

**Educar na Amazônia:
os Estudos Amazônicos como política pública de resistência à dinâmica do capital**

*Educating in the Amazon:
Amazonian Studies as a public policy of resistance to the dynamics of capital*

*Educar en la Amazonía:
los estudios Amazónicos como política pública de resistencia a la dinámica del capital*

Gabriel Renan Neves Barros¹
Instituto Federal do Pará

João Clemente de Souza Neto²
Universidade Presbiteriana Mackenzie

Ricardo Miranda Santos³
Universidade Presbiteriana Mackenzie

Resumo: Esta pesquisa investigou como a disciplina Estudos Amazônicos pode ajudar no desvelamento das crises do sistema capitalista. Para tal, é importante compreender a Amazônia como um espaço dinâmico, multifacetário, com vários contrastes, educacionais, sociais, econômicos e ambientais, haja vista a diversidade encontrada na região, proporcionada pela grandiosidade territorial. Fizemos uma breve análise do ambiente amazônico e do histórico da disciplina, para compreender até que ponto ela pode ser fonte de resistência e subsidiar a formulação de políticas públicas. A metodologia adotada foi estudo de caso e análise documental. Pudemos concluir que a disciplina Estudos Amazônicos deveria ser apropriada pelos movimentos sociais, como uma possibilidade de defesa da região.

Palavras-chave: Estudos Amazônicos. Política Pública. Capital. Amazônia. Disciplina.

Abstract: This research investigated how the Amazonian Studies discipline can help to unveil the crises of the capitalist system. To this end, it is important to understand the Amazon as a dynamic, multifaceted space, with several educational, social, economic and environmental contrasts, given the diversity found in the region, provided by the territorial grandiosity. We made a brief analysis of the Amazonian environment and the history of the discipline, to understand to what extent it can be a source of resistance and support the formulation of public policies. The methodology adopted was a case study and document analysis. We were able to conclude that the discipline Amazonian Studies should be appropriated by social movements, as a possibility of defending the region.

¹ Doutor em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, Professor EBTT de Geografia do Instituto Federal do Pará, Brasil. E-mail: gabriel.barros@ifpa.edu.br; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8423335800459059>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2098-4444>.

² Doutor em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC). E-mail: j.clemente@uol.com.br; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3200985522734291>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3348-8316>.

³ Doutor em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. E-mail: ricardomiranda4@hotmail.com; <http://lattes.cnpq.br/1105464105229406>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4840-8916>.

Keywords: Amazonian Studies. Public policy. Capital. Amazon. School subject.

Resumen: Este estudio investigó cómo la cátedra de Estudios Amazónicos puede ayudar a develar las crisis del sistema capitalista. Para ello, es importante comprender la Amazonía como un espacio dinámico, multifacético, con diversos contrastes educativos, sociales, económicos y ambientales, dada la diversidad que se encuentra en la región, proporcionada por la grandiosidad territorial. Hicimos un breve análisis del medio ambiente amazónico y del histórico de la cátedra, para comprender hasta qué punto ella puede ser fuente de resistencia y subsidiar la formulación de políticas públicas. La metodología adoptada fue el estudio de casos y el análisis documental. Pudimos concluir que la cátedra Estudios Amazónicos debería ser apropiada por los movimientos sociales, como una posibilidad de defensa de la región.

Palabras clave: Estudios Amazónicos. Política pública. Capital. Amazonía. Cátedra.

Recebido em: 15 de março de 2022

Aceito em: 22 de abril de 2022

Introdução

A presente pesquisa investigou os professores que atuam com os Estudos Amazônicos no estado do Pará, especificamente, no município de Marabá/PA, e teve como episteme o curso de Geografia da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa), onde buscamos entender a importância de estudar o ambiente amazônico por meio de um componente curricular específico. Para tal, é importante compreender a Amazônia como um espaço dinâmico, multidisciplinar, com vários contrastes educacionais, sociais, econômicos e ambientais, haja vista a diversidade encontrada na região, proporcionada pela sua grandiosidade territorial.

Devido às suas dimensões continentais, o processo de integração/ocupação se acirrou de forma mais intensa nos últimos quarenta anos, onde o espaço amazônico tem sido caracterizado pela destruição de suas florestas e, conseqüentemente, do espaço vivido pelas comunidades amazônicas. Tal processo motiva uma preocupação em escalas local e global, com a possibilidade de intensificação da crise ambiental que vivenciamos. Essa reprodução dos desequilíbrios ambientais, especialmente nas últimas décadas, tem, como fator propulsor, a apropriação e extração de riquezas por parte de grandes projetos no interior da Amazônia.

Em meados da década de 80 do século XX, houve a necessidade da inclusão das disciplinas História do Pará e Estudos Paraenses na grade de disciplinas da Secretaria Estadual de Educação do estado do Pará e Secretaria Municipal de Educação de Belém, com a justificativa do fortalecimento dos conteúdos concernentes ao estado do Pará e baseados em

um programa do Ministério da Educação (MEC)⁴ que instituiu um programa chamado “Educação para Todos – Caminho para Mudança”. A partir da sua implementação, o curso acadêmico de História, principalmente na Universidade Federal do Pará (UFPA), reorganizou sua grade curricular e, posteriormente, sugeriu a implementação das disciplinas supracitadas.

Neste contexto, e baseando-se na Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013, que altera o art. 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), surge, no estado do Pará, a disciplina de Estudos Amazônicos, que integra a Parte Diversificada de disciplinas elaboradas pelo Conselho Estadual de Educação (CEE/PA), a partir da resolução nº 630/97, a disciplina de Estudos Amazônicos passa a existir em substituição à disciplina Estudos Paraenses.

Decorridos 20 anos da criação da disciplina de Estudos Amazônicos, investigou-se, assim, os documentos basilares do curso de Geografia ofertado pela Unifesspa e, posteriormente, aplicamos um questionário aos professores que atuam com a disciplina no município de Marabá/PA, a fim de compreender como os Estudos Amazônicos vem cumprindo com o seu papel na construção de um meio ambiente amazônico crítico, reflexivo e atuante.

Das amazônias aos estudos amazônicos

Para compreendermos a formação da Amazônia em toda sua complexidade, temos que nos remeter a um tempo geológico de 70 milhões de anos atrás. Foi quando se formou a imensa bacia sedimentar amazônica, que podemos imaginar nos colocando nos Andes, na altura do Equador, de frente para o oceano Atlântico. (Porto-Gonçalves, 2015). Esse grande anfiteatro que se forma imaginariamente à nossa frente tem à esquerda (ao Norte) o Sistema Parima ou Guiano, e à sua direita (ao Sul) o Planalto Central Brasileiro, ambos geologicamente muito antigos, isto é, das primeiras eras geológicas (Era Primária: Arqueano e Algonqueano). A Cordilheira dos Andes formou-se entre 100 e 70 milhões de anos atrás (Era Terciária), barrando o fluxo das águas entre o Atlântico e o Pacífico. Com a formação desse enorme anfiteatro se constituiu a Bacia Sedimentar Amazônica. Isso, de 70 milhões de anos para cá. Foi quando a dinâmica desse anfiteatro complexíssimo começou a se desenrolar.

⁴ O Ministério da Educação (MEC) é um órgão do governo federal do Brasil, fundado pelo decreto nº 19 402, em 14 de novembro de 1930, com o nome de Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, pelo então presidente Getúlio Vargas, e era encarregado do estudo e despacho de todos os assuntos relativos ao ensino, saúde pública e assistência hospitalar.

Em 1953, o governo federal criou o Ministério da Saúde e tira do Ministério da Educação e Saúde as responsabilidades de administração destinadas a ela. A partir desse momento, passa a se chamar oficialmente de Ministério da Educação e Cultura (MEC) pela lei nº 1 920, de 25 de julho de 1953.

Em 15 de março de 1985, foi criado o Ministério da Cultura (MinC) pelo decreto nº 91 144. Ainda assim a sigla MEC continua, porém passa a se chamar Ministério da Educação.

Segundo Ab'Saber (2003) uma segunda referência espaço-temporal que devemos aduzir é a da formação geomorfológica, que se desenvolve após o período entre 18 mil e 12 mil anos. Desde o fim desse intervalo de tempo, ingressamos num período interglaciar com o recuo da última glaciação que ocupara, ao norte do planeta a latitude que, hoje, corresponde às cidades de Nova Iorque e Paris. À época, toda essa área no hemisfério norte até o Polo Norte estava coberta pelas calotas polares. Se imaginarmos a distância onde hoje está a calota polar e a latitude de Nova Iorque e Paris, temos uma ideia da quantidade de gelo que, desde então, derreteu, modificando significativamente o clima do planeta. O mesmo ocorreu no hemisfério sul, com as glaciações ocupando cerca de 2/3 da atual Argentina. O nível da água do mar, com o fim dessa glaciação, subiu 100 metros desde então. Com a subida da água do mar, os rios da bacia hidrográfica amazônica ficaram barrados a jusante, desencadeando fenômenos extraordinários como o da Pororoca, fruto do encontro das águas da bacia com o oceano Atlântico. Há afluentes do Baixo Amazonas, como o Cajari, no Amapá, que correm em sentido contrário na maré alta, rios esses que se localizam a mais de 100 km do encontro das águas do rio Amazonas com as do oceano Atlântico.

Talvez essa seja a imagem mais conhecida da Amazônia, a de uma extensa floresta tropical úmida, com uma área equivalente a 8 milhões de km² (cerca de 92,3 vezes a área de Portugal), cobrindo os “fundos territoriais” (Moraes, 2000) de oito países soberanos, a saber: Suriname, Guiana, Venezuela, Colômbia, Equador, Peru, Bolívia, Brasil e um território, o da Guiana Francesa. Falar em “fundos territoriais”, tal como formulara o geógrafo-historiador Antônio Carlos Robert Moraes, é dizer que estamos nos referindo a uma região que é periférica, no interior dos diversos países que exercem soberania sobre ela que, por sua vez, são países periféricos no sistema mundo moderno-colonial, que nos conforma desde 1492, o espaço-tempo estrutural de Immanuel Wallerstein (Wallerstein, 2006) inspirado em Fernand Braudel (1987).

Durante o período em que a última glaciação estava em sua máxima expansão, o clima da Amazônia era mais seco e, assim, a floresta ficara reduzida a algumas áreas mais úmidas, sejam as matas de galeria ou outras áreas que assim permaneceram, por alguma razão topográfica. Essas áreas, segundo Aziz Ab'Saber (2003), são importantes bancos genéticos e, à medida em que a glaciação foi recuando e o clima planetário adquirindo as características atuais, na região mais úmida, essas áreas se constituíram em fonte para a recolonização biológica da Amazônia, formando essa floresta densa que existe hoje. Estas áreas, algumas delas já identificadas, são importantes para qualquer projeto de zoneamento ecológico da Amazônia. Hoje, em meio à floresta, é possível encontrar remanescentes de savana como no Beni, na Bolívia, em Roraima e no Médio Amazonas

no Brasil. Portanto, a floresta foi se expandindo por áreas antes ocupadas por savanas (cerrados) e, atualmente, um processo de ocupação que emana das regiões mais dinâmicas do capitalismo, nos diferentes países que exercem soberania sobre a Amazônia, vem provocando um intenso desmatamento que aponta para a savanização da região, cuja memória ecológica como savana é ainda muito recente (não mais de 10 000 anos).

Assim, não é o aquecimento global que vem provocando o desmatamento da região. O aquecimento do planeta, que tem no degelo dos glaciares e das calotas polares seu mais importante indício, tem significado para as regiões tropicais, sobretudo na faixa equatorial, como a Amazônia, maior umidade tanto relativa, como absoluta (pluviosidade), proporcionando, assim, as condições para a ampliação e não diminuição da floresta. Se a floresta vem diminuindo sua área não é por causa do aquecimento global, já que o que nos ensina a leitura das geografias que se conformaram nos diferentes períodos glaciais e interglaciais é que aquecimento global implica, para a região, maior umidade e expansão da área da floresta.

Deste modo, é preciso encarar o debate acerca do aquecimento, não só na escala global, mas em todas as suas diferentes escalas – local/regional/global –, como se pode observar. As escalas, já o vimos, nunca são neutras e o privilegiamento da escala global diz muito do lugar de enunciação dos discursos, que vêm predominado no debate que, por sua vez, invisibilizam/inviabilizam grupos/etnias/povos/classes sociais que se forjam em outras escalas. Como vimos no caso específico da formação da atual floresta, o aquecimento global advindo do recuo da última glaciação significou a expansão da área florestada. Não há nenhuma prova científica que diga que o aquecimento global atual, pela especificidade que tem de contribuição da atual matriz energética fossilista, venha provocar efeitos distintos dos que foram provocados pela dinâmica de avanços e recuos das calotas polares nas glaciações conhecidas. A dinâmica hidrológica desencadeada pelo aquecimento global do planeta provoca efeitos desiguais na geografia do planeta. O desmatamento atual da Amazônia nada tem a ver com o aquecimento global, mas sim com agentes locais / regionais / nacionais / globais que ali agem e que estão longe de ser naturais.

A Amazônia está ocupada por diferentes povos que coevolúram com esse meio geocológico. Assim, devemos remontar a esses diferentes tempos, que convivem no espaço geográfico, desde os primeiros grupos humanos que a ocuparam, a oito mil anos, e sua convivência com o espaço-tempo geológico, de 70 milhões de anos, e o espaço-tempo geomorfológico, de 12 mil anos.

São importantes as descobertas recentes feitas pela arqueóloga Ana Roosevelt, no município de Monte Alegre, no Pará, na localidade de Pedra Lascada, com inscrições rupestres datadas de 11 200 anos. Também no Alto Xingu e no município de Manacapuru,

a 30 km de Manaus, houve descoberta das chamadas “terras pretas de índios” na área dos índios Cuicuro. Aqui já nos colocamos num outro tempo, o arqueológico. Essas novas informações revolucionam as teses a respeito da ocupação da Amazônia, antes avaliada em 3000 anos, como também ao identificar cerâmicas, nos indicam um nível de desenvolvimento tecnológico dos povos que ali habitavam, até então, ignorado. Esses povos foram os primeiros colonizadores da região e são de uma diversidade extrema. Ainda hoje cerca de 180 línguas são faladas na Amazônia, um dos maiores patrimônios culturais do Brasil e da humanidade. Assim, sobre a Amazônia além de referirmos a biodiversidade é importante atentarmos para a diversidade cultural existente na região e nos acostarmos com a ideia de que existem Amazônias e amazônidas. Pensar uma região com essa extensão, com essa complexidade, como se fosse homogênea implica tornar invisíveis esses outros povos e suas territorialidades ancestrais/atuais.

Quando chegaram os invasores/conquistadores, os índios da região somavam 3 milhões e 780 mil⁵, segundo as estimativas dos demógrafos. A depopulação gerada pela invasão colonial europeia foi de tal ordem, que a população total da Amazônia só viria a atingir esse mesmo número em 1970. Hoje, a população da Amazônia brasileira tem aproximadamente 28 milhões de habitantes, em sua maior parte urbanos.

A problemática indígena coloca-nos desafios de novo tipo para uma política *com* a região (e não *para* a região) até aqui não enfrentados com toda a riqueza que ela comporta, a começar pelo conhecimento milenar e secularmente acumulado. Afinal, o fato de serem faladas mais de 180 línguas na Amazônia, nos obriga a debater seriamente a relação que queremos estabelecer com essas populações. Na Bolívia, por exemplo, 62% de sua população é indígena; todavia, ali são faladas cerca de 30 línguas, contra as 180 faladas no Brasil. O Brasil não é um país onde o indígena tem expressiva relevância demográfica, como são os casos da Guatemala, México, Nicarágua, Honduras, El Salvador, Peru, Equador, Bolívia, Paraguai, ou de determinadas regiões como o norte da Argentina e o sul do Chile. O Brasil detém a segunda maior diversidade linguística de todos os países de *nuestra América*, com pequenos efetivos demográficos, o que nos impõe enormes desafios e responsabilidades. Afinal, estamos diante de populações que, embora sejam pequenas do ponto de vista demográfico, ocupam territórios estratégicos por sua importância em termos de biodiversidade e água e que, atualmente, são alvo de interesses vários (novos, como os da engenharia genética, e antigos, como os das mineradoras e madeiras e, como sempre, a afeição por terra, agora acrescida pela afeição pela água).

⁵ INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Brasil: 500 anos de povoamento*. Rio de Janeiro: 2000.

A floresta amazônica tem um papel extremamente significativo na dinâmica da biosfera e no clima do planeta, embora não exclusivo, pois outros ecossistemas também exercem influência nessa dinâmica, como os oceanos, os glaciares e os manguezais (*humedales*). A Amazônia não tem a primazia de ser a região que, por si só, é responsável pelo equilíbrio do planeta, caso contrário não poderíamos falar sequer de equilíbrio, mesmo que dinâmico. A região faz parte desse equilíbrio junto com outros ecossistemas da mesma dimensão e sem os quais ela mesma não existiria. Mas, qual seria a contribuição mais específica da Amazônia? Primeiro, é preciso considerar que a floresta amazônica se encontra no estágio clímax de um equilíbrio dinâmico, quer dizer, uma etapa bastante avançada da sua evolução natural. Esse ecossistema tem um equilíbrio clima/vegetação/solo extremamente delicado e a matriz eurocêntrica de conhecimento, a que hegemoniza nossas universidades, não dispõe de tecnologias apropriadas para lidar com ele, na medida em que os complexos tecnológicos que engendraram, foram gerados no mundo de clima temperado que, sobretudo nos últimos 200 anos, esteve fundado no princípio atomístico-individualista (Porto-Gonçalves, 1989), que disciplinarizou o conhecimento em detrimento das relações de conjunto (totalidade, holismo). É preciso, definitivamente, não desperdiçar o enorme acervo de conhecimentos e os complexos tecnológicos dos povos que habitam a região. Aqui mais do que a inter, multi- ou transdisciplinaridade é fundamental o diálogo de saberes para qualquer projeto de futuro da Amazônia. Ali, há pessoas que dizem “nóis vai” e sabem para onde vão no meio de uma floresta que, no mínimo, há onze mil anos vivem e desenvolvem conhecimentos.

Não olvidemos que o conhecimento é condição do viver. Não há produção de alimentos, por exemplo, que não seja, ao mesmo tempo, produção de conhecimento de alimentos. Não há fazer sem saber. O fato da maior parte dos povos que habita a região nesses onze mil anos ser ágrafo, assim como as diferentes formações camponesas que se forjaram na região nesses últimos 400 anos, não quer dizer que não produziram conhecimento. Se me permitem, é um conhecimento que está *inscrito* nos seus fazeres, e não *escrito*. São saberes inseparáveis dos seus fazeres. São saberes tecidos em comum e desenvolvidos em relação *com* e não *sobre* a natureza. As epistemes dessas diversas formações étnicas e camponesas não separam natureza e sociedade, como a matriz eurocêntrica.

Os Estudos Amazônicos como disciplina escolar

Para entendermos esta base legal é necessário fixarmos nosso olhar para os currículos escolares dos Ensinos Fundamental e Médio, que são compostos por dois eixos, o da Base Nacional Comum e a Parte Diversificada. A Base Nacional Comum é obrigatória em âmbito

nacional e as disciplinas são fixadas pelo Conselho Federal de Educação. A Parte Diversificada do currículo é composta de disciplinas que serão escolhidas, embasada na relação elaborada pelos Conselhos de Educação, para os respectivos sistemas de ensino.

A Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que altera o Art. 26 da LDB de 1996, diz que:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, 2013)

É importante ressaltarmos que existiam muitas dúvidas referentes à diferenciação dos termos Base Nacional Comum e Parte Diversificada. Tanto é que, o Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, através do ofício CEED / n. 761, consulta a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, sobre o entendimento que há de ter sobre os termos Base Nacional Comum e Parte Diversificada.

Segundo o Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, as expressões Base Nacional Comum e Parte Diversificada são resquícios da Lei nº 5.692/71 que, na atual LDB, com bastante acuidade, tornam a Parte Diversificada sem o sentido que deveria ter no contexto da educação local.

Entretanto, a autonomia que é dada às instituições educacionais, muitas vezes é suprimida pela vontade de grupos políticos locais e até regionais. O Conselho Nacional de Educação é bem claro em relação a como deve ser elaborada a Parte Diversificada a partir da LDB de 1996:

A lei n. 9.394/96 das diretrizes e bases da educação nacional contém mudanças significativas com relação ao ordenamento educacional anterior. A nova lei em seu art. 92, chega mesmo a revogar as leis de educação precedente. Isto significa mais do que a instituição de uma outra lei. Significa um projeto que contenha uma mudança significativa, nova. Esta novidade atende na lei n. 9.394/96 pelo nome de autonomia [...] (BRASIL, 2006).

Dessa forma, precisamos deixar claro que as disciplinas que compõem a Parte Diversificada devem servir aos educandos e, prioritariamente, envolver características locais, culturais e da economia de cada região. Portanto, cada escola pode elaborar e escolher qual disciplina atende as necessidades dos educandos, para dar complementaridade e sentido a Parte Diversificada do currículo.

É necessário entender a proposta da parte diversificada analisando os variados conceitos de currículo existentes. A palavra currículo vem da palavra latina *scurrere* (correr) e refere-se a

curso (ou carro de corrida), o que leva etimologicamente a uma definição de currículo como um curso a ser seguido ou, mais especificamente, apresentado (GOODSON, 1995).

Apple (2006, p. 32) afirma que “o currículo nunca é um conjunto neutro de conhecimentos, ele é parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo”. Sendo assim, podemos entender o currículo como a base cultural de determinado grupo social, em diversas temporalidades, entrelaçando-se entre o tradicional e o moderno.

A Secretária de Estado e Educação do Pará explicita o currículo como:

O currículo deve ser definido a partir das necessidades específicas de cada realidade escolar, por todos os sujeitos envolvidos no contexto em questão. Isto implica dizer que na definição do currículo deve-se partir da “realidade”, da “necessidade” dos alunos para a seleção dos “saberes” e “conhecimentos” a serem por eles apropriados. (PARÁ, 2003)

Neste contexto, o currículo deve atender às especificidades de cada comunidade escolar, partindo de uma escala local ao global. A importância dos grupos sociais e de suas culturas necessitam ser compreendidas para que haja uma valorização da cultura local em detrimento ao movimento de aculturação que permeia a sociedade globalizada. Porém, muito além de um currículo, que vise apenas atender necessidades, devemos almejar um currículo crítico-libertador.

Não reduzimos, por isso mesmo, sua compreensão, a do currículo explícito, a uma pura relação de conteúdos programáticos. Na verdade, a compreensão do currículo abarca a vida mesma da escola, o que nela se faz ou não se faz, as relações entre todos e todas as que fazem a escola. Abarca a força da ideologia e sua representação não só enquanto idéias mas como prática concreta. No currículo oculto o “discurso do corpo”, as feições do rosto, os gestos, são mais fortes do que a oralidade. A prática autoritária concreta põe por terra o discurso democrático dito e redito (FREIRE, 2000, p. 123).

Assim, o entendimento do que é currículo torna-se fundamental para que seja desenvolvida uma matriz curricular para a disciplina de Estudos Amazônicos e, conseqüentemente, entender as necessidades de os discentes em relação ao porquê estudar uma disciplina de características regionais.

As trajetórias de vida dos professores no Pará e suas experiências na construção destes manuais didáticos podem ser consideradas evidências importantes para compreender os caminhos percorridos pela história regional a ser ensinada no Pará, pois elas serviram de fonte para “resgatar a memória de um período que também significava reconstruir e produzir representações, subjetividades, contradições e conflitos, bem como as mais diversas

interpretações e pontos de vista acerca dos fatos passados” (ESQUINSANI, 2012, p. 221), na obra escolástica ou na criação de uma disciplina escolar.

Em 1987, a Secretaria de Educação do Estado do Pará organizou um evento em Belém voltado para os professores da rede estadual, neste encontro, os professores se ressentiam da falta de um material didático, que dialogasse com temas amazônicos para a escola. Neste sentido, a SEDUC, em parceria com o Instituto de Desenvolvimento Econômico-Social do Pará (IDESP), organizou uma coletânea de textos voltados para os professores da rede estadual, que discutia alguns acontecimentos recentes na região amazônica, processos sociais que, até então, eram silenciados no espaço escolar. Na apresentação deste livro-texto, argumenta-se:

É certo, no entanto, que a profusão de informações sobre o “resto do Brasil” resulta no obscurecimento dos problemas sim, mas, igualmente, dos costumes e dos valores que constituem aquilo que, integradamente, vem a configurar-se como a questão regional amazônica, porquanto nos distingue e no singulariza. (PARÁ, 1989, p. 6).

Os professores universitários ou pesquisadores (estudiosos estrangeiros) do tema de cada capítulo, que resultou neste livro-texto, ressaltam as recentes questões socioeconômicas, mas também debatem questões que envolvem as cidades amazônicas, a terra, a cultura, a questão regional e a questão ambiental, dentro do espaço amazônico⁴⁴, procurando compreender a Amazônia a partir de sua nova configuração social e territorial, construindo assim uma História Social e Econômica. Este livro-texto se tornou uma referência para o Segundo Grau em nossa região, haja vista, que os temas amazônicos eram dispersos em inúmeros livros, textos de revistas e jornais. A obra surge como fruto da demanda dos professores da Educação Básica, com a finalidade de compreender as recentes transformações, pelo qual passou a região amazônica desde os anos 1960.

O que mobiliza os professores acadêmicos e não acadêmicos que participaram da construção destes manuais didáticos, a pensar esta disciplina criada no Pará, são as recentes transformações pelas quais passou a região amazônica, portanto, era necessário debater essa nova configuração socioespacial da Amazônia nas escolas. Havia uma preocupação em construir uma nova relação no espaço escolar, que dialogasse com as questões regionais e que evidenciasse a urgência do presente, sobre a relação passado-presente, com ênfase nas questões recentes pelas quais passou o território amazônico, logo, percebemos que há uma escolha dentro do tempo-espaço para esta disciplina, que acabou privilegiando a região amazônica, a partir de suas transformações sociais, que ocorreram logo após a abertura da Belém-Brasília e a ocupação de determinados espaços com a construção de rodovias.

A importância de construir novos caminhos para os estudos regionais, no estado do Pará, foi necessária por meio de uma disciplina regional, que parte da perspectiva de compreender a realidade atual da região amazônica, tentando fazer uma aproximação entre a experiência dos novos sujeitos sociais, que surgem no território amazônico e qual a sua interação neste espaço, na segunda metade do século XX. Resgatar o papel da histórico-geográfico no currículo regional passou a ser uma tarefa primordial deste movimento de professores no Pará, com a intenção de que a Amazônia, não seja só mais um capítulo dentro dos livros didáticos, que estude as regiões brasileiras, mas que evidenciam os problemas sociais, sendo que percebemos que esta era uma crítica presente nos discursos dos professores.

A bibliografia disponível e de fácil acesso às escolas na verdade restringe-se a um capítulo sobre a Amazônia vista como um conjunto das demais regiões brasileiras, constante dos livros de Geografia e Estudos Regionais. Por sua vez, as disciplinas História e Sociologia, ressentem-se ainda de material de leitura específico sobre esta região. (PARÁ, 1989, p.6).

A nova configuração social e territorial do Pará foi modificada com a abertura de estradas e a criação de novos municípios, ocasionando, com isso, o aparecimento de novos atores sociais (posseiros, madeireiros, grileiros, empresários, colonos, pistoleiros, “gatos” ou empreiteiros, peões) que, além dos antigos atores sociais da região amazônica (seringueiros, ribeirinhos e castanheiros), vieram para a região após intensas levadas de migrações. O grande desafio dos anos 1990 era adequar os temas relacionados a Amazônia, às demandas socioambientais, que os professores da Educação Básica vinham percebendo em sua prática cotidiana.

Segundo Barros (2016), percebe-se que a própria formação dos professores que ministravam a disciplina possui problemas. O primeiro deles era a heterogeneidade de professores vindos de outros estados brasileiros para o sul e o sudeste do Pará, por exemplo.

Existiu a tentativa do Governo do Estado, durante os anos 1990, de tentar solucionar este problema, como veremos a seguir, com a criação da disciplina Estudos Amazônicos e a sua produção de livros didáticos.

Diante desta realidade estadual, uma comissão de professores de História, juntamente com a professora Violeta Loureiro, em 1995, participou de um projeto com a finalidade de escrever um livro de História do Pará, para uso nas escolas públicas, por alunos e professores. Este livro seria o primeiro de um projeto que ficou conhecido como Estante da Amazônia.

O projeto começou a ser desenvolvido pela Secretaria de Educação (SEDUC), em 1996, diante de duas constatações na rede estadual: a quase inexistência de livros didáticos sobre a Amazônia e o Pará, que fosse para uso de alunos e professores, e a dificuldade do professor trabalhar, em sala de aula ou com um grupo de alunos, com determinado tema sobre a Amazônia, quando, por exemplo, ele dispõe de apenas um livro (que seja seu ou da escola), para aquela determinada disciplina.

Podemos perceber que havia uma bibliografia consolidada sobre os recentes acontecimentos sociais, que ocorreram na região amazônica. Pesquisadores do Núcleo de Altos Estudos Amazônicos (NAEA), Núcleo de Meio Ambiente (NUMA) e Museu Paraense Emílio Goeldi (MPEG), desde os anos 1980, estavam se dedicando a compreender as novas configurações do espaço amazônico, mas faltava uma sistematização didática de uso para a escola. Os professores perceberam essa ausência de temas, que dialogassem com essa perspectiva e, junto com a Secretaria de Educação, consolidaram dois caminhos para se estudar o espaço regional na escola: a criação de uma disciplina escolar e a elaboração de livros didáticos regionais. Neste sentido, os anos 1990, configuram-se como a consolidação da história regional no espaço escolar, os professores estavam em busca de sua legitimidade.

A SEDUC se comprometeu, com o projeto Estante da Amazônia, a produzir materiais didáticos que versassem sobre a realidade regional. A meta era colocar em cada escola da rede estadual, que a época girava em torno de 200 escolas, um total de 30 exemplares de cada obra e não apenas um título. O projeto tinha a seguinte dinâmica: o professor utilizaria o livro em sala de aula, de forma prática, onde o livro didático poderia ser lido, simultaneamente, por mais de 50 alunos, dois a dois, haja vista que toda a biblioteca da escola receberia, cada uma, 30 exemplares. O livro didático regional possuía uma especificidade, pois era produzido pensando no aluno, em seu uso no espaço escolar e não especificamente para o professor da disciplina Estudos Amazônicos.

Podemos encontrar uma dificuldade em relação ao seu ensino, que gira entorno da seguinte perspectiva: não foi pensado um currículo mínimo para a disciplina e não existe manual para o professor, isto se torna complexo, quando analisamos as produções didáticas regionais, haja vista, que os manuais didáticos nos apresentam várias leituras do passado amazônico, que são apropriados para uso nas aulas desta disciplina.

A disciplina regional Estudos Amazônicos foi criada, durante os anos 1990, a partir da Resolução nº 630/97, aprovada pelo Conselho Estadual de Educação, dentro da chamada parte diversificada do currículo, da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Pará, assim, elegendo a região amazônica e o meio ambiente

como sujeitos históricos, evidenciando os problemas sociais no espaço escolar, que podem ser problematizados diante da realidade amazônica. Ela foi pensada para os professores da área das Humanidades (História, Sociologia e Geografia), a partir de uma orientação interdisciplinar, que eles introduzissem na escola uma proposta regional possível para ser ensinada.

A Resolução nº 630, de 26 de novembro de 1997, em seu artigo 5º, define que a parte diversificada do currículo será disciplinada pelo respectivo Conselho de Educação do Estado do Pará, mediante um elenco de disciplinas, que foi sugerido, às entidades mantenedoras dos estabelecimentos de ensino, a escolha de pelo menos duas destas. A Resolução nº 231, de 05 de maio de 1998, estabelece que as normas disciplinam a parte diversificada do currículo, do Ensino Fundamental, do sistema de ensino do Estado do Pará, onde normatiza que: em todas as escolas deste Estado deverá ser mantida a igualdade de acesso para os alunos a Base Nacional Comum, de maneira a legitimar a unidade e a qualidade da ação pedagógica, na diversidade nacional a Base Nacional Comum, e sua parte diversificada, onde deverão integrar em torno de paradigma curricular, que vise estabelecer a relação entre a educação fundamental e média.

Nesta mesma resolução, o artigo 5º apresenta a composição por disciplinas, que integram a parte diversificada do currículo, que são: língua estrangeira, redação e expressão, literatura, estudos regionais, educação ambiental, estudos paraenses, informática, desenho, informação profissional, programa de saúde, educação para o trânsito, educação moral e cívica, relações humanas na sociedade, noções ou fundamento de Química, noções ou fundamentos de Física, noções ou fundamentos de Biologia, etnia, ciência e tecnologia, cultura e sociedade, informação sexual, educação para a vida familiar, preparação para o trabalho e as linguagens do mundo. No entanto, percebemos que, dentro deste rol de disciplinas, que integram as possibilidades de ensino no Pará, a temática regional com a criação da disciplina Estudos Amazônicos foi o que se sobressaiu sobre as demais disciplinas.

Em ofício endereçado às escolas públicas do Estado do Pará, a então diretora de Ensino deste estado, Violeta Refkalefsky Loureiro, encaminha as novas matrizes curriculares para o Ensino Fundamental e Médio, para o ano de 1999, no qual faz uma alteração na parte diversificada do currículo, com a inclusão da disciplina Estudos Amazônicos, em substituição à disciplina Estudos Paraenses, com duas aulas semanais na 5ª e 6ª séries e três aulas semanais na 7ª e 8ª séries, sob a justificativa de imperiosa necessidade da escola contribuir para a formação de uma consciência nos cidadãos sobre a Amazônia, como uma questão nacional, e ser a

Amazônia o maior e mais rico sistema natural do planeta Terra. Esta disciplina pode ser ministrada por professores licenciados em História, Sociologia ou Geografia, sendo pertencentes ao quadro de servidores da SEDUC, portanto, esta é uma disciplina interdisciplinar e culturas necessitam ser compreendidas, para que haja uma valorização da cultura local, em detrimento ao movimento de aculturação, que permeia a sociedade globalizada. Porém, muito além de um currículo que vise apenas atender necessidades, devemos almejar um currículo crítico-libertador.

Não reduzimos, por isso mesmo, sua compreensão, a do currículo explícito, a uma pura relação de conteúdos programáticos. Na verdade, a compreensão do currículo abarca a vida mesma da escola, o que nela se faz ou não se faz, as relações entre todos e todas as que fazem a escola. Abarca a força da ideologia e sua representação não só enquanto idéias mas como prática concreta. No currículo oculto o “discurso do corpo”, as feições do rosto, os gestos, são mais fortes do que a oralidade. A prática autoritária concreta põe por terra o discurso democrático dito e redito (FREIRE, 2000, p. 123).

Assim, o entendimento do que é currículo, torna-se fundamental para que seja desenvolvida uma matriz curricular para disciplina de Estudos Amazônicos e, conseqüentemente, entender as necessidades dos discentes, em relação ao porquê estudar uma disciplina de características regionais.

Os dramas e a situação de desigualdade da América Latina foram desvelados há mais de cinquenta anos por Eduardo Galeano. Constata esse autor que a América Latina tem suas veias abertas. A Amazônia sofre os resultados dessa lógica, sempre como um alvo da depredação de grandes aglomerados econômicos. Essa dinâmica compromete o desenvolvimento de sua

terra, seus frutos e suas profundezas ricas em minerais, os homens e sua capacidade de trabalho e de consumo, os recursos naturais e os recursos humanos. O modo de produção e a estrutura de classes de cada lugar foram sucessivamente determinados, do exterior, por sua incorporação à engrenagem universal do capitalismo. (GALEANO, 2010, p. 18.)

Toda sua riqueza natural tem-se transformado em capital a serviço dos países desenvolvidos e dos detentores do monopólio do poder. Por outro lado, sempre houve a resistência dos povos originários, alguns até martirizados, na luta para reverter a lógica da exploração e deterioração da natureza a serviço do lucro. É nesse quadro que se pensa a disciplina Estudos Amazônicos.

Conclusões

Segundo Castro (2020), a Amazônia se torna um objeto de interesse bastante particular dentro das ciências humanas e sociais principalmente a partir das três últimas décadas do século passado. É o período que coincide com dois movimentos importantes para aquilo que chamaremos de campo dos estudos amazônicos. O primeiro é o da história da consolidação das estruturas científicas nacionais, que é oriunda de políticas estratégicas do país e que vai permitir que se tenha uma produção acadêmica sólida e continuada sobre a região amazônica em várias regiões do país. O segundo movimento, mais complexo, é o da autonomização dos vetores de desmatamento e de destruição da floresta, processo elaborado em sua maior parte e implementado pela ditadura militar.

E sobre como a implementação de políticas de ensino superior, ciência e tecnologia pelo governo federal eram vistas localmente na Amazônia, ao longo do século XX, um autor que trabalhou com esses aspectos foi Francisco de Assis da Costa, do Núcleo de Altos Estudos Amazônicos da Universidade Federal do Pará. Ele informa que as demandas pelo desenvolvimento de estruturas científicas não foram feitas por membros das elites locais, mas surgiram de necessidades de políticas de modernização da sociedade, através de políticas de estado. Essas elites não viram função na pesquisa e no pensamento, já que buscavam apenas a reprodução de estruturas produtivas estabelecidas, de característica servil. Ainda no período da borracha, as elites locais, formadas pelos proprietários dos seringais e dos meios de produção de outras indústrias de tipo extrativa, não vêm de forma simpática os processos de modernização da sociedade.

Partindo do pressuposto de Castro, os Estudos Amazônicos podem se tornar um novo campo da ciência, podendo ser uma resistência frente ao capital? Essa pergunta rondou esta pesquisa até as últimas linhas serem escritas. Não queremos desmerecer as outras ciências que foram fundamentais para o surgimento dos Estudos Amazônicos. Porém, após vinte e três anos da apresentação da proposta, enquanto disciplina escolar (componente curricular), e o fortalecimento de grupos de pesquisa, surgimento de núcleos de pesquisa, fora da Região Norte e até mesmo em outros países, acreditamos que muito em breve veremos a consolidação dos Estudos Amazônicos enquanto novo campo científico com âmbito interdisciplinar.

Outro elemento a considerar é como a disciplina Estudos Amazônicos irá se apropriar dos saberes dos povos originários e vice-versa, de modo a, efetivamente, se construir uma ciência libertadora que saiba desreificar conceitos e concepções teóricas e metodológicas arraigadas e sequestradas pela lógica da mercantilização, que nega o florescimento da vida e da natureza.

Referências

- Ab'Saber, A. *Os domínios de natureza no Brasil: potencialidades paisagísticas*. São Paulo: Ed. Ateliê, 2003.
- ALMEIDA, A.L. *Colonização dirigida na Amazônia*. Rio de Janeiro: IPEA, 1992.
- ALMEIDA, A.W.B. et al (org.). *Boletim Informativo Nova Cartografia Social da Amazônia: o direito de dizer “não” à construção da hidrelétrica de Marabá*. Ano 3, n. 4, nov./2010.
- ALMEIDA, D.V. A disciplina intitulada estudos amazônicos constituindo-se como mais um espaço para o conhecimento geográfico em sala de aula. In: ENCUESTRO DE GEÓGRAFOS DE AMÉRICA LATINA, 14, 2013, Lima. *Anales del XIV EGAL*. Lima: Unión Geográfica Internacional, 2013.
- ALVES, C.A.S. *A política de municipalização do ensino fundamental no município de Marabá: Suas implicações para a categoria docente*. (Monografia de Especialização especificar o tipo) Universidade Federal do Pará: Belém, 2006.
- ALVES, D.H.R. Ciclo x Período: A disciplina ‘Estudos Amazônicos’ entre duas propostas curriculares. In: *Simpósio Eletrônico Internacional de Ensino de História*, 2, 2016. Disponível em: <http://simpohis2016b.blogspot.com.br/p/ciclo-x-periodo-disciplina.html>. Acesso em: 07 de março de 2016.
- AMARAL, M.D.B. *Dinâmicas econômicas e transformações espaciais: A metrópole de Belém e as cidade médias da Amazônia Oriental – Marabá (PA) e Macapá (AC)*. 2010. 334f. Tese (Doutorado em Geografia) – Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. DOI: <https://doi.org/10.11606/t.8.2011.tde-25082011-152703>.
- APPLE, M.W. *Ideologia e currículo*. Tradução Vinicius Figueira. 3ª ed. Porto, 2006.
- BARROS, G. R. N. *A disciplina de estudos amazônicos e a formação de professores do ensino fundamental: uma experiência no município de Marabá-PA*. 2016. 159 f. Dissertação (Educação, Arte e História da Cultura) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2016.
- BECKER, B. K. Revisão das políticas de ocupação da Amazônia: É possível identificar modelos para projetar cenários? *Parcerias Estratégicas*, n. 12, p. 135 -159, set./2001.
- BITTENCOURT, C.M.F. *Ensino de história: Fundamentos e métodos*. São Paulo, Cortez, 2004.
- BITTENCOURT, C.M.F. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. 4ª ed. Ed. Cortez. 2011a.
- BITTENCOURT, C.M.F. Disciplinas escolares: história e pesquisa. In: Oliveira, Marcus; Ranzi, Serlei (org.). *História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate*. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.
- BITTENCOURT, C.M.F. Propostas curriculares de História Continuidades e transformações. In: Barreto, Elba. *O currículo do ensino fundamental para as escolas brasileiras*. Campinas, SP: Autores Associado. Fundação Carlos Chagas, 1998. – (Coleção Formação de Professores).

GALEANO, Eduardo. *As veias abertas da América Latina*. Porto Alegre: Editora L&PM, 2010.

ISTSCHUK, M. E.; ROSSO, A. J. Parte diversificada do currículo: Análise das propostas para a Física nos Campos Gerais. *In: V Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 2005, Bauru. V ENPEC - Caderno de Resumos*. Bauru: ABRAPEC, 2005. v. 05. p. 412-412.

JAPIASSU, H. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

LAFONT, R. *La revolución regionalista*. Barcelona: Ed. Ariel, 1971.

LEFEBVRE, H. *A produção do espaço*. Tradução de Doralice Barros Pereira e Sérgio Martins. 4^a ed. Paris: Éditions Anthropos, 2000.

LEFF, E. *Racionalidade ambiental – A reapropriação social da natureza*. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 2006.

SAUVÉ, Lucie. Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável: uma análise complexa I. *Revista de Educação Pública*, v. 10, 1997. Acesso em: 02 jun. 2015.

SPÓSITO, M.E.B. *Capitalismo e urbanização*. 10^a ed. São Paulo: Contexto, 2000.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 3^a ed. Petrópolis: Vozes, 2003.