

# Florestania e direitos humanos na Amazônia paraense: interculturalidade e complexidade na análise do currículo

*Forestship and human rights in the Amazon of Pará: interculturality and complexity in the analysis of the prescribed curriculum*


*Florestania y derechos humanos en la Amazonia de Pará: interculturalidad y complejidad en el análisis del currículo prescrito*

---

Suellen Ferreira Barbosa <sup>[a]</sup> 

Itaituba, PA, Brasil

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA), campus Itaituba

Fabiana Sena da Silva <sup>[b]</sup> 

Belém, PA, Brasil

Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC/PA)

Márcio Antônio Raiol dos Santos <sup>[c]</sup> 

Belém, PA, Brasil

Universidade Federal do Pará (UFPA)

**Como citar:** BARBOSA, S. F.; da SILVA, F. S.; dos SANTOS, M. A. R. Florestania e direitos humanos na Amazônia paraense: interculturalidade e complexidade na análise do currículo. *Revista Diálogo Educacional*, v. 24, n. 81, p. 661-679, 2024. <https://doi.org/10.7213/1981-416X.24.081.DS15>

<sup>[a]</sup> Mestra em Currículo e Gestão da Escola Básica, e-mail: [suellenferbar@gmail.com](mailto:suellenferbar@gmail.com)

<sup>[b]</sup> Mestra em Currículo e Gestão da Escola Básica, e-mail: [fabianasena534@gmail.com](mailto:fabianasena534@gmail.com)

<sup>[c]</sup> Doutor em Educação, e-mail: [marsraiol@gmail.com](mailto:marsraiol@gmail.com)

## Resumo

Este trabalho objetiva realizar a análise dos documentos, Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Documento Curricular do Estado do Pará - Ensino Médio (DCEPA-EM), ao tratarem de direitos humanos, à luz da perspectiva intercultural crítica e da complexidade. Considera-se que a perspectiva da educação em direitos humanos na Amazônia paraense vai além da compreensão da educação enquanto direito focalizado apenas na inserção do sujeito na escola e a perspectiva de uma educação à florestania, que por meio de diálogos interculturais, se apresenta como constituidora e constituinte da cidadania planetária. Para isso, utilizou-se a pesquisa bibliográfica e documental como fontes teóricas e a técnica de análise de dados, a análise de conteúdo, de Bardin (2011). Os resultados sinalizam a aproximação da educação em direitos humanos com a lógica colonial e apresentam indícios de estarem sendo constituídas dentro de um sistema fechado, em razão da aparente superficialidade com que os diálogos interculturais têm sido erigidos. Evidencia-se a urgência em reconceitualizar a educação em direitos humanos na Amazônia paraense por meio da ótica da interculturalidade e da complexidade, nos documentos prescritos, que são bases para as ações do currículo vivido, para que, assim, a cidadania dos povos da floresta seja construída com base nas singularidades, ou seja, na florestania.

**Palavras-chave:** Currículo. Complexidade. Direitos Humanos. Interculturalidade.

## Abstract

*This work aims to analyze the documents, the National Common Curricular Base (BNCC) and the Curricular Document of the State of Pará - Secondary Education (DCEPA-EM), when dealing with human rights, in light of the critical intercultural perspective and complexity. It is considered that the perspective of education in human rights in the Amazon of Pará goes beyond the understanding of education as a right focused only on the insertion of the subject in school and the perspective of an education in forestry, which through intercultural dialogues, presents itself as constituting and constituent of planetary citizenship. For this, bibliographic and documentary research was used as theoretical sources and the data analysis technique, content analysis, by Bardin (2011). The results signal the rapprochement of human rights education with colonial logic and present signs of being constituted within a closed system, due to the apparent superficiality with which intercultural dialogues have been established. The urgency to reconceptualize education in human rights in the Amazon of Pará is evident through the perspective of interculturality and complexity, in the prescribed documents, which are the basis for the actions of the lived curriculum, so that, in this way, the citizenship of the people of the forest be built based on singularities, that is, on forestry.*

**Keywords:** Curriculum. Complexity. Human rights. Interculturality.

## Resumen

*Este trabajo tiene como objetivo analizar los documentos, la Base Curricular Común Nacional (BNCC) y el Documento Curricular del Estado de Pará - Educación Secundaria (DCEPA-EM), en el tratamiento de los derechos humanos, a la luz de la perspectiva crítica intercultural y de la complejidad. Se considera que la perspectiva de la educación en derechos humanos en la Amazonía de Pará va más allá de la comprensión de la educación como un derecho centrado únicamente en la inserción del sujeto en la escuela y la perspectiva de una educación forestal, que a través de diálogos interculturales, presente a sí misma como constitutiva y constituyente de la ciudadanía planetaria. Para ello se utilizó como fuentes teóricas la investigación bibliográfica y documental y la técnica de análisis de datos, análisis de contenido, de Bardin (2011). Los resultados señalan el acercamiento de la educación en derechos humanos a la lógica colonial y presentan signos de estar constituidas dentro de un sistema cerrado, debido a la aparente superficialidad con la que se han establecido los diálogos interculturales. La urgencia de reconceptualizar la educación en derechos humanos en la Amazonia de Pará se evidencia a través de la perspectiva de la interculturalidad y la complejidad, en los documentos prescritos, que son la base de las acciones del currículum vivido, para que, de esta manera, la ciudadanía de los pueblos del bosque se construyan a partir de singularidades, es decir, sobre la silvicultura.*

**Palabras clave:** Plan de estudios. Complejidad. Derechos humanos. Interculturalidad.

## Introdução

“Temos o direito a ser iguais, sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza” (Santos, 2006. p. 462).

O entretecer pela Amazônia paraense nos conduziu aos fios que tecem a sua complexa teia de saberes, identidades e diversidades culturais, as distintas formas de existir dos povos da floresta. No entanto, essa cultura singular de estreita relação com natureza, que mantém sua cosmogonia relacionada ao mítico, ao simbolismo e ao poético, ainda convive com as marcas de um passado de servidão, dominação, coerção e exclusão, oriundos das utopias emancipatórias e suas verdades inquestionáveis, da imposição da visão antropocêntrica e do nascimento do capitalismo, inaugurados nos tempos modernos, ou, como intitula Morin e Kern (2003), na era planetária.

Nesta dinâmica, as identidades tecidas por discursos diferenciados fortemente presentes no norte do país trazem à tona, como citado anteriormente por Santos (2006), os direitos de sermos iguais e diferentes, principalmente nesse ambiente vivo e plural em que se encontra a Amazônia Paraense. Para tanto, é fulcral estabelecer uma relação dialógica entre igualdade e diferença, pautadas em discursos interculturais (Candau, 2012).

Ademais, o ímpeto por trilhar um novo conceito de direito diante do cenário ambivalente em que se assenta a região, coexistindo belezas, riquezas naturais e a diversidade cultural com um quadro de violações ambientais e sociais, que por vezes fogem dos direitos humanos ao reagir com direitos e deveres do indivíduo junto à sociedade e vice-versa, nos aproxima dos construtos da complexidade.

Nessa contextura, a proposta que assumimos é de apontar de que forma os documentos prescritos orientadores da educação básica, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e, em âmbito estadual, o Documento Curricular do Estado do Pará, etapa Ensino Médio (DCEPA-EM), trazem e abordam os direitos humanos, haja vista que, nesta esfera dialógica também devem estar inscritas as formas de cidadania, emergidas de culturas singulares, mas que são parte da cidadania planetária. Essa percepção, na Amazônia paraense, nos conduz à cidadania “do” e “para” o povo da floresta, a florestania.

Com o intuito de cumprir nosso objetivo de apontamento, organizamos o artigo em três tópicos de acordo com o seu tema. Na primeira discussão, trazemos a história da exclusão da Amazônia Paraense, através de um passeio entre o passado, o presente e o futuro, este último representado pelo reconhecimento da diversidade cultural dos povos amazônidas, por meio do conceito de “Florestania”.

No segundo tópico, pontuamos os direitos humanos e a perspectiva intercultural e complexa para construção de uma sociedade mais democrática e para o desenvolvimento da justiça curricular na e para a Amazônia Paraense. No último, realizamos as análises dos documentos prescritos, BNCC e DCEPA-EM, à luz da interculturalidade e da complexidade, as premissas adotadas quanto aos direitos humanos.

Os achados apontam para uma conexão entre a educação em direitos humanos e o pensamento colonial, insinuando que estão sendo moldados em um sistema restrito, devido à falta de profundidade nos diálogos interculturais. Surge a necessidade imediata de repensar a educação em direitos humanos na Amazônia paraense, levando em conta a interculturalidade e a complexidade nos documentos que norteiam o currículo vivido. Dessa forma, a cidadania dos habitantes da floresta pode ser estabelecida respeitando suas particularidades, ou seja, a florestania.

Por fim, apresentamos nossas conclusões e considerações.

## Genealogia da exclusão da Amazônia paraense

A partir das incertezas que ainda permeiam a história humana relacionadas também ao fato de estarmos prontos para compreendê-la, incorporados ao pensamento de Morin (2015), evidenciamos os erros cometidos através da história que estão subordinados à perda da cidadania planetária e da consciência humanística da Amazônia. Para tal, estabelecemos um diálogo com o contexto global, reencontrando passado, presente e futuro, por meio do prosaico e do poético. Partimos do entendimento de que a região é constituída por teias de relações que realizam movimentos recursivos na busca pela auto-organização, na dialógica entre ordem-desordem-organização.

Dentro desta perspectiva, o ponto de partida é a imbricada relação do sujeito amazônida com a natureza. Para tal, diante da pluralidade de elementos discursivos presentes na Amazônia, iniciamos através do mítico como cosmogonia<sup>1</sup>, visto que surge como fenômeno incorporado às narrativas orais responsáveis pela personificação do universo amazônico (Ribeiro; Belo, 2020).

Para Fares (2006), o mítico é a força constitutiva de fundação da Amazônia paraense, nesse sentido, entrelaça-se com a mitologia universal para explicar como as narrativas orais concebem a criação, as práticas culturais e a sobrevivência dos povos da região. Essas narrativas apresentam a ideia de humano conectado ao meio ambiente, explicitando um movimento dialógico, no qual o amazônida transfigura e é transfigurado pela natureza. Dessa forma, a cosmogonia da Amazônia paraense é marcada pela poética do imaginário, como no poema *Deslenda Fluvial V*, de João Paes Loureiro:

O rio é o berço do homem.  
O rio é a boca do homem.  
O rio é a vida do homem.  
O rio é a cova do homem.  
(Loureiro, 2000, p. 171).

As passagens “o rio é o berço do homem” e “o rio é a cova do homem” nos levam a refletir sobre a relação paradoxal com a natureza, bem como sobre a função e o papel do rio na vida dos povos tradicionais da Amazônia paraense, pois é dele que o caboclo-ribeirinho, os indígenas, tiravam e ainda tiram seu sustento, utilizando-o como forma de lazer, além de ser o cenário para encantados, misteriosos e intimidantes acontecimentos. Essa interação é a base dos saberes e conhecimentos dos povos tradicionais, além de demonstrar a consciência e o sentimento de pertencimento à terra, o que, por sua vez, resulta no respeito à ecologia e ao civismo terreno, despertando a solidariedade com os filhos da terra (Ribeiro; Belo, 2020).

Sendo assim, a incursão no circuito recursivo da história da região circunscreve os conhecimentos dos povos originários, que mantiveram durante milhões de anos uma relação saudável com o meio ambiente, como constituidores da humanidade daquele local. Entretanto, essa ordem é incomodada pelo início da era planetária.

A partir do século XV, com o período das grandes navegações, nas quais nações do leste europeu se lançam rumo à conquista do globo, tem início a era planetária. Nesse período, houve uma revolução ao tratar das certezas e concepções do mundo, em que a terra deixa de ser plana e torna-se redonda, não configurando mais como o centro do cosmos. Para mais, foram descobertas grandes civilizações tão desenvolvidas quanto as do ocidente europeu, logo a Europa não era o centro do mundo, e, assim,

<sup>1</sup> Compreendida como elemento que revela a origem do universo amazônico. É representada na literatura, emanada de uma linguagem de encantarias, as quais legitimam uma visão simbólica do mundo amazônico (Loureiro, 2000).

deveríamos reconhecer as diversidades dos povos. Contudo, essas transformações não revolucionaram totalmente, à medida que a Europa, de onde emergiram as mudanças, instalou seu reino sobre o planeta, negando a pluralidade dos mundos humanos (Morin; Kern, 2003).

Já no século XVII, constituíram-se as grandes companhias marítimas inglesas, permitindo que as trocas entre Europa, Ásia e América se intensificassem. Por conta disso, as cidades, o capitalismo, o estado nação, depois a indústria e a técnica ganharam um impulso que nenhuma civilização conhecia. A busca incessante pelo poder inaugurou a era de ferro da era planetária, caracterizada não só pela “terapia de choque”, marcada por muita violência no processo de invasão de territórios, mas, principalmente, por uma “coerção muda” (Dardot; Laval, 2016; Morin; Kern, 2003).

Tomando como base os escritos de Foucault (2021), essa “coerção muda” consiste na elaboração e implantação, desde o século XVII, de técnicas para governar os indivíduos. O autor utiliza o termo “governamentalidade” para explicitar as múltiplas formas de como homens buscavam conduzir a conduta de outros homens, isto é, governá-los.

Nesse contexto, sabe-se que a Amazônia, desde a colonização, foi concebida como fornecedora de matéria prima, uma fonte inesgotável para exploração, estando à disposição da lógica desenvolvimentista do sistema capitalista que, em prol da maximização dos lucros, explora a natureza e a força de trabalho para serem transformadas em mercadorias. Tal lógica, além de provocar impactos sociais e ambientais na região, atua na produção de subjetividades, impondo assim uma identidade (Franco, 2017).

Para isso, instaurou-se a visão antropocêntrica, na qual o homem é o indivíduo central para o entendimento do mundo, permitindo dizimar a população em nome do evolucionismo, a biopolítica que relaciona o direito à vida com o poder. Assim a figura do colonizado assume a forma possível da produção do “humano” na modernidade: branco, masculino, cristão, adulto, heterossexual, relegando todas as outras formas de humanidade.

Para Foucault (2021), essa relação entre colonizador e colonizado é oriunda da articulação de forças. Um campo de batalhas de onde emergem saberes e conhecimentos associados ao exercício do poder, da submissão e da dominação. Dessa forma, é a partir desse saber-poder que os corpos são enredados por uma teia de saberes que os sujeitam.

Entrelaçada nesta teia, a Amazônia paraense encontra-se com o caos nesse processo de desorganização em nome da igualdade e universalidade, matrizes da modernidade da era planetária. Assim, justificavam-se injustiças, o silenciamento e destruição de diferentes linhas étnicas, religiosas, raciais e culturais. Tal realidade é escancarada no poema Porantin, de João Paes Loureiro.

Ao longo do rio de olhos de Boiúna, divisa-se o homem Mané em seu ofício de extrair da mata e do rio o que jamais será dele, nas transações do escambo, do látex, do peixe, do compadrio. Tirésias já não tem mais presságios, só as ruínas a mostrar: Óbidos submersa por “ondas ofídias”, Santarém naufragada, Uira entre lamas, a Cabanagem esquecida, os ciclos da borracha, Alenquer antes querida, casas à deriva, traições – “Noivas do Boto boiúnam-se” –, um caos em que “O remo mágico não sabe seu destino...” (Loureiro, 1978, p. 89).

É dentro dessa lógica excludente que acontece a construção dos direitos humanos na perspectiva da modernidade, claramente presente no expansionismo europeu, portador da “civilização” e das “luzes”. É essa a óptica que tem predominado até hoje, com diferentes versões (Santos, 2006).



Assim, os direitos humanos, nesta perspectiva, têm como ontologia política o liberalismo<sup>2</sup> e o neoliberalismo,<sup>3</sup> visto que defendiam uma igualdade em prol do capital. Dessa forma, a cidadania volta-se, primeiramente, para a propriedade, o que mais tarde migrou para a cidadania pelo consumo, estando diretamente atrelada aos direitos civis ou a quem tinha o direito de ser considerado cidadão.

Com a anulação das identidades culturais e as diferenças dos povos da floresta, instituem-se hierarquias, classificações de categorias de indivíduos e um processo de “desumanização”, que se configuram como uma noção de não pertencimento sustentado por um conjunto de fatores ligados à política, à cultura e às relações de poder. Com isso, os sujeitos da Amazônia paraense não figuram entre o rol dotado de “humanidade”, muito menos de cidadãos com direitos políticos efetivos (Camilo, 2014).

Entretanto, nesses contextos de violações emergiram atos de resistência. Em razão disso, comunidades com representantes dos povos da floresta formaram agrupamentos em defesa das identidades e pela luta por seus direitos específicos. Essas vozes só conseguem ecoar a partir da contemporaneidade e do entendimento de que a sociedade é multicultural (Candau, 2008).

Tais transformações configuram o processo de reorganização da Amazônia paraense, frente ao caos provocado pela postura diametralmente oposta às premissas antropocêntricas, pautadas no respeito pela natureza, pela preservação ambiental, com a exploração do meio ambiente de forma sustentável e no respeito aos povos da floresta, bem como a sua cultura e as suas tradições. A valorização e o reconhecimento da diversidade cultural dos povos amazônidas demanda versões diferentes de dignidade humana, e, por conseguinte, dos direitos humanos. Para tanto, reivindica-se o direito à “Florestania” (Candau, 2008; Pinheiro, 2013).

De acordo com Pinheiro (2013), o termo “Florestania” é um neologismo, oriundo da junção das palavras “floresta” e “cidadania”, caracterizando, assim, a cidadania do povo da floresta. Tem como sustentáculos a interação entre saberes da cultura da amazônica com o conhecimento científico e a luta planetária pela preservação da natureza. Para mais, ao nos debruçarmos sobre este conceito, passamos a compreendê-lo como uma ideologia contra hegemônica, “ecocêntrica”, que entende o homem como parte da natureza e não superior e deslocado dela. Sendo assim, o amazônida paraense, como parte da natureza, tem o mesmo direito que o rio, que o açazeiro, o buritizeiro, que o peixe-boi e o bicho-preguiça.

Ao encontro das reflexões de Santana Junior (2004), esse é o contrato natural que deve transcender o contrato social, tendo como premissa a validade da cultura e saberes, assim como o reconhecimento dos direitos das populações tradicionais da Amazônia, como indígenas, ribeirinhos, extrativistas e seringueiros e sua íntima relação com a floresta. A florestania apresenta uma visão equilibrada das ações e relações, sendo base para nossas escolhas econômicas, políticas e sociais, incidindo assim, na cidadania. Nessa conjuntura, os direitos humanos devem reafirmar que os povos da Amazônia existem e possibilitar demarcar suas necessidades para que continuem existindo.

Face à complexidade que envolve a relação entre respeito à diversidade cultural e à florestania, consideramos imprescindível explicitar a concepção que privilegiamos ao tratar as questões suscitadas, na contemporaneidade, pelo multiculturalismo.

<sup>2</sup> Para além de doutrina econômica, é uma prática histórica que modifica as sociedades e os seres humanos de acordo com as necessidades do sistema econômico (Dardot; Laval, 2016).

<sup>3</sup> Conjunto de discursos, práticas e dispositivos que desempenham um novo modo de governo dos homens segundo o princípio universal da concorrência (Dardot; Laval, 2016).

## Interculturalidade e complexidade na educação: direitos humanos na Amazônia

As vicissitudes que envolvem as discussões curriculares ao longo dos anos refletem o contexto social, econômico e histórico da sociedade, que vem se transformando, “[...] fruto de 12 revoluções que, em maior ou menor medida, afetam o cotidiano de todas as pessoas” Santomé (2013, p. 13). Logo o currículo escolar, que é atrelado a tais contextos e necessidades sociais, não pode ser compreendido e visto de forma isolada.

Daí, postulados pelas concepções de Morin (2015), de que a complexidade é um tecido que é produzido e fomentado pela heterogeneidade que se entrelaça, o uno do múltiplo e ações que, por vezes, trazem interações e retroações, que gera dúvidas e certezas, ordem e desordem, assim é o currículo acompanhado por prescrições, por práticas e por ações ocultas que fazem o cotidiano escolar e criam modelos educacionais, por vezes rotulados, todavia em constante movimento.

No caso da educação Amazônica paraense, cenário recheado de um contexto diverso e plural culturalmente, faz-se necessário considerar não apenas os 144 municípios que compõem o estado do Pará, mas também suas dimensões geográficas, de maneira que tenhamos a criticidade de buscar a ordem dominante e hegemônica, por meio de uma educação decolonial e intercultural que sobreponha esse olhar para além do que é posto, de tal forma que nos currículos, materiais didáticos, ações e práticas escolares possamos desvelar e/ou desocultar processos naturalizados.

Para Candau (2020, p. 681), “[...] a perspectiva decolonial permite radicalizar a proposta da educação intercultural crítica. Propõe que nos situemos a partir dos sujeitos sociais inferiorizados e subalternizados, que são negados pelos processos de modernidade-colonialidade hegemônicos [...]”.

Candau (2012), em seus escritos, reforça que a perspectiva dos sistemas cai numa padronização em busca da qualidade na educação, que é vista com homogeneização e uniformização. Assim, tal pretensão conduz e requer na medida que se pretende criar estratégias em prol da desestabilização dessa homogeneização. “A construção democrática assentada na afirmação dos direitos humanos supõe o diálogo intercultural” (Sacavino, 2020, p. 6).

Nessa esteira, enquanto legislação os direitos humanos se encontram na Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), aprovada em 10 de dezembro de 1948, que representou um grande divisor de águas na história mundial, trazendo normas comuns de proteção aos direitos a serem empregadas por todos os povos e nações, ao tratar de proteção aos direitos da pessoa humana (ONU, 1948). Somente a partir de então, com a DUDH, no Brasil, os direitos humanos são garantidos inclusive na Constituição Federal de 1988, no Art. 5.º “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...]” (Brasil, 1988).

É importante salientar que os direitos humanos são considerados todos aqueles que o sujeito possui unicamente por ser uma pessoa humana. À vista disso vem o direito à vida, à família, à alimentação, à educação, ao trabalho, à liberdade, à religião, ao meio ambiente sadio, entre outros, visando sempre o pleno desenvolvimento integral (Brasil, 2013).

A partir desse movimento histórico, há também, em âmbito educacional, prerrogativas em proporcionar uma educação de qualidade e de equidade, legitimando no campo educacional concepções teóricas postuladas por teorias curriculares como as pós-críticas, que trazem conceitos como linha de discussão, identidade, alteridade, diferença, subjetividade, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade (Silva, 2020). Tal viés favorece a ampliação de sentidos e de construção curriculares, porém não se garante que tal construção de fato percorra a justiça curricular como direito

aos sujeitos educandos, ou seja, uma educação que possibilite tecer questionamentos arraigados do caráter monocultural e o etnocêntrico. Nesse âmbito, Santomé (2013, p. 9) afirma: “A justiça curricular é o resultado da análise do currículo que é elaborado, colocado em ação, avaliado e investigado [...] e atende às necessidades e urgências de todos os grupos sociais [...]”.

Essa perspectiva teórica lança luz sobre a justiça social que dialoga significativamente com os direitos humanos, evidenciada em normativas bem como em prescrições curriculares, entrecruzando-se no cotidiano escolar que é plural. Logo a justiça curricular propõe o respeito e a abertura para construção de um mundo mais justo e democrático, no qual todos os sujeitos educandos e educadores possam ter suas identidades culturais partícipes do processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, nesta tarefa de ter na prática seus direitos humanos, em especial na região norte do país, respeitados e disponíveis a debates.

Também, em se tratando do assunto, Candau (2012) assevera que o debate dos direitos humanos integra um dos pilares essenciais de problemas na sociedade contemporânea, seja do traçado internacional ao local, dos pontos globais da vida cotidiana: “os direitos humanos estão presentes em nossas angústias, buscas, projetos e sonhos. Afirmados ou negados, exaltados ou violados, eles fazem parte da nossa vida individual, comunitária e coletiva” (Candau, 2012, p. 716).

Em que pesem as contrariedades apresentadas pelas circunstâncias na região norte do país, Amazônia Paraense, os rios são percursos diários de locomoção, local de grande espaço cultural que, por vezes, não são suficientes para o despertar dos direitos humanos educacionais dos sujeitos que a habitam, pois as desigualdades sociais e as discriminações se manifestam cada vez mais. Nesta lógica, apoiamo-nos ainda nos estudos de Candau (2008, p. 52), ao destacar que a “perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade”. Logo, para o desenvolvimento deste processo no contexto atual, a educação torna-se pilar de evolução, como Morin (2011) reitera: o conhecimento dos problemas-chave e a organização do conhecimento do mundo com o mundo são basilares para construção de uma nova era planetária educacional que favoreça o talento natural da mente em criar e resolver situações de forma correlata, estimulando a utilização integral da inteligência geral.

Feitas essas considerações, colaborando com Morin (2011) para o despertar de uma nova era em prol do conhecimento pertinente, destacamos Candau (2020, p. 681), ao indicar que a interculturalidade crítica conjuntamente questiona o eurocentrismo: “Afirma a pluralidade epistêmica presente nos diversos grupos humanos. Desenvolve uma visão da história multifacetada e plural, que não pode ser reduzida a uma linearidade”. Ancorados nessas crenças e princípios, passa-se a apresentar nossas análises dos direitos humanos em documentos prescritos.

## **Procedimentos metodológicos**

A metodologia aplicada nesta pesquisa possui as características do paradigma qualitativo, haja vista que esse tipo metodológico possibilita ao pesquisador estudar situações do seu contexto bem como a possibilidade de uso de múltiplos métodos, além de apresentar reflexões (Creswell, 2014). Nessa dianteira, mergulhamos na pesquisa documental, que se faz valorosa como fonte de registro de fatos e/ou momentos que retratam questões nacionais e locais, e para tal, Cellard (2021, p. 295) esclarece: “[...] o documento escrito constitui, portanto, uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador [...]”



Ele é, evidentemente, insubstituível, [...] O documento permite acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social”.

Nesse sentido, como técnica de análise de dados, a pesquisa faz uso da análise de conteúdo nas concepções de Bardin (2011). A escolha pela escola francesa se mostrou mais adequada a essa investigação, em virtude do seu caráter polarizado, elaborando inferências a partir da análise do “conteúdo manifesto” versus “conteúdo latente”. Neste estudo optamos pela análise temática que consiste em desvendar os núcleos de sentido que compõem uma comunicação.

Nessa direção, a análise temática atua no intuito de desvendar a confirmação, negação, ou mesmo reconstrução das hipóteses. Em nosso caso, a hipótese teve como corpus textual de análise a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Documento Curricular do Estado do Pará - Ensino médio (DCEPA-EM), ao tratarem de direitos humanos e, em particular, os múltiplos estudantes que caracterizam a educação básica amazônica enquanto documento curricular orientador que faz parte de um currículo que previamente foi instituído. “A cultura instituída refere-se a normas legais, estrutura organizacional definida pelos órgãos oficiais, rotinas, grade curricular, horários, normas disciplinares etc.” (Libâneo, 2015, p. 10).

Sendo assim, pretendemos realizar uma análise dos dois documentos (BNCC e DCEPA-EM), à luz da perspectiva intercultural crítica e da complexidade, visto que ambas são fundamentais para uma educação como direitos humanos na Amazônia paraense. Além disso, com intuito de concretude da técnica de análise e fundamentados por Bardin (2011), fazemos uso do software *IRAMUTEQ*, o qual possibilita a realização semiautomática da pesquisa, auxiliando na análise dos dados textuais e possibilitando a sistematização dos resultados.

## Resultados e análises

Estamos, nesse sentido, diante das relações educacionais que são pensadas e construídas a refletir se as políticas garantem uma educação e, conseqüentemente, um currículo construído e solidificado que promova os direitos humanos e a florestania. Logo, assentimos com Ball (2006, p. 18) quando afirma que “o avanço do epistemológico nas ciências humanas, como a educação, funciona politicamente e é intimamente imbricado no gerenciamento prático dos problemas sociais e políticos”.

Nesse viés, dois documentos publicados foram analisados: a BNCC, homologada pela Portaria 1.570, de 20 de dezembro de 2017, e instituída em abril de 2018, com uma política de principal objetivo garantir a todos os estudantes a aprendizagem de conhecimentos considerados essenciais à formação do cidadão; e o DCEPA-EM que estabelece as Diretrizes aprovadas pela Resolução nº 148, de 12 de agosto de 2021, pelo Conselho Estadual de Educação do Pará (CEE/PA).

Ainda que haja uma coalizão entre os entes, MEC (Ministério da Educação) e SEDUC/PA (Secretaria de Estado de Educação do Pará) e conceitos correntes em ambos documentos elaborados por estes, como direitos humanos, procuramos compreender e analisar se há uma consideração intercultural e uma perspectiva de florestania nas prescrições documentais curriculares que conduzem os componentes curriculares ao considerarmos que, por inúmeras vezes, as peculiaridades da região amazônica, suas ações e relações no ambiente são negadas por heranças históricas da sociedade .

Ao analisarmos a Base Nacional Comum Curricular, identificamos que o substantivo “direitos humanos” é citado diretamente 56 vezes e, logo, foi possível identificar o termo usado a servir como uma proposta de competências gerais. Já no Documento Curricular do Estado do Pará - etapa Ensino

Médio, localizamos 57 vezes o uso do termo com a prerrogativa de trazer para a discussão sobre os direitos humanos na qualidade de tema transversal essencial à formação humana integral do educando, direcionados à educação básica.

Desse modo, a partir do *Software Iramuteq*, ao focarmos na análise de similitude, a qual se consolida na teoria dos grafos e subsidiada pela técnica da análise de conteúdo de Bardin (2011), identificando as coocorrências existentes entre as palavras como consequência, lançamos nosso olhar investigativo, primeiramente na BNCC (Figura 1), pois seu resultado trouxe indicações das correlações entre as palavras, ao ponto de constatarmos que circundam o termo “direitos humanos” os vocábulos “humanos”, “consumo” e “respeito”, em contrapartida se distanciam dos termos: “diversidade”, “ética” e “conflitos”.

Por isso, como ponto de atenção, notamos uma discreta priorização da diversidade no documento, o que pode sinalizar uma adequação com o padrão de humanidade imposto pela modernidade, bem como a perspectiva de direitos humanos face à sua aproximação com a palavra “consumo”. A esse respeito, Marques e Rocha (2020) nos diz que os discursos ocidentais dos Direitos Humanos, enquanto construções “unicamente” modernas, são verdadeiramente suportes à cultura do consumo, a qual pode ser considerada um viés de dominação da colonialidade na contemporaneidade.

No que concerne ao DCEPA-EM (Figura 2), o termo “direitos humanos” é circunscrito pela aproximação com as palavras “social”, “humano”, “respeito”; e pelo distanciamento dos verbetes “diversidade”, “regional”, “identidade”. Inferimos daí que existe uma aparente preocupação com respeito às humanidades, no entanto este afastamento da identidade pode significar a sobrepujança do contrato social (antropocentrismo), em detrimento do contrato natural (ecocentrismo), ao passo que a abordagem do documento em questão é o contexto local, ou seja, a Amazônia paraense, diversa, plural e caracterizada por uma íntima relação com a natureza.

Constatamos, a partir desta análise introdutória, similaridades entre a BNCC e o DCEPA-EM, no que tange à perspectiva de direitos humanos. Dessa maneira, foi possível elencarmos duas categorias de análise, nas quais dialogamos com as seções: competências para educação básica, princípios para educação básica e currículos da educação básica, em ambos os documentos, a saber:

1) Educação em direitos humanos na perspectiva colonizada. Nesta categoria, lançamos nosso olhar investigativo sobre a relação entre os pressupostos da educação intercultural crítica e direitos humanos;

2) Educação em direitos humanos: vestígios de um sistema fechado para esta categoria, nos debruçamos na articulação dos direitos humanos com a educação complexa.



## Educação em direitos humanos na perspectiva colonizada

Santos (2006) afirma que é necessário confrontar os direitos humanos quando assumem o legado da modernidade e do pensamento antropocêntrico, visto que alguns saberes foram sujeitos e excluídos dos pressupostos de defesa de igualdade no decorrer da formação ocidental destes direitos. Dentro desta perspectiva, os direitos humanos sinalizavam uma aproximação com o discurso colonizador, e conseqüentemente, coadunados com a pretensão de homogeneização cultural. Nesse sentido, os princípios jurídicos não visualizavam a “diferença”, seguindo o princípio da dignidade universal, estando focalizados no discurso de igualdade de oportunidades. Tais premissas fragilizaram a ideia de justiça e cidadania, em virtude da impossibilidade objetiva de cumprir sua finalidade e resolver problemas ideológicos e culturais consolidados na vida real (Leão, 2023).

Diante disto, é fulcral a ressignificação dos direitos humanos face às transformações suscitadas na contemporaneidade, em função do reconhecimento que a sociedade é multicultural e que a educação precisa ser baseada na interculturalidade. Tomando como base os escritos de Candau (2008), tal perspectiva prevê a inserção no universo de preconceitos e discriminações que se fazem presentes, muitas vezes com caráter difuso e sutil, em todas as relações sociais que configuram os contextos em que vivemos.

A esse respeito, a BNCC aponta como uma das competências da educação básica:

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (Brasil, 2017, p 9-10).

Neste trecho, constatamos que o uso dos termos “respeito, acolhimento, empatia e resolução de conflitos”, se não estiverem alicerçados e inseridos em uma proposta com aspectos mais densos e alinhados aos construtos da interculturalidade, contemplando com clareza os questionamentos teóricos em relação ao seu papel na sociedade, recaem a aspectos mais superficiais, ou fazem grandes generalizações. Em virtude das dificuldades encontradas no que tange à indicação da vertente intercultural adotada pela BNCC, identificamos tal problemática como uma vulnerabilidade no documento.

À luz de Lopes e Macedo (2011) e Silva (2020), o currículo é um ‘território contestado’ e um espaço cheio de conflitos. Neste viés, a política curricular torna-se um espaço de negociação no qual as diferentes culturas, saberes e identidades lutam por seus espaços, trazendo à tona as relações de poder. Caso contrário, os documentos educacionais podem se configurar como mais uma política assimilacionista, isto é, favorecem que todos sejam incorporados à cultura hegemônica.

No tocante aos direitos humanos, esta propensão ao assimilacionismo pode indicar uma compreensão centrada na igualdade, o que supõe um olhar desatento às diferenças, aos diversos saberes e práticas e a afirmação de sua relação com o direito à educação de todos e todas. Sobre isso, Candau (2012) adverte que os direitos humanos, que sempre estiveram entendidos como direitos exclusivamente individuais e fundamentalmente civis e políticos, na atual sociedade, devem ser ampliados, cada vez mais, ao empoderamento, ou seja, dentro da dimensão coletiva e partir de a negociação cultural trabalhar com grupo sociais discriminados e marginalizados, em prol da sua organização e participação ativa na sociedade civil. Nesse sentido, a centralidade do DH recairia sobre as diferenças e no diálogo entre as políticas de igualdade e as políticas de identidade.

À luz de Santos (2006), ao analisarmos os aspectos da educação em direitos humanos sob o prisma da interculturalidade, é fundamental compreender as características da contextualização assinaladas nas propostas curriculares. Quanto à relação contextualização e currículos, a BNCC, assevera:

[...] BNCC e currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação. São essas decisões que vão adequar as proposições da BNCC à realidade local, considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos. Essas decisões, [...] referem-se, entre outras ações, a: contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas [...] (Brasil, 2017, p. 16).

No excerto acima, constatamos que a BNCC nega seu caráter curricular. Para o MEC, a base é apenas um documento prescrito orientador, logo concordamos com Cury *et al.* (2018, p. 69) ao pontuarem que, “[...] por mais que fuja ao papel de seleção, organização e sequenciamento de conteúdos, a BNCC tem esse papel e se ela não é currículo, ela não pode deixar de ser considerada um currículo (prescrito e unificador)”. Tal negação é desvelada pelo modelo adotado pela BNCC de apresentar seus conteúdos por conhecimentos, competências e habilidades, com isso tem na integralidade seu cunho normativo ao prescrever o que os estudantes da Educação Básica brasileira devem estudar (Cury, *et al.*, 2018).

Ora, a obrigatoriedade da aprendizagem de conteúdos que são considerados essenciais, a princípio, são pré-definidos, portanto, é a partir deles que se realiza a contextualização. Desse modo, os saberes, identidades e manifestações culturais locais parecem realizar um movimento de translação em torno dos conhecimentos considerados mais importantes. A respeito do caráter prescritivo, Cury *et al.* (2018, p. 73) nos dizem: “além da BNCC ser uma prescrição de currículo nacional, ela é uma forma de tornar consensual o que pretende ser o conhecimento oficial”.

Ao realizarmos a transposição desta dinâmica para a contextualização pretendida pela BNCC, identificamos alguns movimentos que merecem reflexão. O primeiro diz respeito à delimitação de aprendizagens essenciais, ou seja, os conteúdos, valores, aspectos e saberes, que todos devem aprender, apesar da multiplicidade de culturas que coabitam o território nacional. O segundo movimento, refere-se ao reconhecimento da importância da contextualização, no entanto, esta parece se preocupar somente em adequar e tornar significativas tais aprendizagens consideradas essenciais. Desse modo, o diálogo entre BNCC e a contextualização se mostra contraditório, como reitera Neira (2018, p. 03) “[...] em um país com dimensões continentais e tão diverso como o nosso, a própria definição dessas aprendizagens soa um tanto arrogante. Como pode alguém arvorar-se o direito de dizer o que é essencial para o outro saber?”.

Neste universo de preocupações, buscamos entender a configuração da educação em direitos humanos na Amazônia, por meio do Documento Curricular Estado do Pará. Desse modo, primeiramente, focalizamos nas atribuições dadas à cidadania, em virtude da sua relação de complementaridade com os direitos humanos. Assim, no que tange às formas padronizadas de cidadania, o DCEPA-EM, na seção currículo da educação básica, aponta as referências para a construção curricular:



Os conhecimentos escolares têm nos saberes produzidos socialmente a sua gênese, sendo determinados pelos chamados “âmbitos de referência dos currículos” que emergem da própria escola e de vários espaços de produção humana que correspondem: [...] As formas diversas de exercício da cidadania (Pará, 2021, p. 48).

Pinheiro (2013) salienta que etimologicamente a palavra cidadania remete à polis, à cidade, à metrópole. No tocante aos aspectos conceituais, a cidadania está relacionada ao exercício da democracia, da ideia de direitos e deveres, da conquista da civilização humana e de uma fase de desenvolvimento da individualidade do ocidente. Sendo semelhante à Declaração de Direitos Humanos.

Ao estabelecermos um paralelo com a realidade dos povos da floresta, epistemologicamente a cidadania configura-se como um conceito e uma ideia que foi introjetada na floresta, isto é, uma cidadania na floresta, que não leva em consideração os valores, hábitos, estéticas, éticas, mas, principalmente, é um conjunto de relações que não incluem animais, plantas, água, sol e chuva (Pinheiro, 2013). Posto isso, as referências para a elaboração de uma proposta curricular contextualizada e imbricada com a realidade dos amazônidas, como anuncia o DCEPA-EM, deveriam estar assentadas nas diversas formas de florestania e não apenas na cidadania.

Vale ressaltar que, com base nas reflexões de Morin (2011), compreendemos que a relação entre cidadania e a florestania deve estar pautada na dialógica, na qual ideias supostamente antagônicas são, na verdade, complementares. Sendo assim, a florestania deve ser uma proposição constituída a partir da noção de cidadania, como conceito amplo, e não destituída dela, concebendo uma cidadania da floresta.

No que tange aos princípios que regem o DCEPA-EM, direcionamo-nos a um deles, intitulado Respeito às Diversas Culturas Amazônicas e suas Inter-Relações no Espaço e no Tempo, a saber:

[...] é importante que determinados grupos sociais dialoguem com o mundo, mas sem que percam, por meio da homogeneização cultural, suas memórias, tradições, costumes, entre outros aspectos que constituem suas identidades e o seu pertencimento ao local/global. Isso somente é possível por meio do respeito à diversidade, do relativismo cultural e da autonomia étnica, um desafio para educação desses grupos [...] (Pará, 2021, p. 46).

Inferimos que o documento ressalta a importância de discutir sobre universalismo e relativismo cultural, debate este primordial para a reconceitualização de uma educação em direitos humanos como interculturais. Todavia, o DCEPA-EM demonstrou uma proposta densa e com pouca fluidez, pois não propõe os diálogos interculturais como respostas à superação deste embate, o que pode representar a predominância de uma cultura sobre as outras.

Candau (2012) afirma que as diferentes concepções de dignidade humana, dentre elas a dos povos da Amazônia, têm sido esquecidas. Partindo dessa premissa, o DCEPA-EM tem invisibilizado a cidadania específica do e para o povo da floresta, em outras palavras uma educação para a florestania. Diante da realidade multidimensional da Amazônia, esta ausência deslinda uma incoerência no documento curricular, visto que propõe diálogos com todos os aspectos que constituem a identidade local, entretanto não faz referências à interculturalidade, o que, por sua vez, pode evidenciar as marcas da colonialidade e o histórico milenar de uma educação em direitos humanos na perspectiva colonizada.

## Educação em direitos humanos: indícios/vestígios de um sistema fechado

Ao encontro das reflexões de Morin (2015, p. 21): “um sistema fechado é como uma pedra, uma mesa e está em estado de equilíbrio”. Desse modo, a principal característica deste modelo sistêmico é a capacidade de não sofrer influência pelo meio externo, e vice-versa. Assim, na teoria dos sistemas, as leis que organizam a vida não são de equilíbrio e sim de desequilíbrio, um dinamismo estabilizado, e que a inteligência dos sistemas deve ser encontrada não apenas no próprio sistema, mas na sua relação com o meio ambiente.

Seguindo esta linha de pensamento, ao nos reportamos à educação em direitos humanos nas propostas curriculares, em especial na BNCC, identificamos a preocupação do documento em contemplar a temática dos DH, porém trilha sentidos confusos: no primeiro momento, a BNCC sinaliza a existência de um currículo oficial, que pode ou não incorporar os temas contemporâneos da vida humana de forma contextualizada (Brasil, 2017). Sendo assim, o documento evidencia que a contextualização dos temas contemporâneos é uma possibilidade, contudo não é uma garantia, apesar de a contextualização ser considerada um princípio curricular central da BNCC.

Por isso, quando tratamos especificamente dos direitos humanos, isto pode significar que este tema pode ou não ser contextualizado. Contudo, o manuscrito oficial ressalta a importância dos respeito às diferenças regionais e locais, como podemos observar nas competências definidas para Educação Básica:

Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vistas e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. (Brasil, 2017, p. 9).

Costa e Lopes (2018) salientam que estas imprecisões podem nos remeter a uma tentativa de controle sobre o que deve ser contextualizado, em virtude da falta de domínio diante do desconhecido, que, no caso dos DH, seria a florestania. Tal imprevisibilidade, por sua vez, parece fazer a política requerer ainda mais empenho controlador na busca por mais proximidade em relação ao outro. Desse modo, o documento acena para a alteridade, ao mesmo tempo que parece tentar resguardar uma ideia de direitos humanos que julga como constitutiva e válida, considerando que o termo Florestania não foi citado nenhuma vez no documento.

Nesse contexto, não só as interrelações dos direitos humanos com as várias dimensões que formam o ser humano ficariam prejudicadas, mas as relações dialógicas com as diferentes cidadanias e diferentes direitos humanos que habitam em uma esfera global, regional e local. Morin (2015), em seus escritos, traz que as necessidades educacionais sempre vêm atreladas às demandas globais e planetárias, constituídas de situações heterogêneas e inseparáveis.

Vale destacar que na BNCC não se apresenta um conceito de direitos humanos e nem de educação em direitos humanos. Esta constatação nos impede de elucidar as bases teóricas e, conseqüentemente, aclarar o discurso que sustenta o manuscrito oficial no que tange aos DH. Diante disto, o DH estaria direcionado em “[...] promover uma consciência de direitos, uma valorização dos direitos humanos e a formação de uma ética da responsabilidade (o outro tem direito a uma vida digna tanto quanto eu tenho)” (Brasil, 2017, p. 137).

Nesse mote, esta visão mais abstrata e ampliada, em detrimento da especificidade ontológica a respeito dos direitos humanos e da educação em DH, pode acarretar um afastamento da interculturalidade, e conseqüentemente, uma dificuldade em inter-relacioná-las, no que diz respeito às singularidades que constituem os povos da floresta. Esta carência de inter-retroações, ou seja, as relações de reciprocidade, da educação em direitos humanos com a florestania, pode apontar para uma perspectiva que se assemelha a um sistema fechado.

Ao transportarmos a teoria dos sistemas para as ciências humanas e para educação, e conseqüentemente para a BNCC, o documento, quando se refere aos direitos humanos, reconhece que as diversidades e as singularidades regionais e locais causam desequilíbrios no que se constituiu historicamente como direitos humanos. Todavia, os escritos sobre educação em DH parecem interagir de maneira discreta com a diversidade, a ponto de não modificar as estruturas constitutivas dos DH, pois não contempla a florestania, que é uma cidadania construída com e para os povos amazônicos.

Diante desse movimento de denúncia, nos enveredamos no DCEPA-EM para trazer à tona as premissas adotadas quanto à complexidade e aos direitos humanos, sob ótica do contexto local, o qual disserta:

É relevante que os saberes integrados na educação sejam dialógicos, de modo que se possa rever as narrativas hegemônicas que envolvem a Amazônia e seus povos, para que a história seja narrada em uma perspectiva crítica. Há um movimento dessa história e, nos diferentes tempos, uma determinada face da sociedade e da cultura. Certamente, esse é o grande desafio das políticas educacionais: pensar o chão da escola e o currículo com toda essa dinâmica, no diálogo com as diversas culturas, no atravessamento que se dá entre elas em um certo espaço/tempo, sobretudo, considerando os enfrentamentos orquestrados pelos diferentes grupos sociais e seus interesses (Pará, 2021, p. 47).

Observamos que o excerto acima não faz referência, explicitamente, à expressão “direitos humanos”, não obstante constatamos elementos importantes, que de maneira implícita, remetem ao referido termo. Dessa forma, inferimos que, ao pretender dialogar com diversas culturas dentro de uma abordagem crítica, o documento prioriza os diálogos, entretanto não evidencia os debates, conflitos e dissensos. Além disso, as relações dialógicas pretendidas pelo documento não podem levar em consideração somente as diferenças culturais, mas também as diferenças sociais e econômicas. Considerando o princípio dialógico defendido por Morin (2011) e ancorados nos escritos de Santos (2012, p. 44), “a dialogicidade é a potencialidade de realizar uma troca intensa pautada na horizontalidade não hierárquica fundada no respeito às diferenças culturais, econômicas, sociais entre outras”.

Sob esse prisma, a noção de democracia, bem como os direitos e a noção de cidadania, pode se apresentar de maneira fragilizada, visto que a aprendizagem corre o risco de ser construída por diálogos romantizados e não por debates argumentados. Por isso, ao sistema democrático caberia a abertura em possibilitar o desenvolvimento do que Morin (2011) denomina de antropoética. A antropoética compreende: “a esperança na completude da humanidade, com consciência e cidadania planetária [...] é respeitar no outro, ao mesmo tempo, a diferença e a identidade, alcançando a unidade planetária na diversidade” (Morin, 2011, p.94). Premissas que vão ao encontro da perspectiva defendida pela florestania.

Dito isto, também nos despertamos para o fato de que a educação conceda a formação crítica, emancipada aos educandos, com princípios referentes à preservação, tanto no aspecto cultural como ambiental, pois considera-se que todas as atividades realizadas no espaço escolar devam induzir à

autonomia considerando o contexto, a sustentabilidade local que está entrelaçada aos aspectos culturais e sociais da região.

## Considerações finais

Nosso sobrevoo pela Amazônia deslinda um cenário paradoxal, onde coabitam riqueza, belezas naturais e a degradação do meio ambiente; o prosaico e o poético; o pensamento moderno e a contemporaneidade; a Colonialidade e a Decolonialidade; conhecimento científico e os saberes diversos. Nesse contexto, a região tem sido explorada, devastada e excluída, tornando invisíveis sua identidade, diversidade cultural, sua noção de dignidade humana e, conseqüentemente, seus direitos humanos. Diante dessa teia de violações, a educação em direitos humanos tem se apresentado como uma possibilidade, a partir das proposições de justiça curricular.

Nessa perspectiva, nossas considerações se elevam ao fato de que não basta construir um arcabouço teórico prescrito que traz os direitos humanos como orientação de trabalho a ser desenvolvido como conhecimento nos componentes das diferentes áreas de conhecimento escolar e para o cotidiano escolar, se as concepções atreladas ao substantivo em discussão não aconteçam a partir de uma consciência planetária intercultural crítica e uma perspicácia da florestania.

Dentre os diferentes tipos de Amazônia, os antagonismos se fazem presentes na vida dos sujeitos/educadores e estudantes da Amazônia Paraense, por meio da rica cultura, costumes, hábitos, crenças, mas que têm seus direitos humanos de justiça curricular brandamente e/ou quiçá formulados em políticas educacionais, levando à cegueira do conhecimento, ou seja, ao erro e à ilusão, em que ambas não se reconhecem (Morin, 2011).

Dito isto, acreditamos que devem ser inerentes à educação em direitos humanos na e para Amazônia paraense os diálogos interculturais e a consciência de que a florestania, em sua singularidade, é, ao mesmo tempo, produto e produtora da cidadania planetária.

## Referências

BALL, Stephen. *Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional*. Currículo sem Fronteiras, v.6, n.2, pp.10-32, Jul/Dez 2006.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Trad. Luiz Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2011.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, 1988

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. *Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais* - Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2017.

CAMILO, Christiane de Holanda. *Direitos Humanos e Relações Étnico-Raciais na Rede Municipal de Educação de Goiânia*. 2014. 202f. Dissertação (mestrado em Direitos Humanos) - Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Direitos Humanos, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

- CANDAU, Vera Maria. *Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença*. Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 37 jan./abr. 2008.
- CANDAU, Vera Maria. *Direito à Educação, Diversidade e Educação em Direitos Humanos*. Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 120, p. 715-726, jul.-set. 2012.
- CANDAU, VERA MARIA. *Diferenças, Educação e Intercultural e Decolonialidade: Temas insurgentes*. Revista Espaços do Currículo, [S.L], v. 13, N. Especial, p. 678-686, 2020.
- CELLARD André. Análise documental. In: Poupart J, Deslauriers J-P, Grouxl L-H, Laperrière A, Mayer R, Pires AP, organizadores. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. 4ª ed. Petrópolis: Editora Vozes; 2021. p. 295-316.
- CRESWELL, John W. *Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens*. Tradução: Sandra M. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.
- CURY, C. R. J.; REIS, M. ZANARDI, T. A. C. *Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2018.
- DARDOT, Pierre; LAVAL, Cristian. *A Nova Razão do Mundo: Ensaio sobre Sociedade Neoliberal*. Tradução: Mariana Echalar. 1. Ed. São Paulo: Boitempo, 2016.
- FARES, Josebel Akel. Poéticas Orais Constroem a História da Amazônia. In: FARES, Josebel Akel (Org). *Diversidade Cultural: Tema e Enfoques*. Belém: Unama, 2006. p. 158-159. (Coleção Linguagens: Estudos Interdisciplinares e Multiculturais, v. 2).
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. 12. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.
- FRANCO, Ana Carolina Farias. *Uma análise sobre os direitos humanos nas práticas curriculares da formação de psicólogos(as) da UFPA (2011-2015)*. 2017. 236f. Tese (Doutorado em Educação) -Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.
- LEÃO, Daniel Carneiro. *Por uma genealogia dos direitos humanos: sobre modernidade e colonialidade*. Revista Justiça do Direito.v. 37, n. 2, p. 33-55, maio/ago. 2023.
- LIBÂNEO, J.C. *Práticas de Organização e Gestão da escola: Objetivos e Formas de Funcionamento a Serviço da Aprendizagem de Professores e Alunos*. Secretaria Municipal de Educação de Cascavel (PR), 2015.
- LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.
- LOUREIRO, Paes. *Porantim: poemas amazônicos*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- LOUREIRO, Paes. *Obras reunidas*. São Paulo: Escrituras Editora, 2000.
- MARQUES, Carlos Alexandre Michaello; ROCHA, Leonel Severo. *Consumo e Direitos Humanos: Reflexões sobre o Discurso Hegemônico da Modernidade e o Rompimento Colonial*. Ver. Faculdade de Direito. 2020, v. 44: E49581.
- MORIN, Edgar; KERN, Anne-Brigitte. *Terra Pátria*. Porto Alegre: Sulina, 2003.



MORIN, Edgar. *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*. 2. Ed. Ver. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO, 2011.

MORIN, Edgar. *Introdução ao Pensamento Complexo*. Tradução: Eliane Lisboa. 5ª. Ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

NEIRA, Marcos Garcia. *Incoerências e Inconsistências da BNCC de Educação Física*. Ver Bras Ciênc. Esporte. 2018;40(3):215-223.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Paris: ONU, 1948.

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação do Pará. *Documento Curricular do Estado do Pará – Etapa Ensino Médio: Volume II*. Belém: SEDUC-PA, 2021.

PINHEIRO, Francisco de Moura. *A invenção da florestania: a participação da mídia acreana na construção de um novo discurso ideológico*. 2013. 226f. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) -Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

RIBEIRO, Diemerson da Silva; BELO, Geovane Silva. *A Cosmogonia Amazônica na Poética do Imaginário de João de Jesus Paes Loureiro*. Travessias, Cascavel, v. 14, n. 1, p. 43-59, jan./abr. 2020.

SACAVINO, Susana Beatriz. *Interculturalidade e Práticas Pedagógicas: construindo caminhos*. Educação, [S. l.], v. 45, n. 1, p. e3/ 1-18, 2020.

SANTANA JÚNIOR, Horácio Antunes. *Florestania: a saga acreana e os povos da floresta*. Rio Branco: Edufac, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa (ORG.). *a Gramática do Tempo: Para uma Nova Cultura Política*. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Marcio Antonio Raiol dos Santos. *Transdisciplinaridade e Educação: Fundamentos de Complexidade e a Docência/Discência*. 1ª Ed. Belém: Editora Açaí, 2012.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. *Currículo Escolar e Justiça Social – O Cavalo de Troia da Educação*. Penso: Porto Alegre, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documento de Identidade – Uma introdução às Teorias de Currículo*. 3ª. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

---

RECEBIDO: 24/01/2024

RECEIVED: 24/01/2024

APROVADO: 21/04/2024

APPROVED: 21/04/2024