

A DIVERSIDADE NO CURRÍCULO ESCOLAR: ENTRE AS NORMATIVAS NACIONAIS E A REALIDADE LOCAL DE ALVARÃES-AMAZONAS

CHARLES DOS SANTOS OLIVEIRA

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (SEDUC/AM)

cdso.edc25@uea.edu.br

MAURO GOMES DA COSTA

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS-UEA

mcosta@uea.edu.br

1. INTRODUÇÃO

O estudo se insere no contexto da Educação, desigualdades, direitos humanos, diversidade e inclusão na educação, com o objetivo de analisar como os currículos têm dialogado com a diversidade local. A problemática central reside no desafio de transpor normativas nacionais para uma realidade marcada por distâncias geográficas, diversidade étnica e desigualdades históricas de acesso aos recursos pedagógicos. A gestão educacional, nesse cenário, não pode ser vista como mera executora de ordens técnicas, mas como uma instância de decisão política que deve optar entre a padronização excludente ou a diversidade includente.

Justifica-se esta pesquisa pela urgência em compreender se o currículo praticado nas escolas do município de Alvarães, Amazonas¹ promove de fato, uma educação emancipadora pautada nos Direitos Humanos, ou se acaba por reproduzir silenciamentos de saberes tradicionais.

A análise busca observar as tensões entre o "currículo prescrito" pelas instâncias federais e o "currículo vivido" no cotidiano de uma instituição de ensino situada na calha do Rio Solimões, Amazonas. Esta investigação propõe que a inclusão escolar na

¹ O município de Alvarães está localizado no interior do estado do Amazonas, Brasil. Ele se situa a 531 km a oeste de Manaus, a capital do estado, e faz parte da Região Geográfica Intermediária de Tefé. As coordenadas geográficas de Alvarães são latitude -3.22727 e longitude -64.8007.



Amazônia exige uma "re-territorialização" das políticas públicas, sob pena de tornar o ensino uma ferramenta de alienação em relação ao próprio meio de vida do educando.

2. DESENVOLVIMENTO

A análise da diversidade no currículo escolar exige, primeiramente, o reconhecimento de que a escola não é um espaço neutro, mas um território de negociação cultural. No contexto brasileiro, as normativas nacionais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB (Lei nº 9.394/96) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), estabelecem parâmetros que tentam convergir uma base comum com a parte diversificada, voltada às características regionais e locais da sociedade, da cultura e da economia. Todavia, a prática educativa revela que a "base comum", muitas vezes, sufoca a "parte diversificada" devido à pressão por resultados em avaliações padronizadas de larga escala que excluem as realidades locais.

Para compreender como essas normativas se materializam na prática, recorreremos ao conceito de interculturalidade crítica proposto por Candau (2008; 2012). A autora argumenta que não basta apenas "tolerar" a diferença ou incluí-la como um apêndice folclórico no calendário escolar. A educação é direito que exige uma reforma estrutural que questione as relações de poder e a hegemonia de um saber eurocêntrico que historicamente silenciou as populações da região amazônica.

A perspectiva intercultural crítica quer ir além da celebração das diferenças, da mistura de culturas e da tolerância. Ela se propõe a enfrentar as causas políticas, sociais e econômicas que estão na base da produção das diferenças e das desigualdades. Trata-se de um projeto político-pedagógico que assume a diversidade como uma questão de direito e de cidadania, exigindo a reconstrução da própria dinâmica escolar e do currículo para que todos os sujeitos se sintam reconhecidos e valorizados em suas identidades (CANDAU, 2012, p. 45).

De acordo com Candau, a escola deve promover o diálogo entre diferentes saberes, reconhecendo a alteridade como riqueza pedagógica. Em Alvarães, isso significa que o currículo não pode ser uma mera transposição de modelos urbanos e industriais do Sudeste do país, ele deve ser "reerguido" a partir das vivências dos estudantes ribeirinhos, indígenas e urbanos da calha do rio Solimões, combatendo a invisibilidade das identidades locais. Complementando essa reflexão, Gersem Baniwa (2006; 2012) traz uma contribuição ao discutir a educação escolar sob a ótica dos povos indígenas e das



populações tradicionais. Para o autor, a educação só cumpre seu papel de inclusão e defesa de direitos quando respeita os projetos de vida e as cosmologias das comunidades.

Baniwa critica a visão de uma educação "para" o indígena ou "para" o ribeirinho, que visa apenas a integração aos moldes da sociedade envolvente, defendendo, em vez disso, uma educação "com" e "a partir" dos indivíduos e coletivos humanos. Nesse sentido, Baniwa (2006, p. 128) destaca que:

Uma educação que se pretenda inclusiva e respeitosa aos direitos humanos na Amazônia não pode continuar ignorando as pedagogias próprias dos povos da floresta e das águas. A escola precisa deixar de ser um lugar de imposição de um saber único para se tornar um espaço de diálogo intercultural, onde os conhecimentos ancestrais e as realidades locais não sejam vistos como inferiores, mas como bases fundamentais para a formação de sujeitos autônomos e conscientes de sua identidade e de seu papel na sustentabilidade de seus territórios.

As reflexões de Baniwa (2006) convocam a gestão educacional e os formuladores de currículo, em municípios como Alvarães, a uma autocrítica sobre a natureza do ensino ofertado nas calhas dos rios amazônicos. Ao defender que a escola deve ser um espaço de diálogo intercultural e não de imposição, o autor desvela o equívoco de currículos padronizados que, muitas vezes, ignoram o ciclo das águas, a sazonalidade da pesca e a riqueza dos saberes ribeirinhos e indígenas locais. Em Alvarães, a efetivação dos Direitos Humanos na educação passa, necessariamente, pelo reconhecimento de que os estudantes trazem consigo pedagogias ancestrais de convivência com a floresta.

Para a construção deste trabalho, utilizou-se uma abordagem qualitativa, pautada na análise documental e bibliográfica sobre as diretrizes curriculares nacionais e sua interface com a realidade do município de Alvarães, Estado do Amazonas. A escolha por Alvarães como ponto de observação justifica-se pela sua localização geográfica e pela rica diversidade sociocultural que demanda uma logística pedagógica diferenciada. Analisou-se como as políticas de gestão escolar enfrentam as desigualdades estruturais, como a escassez de materiais didáticos regionalizados e a necessidade de uma formação continuada que capacite os docentes a operarem a "tradução" das normativas nacionais para a linguagem da realidade local.



Ao analisarmos a prática curricular, sob a ótica de Baniwa, percebe-se que a inclusão vai além da presença física do aluno na escola, trata-se de incluir seus modos de vida no processo de ensino e aprendizagem. Um currículo que ignora a realidade das várzeas, o calendário das águas e os saberes indígenas e tradicionais acaba por produzir uma exclusão social e cultural, mesmo que o aluno esteja matriculado.

A valorização da relevância acadêmica do currículo territorializado passa pela inserção dos ecossistemas locais, como o Lago de Alvarães, no centro do debate pedagógico. Autores como Arroyo (2011) defendem que os alunos trazem em seus corpos e vivências conhecimentos que a escola não pode ignorar. Integrar a dinâmica do lago, seus ciclos de cheia e vazante, a biodiversidade e o manejo da pesca, ao currículo de Ciências e Geografia, por exemplo, é uma forma de combater a desigualdade epistêmica. Trata-se de reconhecer que o território amazônico é, por si só, um acervo vivo de produção de conhecimento e um espaço de afirmação de Direitos Humanos.

As histórias das populações indígenas e comunidades tradicionais de Alvarães, repletas de mitologias, técnicas de cultivo e formas de organização social, refletem a filosofia do Bem Viver. Esse conceito, que André Fernando Baniwa (2019) descreve como o equilíbrio das relações no noroeste amazônico e Kaká Werá (2016) define como Tekoá, a arte milenar de viver em harmonia, fundamenta uma existência pautada na reciprocidade. Ao inserir esses relatos no currículo, a escola rompe com o desperdício da experiência e promove uma educação verdadeiramente inclusiva. Para os alunos dessas comunidades, ver sua história, cultura e geografia validadas pela instituição escolar fortalece a identidade e o pertencimento, elementos fundamentais para a permanência e o sucesso escolar em regiões de vulnerabilidade econômica, social e geográfica. A esta temática abordada Arroyo (2011, p.13) afirma que:

Os currículos são territórios de disputa de conhecimentos, mas são, sobretudo, territórios de disputa de imagens, de identidades e de direitos. Não se trata apenas de selecionar conteúdos, mas de reconhecer os sujeitos que chegam às nossas escolas com suas histórias, suas culturas, seus valores e seus modos de vida. Uma educação que pretenda ser inclusiva e pautada nos direitos humanos deve interrogar os currículos que silenciam as trajetórias dos grupos sociais subalternizados, buscando construir uma escola onde a diversidade não seja um problema a ser resolvido, mas a própria substância do processo formativo e da emancipação humana.



A provocação de Arroyo (2011) ressoa nos desafios enfrentados pela gestão educacional em Alvarães. Ao tratar o currículo como um "território de disputa", o autor instiga a questionar quais imagens de "ser amazônida" estão sendo projetadas nas salas de aula. Para que a inclusão e a diversidade deixem de ser conceitos abstratos e se tornem direitos efetivados, é imperativo que a organização curricular da rede educacional de Alvarães dialogue com as trajetórias dos estudantes que habitam as margens dos lagos e rios. Sob essa ótica, a gestão das escolas e a Secretaria Municipal de Educação devem assumir a responsabilidade política de descolonizar o ensino, garantindo que o currículo seja um espaço de reconhecimento e valorização das identidades locais frente às pressões de padronização nacional.

3. CONCLUSÃO

A análise proposta neste trabalho permite aferir que a discussão sobre currículo, diversidade e inclusão no município de Alvarães transcende a mera organização de fluxos pedagógicos, ela situa-se no campo da ética e da justiça social. Ao confrontarmos as normativas nacionais com as vozes de Candau e Baniwa, evidencia-se que a gestão educacional amazônica possui o desafio de converter o "currículo prescrito" em um "currículo vivido" que pulse em consonância com as águas do rio Solimões e com as trajetórias de seus alunos.

AGRADECIMENTOS

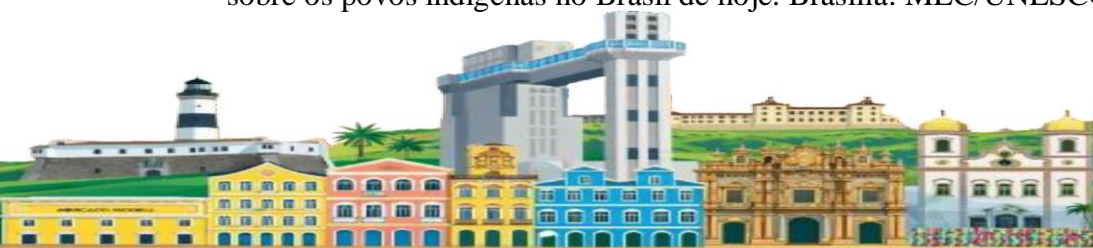
À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM) pela concessão de bolsa de estudo para realização da pesquisa.

4. REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BANIWA, André Fernando. **Bem viver e viver bem: segundo o povo Baniwa no noroeste amazônico brasileiro**. Curitiba: Editora UFPR, 2019.

BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: MEC/UNESCO, 2006.



BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

CANDAU, Vera Maria (org.). **Didática crítica intercultural**: aproximações. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CANDAU, Vera Maria. **Direitos humanos, educação e interculturalidade**: tensões e possibilidades. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

WERÁ, Kaká. **Tekoá**: uma arte milenar indígena para o bem viver. São Paulo: Petrópolis, 2016.

