

Divisão regional brasileira: uma análise do processo de divisão e suas implicações na educação da região norte

Brazilian regional division: an analysis of the division process and its implications for education in the northern region

División regional brasileña: un análisis del proceso de división y sus implicaciones en la educación de la región norte

Henry Gondim de Souza¹

Edilza Laray de Jesus²

Resumo

Este artigo apresenta uma análise geopolítica da divisão regional brasileira e de suas implicações para a educação na Região Norte, com foco no estado do Amazonas. Argumenta-se que a regionalização do território não é neutra, mas resulta de interesses econômicos e políticos que historicamente relegaram a Amazônia a uma posição periférica. Discute-se como essa configuração territorial incide sobre a formulação e a implementação curricular, reforçando modelos educacionais excludentes e pouco sensíveis às especificidades socioterritoriais da região. Fundamentado em revisão bibliográfica e em autores como Milton Santos, Pierre Bourdieu, Tomaz Tadeu da Silva, Vera Maria Candau e Aníbal Quijano, o estudo examina as relações entre território, currículo e desigualdade. Além de problematizar políticas nacionais que produzem homogeneização curricular, o artigo destaca experiências pedagógicas amazônicas que desafiam o currículo prescrito e promovem práticas interculturais, territorializadas e comprometidas com a justiça social.

Palavras-chave: currículo; geopolítica; divisão regional; Amazônia; desigualdade educacional.

Abstract

This article presents a geopolitical analysis of the Brazilian regional division and its implications for education in the Northern Region, with emphasis on the state of Amazonas. It argues that the regionalization of the national territory is not neutral, but shaped by economic and political interests that have historically relegated the Amazon to a peripheral position. The study examines how this territorial configuration affects the formulation and implementation of school curricula, reinforcing exclusionary, centralized, and decontextualized educational models. Based on a bibliographic review supported by authors such as Milton Santos, Pierre Bourdieu, Tomaz Tadeu da Silva, Vera Maria Candau, and Aníbal Quijano, the article analyzes the relationships between territory, curriculum, and educational inequality. In addition to critically examining national educational policies that promote curricular homogenization, it highlights pedagogical initiatives developed in the Amazon that challenge prescribed curriculum models and foster intercultural, territorialized, and emancipatory educational practices.

Keywords: curriculum; geopolitics; regional division; Amazon Region; educational inequality.

Resumen

Este artículo presenta un análisis geopolítico de la división regional brasileña y de sus implicaciones para la educación en la Región Norte, con énfasis en el estado de Amazonas. Sostiene que la regionalización del territorio no es neutral, sino que ha sido configurada por intereses económicos y políticos que históricamente relegaron a la Amazonía a una posición periférica. El estudio examina cómo esta

¹ Universidade do Estado do Amazonas, Manaus/AM – Brasil.

² Universidade do Estado do Amazonas, Manaus/AM – Brasil.

configuración territorial incide en la formulación e implementación de los currículos escolares, reforzando modelos educativos excluyentes, centralizados y descontextualizados. Basado en una revisión bibliográfica sustentada en autores como Milton Santos, Pierre Bourdieu, Tomaz Tadeu da Silva, Vera Maria Candau y Aníbal Quijano, el artículo analiza las relaciones entre territorio, currículo y desigualdad educativa. Además de problematizar políticas nacionales que promueven la homogeneización curricular, destaca iniciativas pedagógicas desarrolladas en la Amazonía que cuestionan el currículo prescripto y fomentan prácticas educativas interculturales, territorializadas y emancipadoras.

Palabras clave: currículo; geopolítica; división regional; Región Amazónica; desigualdad educativa.

1 Introdução

A divisão regional brasileira é um fenômeno historicamente construído que ultrapassa os limites da geografia física para se afirmar como uma estratégia geopolítica de organização do território nacional. Desde o período colonial, a configuração espacial do Brasil foi moldada por interesses econômicos externos, inicialmente centrados na lógica mercantilista e na exploração dos recursos naturais. A criação oficial das macrorregiões pelo IBGE, ao longo do século XX, consolidou uma forma de regionalização que, apesar de técnica em aparência, legitima desigualdades estruturais entre as diferentes partes do país.

Nesse contexto, a região Norte — em especial o estado do Amazonas — permaneceu historicamente marginalizada, sendo tratada ora como fronteira de expansão econômica, ora como espaço exótico a ser ocupado e disciplinado. Essa condição periférica, sustentada por lógicas coloniais e pós-coloniais, reflete-se em diversos aspectos da vida social, sobretudo na educação. A precariedade da infraestrutura escolar, a inadequação curricular e o descompasso entre as políticas públicas nacionais e as realidades locais evidenciam a persistência de um modelo educacional excluente, como já apontam Moll (2010) e Gatti (2009), ao destacar o distanciamento entre políticas nacionais e realidades locais.

Este artigo tem como objetivo analisar, sob uma perspectiva geopolítica, como a divisão regional brasileira influencia as políticas e práticas educacionais na região Norte. Mais especificamente, busca-se compreender de que forma essa regionalização impacta a formulação e a implementação dos currículos escolares, revelando os mecanismos pelos quais o território se inscreve simbolicamente nos conteúdos pedagógicos e nas escolhas curriculares. Ao tomar o currículo como campo de disputas e expressão de projetos de sociedade, este trabalho propõe discutir como as reformas educacionais contemporâneas — como a BNCC e a Reforma do Ensino Médio — operam na Amazônia a partir de uma lógica homogeneizadora, reforçando desigualdades históricas e silenciando epistemologias locais. A partir de uma abordagem qualitativa, fundamentada em revisão bibliográfica, problematiza-se o papel do currículo na reprodução das assimetrias territoriais que estruturam a educação brasileira.

2 Metodologia

Este estudo adota uma abordagem qualitativa, fundamentada exclusivamente na pesquisa bibliográfica, entendida como o procedimento metodológico mais adequado para

compreender a articulação entre regionalização, currículo e desigualdades educacionais no contexto amazônico. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de natureza teórico-bibliográfica, cuja finalidade é interpretar criticamente produções acadêmicas já consolidadas. Conforme orienta Gil (2008), a pesquisa bibliográfica permite o levantamento, a seleção, a análise e a síntese de estudos existentes, possibilitando a construção de interpretações sobre determinados fenômenos a partir de referenciais diversos.

Foram consultados documentos normativos que estruturam a educação brasileira — como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e os critérios oficiais de regionalização definidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) — com o objetivo de situá-los no debate teórico sobre políticas curriculares e desigualdades territoriais. Esses documentos não foram analisados como unidades empíricas de um corpus documental, mas mobilizados como referenciais legais que orientam a organização da educação no país.

Paralelamente, realizou-se uma revisão bibliográfica baseada em autores clássicos e contemporâneos da geografia crítica, da sociologia da educação e dos estudos pós-coloniais, como Milton Santos, Pierre Bourdieu, Boaventura de Sousa Santos, Aníbal Quijano, Tomaz Tadeu da Silva e Vera Maria Candau. A leitura analítica dessas obras permitiu identificar convergências teóricas sobre a produção das desigualdades territoriais e curriculares no Brasil, especialmente na Região Norte.

O percurso metodológico seguiu as etapas propostas para a pesquisa bibliográfica: levantamento inicial da literatura, seleção do material por relevância temática, leitura exploratória e analítica, fichamento e síntese interpretativa. A opção por esse método justifica-se pela natureza conceitual e crítica do estudo. Conforme Lakatos e Marconi (2017) e Severino (2016), a pesquisa bibliográfica permite reconstruir interpretações teóricas já produzidas, articulando-as de modo crítico para compreensão de fenômenos complexos como as desigualdades educacionais. Assim, o objetivo não é produzir análises empíricas de documentos ou dados estatísticos, mas compreender, à luz do debate teórico, como a divisão regional brasileira e as políticas curriculares nacionais contribuem para a manutenção de desigualdades educacionais na Amazônia.

3 A formação geopolítica do território brasileiro

A constituição territorial do Brasil esteve, desde o período colonial, vinculada aos interesses do capital europeu e à lógica de dominação político-econômica imposta pela metrópole portuguesa. A ocupação do espaço seguiu um modelo de extração de riquezas naturais, privilegiando áreas litorâneas e mantendo as regiões interiores, como a Amazônia em posição periférica dentro do projeto colonial. Essa lógica se materializou em estruturas fundiárias concentradas, economias dependentes e fortes assimetrias regionais, expressando o que Quijano (2005) denomina colonialidade do poder, isto é, a permanência de um padrão de dominação que organiza territórios e saberes a partir de hierarquias geopolíticas e raciais.

Ao longo dos ciclos econômicos - açúcar, ouro, café e, posteriormente, borracha - o território nacional foi sendo conformado de modo seletivo, com investimentos e modernização concentrados predominantemente nas regiões Sudeste e Sul. Como analisa Santos (2006), a distribuição desigual das técnicas e dos recursos consolidou o Sudeste como núcleo articulador do desenvolvimento brasileiro, enquanto a Região Norte permaneceu subordinada a funções econômicas secundárias, voltadas principalmente à oferta de matérias-primas e ao controle geopolítico do território. A exclusão histórica da Amazônia de grandes projetos educacionais, científicos e tecnológicos revela, assim, um processo estrutural de marginalização territorial.

Essa dinâmica produziu uma configuração espacial profundamente assimétrica, na qual as oportunidades sociais, políticas e educacionais se distribuem de forma desigual pelo país. Santos (2001) denomina esse fenômeno de linha abissal, descrevendo a divisão epistemológica entre zonas metropolitanas, produtoras de conhecimento reconhecido e zonas periféricas cujas práticas e saberes são sistematicamente invisibilizados. A partir desse marco teórico, comprehende-se como a regionalização brasileira cristaliza hierarquias territoriais que incidem diretamente sobre o direito à educação na Amazônia e em outras regiões historicamente excluídas.

3.1 A lógica da colonização e os fundamentos da desigualdade territorial

A colonização portuguesa implantou no Brasil um modelo territorial baseado na concentração fundiária, na exploração intensiva dos recursos naturais e na submissão dos povos originários. As capitâncias hereditárias, instituídas no século XVI, formalizaram um sistema que favorecia os interesses metropolitanos e aprofundava a dicotomia litoral–interior. Enquanto a zona costeira recebeu investimentos relacionados ao comércio atlântico, vastas áreas interiores incluindo a Região Norte foram mantidas à margem dos projetos de integração nacional (Prado Júnior, 2011).

A trajetória econômica brasileira reforçou essa desigualdade. O ciclo do açúcar no Nordeste, o ouro em Minas Gerais, o café em São Paulo e o recente agroextrativismo no Centro-Oeste moldaram o eixo do poder econômico nacional. A Região Norte, incorporada tardeamente e de forma subordinada, experimentou um crescimento pontual durante o ciclo da borracha, no final do século XIX, mas sem transformações estruturais duradouras (Furtado, 2007). A persistência de uma economia extrativista, sem investimentos contínuos em educação, ciência e tecnologia, explica parte da precariedade educacional que marca a região ainda hoje.

Durante o regime militar (1964-1985), a Amazônia passou a ser tratada como uma “periferia estratégica”, expressão utilizada por pesquisadores da geopolítica brasileira para designar regiões submetidas a intenso controle estatal, mas que recebem investimentos sociais insuficientes (Becker, 2005). Nesse período, popularizou-se o lema “integrar para não entregar”, utilizado pela Ditadura para legitimar projetos de ocupação territorial, como a construção de rodovias, a abertura de frentes de colonização e a instalação da Zona Franca de Manaus. Embora tais iniciativas tenham ampliado a presença do Estado na

região, não resultaram em políticas educacionais estruturantes nem na melhoria das condições de vida da população amazônica, reforçando o caráter seletivo e desigual do desenvolvimento implementado na época.

Essa lógica geopolítica enfatizou o controle territorial em detrimento da valorização dos saberes, culturas e modos de vida regionais. Na educação, isso se manifesta na manutenção de modelos pedagógicos descontextualizados, que pouco dialogam com a realidade amazônica e reproduzem um currículo centrado em epistemologias produzidas fora da região.

4 A divisão regional brasileira: entre técnica e poder

A regionalização oficial do território brasileiro tem sido apresentada como um processo técnico, baseado em critérios geoeconômicos e demográficos. No entanto, ao longo do século XX, essa divisão consolidou hierarquias territoriais e cristalizou desigualdades históricas, como já analisam Santos (2006) e Haesbaert (2004), ao demonstrar que a organização estatal do espaço reforça relações de poder e distribuições desiguais de recursos. A divisão das cinco grandes regiões pelo IBGE, ainda vigente, é um exemplo de como a geografia estatal naturaliza um projeto de país que beneficia determinados centros de decisão econômica, fenômeno amplamente discutido na literatura da geografia crítica.

Como aponta Haesbaert (2004), o espaço não deve ser concebido apenas como extensão física, mas como produto de relações de poder que o constituem e o hierarquizam. A região Norte, embora a mais extensa do território nacional, continua subrepresentada nos investimentos sociais e na infraestrutura educacional, conforme evidenciam dados recentes do IBGE (2022) e do INEP (2021). Analisar a divisão regional não apenas como instrumento de planejamento, mas como mecanismo de poder simbólico e político, é essencial para compreender sua implicação direta na desigualdade educacional amazônica. Raffestin (1993) destaca que o território é sempre resultado de um processo de apropriação e controle político e cultural, o que reforça que a regionalização não é neutra, mas estruturante de desigualdades no acesso ao conhecimento e às oportunidades educacionais.

4.1 A regionalização segundo o IBGE: critérios e limitações

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), desde meados do século XX, foi responsável por institucionalizar a divisão regional brasileira em grandes macrorregiões. A proposta tinha por base critérios naturais, econômicos e populacionais, mas desconsiderava aspectos históricos, culturais e políticos fundamentais para a compreensão das dinâmicas territoriais. Assim, a definição das regiões Norte, Nordeste, Sudeste, Sul e Centro-Oeste tornou-se uma referência amplamente aceita, embora carregue um viés histórico e político que contribui para a naturalização das desigualdades.

No caso da Região Norte, a adoção desse recorte técnico-administrativo reforçou a percepção de um território homogêneo, o que contraria sua profunda diversidade étnica, ecológica e sociocultural. Como analisa Santos (2006), a padronização estatal pode produzir simplificações que invisibilizam trajetórias históricas e realidades locais, dificultando o reconhecimento de especificidades regionais nas políticas públicas. Essa homogeneização repercute diretamente na educação, pois sustenta modelos de planejamento que pouco dialogam com os modos de vida amazônicos e com as condições concretas de oferta escolar.

A partir das contribuições de Milton Santos, entende-se que o território é uma construção histórica, resultado da relação entre o espaço geográfico e os processos sociais. Para ele, o território é também espaço de poder, onde se articulam o uso seletivo da técnica e os interesses do capital. A divisão regional, nesse sentido, não é apenas descritiva, mas normativa: define fluxos, organiza prioridades e legitima assimetrias ao estabelecer quais regiões são mais valorizadas do ponto de vista político e econômico. Pierre Bourdieu contribui para essa análise ao evidenciar como formas simbólicas de dominação estruturam o espaço social, naturalizando desigualdades e hierarquias entre grupos e territórios.

A perspectiva de Quijano (2005) sobre a colonialidade do poder essa compreensão ao demonstrar que as estruturas coloniais continuam a operar nos sistemas sociais contemporâneos, inclusive na organização do espaço. No caso brasileiro, a divisão regional brasileira reproduz uma geopolítica do conhecimento que concentra legitimidade epistemológica em dentro hegemônicos e marginaliza os saberes locais e práticas produzidos em regiões periféricas, como a Amazônia. Essa lógica impacta diretamente a educação, ao favorecer políticas curriculares homogeneizadoras e ao invisibilizar epistemologias locais.

A história da educação na Amazônia confirma esse processo. Como analisa Souza (2013), a inserção da escola na região foi marcada por um modelo de regulação e aculturação que desconsiderava contextos linguísticos, culturais e territoriais dos povos locais. Ferreira (2008) evidencia que, desde o período colonial, práticas escolares se articulam a projetos de controle socioterritorial que priorizam a centralização político-administrativa. Assim, ao longo do século XX, políticas educacionais foram implementadas sob lógica universalizante, reforçando distanciamentos entre diretrizes nacionais e necessidades regionais.

O crescimento urbano associado ao ciclo da borracha, embora tenha impulsionado investimentos educativos em Manaus, não foi suficiente para superar desigualdades estruturais. A expansão da escolarização permaneceu limitada aos grandes centros urbanos, deixando comunidades indígenas, ribeirinhas e rurais em condições de vulnerabilidade educacional. Freire (1996) interpreta essa dinâmica como expressão de uma educação bancária que impõe conteúdos descontextualizados e ignora o diálogo com os sujeitos e seus territórios. A manutenção de currículos centralizados e a baixa valorização de saberes amazônicos revelam a persistência de estruturas coloniais no campo educacional.

Nesse contexto, a regionalização oficial realizada pelo IBGE não pode ser compreendida apenas como instrumento técnico-administrativo. Ela constitui um mecanismo de produção simbólica do território, que influencia políticas públicas, formas de planejamento e concepções de desenvolvimento. Ao reduzir a complexidade da Amazônia a uma categoria homogênea e ao negligenciar especificidades socioterritoriais, a regionalização reforça desigualdades históricas, reproduz hierarquias espaciais e dificulta a construção de políticas educacionais territorializadas.

4.2 O currículo como dispositivo de exclusão na Amazônia

O currículo escolar, tradicionalmente concebido como expressão dos saberes socialmente legitimados, revela-se também como um instrumento de poder e exclusão, especialmente em contextos periféricos como a Amazônia. Segundo Silva (2000), o currículo não é neutro: ele expressa relações de poder e opera como mecanismo de produção e reprodução de hegemonias culturais. No contexto amazônico, essa dinâmica assume contornos ainda mais complexos, uma vez que epistemologias eurocentradas continuam a orientar práticas pedagógicas e políticas educacionais, frequentemente desconsiderando os modos de vida, saberes e territorialidades próprias da região.

A análise curricular sob essa perspectiva evidencia a manutenção de um modelo educacional que reproduz matrizes coloniais de conhecimento, nas quais saberes eurocentrados continuam a ocupar o centro das práticas pedagógicas. Embora a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresente diretrizes para a valorização da diversidade, estudos têm mostrado que sua implementação tende a produzir homogeneização curricular, reduzindo a autonomia das escolas para construir propostas territorializadas (Macedo, 2018; Cavalcanti, 2019). Como argumenta Candau (2012), a ausência de uma pedagogia intercultural crítica reforça a marginalização dos saberes tradicionais e das identidades regionais, perpetuando epistemologias alheias à realidade amazônica. Essa homogeneização contribui para reforçar desigualdades educacionais preexistentes, especialmente em territórios onde as condições materiais e simbólicas são historicamente desfavoráveis.

A BNCC, ao estruturar o ensino a partir de competências e habilidades ancoradas em um paradigma urbano-industrial, reforça um referencial cultural centrado no Sudeste do país. Essa orientação nacionalizante, ao padronizar expectativas de aprendizagem, compromete o reconhecimento das singularidades regionais e opera como forma de controle simbólico e epistemológico (Arroyo, 2011). A definição do “conhecimento legítimo” passa, assim, a ser determinada por matrizes externas, desconsiderando saberes ancestrais, ribeirinhos, indígenas e comunitários que compõem o tecido sociocultural da Amazônia. Como observam Santos e Meneses (2010), a hegemonia de epistemologias modernas oculta a pluralidade de racionalidades presentes nos territórios, limitando possibilidades de construção de uma ecologia dos saberes.

Esse quadro se agrava com a Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017). Diversos autores têm evidenciado que a flexibilização curricular, ao mesmo tempo em que

amplia itinerários formativos no papel, aprofunda desigualdades ao transferir para os sistemas e redes locais a responsabilidade de ofertar estrutura, professores e materiais adequados (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2018; Krawczyk, 2018; Ferretti; Zanardi, 2018). Nas regiões mais empobrecidas do país, como o interior amazônico, a ausência de infraestrutura escolar, de conectividade e de profissionais especializados limita drasticamente a implementação dos itinerários, restringindo o direito de escolha dos estudantes e tornando a reforma um vetor de ampliação das desigualdades territoriais. Nessas condições, a suposta ampliação de oportunidades formativas converte-se em aprofundamento de assimetrias regionais.

A formação docente, por sua vez, permanece atravessada por modelos que não contemplam as realidades da Região Norte. Como aponta Gatti (2009), políticas de formação continuada frequentemente ignoram as condições concretas de trabalho, aprofundando o distanciamento entre a escola e os contextos vividos pelos estudantes. A lógica curricular vigente, centrada na universalização de competências, tende a impor uma matriz cultural sudestina como parâmetro, desconsiderando a pluralidade de identidades amazônicas. Tal processo produz desinteresse, evasão e dificuldades de aprendizagem, pois a escola não reconhece os repertórios culturais dos educandos.

Pierre Bourdieu (1989) já alertava para a capacidade da escola em reproduzir desigualdades sociais por meio da imposição de um “capital cultural legítimo”. No contexto amazônico, esse capital cultural escolarizado reflete epistemologias externas, invisibilizando as práticas, linguagens e modos de vida das comunidades indígenas, ribeirinhas e periféricas. Assim, o currículo opera como dispositivo simbólico de exclusão, reforçando relações hierárquicas entre centros e periferias e legitimando determinados saberes em detrimento de outros.

Repensar o currículo em perspectiva amazônica exige compreendê-lo como instrumento de emancipação e justiça social. Isso implica promover políticas educacionais territorializadas, que dialoguem com as realidades locais, valorizem saberes tradicionais e incentivem a construção coletiva de projetos pedagógicos ancorados na interculturalidade e na ecologia dos saberes (Santos; Meneses, 2010). Trata-se de superar modelos homogeneizantes e reconhecer que uma educação democrática deve emergir das condições concretas dos povos amazônicos. Reverter a lógica de exclusão curricular é condição fundamental para a efetivação do direito à educação em sua plenitude, especialmente em territórios historicamente marginalizados como a Amazônia.

5 Políticas nacionais e realidades locais

As políticas públicas educacionais brasileiras têm sido historicamente formuladas sob uma lógica nacionalizante, que tende a padronizar currículos, metas e estratégias de gestão sem considerar as especificidades socioculturais e territoriais dos diferentes contextos do país. Como argumenta Silva (2000), a imposição de modelos curriculares hegemônicos opera uma forma de violência simbólica, pois desvaloriza os saberes e as vivências dos grupos subalternizados. Na Região Norte, essa dinâmica se expressa em

práticas escolares que pouco dialogam com as realidades locais, contribuindo para a reprodução de desigualdades históricas. Tal processo é analisado também por autores da geografia crítica, que destacam como a centralização das decisões educacionais reforça assimetrias regionais (Santos, 2006; Haesbaert, 2004).

Embora o discurso da universalização do acesso à educação seja central nas políticas federais, a implementação desse princípio raramente se articula ao reconhecimento da diversidade regional. Moll (2010) observa que a maioria das políticas nacionais permanece ancorada em um modelo de escola urbano-industrial, que não corresponde às condições socioterritoriais de regiões rurais, ribeirinhas e indígenas da Amazônia. Assim, apesar de avanços normativos, a educação no Norte brasileiro — e particularmente no estado do Amazonas — sofre com a desconexão entre diretrizes nacionais e necessidades concretas das comunidades escolares.

Gatti (2009) destaca que políticas educacionais concebidas em escala nacional tendem a ignorar as condições reais de infraestrutura, acesso, logística e formação docente presentes nos territórios. Esse problema é revelador no contexto amazônico: segundo o IBGE (2022), mais de 40% das escolas da Região Norte estão localizadas em áreas rurais ou de difícil acesso, muitas das quais dependem do transporte fluvial, o que impacta a oferta regular de aulas, a chegada de materiais didáticos e a atuação de professores itinerantes.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, estabelece princípios essenciais para a organização da educação brasileira, tais como gestão democrática, valorização do magistério e respeito à diversidade. Entretanto, sua efetivação na Região Norte enfrenta obstáculos estruturais persistentes. Em áreas ribeirinhas e interioranas, a ausência de infraestrutura adequada — como energia elétrica, conectividade e prédios escolares em condições adequadas — limita significativamente a implementação dos princípios da LDB (INEP, 2021). Além disso, a escassez de programas de formação continuada que contemplem especificidades amazônicas reforça o descompasso entre normativas nacionais e práticas escolares. A adequação das políticas, portanto, depende de maior integração com as realidades territoriais.

Nesse sentido, a universalização do ensino na Amazônia não é apenas um desafio pedagógico, mas político e epistemológico. Adaptar modelos educacionais generalistas às particularidades territoriais demanda reconhecer que as desigualdades educacionais resultam tanto de fatores socioeconômicos quanto de decisões históricas sobre o modo como o Estado organiza e regionaliza o território. Assim, políticas públicas que não dialogam com a diversidade do país tendem a reforçar desigualdades já consolidadas e a limitar a construção de práticas pedagógicas contextualizadas e emancipatórias na Região Norte.

5.1 Avaliações padronizadas e apagamento de identidades

As avaliações externas em larga escala têm adquirido centralidade na formulação das políticas educacionais brasileiras, especialmente a partir dos anos 1990. Segundo Bonamino (2002), a padronização dessas avaliações tende a reforçar desigualdades

estruturais, pois desconsidera as realidades específicas dos territórios e as condições concretas de funcionamento das escolas. Ao estabelecer metas uniformes de desempenho, instrumentos como o SAEB e o ENEM operam com parâmetros baseados em contextos urbanos do Sudeste, o que invisibiliza a diversidade sociocultural e territorial presente em regiões como a Amazônia. A padronização, portanto, reduz a complexidade dos processos educativos.

Freitas (2014) argumenta que a lógica de responsabilização que acompanha os sistemas de avaliação, com rankings, metas e bonificações gera estigmatização de escolas situadas em regiões periféricas, cujas dificuldades estão diretamente relacionadas às desigualdades sociais e à ausência histórica de políticas públicas. Na Região Norte, onde muitos estabelecimentos funcionam em comunidades ribeirinhas, indígenas ou de difícil acesso, essas avaliações ignoram variáveis estruturais como transporte fluvial, rotatividade docente, falta de conectividade e precariedade de infraestrutura (INEP, 2021). Assim, resultados abaixo das médias nacionais são frequentemente atribuídos à escola, quando derivam das condições socioespaciais em que ela atua. A interpretação dos resultados, nesse caso, tende a desconsiderar condicionantes estruturais.

Esse processo contribui para o apagamento das identidades locais e para a desvalorização dos saberes tradicionais. Ao desconsiderar especificidades amazônicas, as avaliações não reconhecem formas próprias de aprender, ensinar e organizar o tempo escolar como calendários adaptados ao regime das águas, práticas comunitárias de aprendizagem e pedagogias ligadas à oralidade e à territorialidade. Como aponta Afonso (2017), avaliações padronizadas operam como instrumentos de regulação e controle simbólico, moldando expectativas de aprendizagem a partir de epistemologias externas aos territórios avaliados.

A problematização das avaliações padronizadas se relaciona também à formação docente. Candau (2012) defende que uma pedagogia intercultural crítica deve valorizar os saberes locais e reconhecer a pluralidade sociocultural da escola. Contudo, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao definir competências homogêneas para todos os estudantes do país, tensiona a prática docente, especialmente na Amazônia, onde os currículos regionais historicamente dialogam de modo frágil com as vivências dos estudantes (Cavalcanti, 2019). A formação docente orientada por essa matriz nacional pouco contempla os contextos específicos das escolas amazônicas, agravando a invisibilização dos saberes regionais. Essa lacuna tem impacto direto no cotidiano pedagógico.

Essa ausência de territorialização na formação e na prática curricular aprofunda o distanciamento entre escola e comunidade, comprometendo a função social da educação como promotora de justiça e cidadania. Ao não incorporar epistemologias amazônicas, as políticas de avaliação e os referenciais curriculares reforçam uma lógica de exclusão simbólica, que hierarquiza saberes e legitima modelos escolares centrados em padrões culturais e pedagógicos externos à Região Norte.

5.2 Experiências pedagógicas locais e práticas curriculares na Amazônia

Apesar das desigualdades históricas e das políticas educacionais centralizadoras, a Amazônia tem sido cenário de experiências pedagógicas que tensionam a lógica da homogeneização curricular e buscam valorizar os saberes territoriais. Diversas pesquisas sobre educação amazônica têm evidenciado que escolas ribeirinhas, indígenas e periféricas desenvolvem práticas pedagógicas contextualizadas, ancoradas no diálogo com a cultura local, com o ambiente e com as formas tradicionais de organização social (Freire, 1996; Tassinari, 2010; Mello, 2019).

Em comunidades ribeirinhas do interior do Amazonas, por exemplo, professores adaptam conteúdos curriculares para incluir saberes tradicionais, conhecimentos ambientais e narrativas orais das populações locais. Projetos interdisciplinares que abordam os ciclos das águas, os modos de vida ribeirinho, o uso de plantas medicinais, a pesca artesanal e a cartografia afetiva do território são recorrentes em práticas pedagógicas que valorizam a escuta das crianças e o protagonismo comunitário (Loureiro, 2012; Cabral; Albuquerque, 2018). Essas iniciativas dialogam com a concepção de “currículo vivo” proposta por Arroyo (2011), segundo a qual o currículo deve emergir das experiências concretas dos sujeitos e das trajetórias territoriais que compõem o cotidiano das escolas.

Além disso, programas de formação continuada desenvolvidos por universidades públicas da região, como a Universidade do Estado do Amazonas (UEA) e a Universidade Federal do Amazonas (UFAM), têm contribuído para fortalecer abordagens interculturais e para a produção de materiais didáticos que respeitam a diversidade sociocultural. Pesquisas vinculadas a esses programas apontam que a elaboração de propostas pedagógicas contextualizadas amplia o engajamento dos estudantes, fortalece a identidade cultural e ressignifica a relação entre escola e comunidade (Candau, 2012; Santos; Meneses, 2010).

Essas experiências revelam a potência dos territórios amazônicos na construção de uma educação que reconheça a pluralidade de saberes e rompa com a visão tradicional de currículo como prescrição normativa. Embora enfrentem limitações estruturais — como falta de infraestrutura, escassez de docentes e desafios logísticos —, tais práticas demonstram que a territorialização do currículo pode promover processos educativos mais democráticos, interculturais e emancipatórios.

Assim, mesmo diante de políticas centralizadoras e dos efeitos das avaliações padronizadas, emergem no cotidiano escolar da Região Norte práticas que desafiam o currículo dominante e apresentam caminhos para a construção de uma educação capaz de afirmar identidades, fortalecer comunidades e promover justiça social. Essas práticas ampliam o horizonte de possibilidades para uma educação enraizada nas realidades amazônicas.

6 Considerações finais

A divisão regional brasileira, ao contrário de operar apenas como instrumento técnico-administrativo, configura-se como um dispositivo geopolítico que organiza

desigualdades e hierarquias históricas entre os territórios do país. No caso da Região Norte, e particularmente do estado do Amazonas, essa regionalização reflete e reproduz um padrão de invisibilização política, cultural e educacional, tal como analisado por Quijano (2005) no marco da colonialidade do poder. A permanência desse padrão evidencia que os territórios amazônicos continuam inseridos em relações assimétricas que datam do período colonial e se atualizam nas políticas públicas contemporâneas.

Ao longo deste artigo, demonstrou-se que a regionalização brasileira concebida sem o devido reconhecimento da diversidade socioterritorial do país impacta diretamente a oferta, a qualidade e a pertinência da educação desenvolvida na Amazônia. A literatura analisada indica que a persistência de modelos pedagógicos centrados em epistemologias eurocentradas (Silva, 2000), a padronização curricular promovida pela BNCC (Macedo, 2018; Cavalcanti, 2019) e a ausência de políticas formativas territorializadas (Candau, 2012; Gatti, 2009) reforçam o distanciamento entre a escola e a realidade dos sujeitos amazônicos. Esses elementos, somados aos dados de infraestrutura e desigualdades educacionais registrados pelo IBGE (2022) e pelo INEP (2021), contribuem para a manutenção de assimetrias históricas na educação da região.

Por outro lado, também foi possível identificar, a partir da literatura especializada, práticas pedagógicas que desafiam a lógica da homogeneização curricular e afirmam a potência dos saberes locais. Experiências que incorporam conhecimentos tradicionais, práticas interdisciplinares e materiais didáticos contextualizados têm sido documentadas por pesquisadores da educação amazônica (Arroyo, 2011; Loureiro, 2012; Tassinari, 2010), revelando caminhos possíveis para uma educação mais crítica, situada e emancipadora. Tais iniciativas demonstram que, mesmo diante de limites estruturais, emergem no cotidiano escolar práticas que valorizam a diversidade sociocultural e fortalecem a relação entre escola e território.

Superar os desafios apontados requer uma revisão crítica das bases que estruturam a educação nacional. É necessário reimaginar modelos formativos que reconheçam o território como dimensão constitutiva da práxis pedagógica e que valorizem os saberes tradicionais, as identidades culturais e as experiências vividas pelos sujeitos amazônicos. Como defendem Santos e Meneses (2010), a construção de epistemologias do Sul exige reconhecer formas plurais de produção de conhecimento, capazes de orientar práticas educativas comprometidas com a diversidade e com a justiça social.

A educação na Amazônia não pode continuar sendo concebida a partir de perspectivas centralizadoras. Ela deve emergir do diálogo com os territórios, com suas histórias e com as populações que os compõem, reafirmando o currículo como instrumento de justiça social, de reconhecimento da diversidade e de promoção de projetos educativos comprometidos com a equidade e a democratização do conhecimento. Repensar a educação na Amazônia, portanto, exige questionar o próprio paradigma nacional de desenvolvimento, reconhecendo que não há justiça curricular sem justiça territorial.

Referências

- AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional: regulação e emancipação.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2017.
- ARROYO, Miguel G. **Curriculum, território em disputa.** Petrópolis: Vozes, 2011.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2016.
- BECKER, Bertha K. Geopolítica da Amazônia. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 19, n. 53, p. 71-86, 2005.
- BONAMINO, Alicia. Avaliação da aprendizagem: um instrumento de exclusão ou inclusão social? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 117, p. 177–196, 2002.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394/1996 (LDB), nº 11.494/2007 e nº 11.096/2005, entre outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 fev. 2017.
- CABRAL, Claudia; ALBUQUERQUE, Maria Betânia. **Educação ribeirinha e práticas culturais na Amazônia.** Belém: EDUFPA, 2018.
- CANDAU, Vera Maria. **Educação intercultural:** mediações e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2012.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia escolar e diversidade socioterritorial.** Goiânia: Cânone, 2019.
- FERREIRA, Aurino Lima. **Educação na Amazônia:** história e perspectivas. Manaus: EDUA, 2008.
- FERRETTI, Celso João; ZANARDI, Sirley. **Reforma do Ensino Médio no Brasil:** impasses e disputas. Campinas: Mercado de Letras, 2018.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREITAS, Luiz Carlos de. **Os reformadores empresariais da educação.** Campinas: Mercado de Letras, 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. O ensino médio integrado: concepção e contradições. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org.). **Ensino Médio Integrado:** conceitos, experiências e desafios. São Paulo: Cortez, 2018.

GATTI, Bernardete A. Políticas docentes no Brasil: um estado da arte. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 65-84, 2009.

GIL, Antonio C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização:** do “fim dos territórios” à multiterritorialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2022: Resultados gerais**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Divisão regional do Brasil**. Rio de Janeiro: IBGE, 2017.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório SAEB 2021**. Brasília, DF: INEP, 2021.

KRAWCZYK, Nora R. Reforma do Ensino Médio no Brasil: desafios e controvérsias. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 39, n. 145, p. 1-12, 2018.

LOUREIRO, Carlos F. **Educação ambiental na Amazônia:** saberes e práticas sociais. Belém: EDUFPA, 2012.

MACEDO, Roberto S. **Base Nacional Comum Curricular:** disputas, tensões e desafios. São Paulo: Cortez, 2018.

MELLO, Márcia. **Educação e oralidade na Amazônia**. Manaus: EDUA, 2019.

MOLL, Jaqueline. **Educação integral e território:** políticas e práticas. Porto Alegre: Penso, 2010.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 107-130.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma geografia do poder**. São Paulo: Ática, 1993.

SANTOS, Boaventura S. **A crítica da razão indolente:** contra o desperdício da experiência. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESSES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço:** técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: Hucitec, 2006.

SANTOS, Milton. **O espaço dividido:** os dois circuitos da economia urbana dos países subdesenvolvidos. São Paulo: EdUSP, 1996.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SOUZA, Zuleide F. Educação e culturas na Amazônia: múltiplas vozes. **Revista Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 18, n. 2, p. 207-224, 2013.

TASSINARI, Antonella. **Educação indígena e diversidade cultural na Amazônia.** Rio de Janeiro: Contra Capa, 2010.