

SABERES TRADICIONAIS E CURRÍCULO ESCOLAR: UM DIÁLOGO POSSÍVEL? CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS PARA A VALORIZAÇÃO DA DIVERSIDADE CULTURAL NA EDUCAÇÃO AMAZÔNICA.

Willen Lima Guedelha ¹

RESUMO

Este artigo, de natureza teórico-bibliográfica, propõe uma reflexão sobre a presença — ou ausência — dos saberes tradicionais de comunidades amazônicas no currículo escolar das escolas públicas, com foco nas populações quilombolas, ribeirinhas e indígenas. A educação na Amazônia enfrenta múltiplos desafios, que vão desde as questões estruturais até a negação ou invisibilidade das identidades culturais locais. Neste contexto, compreender o papel da escola como espaço de valorização da diversidade e do diálogo entre saberes torna-se fundamental. A partir da análise de autores como Paulo Freire (1967) que defende uma educação libertadora e contextualizada; Moacir Gadotti (1995) que aponta a necessidade de uma pedagogia crítica e ecológica; Miguel Arroyo (2012) com sua abordagem sobre o currículo como espaço de disputas identitárias; Mércio Gomes (2002) que discute os direitos e a resistência dos povos tradicionais; e José Anchieta de Oliveira Bentes (2024) que contribui com reflexões específicas sobre a Amazônia e suas práticas educativas, o artigo busca compreender como o currículo escolar pode se tornar um instrumento de inclusão, e não de silenciamento. O texto discute ainda os principais marcos legais e políticos que orientam a valorização da diversidade cultural na educação brasileira, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola e Indígena. Ao propor um diálogo entre os saberes acadêmicos e os saberes populares, o artigo defende a necessidade de uma prática pedagógica intercultural, que respeite e valorize os contextos socioculturais dos estudantes amazônicos, contribuindo para a formação de sujeitos críticos, autônomos e conscientes de sua identidade.

Palavras-chave: saberes tradicionais, currículo escolar, educação amazônica.

INTRODUÇÃO

A educação amazônica constitui um campo de reflexão e ação que se destaca pela diversidade de desafios e potencialidades que a caracterizam. Inserida em um território de dimensões continentais e de grande riqueza cultural, social e ambiental, ela reflete a complexidade de uma região onde convivem múltiplos povos, línguas e modos de vida. A Amazônia é um espaço de coexistência entre saberes ancestrais e conhecimentos científicos, entre práticas tradicionais e inovações contemporâneas. Nesse contexto, compreender a educação vai muito além da simples transmissão de conteúdos escolares: implica reconhecer o papel da escola como instituição mediadora entre culturas e como promotora de uma aprendizagem enraizada na realidade social dos povos amazônicos.

¹ Graduado em Pedagogia, pela Universidade Cruzeiro do Sul – SP, Especialista em currículo e prática docente nos anos iniciais do ensino fundamental pela Universidade Federal do Piauí - PI, willen.lguedelha@gmail.com;



Nessa perspectiva, o presente estudo tem como objetivo geral analisar as possibilidades de integração dos saberes tradicionais ao currículo escolar amazônico, buscando compreender suas contribuições para o fortalecimento da diversidade cultural e para a construção de uma educação decolonial e intercultural. Como objetivos específicos, o trabalho propõe discutir o papel da escola como mediadora entre o conhecimento científico e o tradicional; refletir sobre as limitações e potencialidades das políticas educacionais existentes; e destacar as implicações pedagógicas, sociais e identitárias dessa integração.



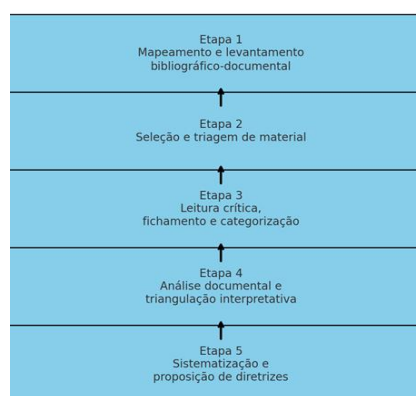
Defende-se, portanto, que a inserção dos saberes tradicionais no currículo não se restringe a um gesto de valorização cultural, mas representa uma estratégia de resistência epistêmica e de reconstrução social. Ao reconhecer que o conhecimento é plural e historicamente situado, a educação amazônica se aproxima de um paradigma emancipatório, pautado no diálogo, na diversidade e na justiça cognitiva. Dessa forma, a escola deixa de ser apenas um espaço de reprodução de saberes e passa a ser um território de encontro, de criação e de valorização das múltiplas vozes que compõem a Amazônia.

METODOLOGIA

Este estudo tem caráter teórico-bibliográfico e adota uma abordagem qualitativa, crítica e interpretativa, cuja finalidade é analisar, sistematizar e propor diretrizes a partir de um corpus documental e bibliográfico selecionado. A opção por um recorte teórico-bibliográfico justifica-se pela natureza da questão investigativa — que busca construir um arcabouço conceitual e normativo para pensar a incorporação dos saberes tradicionais no currículo escolar amazônico — e pela necessidade de articular literatura especializada, marcos legais e produções regionais (relatórios, teses, documentos institucionais).

O artigo possui sua estruturação em etapas conforme fluxograma das etapas metodológicas, descritas metodologicamente a seguir:

Figura 01 – Fluxograma das etapas metodológicas
Fluxograma das Etapas Metodológicas



Fonte: autoria própria (2025).

Etapa 1 – Levantamento e mapeamento bibliográfico e documental: A primeira etapa consistiu na identificação, seleção e organização de fontes bibliográficas e documentais pertinentes ao tema. Foram consultados livros, artigos científicos, dissertações e teses disponíveis em bases acadêmicas, além de documentos legais e institucionais que norteiam a



educação brasileira, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena e Quilombola (2012).

Etapas 2 – Seleção e análise dos referenciais teóricos: Após o mapeamento das fontes, procedeu-se à seleção dos principais referenciais teóricos capazes de sustentar a discussão sobre saberes tradicionais, diversidade cultural e currículo intercultural. Foram priorizados autores clássicos e contemporâneos que abordam a temática sob diferentes perspectivas epistemológicas, como Paulo Freire (1996), Moacir Gadotti (1995), Miguel Arroyo (2012), Vera Maria Candau (2012), Boaventura de Sousa Santos (2010), Catherine Walsh (2009) e José Anchieta Bentes (2024).

Essa etapa consistiu na leitura crítica e interpretativa das obras, com foco em conceitos-chave como interculturalidade crítica, saberes locais e currículo em disputa. A análise permitiu construir o eixo teórico do trabalho e estabelecer conexões entre as diferentes correntes do pensamento educacional, reforçando a abordagem crítica adotada.

Etapla 3 – Análise dos marcos legais e normativos: Na terceira etapa, realizou-se a análise dos documentos legais e políticas públicas que tratam da valorização da diversidade cultural na educação brasileira. Foram examinados os dispositivos da LDB (1996), das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena e Quilombola (2012) e da BNCC (2017). O objetivo foi compreender de que modo o aparato normativo reconhece e legitima a diversidade cultural, bem como os limites e desafios de sua implementação nas escolas da Amazônia.

Etapas 4 – Sistematização e categorização dos dados teóricos: A quarta etapa envolveu a sistematização e categorização das informações obtidas nas etapas anteriores, com base em eixos temáticos definidos a partir da leitura analítica do material. As categorias emergentes foram: (a) saberes tradicionais e diversidade cultural; (b) currículo e interculturalidade; (c) desafios da formação docente; e (d) políticas públicas e práticas educacionais amazônicas.

Etapas 5 – Construção das proposições teóricas e discussão dos resultados: A última etapa consistiu na elaboração das proposições teóricas e na redação dos resultados e discussões, a partir da integração entre o referencial teórico e os dados obtidos. Nessa fase, buscou-se evidenciar como os saberes tradicionais podem ser incorporados ao currículo escolar da Amazônia, respeitando as especificidades culturais e promovendo uma educação de caráter emancipatório.



A discussão sobre a presença dos saberes tradicionais no currículo escolar amazônico insere-se em um campo teórico que compreende a educação como fenômeno histórico, cultural, político e epistemológico. Pensar a educação nesse território plural — marcado pela coexistência de povos indígenas, quilombolas, ribeirinhos e populações urbanas — exige reconhecer que o ato de educar ultrapassa a mera transmissão de conteúdos e se constitui como prática social mediada por valores, identidades e modos de vida. A Amazônia, por sua complexidade ecológica e cultural, desafia os modelos homogêneos de escolarização, historicamente moldados por uma racionalidade eurocêntrica que, ao longo dos séculos, silenciou e subalternizou os saberes locais.

Nessa linha, o pensamento de Vera Maria Candau (2012), Catherine Walsh (2009) e Boaventura de Sousa Santos (2010) amplia o debate para as dimensões epistemológica e política da educação. Candau introduz a noção de interculturalidade crítica como projeto de convivência e transformação social; Walsh propõe a interculturalidad crítica como ruptura com as estruturas coloniais do conhecimento; e Santos elabora o conceito de ecologia de saberes, que reconhece a coexistência de múltiplas racionalidades. Tais perspectivas, ao deslocarem o eixo do conhecimento único e universal, permitem compreender o currículo como espaço de diálogo e de justiça cognitiva, especialmente relevante em contextos plurais como o amazônico.

Por fim, autores como José Anchieta Bentes (2024) e Mércio Pereira Gomes (2002) aproximam o debate teórico da realidade amazônica ao evidenciarem a centralidade do território, da oralidade e da ancestralidade na constituição do saber. Suas análises dialogam diretamente com as políticas educacionais brasileiras, em especial com a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação



Escolar Quilombola (BRASIL, 2012), que, embora ancoradas em princípios de diversidade e equidade, ainda demandam interpretações contextualizadas para garantir a efetiva valorização dos saberes locais.

Educação libertadora e intercultural: o diálogo entre saberes como princípio pedagógico

Paulo Freire (1996) fundamenta o pensamento educacional crítico ao compreender a educação como prática de liberdade. Para o autor, o ato educativo deve se constituir como um processo de conscientização, em que os sujeitos reconhecem a si mesmos como construtores da história. A pedagogia freireana se opõe à concepção “bancária” da educação, na qual o aluno é mero receptor do saber. Em contraposição, propõe uma pedagogia do diálogo e da escuta, que reconhece a legitimidade dos saberes populares. Freire (1996) defende que “não há saber mais ou saber menos: há saberes diferentes”, o que exige da escola a superação de qualquer pretensão de neutralidade.

Essa perspectiva se mostra particularmente relevante para a realidade amazônica, na qual o processo educativo deve articular as experiências comunitárias e as práticas culturais dos povos da floresta.

Moacir Gadotti (1995) complementa essa concepção ao propor a Pedagogia da Terra, uma perspectiva que une educação, ética e ecologia. O autor sustenta que a escola precisa desenvolver uma consciência planetária e compreender o ser humano como parte do ecossistema, e não como seu dominador. Gadotti (1995) argumenta que “a educação deve partir da vida concreta, das experiências humanas e das culturas locais”. No contexto amazônico, isso significa reconhecer que o território é fonte de saber e que o conhecimento é construído na interação com o ambiente e com a coletividade.

Miguel Arroyo (2012), por sua vez, aprofunda a discussão sobre o currículo como espaço de disputa simbólica. Para ele, o currículo é o lugar onde se expressam as relações de poder que definem quais conhecimentos são legitimados e quais são marginalizados. Arroyo (2012) afirma que “o currículo é uma arena de lutas simbólicas, onde se decide quem tem o direito de ser reconhecido como produtor de saberes”. Assim, reconhecer os saberes tradicionais amazônicos é, antes de tudo, uma ação política de valorização das identidades e de resistência à homogeneização cultural.

Arroyo ainda destaca a necessidade de compreender os sujeitos amazônicos — indígenas, ribeirinhos, quilombolas — como produtores de conhecimento, e não como simples receptores de políticas educacionais. Essa visão aproxima-se de Freire e Gadotti ao defender



que o currículo deve ser construído coletivamente e ancorado na realidade social. Para o autor, “a diversidade cultural é constitutiva da experiência humana e precisa ser o ponto de partida das práticas educativas” (ARROYO, 2012). Assim, o currículo torna-se instrumento de libertação, e não de dominação.

Interculturalidade crítica e ecologia de saberes: perspectivas epistemológicas e políticas

Vera Maria Candau (2012) é uma das principais referências na abordagem da educação intercultural crítica. Para a autora, a escola deve ir além da simples inclusão da diversidade cultural, promovendo uma educação que enfrente as desigualdades e o preconceito. Candau (2012) defende que “a interculturalidade implica a construção de uma nova ética nas relações humanas, uma ética do reconhecimento e da reciprocidade”. No contexto amazônico, essa perspectiva propõe que o currículo incorpore as expressões culturais locais — danças, narrativas, mitos e rituais — como práticas de conhecimento.

A contribuição de Candau também reside em sua crítica à superficialidade com que a diversidade tem sido tratada nas políticas públicas e nas práticas pedagógicas. Ela enfatiza que o reconhecimento da diferença precisa estar articulado à transformação das relações sociais e escolares.

Catherine Walsh (2009) amplia a discussão ao introduzir o conceito de interculturalidad crítica, que propõe uma ruptura com o eurocentrismo e a construção de epistemologias insurgentes. Para a autora, “a interculturalidade crítica não é uma política de inclusão, mas uma prática de transformação social e cognitiva” (WALSH, 2009). Essa perspectiva implica reconhecer que o conhecimento é plural e que os saberes dos povos indígenas e afrodescendentes são igualmente válidos na produção de sentidos sobre o mundo.

Boaventura de Sousa Santos (2010), em sintonia com Walsh, propõe o conceito de ecologia de saberes, que reconhece a coexistência de diferentes formas de conhecimento. Para o autor, “não há ignorância em si, há apenas formas de conhecimento que não são reconhecidas” (SANTOS, 2010). A ecologia de saberes busca superar o monoculturalismo da ciência moderna e construir uma epistemologia baseada na complementaridade entre o saber científico e o saber popular.

Boaventura também introduz a noção de justiça cognitiva, segundo a qual não pode haver justiça social sem o reconhecimento das múltiplas racionalidades humanas. Essa visão é especialmente significativa para a Amazônia, onde o saber tradicional está intrinsecamente ligado à sustentabilidade, à memória coletiva e à espiritualidade. Ao articular a ecologia de



saberes com a educação, Santos propõe uma escola aberta à pluralidade e comprometida com a emancipação cognitiva dos povos tradicionais.

Educação amazônica e políticas curriculares: valorização da diversidade e descolonização do currículo

José Anchieta Bentes (2024) propõe uma pedagogia territorializada que emerge das experiências culturais e linguísticas das comunidades amazônicas. Para o autor, “a escola amazônica precisa abandonar o modelo urbano-industrial e reinventar-se como espaço de saberes compartilhados, enraizados no território” (BENTES, 2024). Bentes compreende que o conhecimento na Amazônia nasce da relação direta com o ambiente e com as práticas comunitárias. A educação, nesse contexto, deve refletir os modos de viver, aprender e ensinar das populações locais.

O autor enfatiza ainda que a formação de professores na Amazônia precisa ser repensada, incorporando os saberes tradicionais como parte da didática e da prática pedagógica. Para ele, a interculturalidade deve ser vista não como uma política de adaptação, mas como um movimento de recriação cultural e epistemológica.

Mércio Pereira Gomes (2002) contribui com uma visão antropológica e histórica sobre os saberes indígenas. O autor argumenta que os povos originários desenvolveram sistemas de conhecimento sofisticados, baseados na observação da natureza e na transmissão oral. Gomes (2002) sustenta que “as culturas tradicionais guardam em si saberes científicos e filosóficos, cuja lógica é distinta, mas não inferior à ocidental”. Tal afirmação rompe com a ideia de que o conhecimento indígena é empírico ou irracional, destacando sua complexidade e coerência interna.

Do ponto de vista normativo, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) estabelece o princípio de valorização da diversidade e do respeito às identidades culturais, ao afirmar que a escola deve “reconhecer e valorizar as diversas identidades e culturas brasileiras”. Entretanto, a BNCC ainda apresenta desafios no tocante à efetiva incorporação dos saberes locais e regionais. No contexto amazônico, sua aplicação requer uma leitura crítica, capaz de adaptar os princípios nacionais à realidade territorial, linguística e cultural da região.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (BRASIL, 2012) avançam ao reconhecer a importância da memória, da oralidade e das práticas culturais comunitárias na construção do currículo. Essas diretrizes orientam que o processo educativo seja fundamentado nos valores, saberes e tradições das comunidades quilombolas, o que pode ser estendido à educação amazônica de forma geral. Ao enfatizarem a autonomia e o



protagonismo dos sujeitos, as diretrizes contribuem para uma pedagogia decolonial que reconhece os territórios tradicionais como espaços de produção de conhecimento.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos resultados obtidos nesta pesquisa teórico-bibliográfica evidencia a relevância e a urgência de uma educação amazônica que reconheça e valorize os saberes tradicionais como componentes essenciais do currículo escolar. Os dados e referenciais examinados apontam que, embora as políticas educacionais brasileiras afirmem a importância da diversidade cultural e da valorização das identidades regionais, a implementação dessas diretrizes ainda encontra obstáculos significativos no cotidiano das escolas da Amazônia.

Os resultados revelam que a invisibilidade dos saberes locais permanece como uma das principais lacunas das práticas curriculares. Em muitas instituições, a estrutura pedagógica continua a reproduzir conteúdos eurocêntricos, descontextualizados das realidades socioculturais dos povos amazônicos. Essa constatação confirma a crítica de Miguel Arroyo (2012), ao afirmar que o currículo é um “território em disputa”, onde se confrontam diferentes projetos de sociedade. Assim, o espaço escolar ainda reflete uma hierarquia de saberes que privilegia o conhecimento ocidental e marginaliza outras epistemologias, como as indígenas, ribeirinhas e quilombolas.

A partir da leitura de Paulo Freire (1996), observa-se que a superação desse paradigma depende da construção de uma prática pedagógica dialógica e emancipatória. Freire defende que o ato de ensinar deve partir da realidade concreta dos educandos, incorporando suas vivências e saberes à dinâmica escolar. Quando essa perspectiva é aplicada à educação amazônica, ela potencializa a escola como espaço de escuta, respeito e partilha, capaz de transformar o aprendizado em experiência culturalmente significativa.

Do mesmo modo, a contribuição de Moacir Gadotti (1995) amplia a compreensão da educação amazônica ao enfatizar a dimensão ecológica e ética do processo educativo. Sua Pedagogia da Terra propõe uma integração entre ser humano e natureza, reconhecendo que o saber tradicional emerge da convivência com o ambiente. Esse princípio encontra ressonância nas práticas educativas desenvolvidas por comunidades amazônicas, nas quais o conhecimento é transmitido pela oralidade, pelas relações de trabalho e pelas vivências coletivas. Assim, ao valorizar os saberes ecológicos e territoriais, a escola pode contribuir para a sustentabilidade ambiental e cultural da região.



No campo das políticas públicas, os resultados indicam que há avanços normativos importantes, especialmente com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (BRASIL, 2012). Esses documentos estabelecem princípios de equidade e diversidade, determinando que a escola deve reconhecer e valorizar as identidades culturais dos povos brasileiros. No entanto, as análises mostraram que a efetivação desses princípios ainda é limitada, principalmente nas regiões periféricas da Amazônia, onde a falta de formação docente e de recursos pedagógicos dificulta a integração dos saberes locais ao currículo.

A BNCC (2017) afirma que “a escola deve reconhecer e valorizar as diversas identidades e culturas brasileiras” mas, na prática, seu caráter normativo tende a homogeneizar os conteúdos, deixando pouco espaço para as especificidades regionais. Já as Diretrizes Curriculares Quilombolas (BRASIL, 2012) avançam ao orientar que o currículo seja construído com base na memória, na oralidade e nas práticas comunitárias, princípios que dialogam fortemente com as realidades amazônicas. Essa convergência sugere que tais diretrizes podem servir de base para repensar o currículo regional de modo mais sensível à diversidade.

Outro ponto discutido refere-se à formação docente, que se apresenta como eixo fundamental para a efetivação de uma educação intercultural. Conforme Vera Maria Candau (2012), o professor precisa assumir uma postura ética e reflexiva diante da diferença, compreendendo-a não como obstáculo, mas como elemento formativo. A autora defende que a interculturalidade crítica deve ser vivida no cotidiano escolar, e não apenas mencionada nos documentos oficiais. Assim, formar professores na Amazônia exige práticas pedagógicas baseadas no diálogo, na escuta e na mediação entre diferentes saberes.

Os resultados também revelam que a produção do conhecimento local ainda carece de legitimidade institucional. Conforme Boaventura de Sousa Santos (2010), isso decorre da persistência de um “monocultivo do saber”, que desqualifica as epistemologias do Sul. A proposta de Santos de uma ecologia de saberes oferece uma base teórica para a valorização das racionalidades amazônicas, ao reconhecer que toda forma de conhecimento possui validade dentro de seu contexto sociocultural. A incorporação dessa perspectiva ao currículo escolar representa um passo decisivo para a democratização do saber e a superação do epistemicídio.

A análise dos estudos de José Anchieta Bentes (2024) reforça essa compreensão, ao propor que a educação amazônica seja territorializada e construída a partir das experiências comunitárias. O autor defende que a escola precisa “reinventar-se como espaço de saberes compartilhados, enraizados no território” (BENTES, 2024), o que implica reconhecer o valor pedagógico das práticas cotidianas — como a pesca, o extrativismo e as festividades culturais



— na formação dos alunos. Essa perspectiva articula-se à de Mércio Pereira Gomes (2002), para quem os saberes indígenas e tradicionais constituem sistemas complexos de interpretação do mundo, dotados de racionalidade própria e potencial educativo.

Os resultados discutidos permitem afirmar que a valorização dos saberes tradicionais não se limita à sua inserção simbólica no currículo, mas requer uma transformação paradigmática da educação. Isso inclui repensar o papel da escola como instituição social, as metodologias de ensino e os próprios conceitos de conhecimento e cultura. Essa mudança, conforme Catherine Walsh (2009), passa pela adoção de uma interculturalidade crítica, na qual o diálogo entre epistemes não significa assimilação, mas coexistência e reciprocidade.

Em síntese, a discussão aponta que o fortalecimento da educação amazônica depende da articulação entre teoria, política e prática. É necessário que os referenciais de Freire, Gadotti, Arroyo, Candau, Walsh, Santos, Bentes e Gomes, aliados às diretrizes normativas nacionais, inspirem políticas públicas e práticas pedagógicas efetivas, capazes de transformar o currículo em um espaço de justiça cognitiva e emancipação. Somente assim a escola amazônica poderá cumprir sua função social de reconhecer, valorizar e perpetuar os saberes que sustentam a identidade cultural e a diversidade do maior bioma do planeta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste estudo permitiu constatar que a valorização dos saberes tradicionais no currículo escolar amazônico constitui não apenas uma necessidade educacional, mas um imperativo ético e civilizatório. Compreender a educação como prática social implica reconhecer a pluralidade de epistemes que coexistem no território amazônico e que, historicamente, foram silenciadas pelos modelos escolares hegemônicos. A escola, nesse contexto, assume o papel de mediadora entre os diversos modos de saber, promovendo o encontro entre tradição e ciência, entre cultura e conhecimento sistematizado, como forma de construção de uma educação libertadora e enraizada em sua realidade sociocultural.

Os resultados e reflexões apresentados evidenciam que uma educação amazônica comprometida com a diversidade exige a superação de paradigmas centralizadores e o fortalecimento de práticas pedagógicas contextualizadas. Isso envolve a reestruturação curricular, a formação docente voltada à interculturalidade e o reconhecimento dos territórios e das identidades locais como fontes legítimas de conhecimento. Assim, a inserção dos saberes tradicionais no ambiente escolar não se reduz à representação simbólica de uma cultura, mas configura-se como uma estratégia de resistência, emancipação e transformação social.



Conclui-se, portanto, que a consolidação de um currículo amazônico plural, inclusivo e decolonial representa um avanço essencial na construção de uma educação verdadeiramente democrática. Ao reconhecer os saberes tradicionais como parte integrante da formação humana, o sistema educacional amplia suas possibilidades de diálogo, equidade e justiça cognitiva. A escola, quando aberta à diversidade e comprometida com o território que a acolhe, torna-se espaço de libertação e de construção de um novo paradigma educativo — capaz de unir ciência e ancestralidade, conhecimento e sensibilidade, em prol de uma Amazônia que educa, aprende e se reconhece em sua própria identidade.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel. **Ofício de Mestre: Imagens e Autoimagens**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BENTES, José Anchieta de Oliveira. **Educação na Amazônia: Práticas e Perspectivas Interculturais**. Belém: Paka-Tatu, 2024.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>, Acesso em: 20/03/2025
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola**. Brasília: MEC, 2012. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/normas-classificadas-por-assunto/educacao-quilombola>, Acesso em: 20/03/2025
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm, Acesso em: 20/03/2025.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Educação em direitos humanos e diferenças culturais**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GADOTTI, Moacir. **Educação Popular e Educação Ambiental: Interfaces e Perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2009.
- GOMES, Mércio Pereira. **Os Índios e o Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- WALSH, Catherine. **Interculturalidad, Estado, sociedad: luchas (de)coloniales de nuestra época**. Quito: Abya-Yala, 2009.

