadora, libertadora e dialógica, que os estimula a questionar e (des)construir suas identidades.

Em uma sociedade marcada por relações de poder e dominação, torna-se imprescindível desenvolver uma escuta atenta e crítica às demandas dos oprimidos, garantindo que suas vozes não sejam negligenciadas diante dos interesses dos opressores. Como destaca Freire (2018), é essencial refletir sobre as questões socioculturais e as relações de poder presentes nas narrativas daqueles que controlam e definem as formas de organização social, promovendo, assim, uma educação comprometida com a transformação social e a justiça.

O modelo de educação descolonizadora voltado ao ensino de Sociologia da

Amazônia busca reconhecer a pluralidade de saberes, fundamentando-se nos estudos das cosmovisões locais e desafiando a hegemonia do conhecimento ocidental, ainda tão presente nos espaços escolares. Para Rufino (2021), a descolonização é uma prática educativa, um ato político e pedagógico de pertencimento coletivo, fortalecimento comunitário e ética responsiva. Esse processo visa enfrentar a “escolarização que reifica, reproduz e normaliza padrões de classificação, competição e desigualdade” (Rufino, 2021, p. 15), promovidos pela agenda dominante e pelo monopólio discursivo da ofensiva colonial.

Assim, enfrentamos um grande compromisso nas escolas: descolonizar o currículo. No caso da Sociologia, essa tarefa envolve destacar a importância de uma pedagogia baseada em estudos interculturais, como parte essencial da educação na região. Essa abordagem deve fomentar o diálogo entre saberes, promover a justiça social e a equidade, além de respeitar as comunidades e suas populações. Ao fazê-lo, fortalece-se a identidade e a autonomia dos povos amazônicos, garantindo que a educação reflita a riqueza e a diversidade do contexto sociocultural local.

A interculturalidade crítica e a pedagogia decolonial: caminhos para uma sociologia da Amazônia

O pensamento decolonial⁸ reforçou as discussões teóricas e epistemológicas, como forma de resistência e reconhecimento das alteridades dos povos dominados, excluídos e marginalizados, que busca questionar e dismantelar as estruturas de poder

⁸ O conceito de pensamento decolonial, no sentido estrito de uma razão, é uma construção recente, que surge como uma proposta de enfrentamento da colonialidade e o pensamento moderno, principalmente por meio de estudos do grupo Modernidade, Colonialidade e Decolonialidade, que nos anos 1990, reuniu um grupo formado por intelectuais como, Enrique Dussel, Walter Dignolo, Aníbal Quijano, Catherine Walsh, Ramón Grosfoguel, Santiago Castro-Gómez, Edgard Lander, Arturo Escobar, Nelson Maldonado-Torres, entre outros. (Mota Neto, 2016, p.17). A decolonialidade é vista como um caminho para resistir e desconstruir os padrões, conceitos e perspectivas impostos aos povos subalternizados ao longo dos séculos, sendo também uma crítica direta à modernidade e ao capitalismo. O pensamento decolonial propõem-se como uma alternativa para dar voz e visibilidade aos povos marginalizados e oprimidos, que forma silenciados e apagados por muito tempo pelos domínios da empresa colonial.

e ser da colonialidade numa abordagem crítica as formas de conhecimento eurocêntrico impostas pelo colonizador. Essa forma de dominação que sustentou a estratificação das formas de pensar, desconsiderando o que não é produzido a partir da perspectiva colonizadora, possibilitou que os colonizadores reprimissem “as formas de produção de conhecimento dos colonizados, seus padrões de produção de sentido, seu universo simbólico, seus padrões de expressão e de objetivação da subjetividade” (Quijano, 2005, p. 06).

Na perspectiva de enfrentamento das permanências colonizadoras, sugerimos como linha teórica de pensamento a decolonialidade como uma ferramenta de ruptura com a colonialidade, uma luta e uma resistência incessante de busca por outro mundo possível, por modos epistemológicos⁹ que favoreça um outro olhar, uma outra abordagem que contemple outra experiência educativa que parta do vivido para propor uma transformação como uma forma de resistência desconstruindo padrões e perspectivas impostas pelo colonizador.

A Pedagogia Decolonial, na abordagem da interculturalidade, propõe uma reflexão ampla e crítica sobre as diversas maneiras de ensinar e aprender, considerando os espaços plurais e as experiências múltiplas que ocorrem em “territórios pequenos, muitas vezes nem percebidos como lugares pedagógicos” (Streck, 2013, p. 361).

Nesse contexto, as pedagogias decoloniais buscam, de forma crítica, subverter a

⁹ Há uma discussão acerca dos termos decolonialidade e descolonialidade. O termo decolonialidade nesse caso refere-se ao caminho proposto por Catherine Walsh e outros intelectuais do grupo Modernidade/Colonialidade, em detrimento ao termo descolonialidade. Na perspectiva de Walsh, o prefixo “des” remeteria mais à superação do colonialismo, não privilegiando com a devida ênfase a perspectiva da insurgência, da transgressão, da resistência como processo de luta contínua pelo encontro e constituição de caminhos na direção de epistemologias outras, de ontologias outras e de outros viveres. (Walsh, 2009). Para autores que sustentam a necessidade de utilização da expressão “decolonial”, como Catherine Walsh, o prefixo “des” indicaria que os objetivos dessa corrente estariam sintetizados somente por meio da superação do colonialismo. Entretanto, no sentido político e estratégico, reconhecesse que a utilização do termo “descolonial” é mais utilizada nos artigos científicos traduzidos para o português de autores que utilizam a expressão “descolonização” não como simples superação do colonialismo, mas como síntese de uma ferramenta política, epistemológica e social de construção de instituições e relações sociais realmente pautadas pela superação das opressões e das estruturas que conformam uma geopolítica mundial extremamente desigual” (Castilho, 2013, p. 12-13).

lógica racional imposta pela colonialidade. Elas se apresentam como expressões de luta e resistência fundamentadas em elaborações teóricas que promovem a decolonialidade. Como afirma Walsh (2009, p. 27), são “pedagogias que se esforcem por transgredir, deslocar e incidir na negação ontológica, epistêmica e cosmogônico-espiritual que foi, e é, estratégia, fim e resultado do poder da colonialidade.”

A pedagogia decolonial surge como uma crítica à predominância do conhecimento eurocêntrico nos currículos escolares, que frequentemente marginaliza ou omite formas diversas de saberes. Ao promover a visibilidade de diferentes formas de aprender e ensinar, ela se configura como um “processo e prática sociopolíticos produtivos e transformadores assentados nas realidades, subjetividades, histórias e lutas das pessoas, vividas num mundo regido pela estrutura colonial” (Walsh, 2009, p. 26).

No âmbito educacional, o contexto amazônico reflete uma realidade pluriétnica, onde faz-se contextualizar, ampliar as discussões acerca da produção dos currículos voltados para o reconhecimento de uma pedagogia decolonial (Oliveira; Candau, 2010), que construa novos valores, pensamentos, ideias, ações numa perspectiva crítica e intercultural da decolonialidade, que seja possível os alunos se enxergarem como sujeitos ativos, conscientes nas formas de luta e resistência aos padrões de poder e eurocêntricos estabelecidos pela colonialidade. Permitir que os alunos que vivem na Amazônia compreendam as amarras das estruturas de dominação, controle e poder sobre suas subjetividades, que os silenciam e os tornam invisíveis, é levá-los a refletir de forma crítica, que respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente (Maldonato-Torres, 2007, p.131).

A dimensão pedagógica crítica, enquanto instrumento de transformação e libertação do indivíduo das amarras da colonialidade, exige a utilização de metodologias geradas em contextos de lutas e resistências. Essas metodologias devem possibilitar “outras maneiras de ser, estar, pensar, saber, sentir, existir e viver-com” (Walsh, 2013, p. 19). Na Amazônia, as estruturas subjetivas de poder e controle

continuam atuantes, moldando imaginários, representações e narrativas que reforçam a subordinação e naturalizam modos de produção de conhecimento e saberes que marginalizam e inviabilizam as experiências dos povos locais.

Nesse cenário, a interculturalidade surge como um desafio epistemológico, propondo a construção de um mundo alternativo e sensível às múltiplas formas de ser e saber. No entanto, para cumprir esse papel transformador, a interculturalidade precisa ser enriquecida por uma abordagem crítica. Essa visão é apresentada por Catherine Walsh, integrante do grupo Modernidade/Colonialidade, que distingue duas vertentes dentro do conceito de interculturalidade.

A primeira, chamada de Interculturalidade Funcional (Walsh, 2009), concentra-se na valorização da diversidade cultural e na inclusão social dentro das estruturas dos Estados Nacionais. Apesar de promover a diversidade, essa vertente não questiona as dinâmicas institucionais nem os padrões de poder que perpetuam a desigualdade, a exploração e a dominação.

Por outro lado, a Interculturalidade Crítica, como proposta por Walsh (2009), vai além da mera celebração da diversidade, concentrando-se nas problemáticas do poder. Ela busca combater as desigualdades, injustiças e mecanismos de dominação, além de desafiar os padrões de racialização. Esse enfoque questiona as estruturas coloniais de conhecimento e suas consequências, apontando caminhos para práticas pedagógicas verdadeiramente emancipadoras e transformadoras.

A relevância do processo da interculturalidade crítica no campo educacional está em sua capacidade de criar perspectivas para a inclusão de temas nos currículos e metodologias que promovam um ensino e uma aprendizagem significativos. Esses processos estão alinhados com as transformações estruturais e sócio-históricas vividas pelos alunos em suas comunidades, incentivando uma reflexão crítica sobre as estruturas coloniais e abrindo caminhos para a construção de novas relações de saberes, vivências e resistências em suas interações interpessoais.

A interculturalidade crítica, portanto, estabelece uma continuidade com a

decolonialidade, funcionando como uma pedagogia reflexiva e transformadora. Ela se apresenta como uma ferramenta poderosa de mudança, fomentando a luta incessante pela construção de um mundo alternativo e por epistemologias diversas. Sua potência reside na capacidade de desafiar as estruturas hegemônicas, promovendo a valorização das identidades, saberes e culturas subalternizadas, enquanto reimagina modos de existir, pensar e ensinar que respeitem a pluralidade e a dignidade dos povos. Desta forma,

derrubar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da Colonialidade – estruturas até agora permanentes – que mantêm padrões de poder enraizados na racialização no conhecimento eurocêntrico e na inferiorização de alguns seres como menos humanos. (Walsh, 2009, p. 24)

Enquanto escola, é fundamental ampliar as discussões sobre o currículo intercultural, reconhecendo o outro a partir de uma perspectiva crítica que considere os enfoques epistemológicos e as subjetividades historicamente excluídas e apagadas no contexto amazônico. Essa ampliação exige uma tomada de consciência que se fortaleça por meio de uma prática reflexiva nas aulas de Sociologia, em constante diálogo com os princípios da decolonialidade e da interculturalidade crítica. Dessa forma, possibilitamos a formação de espaços e sujeitos resistentes a todas as formas de dominação e controle das estruturas coloniais.

Ressignificar os conteúdos escolares a partir de uma abordagem decolonial, como ferramenta de luta, sobrevivência e transformação de indivíduos e comunidades subalternizadas, constitui um instrumento essencial de práxis pedagógica. Essa prática deve se contrapor às formas de controle do colonizador, transformando as salas de aula em espaços de resistência e conscientização. É por meio desse rompimento com a visão eurocêntrica que se ressalta a importância de encorajar o nosso povo a enfrentar as injustiças e as diversas formas de preconceito que permeiam nossa história e sociedade.

O objetivo central é aproximar o estudante de sua realidade cultural e, ao

<https://periodicos.unifap.br/estacaocientifica>

Revista do Departamento de Letras e Artes (Depla) da Universidade Federal do Amapá (Unifap)
Macapá, v. 10, n. 1, 2024.

mesmo tempo, desnaturalizar certos conceitos, promovendo um estranhamento produtivo que contribua para a formação integral de sujeitos mais conscientes e preparados para as mudanças na sociedade. Essa aproximação busca estabelecer uma conexão entre as vivências dos estudantes e a história da sociedade em que estão inseridos. É o que Mills (1972) chamou de “Imaginação Sociológica”, uma habilidade que permite compreender o indivíduo e suas ações em relação às transformações e estruturas sociais, num exercício de alteridade que requer a competência de se colocar no lugar do outro. Assim, o verdadeiro sentido do ensino em sala de aula reside na integração das vivências dos alunos aos conteúdos, orientando-os para uma compreensão tácita, crítica e reflexiva dos fatos sociais.

No contexto da região norte do Brasil, especialmente na Amazônia setentrional amapaense, os alunos pertencem a comunidades que produzem tradições, saberes e hábitos frequentemente negligenciados pelos parâmetros curriculares nacionais. Essa exclusão impacta diretamente na maneira como enxergam o mundo e a si mesmos. Por isso, propõe-se uma educação vinculada aos estudos decoloniais, com o intuito de construir conceitos contextualizados e plurais que considerem “onde somos” e “onde estamos”. Essa abordagem deve levar em conta a perspectiva cultural da região, promovendo um processo de interculturalidade crítica que, por meio de caminhos decoloniais, ressignifique os saberes locais, valorize as identidades regionais e contribua para uma educação transformadora.

A construção de um currículo intercultural surge como uma necessidade diante da percepção de que o modelo tradicional ensinado em nossas escolas precisa ser reinventado. Essa reinvenção é pautada em reflexões sobre a organização curricular, reconhecendo que o currículo precisa ser institucionalizado com intencionalidades claras. Nesse sentido, a educação intercultural representa um esforço em transformar a escola em um espaço que valorize e integre outros conhecimentos e culturas, promovendo a diversidade como elemento central no processo educativo.

Ao adotar essa perspectiva, compreendemos que a educação intercultural não

se limita aos elementos do currículo explícito, como objetivos, conteúdos, métodos e materiais didáticos, mas também abrange o currículo oculto e as dinâmicas entre os diferentes agentes envolvidos no processo educativo, como professores, alunos, coordenadores, pais e a comunidade em geral. Conforme ressalta Candau (2008), trabalhar com os símbolos, ritos e imagens presentes no cotidiano escolar, assim como fortalecer a autoestima dos diversos sujeitos e construir relações democráticas que superem práticas autoritárias e preconceituosas, são desafios fundamentais para a construção de uma educação intercultural efetiva. Esse modelo de educação propõe não apenas incluir, mas também transformar, criando um espaço pedagógico que reconheça, valorize e respeite a pluralidade cultural, especialmente em contextos tão diversos como o da Amazônia.

Uma escola que valoriza o desenvolvimento de práticas pedagógicas intencionais e articuladas ao currículo, promovendo os saberes e fazeres dos estudantes a partir de suas vivências, caminha para a construção de um espaço mais inclusivo e significativo. Ao permitir que o estudante dialogue, se sinta representado e construa sua própria representação, a escola fortalece sua identidade, valoriza seu conhecimento e reconhece sua importância enquanto sujeito ativo no processo educativo.

Nesse contexto, a reelaboração de práticas educativas no ambiente escolar torna-se essencial, desafiando os educadores a transcender os limites do planejado ou previamente determinado nos planos escolares. É nesse movimento que a escola se transforma em um espaço de criação e produção de significados sociais, como ressalta Silva (2013, p. 55), ao afirmar que ela deve ser “um local onde ativamente se produzem e se criam significados sociais”. Isso implica na criação de condições para o diálogo e na promoção de interfaces entre o currículo e a prática pedagógica, favorecendo uma educação dinâmica, reflexiva e aberta às múltiplas perspectivas dos estudantes. Assim, a escola se torna um território de pertencimento e transformação, em que o processo de ensino-aprendizagem é vivido de maneira mais autêntica e conectada às realidades

dos sujeitos envolvidos.

Compreender a importância dos saberes locais no contexto da Sociologia da Amazônia é essencial para promover a interação entre a comunidade educativa, o ambiente ao seu redor e as diversas formas de aprendizagem, fortalecendo as identidades dos sujeitos sociais em seu tempo e espaço. Essa abordagem exige uma postura crítica, reflexiva e humanizadora, que valorize as realidades culturais e históricas da região amazônica. Trata-se de ações emancipatórias que buscam romper com a hegemonia eurocêntrica, desafiando a lógica de dominadores e dominados, ao mesmo tempo que fomentam discussões que enfrentem e transformem as instituições e estruturas de poder da colonialidade. Nesse processo, torna-se possível criar espaços educativos que valorizem as culturas locais, reconheçam suas identidades e promovam a resistência às formas de opressão, contribuindo para uma educação descolonizadora e transformadora.

Referenciais

- ALMEIDA, A. W. B. de. *Antropologia dos Arquivos da Amazônia*. Rio de Janeiro: Casa 8, Fundação Universidade do Amazonas, 2008.
- ARRIGHI, Giovanni. *O longo século XX*. São Paulo: UNESP, 1996.
- ARROYO, Miguel G. *Outros Sujeitos, Outras Pedagogias*. Rio de Janeiro, Vozes, 2017.
- BALLESTRIN, Luciana. *América Latina e o giro decolonial*. Brasília: Revista Brasileira de Ciência Política, n. 11, Brasília, mai-ago, 2013.
- BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.
- CANDAU, Vera Maria. *Reinventar a escola*. Petrópolis, RJ: vozes, 2008.
- CASTILHO, Natalia Martinuzzi. *Pensamento descolonial e teoria crítica dos direitos humanos na América Latina: um diálogo a partir da obra de Joaquín Herrera Flores*. Dissertação de mestrado. São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2013.

<https://periodicos.unifap.br/estacaocientifica>

Revista do Departamento de Letras e Artes (Depla) da Universidade Federal do Amapá (Unifap) Macapá, v. 10, n. 1, 2024.

Disponível em <http://biblioteca.asav.org.br/vinculos/00000A/00000A6C.pdf>.

Acesso em: 02/12/2024.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

GONDIM, Neide. *A Invenção da Amazônia*. Manaus: Editora Valer, 2019.

LANDER, Edgard. Ciências Sociais: saberes coloniais e eurocêntrico. In: *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas Latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO/UNESCO, 2005.

LOUREIRO, João de Jesus Paes. *Cultura Amazônica: uma poética do imaginário*. Belém: Cultural Brasil, 2015.

MALDONADO-TORRES, Nelson. *Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto*. In: *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, p. 127-167, 2007.

MALDONADO-TORRES, Nelson. A topologia do ser e a geopolítica do conhecimento: modernidade, império e colonialidade. *Revista crítica de Ciências Sociais*, Coimbra, n. 80, 2008.

MEMMI, Albert. *Retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2024.

MILLS, Charles Wright. *A imaginação sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

MIGNOLO, Walter D. *Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política*. *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade*, Niterói, 2008.

MOTA NETO, J.C. *Por uma Pedagogia Decolonial na América Latina: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda*. Curitiba: CRV, 2016.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, vol. 26, nº 01, p. 15-40, 2010.

<https://periodicos.unifap.br/estacaocientifica>

Revista do Departamento de Letras e Artes (Depla) da Universidade Federal do Amapá (Unifap) Macapá, v. 10, n. 1, 2024.

- PEREIRA, Marcos Paulo T. *Literatura de resistência: poderes e decolonialidades em identidades narrativas afro-amazônicas*, 2024.
- PORTO-GONÇALVES, Carlos W. *Amazônia, Amazônias*. São Paulo: Contexto, 2001.
- PORTO-GONÇALVEZ, Carlos W. *Amazônia: Encruzilhada Civilizatória: tensões territoriais em curso*. Rio de Janeiro: Consequência, 2017.
- QUIJANO, Anibal. Colonialidade do Poder, eurocentrismo e América Latina. In: *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas Latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO/UNESCO, 2005.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Edições Almedina AS, 2009.
- RUFINO, Luiz. *Pedagogia das encruzilhadas*. Rio de Janeiro: Mórula, 2019.
- RUFINO, Luiz. *Vence-Demanda: educação e descolonização*. Rio de Janeiro: Mórula, 2021.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- SOUZA, Márcio. *História da Amazônia: do período pré-colombiano aos desafios do século XXI*. Rio de Janeiro: Record, 2023.
- SPIVAK, Gayatri Chakravorty. *Pode o subalterno falar?* Belo horizonte: Editora da UFMG, 2010.
- STRECK, Danilo R.; ESTEBAN, Maria Teresa (Orgs.) *Educação Popular: Lugar de construção social coletiva*. Petrópolis: Vozes, 2013.
- WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, resistir e re-viver. *Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.
- WALSH, Catherine. *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.