Identidades silenciadas: a Amazônia nos livros didáticos de Geografia

Silenced identities: the Amazon in Geography textbooks

Identidades silenciadas: la Amazonía en los libros didácticos de Geografía

Identités réduites au silence: L'Amazonie dans les manuels de Géographie

"Quando a escola não nos vê, ela nos ensina a não ver a nós mesmos."
Daniel Munduruku

Henry Gondim de Souza[1]
Edilza Laray de Jesus[2]

Resumo

Souza, H. G. Jesus, E. L. Identidades silenciadas: a Amazônia nos livros didáticos de Geografia. ***Rev. C&Trópico***, v. 50, n. 1, p. 311-328, 2026. Doi: 10.33148/ctrpico.v50i1.2700

A Amazônia ocupa lugar central na formação territorial, cultural e ecológica do Brasil. Entretanto, sua presença nos livros didáticos ainda revela silenciamentos, fragmentações e representações que não dialogam com a complexidade do território e dos povos que o habitam. Este artigo analisa como a Amazônia é retratada em obras de Geografia do Ensino Médio distribuídas pelo PNLD. A partir de análise documental, identificamos forte ênfase em conteúdos sociais e culturais, enquanto a dimensão econômica e, sobretudo, a dimensão ambiental são menos exploradas, o que reforça estereótipos e invisibiliza sujeitos amazônicos. Argumenta-se que tais lacunas não são casuais, mas reflexo de perspectivas construídas historicamente fora da região. Conclui-se que o livro didático precisa considerar a Amazônia como território vivo, espaço de direitos e lugar de produção de conhecimento, fortalecendo práticas pedagógicas que aproximem escola e realidade.

Palavras-chave: Amazônia; Livro didático; Representações; Silenciamentos; Educação intercultural.

Abstract

Souza, H. G. Jesus, E. L. Silenced identities: the Amazon in Geography textbooks. ***Rev. C&Trópico***, v. 50, n. 1, p. 311-328, 2026. Doi: 10.33148/ctrpico.v50i1.2700

The Amazon region occupies a central position in the construction of Brazilian identity and imagination, yet it remains surrounded by discourses that often overlook the diversity of its peoples. In school contexts, geography textbooks play a decisive role in shaping representations about the Amazon and, consequently, the self-perception of Amazonian students as subjects of rights. This article analyzes how the region is portrayed in geography textbooks approved by the National Textbook Program (PNLD 2022) and adopted by public high schools in the state of Amazonas. Supported by Content Analysis (Bardin, 2016) and operationalized using Atlas.ti software, the study examines three volumes of the *Identidade em ação* collection. The results reveal that although the Amazon appears frequently, its representation remains fragmented, emphasizing descriptive and naturalized visions that disconnect territory, culture and socio-environmental conflicts. Silences persist regarding political agency, inequalities, and the lived experiences of Amazonian populations. Additionally, we discuss paradidactic materials as possible curricular strategies of re-existence capable of strengthening belonging and valuing local knowledge. We conclude that a more critical and contextualized approach to the Amazon is essential to ensure epistemic justice and the right of students to recognize themselves as protagonists of their own territory.

Keywords: Amazon; Geography education; School textbooks; Curriculum; Epistemic justice.

[1] Mestre em Ciências Humanas pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade do Estado do Amazonas (PPGICH/UEA) e professor da Secretaria de Estado de Educação e Desporto Escolar (Seduc-AM). E-mail: geografiahenry@gmail.com Orcid: https://orcid.org/0009-0002-8330-4984

[2] Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e professora da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), onde atua no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH). Também integra o corpo docente do Mestrado Profissional em Rede Nacional em Gestão e Regulação de Recursos Hídricos (Profciamb/Ufam) e do Parfor/Cape. E-mail: ejesus@uea.edu.br Orcid: https://orcid.org/0000-0002-7340-2196

Resumen

Souza, H. G. Jesus, E. L. Identidades silenciadas: la Amazonía en los libros didácticos de Geografía. ***Rev. C&Trópico***, v. 50, n. 1, p. 311-328, 2026. Doi: 10.33148/ctrpico.v50i1.2700

La Amazonía ocupa un lugar central en la formación territorial, cultural y ecológica de Brasil. Sin embargo, su presencia en los libros didácticos aún revela silenciamientos, fragmentaciones y representaciones que no dialogan con la complejidad del territorio ni con los pueblos que lo habitan. Este artículo analiza cómo la Amazonía es retratada en obras de Geografía de la Educación Secundaria distribuidas por el PNLD. A partir de un análisis documental, identificamos un fuerte énfasis en contenidos sociales y culturales, mientras que la dimensión económica y, sobre todo, la dimensión ambiental, son menos exploradas, lo que refuerza estereotipos e invisibiliza a los sujetos amazónicos. Se argumenta que tales vacíos no son casuales, sino reflejo de perspectivas históricamente construidas fuera de la región. Se concluye que el libro didáctico debe considerar la Amazonía como un territorio vivo, espacio de derechos y lugar de producción de conocimiento, fortaleciendo prácticas pedagógicas que acerquen la escuela a la realidad.

Palabras clave: Amazonía; Libro didáctico; Representaciones; Silenciamientos; Educación intercultural.

Résumé

Souza, H. G. Jesus, E. L. Identités réduites au silence: L'Amazonie dans les manuels de Géographie. ***Rev. C&Trópico***, v. 50, n. 1, p. 311-328, 2026. Doi: 10.33148/ctrpico.v50i1.2700

L'Amazonie occupe une place centrale dans la formation territoriale, culturelle et écologique du Brésil. Pourtant, sa présence dans les manuels scolaires continue de révéler des silences, des fragmentations et des représentations qui ne reflètent pas la complexité du territoire ni celle des populations qui y habitent. Cet article examine comment l'Amazonie est représentée dans des manuels de Géographie destinés au secondaire et distribués par le PNLD. À partir d'une analyse documentaire, nous observons une forte emphase sur les contenus sociaux et culturels, tandis que la dimension économique et surtout la dimensión environnementale sont moins développées, ce qui renforce des stéréotypes et invisibilise les sujets amazoniens. Nous soutenons que ces lacunes ne sont pas fortuites, mais découlent de perspectives historiquement construites hors de la région. Nous concluons que le manuel scolaire doit reconnaître l'Amazonie comme un territoire vivant, un espace de droits et un lieu de production de savoirs, afin de soutenir des pratiques pédagogiques qui rapprochent l'école de la réalité vécue.

Mots-clés: Amazonie; Manuel scolaire; Représentations; Silences; Éducation interculturelle.

Data de submissão: 06/11/2025
Data de aceite: 24/04/2026

1. Introdução

A Amazônia ocupa um lugar central na história e na imaginação sobre o Brasil. Ela é vista como o coração ecológico do planeta e também como espaço de povos diversos, que constroem modos de vida em diálogo constante com a floresta e os rios. Ainda assim, permanece cercada por discursos que nem sempre reconhecem essa pluralidade. Desde os registros dos naturalistas europeus no período colonial, a região foi apresentada como um território distante, cheio de mistério, riqueza e risco. Essa dualidade — paraíso por suas possibilidades ou "inferno verde" pela hostilidade — moldou representações que ainda hoje aparecem na mídia, na política e, especialmente, na escola.

No ambiente escolar, o livro didático tem papel decisivo na construção de sentidos sobre a Amazônia. Ele guia o trabalho docente, orienta a aprendizagem e, muitas vezes, se

torna a principal (ou única) fonte de conhecimento para os estudantes. Por isso, a forma como a região é ali retratada influencia a maneira como os jovens se percebem como sujeitos amazônicos e brasileiros. Quando essas representações são limitadas ou fragmentadas, parte da identidade coletiva também se perde. Como afirma Freire (1996), conhecer o mundo implica reconhecer-se nele; quando esse espelho não reflete os sujeitos amazônidas, ocorre o que Witkoski (2018) denomina silenciamento das vozes do território.

Os livros didáticos atuais refletem avanços das políticas curriculares e das lutas por uma educação mais crítica. No entanto, ainda carregam marcas de concepções produzidas fora da Amazônia, com um olhar que nem sempre considera a realidade das escolas e dos povos que lá vivem. Em muitos materiais, a região aparece como floresta exuberante, local de biodiversidade e recursos naturais. Outros destacam conflitos fundiários, desigualdades e problemas urbanos. Há ainda aqueles que valorizam expressões culturais e modos de vida tradicionais. Separadamente, essas abordagens contribuem para a compreensão da região. Mas, quando não se conectam, acabam produzindo uma Amazônia fragmentada — o que Moraes (2020) caracteriza como uma geografia descolada da vida social.

Na prática, a análise de livros utilizados no Ensino Médio público amazonense mostra esse quadro com clareza: as dimensões social e cultural foram as mais enfatizadas, enquanto aspectos econômicos e, sobretudo, ambientais, receberam menos atenção ao longo das obras analisadas. Esse desequilíbrio aponta para uma representação que não dá conta da complexidade regional e gera silenciamentos importantes. Ainda mais preocupante é perceber que os povos que vivem e constroem esse território aparecem muitas vezes de maneira genérica, como se suas histórias e conhecimentos fossem acessórios à floresta. Trata-se, portanto, de um problema de justiça curricular: Quem tem legitimidade para falar da Amazônia? E quem segue sendo falado sem ser ouvido?

A Amazônia, entendida como território vivido, é parte essencial da formação dos estudantes do Norte do país. Reconhecer isso implica superar olhares reducionistas que isolam fenômenos sociais, econômicos e ambientais, em vez de compreendê-los em relação. Também significa valorizar as vozes e os saberes que nascem aqui, vozes que, muitas vezes, não encontram espaço nos livros produzidos em outras regiões do Brasil. Assim, surge a pergunta que orienta este estudo: que Amazônia os livros didáticos mostram e que Amazônia silenciam?

Diante desse cenário, este artigo discute como as representações da Amazônia nos livros didáticos de Geografia podem reforçar invisibilidades ou propor sentidos de

reconhecimento. O objetivo é compreender de que maneira esses materiais constroem identidades amazônicas e quais lacunas persistem nessa construção. Ao evidenciar discursos e silenciamentos que se distribuem entre temas e capítulos, buscamos fortalecer uma perspectiva crítica e intercultural que reconheça a região como lugar de vida, de direitos e de produção de conhecimento (Walsh, 2019). Em última análise, trata-se de contribuir para um ensino de Geografia que ajude o estudante a enxergar a Amazônia com novos olhos: não como cenário distante, mas como o espaço que habita, transforma e faz parte de quem ele é.

2. Metodologia

A pesquisa desenvolvida neste artigo adota uma abordagem qualitativa e documental, fundamentada na análise crítica de livros didáticos de Geografia utilizados em escolas públicas do Amazonas. A escolha por essa abordagem decorre da intenção de compreender os sentidos atribuídos à Amazônia no cotidiano escolar e de identificar os silenciamentos produzidos por materiais que, embora amplamente distribuídos, nem sempre dialogam com a realidade dos estudantes amazônidas.

O corpus documental analisado nesta pesquisa é composto pela coleção didática *Identidade em Ação – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas*, publicada pela Editora Moderna e aprovada no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD 2022). Foram analisados os volumes 2 (trabalho e tecnologia), 3 (política e território) e 4 (indivíduo, sociedade e cultura), utilizados na rede estadual de ensino do Amazonas durante o triênio 2022–2024, incluindo escolas vinculadas às Coordenações Distritais de Educação (CDE) 2, 3 e 4, que foram o lócus da pesquisa. A coleção possui autoria coletiva, reunindo Leandro Karnal, Luiz Estevam de Oliveira Fernandes, Isabela Backx, Felipe de Paula Góis Vieira, Marcelo Abreu, Alice de Martini, Eliano Freitas, Rogata Soares Del Gaudio e Cristina Costa. A seleção do corpus considerou a ampla circulação da coleção nas escolas públicas estaduais e sua relevância pedagógica no contexto do Novo Ensino Médio.

A análise de conteúdo, seguindo Bardin (2016), guiou todo o percurso metodológico. Inicialmente, realizou-se uma leitura exploratória dos capítulos e das seções voltadas à Amazônia, permitindo a definição das unidades de registro e a identificação preliminar de eixos temáticos recorrentes. Em seguida, essas unidades foram organizadas e codificadas com o apoio do software Atlas.ti, ferramenta que possibilitou sistematizar as informações e visualizar, com maior precisão, a frequência e a distribuição das representações ao longo das

obras. As categorias de análise consideradas — dimensões ambiental, social, cultural e econômica — foram construídas à luz de referenciais da Geografia crítica e da educação na Amazônia, permitindo uma leitura ampliada sobre o território como espaço de vida, disputa e saberes.

Concluída essa etapa, empreendeu-se uma interpretação crítica que articulou os dados aos debates contemporâneos sobre currículo, representações sociais e justiça epistemológica. Autores como Hall (2016), Moraes (2017) e Walsh (2019) contribuíram para compreender como certas narrativas se consolidam como verdades e como outras são silenciadas, enquanto documentos oficiais, como a LDB, a BNCC e os guias do PNLD, permitiram situar o livro didático dentro das políticas de formação escolar vigentes.

Por tratar-se de pesquisa exclusivamente documental, sem envolvimento direto de estudantes ou professores, não houve necessidade de submissão a comitê de ética. Ainda assim, buscou-se o cuidado metodológico de garantir que cada interpretação se mantivesse ancorada no material analisado e no compromisso com a educação amazônica.

Ao assumir a análise do livro didático não apenas como objeto pedagógico, mas como artefato cultural e político, esta metodologia possibilitou revelar tanto o que é dito sobre a Amazônia quanto o que permanece oculto. Assim, mais do que identificar o número de vezes em que o termo “Amazônia” aparece, buscou-se compreender “o lugar discursivo que a região ocupa na formação dos sujeitos amazônidas”.

Além disso, optou-se pela utilização de elementos gráficos (tabelas e gráficos de frequência) como recurso de visualização dos resultados. Essa decisão metodológica visa tornar mais clara a distribuição das representações identificadas, permitindo ao leitor observar padrões e assimetrias na abordagem da Amazônia ao longo dos volumes analisados. A apresentação gráfica contribui, assim, para fortalecer a confiabilidade da análise, ao favorecer uma leitura comparativa das categorias temáticas e evidenciar silenciamentos que poderiam permanecer menos perceptíveis em uma descrição exclusivamente textual.

3. Referencial teórico

3.1 A Geografia escolar no Brasil e o ensino regional: entre controvérsias e apagamentos

A Geografia escolar no Brasil sempre esteve marcada por disputas acerca de seu papel formativo: formar cidadãos críticos ou apenas transmitir informações sobre o território? Essa

tensão histórica ajuda a compreender por que certas regiões receberam maior visibilidade nos materiais escolares, enquanto outras foram sendo sistematicamente secundarizadas.

Desde o início do século XX, quando a disciplina se consolidou como parte do currículo nacional, a organização do ensino de Geografia privilegiou um *modelo descritivo e enciclopédico*, centrado nas paisagens e nos dados físicos. Moreira (1987) destaca que esse modelo reforçava um olhar "de cima", em que o território era visto como coleção de elementos naturais, e não como construção social. Nesse cenário, a Amazônia surgia frequentemente como *imenso vazio*, pouco habitado e pouco compreendido.

Com o avanço das propostas técnicas de regionalização, sobretudo na metade do século XX, o ensino regional ganhou força como forma de representar e organizar o país. Porém, como observa Vesentini (2008), as regiões eram construídas a partir de critérios definidos longe dos territórios representados, o que produziu *regiões hierarquizadas*: o Centro-Sul como referência de modernidade; o Norte e o Nordeste como espaço de atraso. A escola incorporou essa narrativa, naturalizando desigualdades territoriais.

A ditadura civil-militar reforçou essa perspectiva funcionalista da Geografia. A disciplina serviu ao objetivo de integrar a Amazônia ao mercado nacional e "ocupar espaços vazios" — ideologia sintetizada na máxima "integrar para não entregar". Lacoste (1985) já denunciava como esse tipo de ensino é útil para o Estado porque ensina apenas "a geografia dos vencedores", ocultando conflitos e resistências locais.

Com a redemocratização, emergiram perspectivas críticas que buscavam superar esse modelo. A Geografia escolar passou a ser entendida como prática política, e não apenas técnica (Castellar, 2005). Contudo, mesmo com esse avanço conceitual, a centralidade de uma visão sudestina do Brasil permaneceu, agora amparada pela expansão de um mercado editorial concentrado e hegemônico.

A criação do PNLD representou importante marco de democratização do acesso ao livro didático. Entretanto, como alerta Kaercher (2014), democratizar o acesso ao livro não é o mesmo que democratizar o acesso à voz. Se os conteúdos continuam sendo produzidos majoritariamente "a partir do centro", mantém-se a lógica que define o Norte como periferia discursiva.

Nesse percurso histórico, a Amazônia foi frequentemente retratada como paisagem exuberante ou fronteira econômica estratégica, mas raramente como território de povos e de produção de conhecimento. Moraes (2017) lembra que "a Amazônia não é apenas floresta, é obra humana". Porém, na prática escolar, esse entendimento ainda não se consolidou.

Assim, o ensino regional — que poderia potencializar identidades e pertencimentos locais — tornou-se, em muitos momentos, um dispositivo de silenciamento. Um conhecimento regional sem sujeitos, sem conflitos e sem política. Essa história explica por que o desafio atual não é apenas "incluir" a Amazônia no livro didático, mas "reconhecer" que ela deve ser autora de sua própria narrativa.

3.2 Representações da Amazônia: entre mitos, imaginários e realidades

Pensar a Amazônia é lidar com uma história marcada por disputas de narrativas. Desde o período colonial, quando cronistas europeus buscavam traduzir o "novo mundo" aos olhos do Velho Continente, o discurso sobre a região foi elaborado majoritariamente por quem não a habitava. Nas palavras de Hall (2016), representar é sempre um exercício de poder: quem fala sobre o outro também define como este deve ser percebido. Assim, a Amazônia foi sendo enquadrada em um repertório simbólico que oscilava entre o paraíso da natureza inalcançável e o "inferno verde" indomável — construções que ainda hoje ecoam nas formas como o território é ensinado e compreendido.

Esses imaginários coloniais atravessaram séculos e se naturalizaram em políticas, mapas, livros e discursos de Estado. A Amazônia foi tratada ora como fronteira vazia a ser ocupada, ora como reserva de recursos a ser explorada, ora como patrimônio do mundo que precisa ser protegido de si mesma. Em todas essas versões, os povos amazônidas raramente aparecem como protagonistas. São convocados a existir apenas como guardiões da floresta ou como entraves ao "progresso". Essa visão reducionista produz o efeito criticado por Bhabha (2013): a fixação de identidades, que simplifica a diversidade e apaga conflitos e contradições.

Quando o currículo escolar incorpora essas imagens sem questioná-las, reforça a distância entre o que se ensina e o que se vive na Amazônia. O estudante amazônida reconhece a floresta nas páginas do livro, mas não se vê como sujeito pertencente e atuante nesse mesmo espaço. Surge, então, uma espécie de "desenraizamento pedagógico": o território está presente, mas sua gente está ausente ou representada de modo genérico, como se fosse um detalhe da paisagem.

Essa ausência não é acidental. Como aponta Quijano (2005), a colonialidade do poder opera justamente pela hierarquização de saberes e culturas. No caso amazônico, saberes ribeirinhos, indígenas e urbanos da periferia são frequentemente considerados informais ou tradicionais — categorias que os colocam à margem dos conhecimentos legitimados pela

escola. Desse modo, a região pode até ser ensinada, mas raramente é reconhecida como produtora de ciência, pensamento e história.

Reconhecer esse processo é fundamental para compreendermos que as representações não são neutras. Elas legitimam escolhas curriculares, definem o que deve ser lembrado e o que pode ser esquecido. Quando a Amazônia é retratada como um grande cenário natural, sem suas tensões políticas e sociais, reforça-se aquilo que Almeida (2020) problematiza como ideologia da decadência: a ideia de que a região está sempre atrasada, sempre faltante, sempre dependente de intervenções externas para existir plenamente.

Por isso, discutir a maneira como a Amazônia aparece nos livros didáticos é uma questão de justiça cognitiva e cultural. É permitir que os estudantes se reconheçam como parte de um território vivo, que pulsa, resiste e produz conhecimento. Em última instância, é defender o direito à voz: o direito de dizer e de ser dito a partir de dentro, e não apenas pelas lentes de quem mira o território desde longe.

3.3 Livro didático e currículo: disputas de sentidos sobre a Amazônia

No Brasil, o livro didático ocupa um lugar estratégico na organização do trabalho pedagógico. Muitas vezes, sua autoridade se sobrepõe até mesmo às orientações do Projeto Político-Pedagógico da escola. Nas redes públicas do Norte, essa centralidade é ainda maior: o livro, para muitos professores, "não é apenas um recurso, mas o próprio currículo em ação", como aponta Apple (2006). Isso significa que aquilo que está (ou não está) nas páginas do material repercute diretamente no que é ensinado — e no que é esquecido.

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) representou um grande avanço ao estabelecer critérios de avaliação e distribuição ampla dos materiais. Contudo, mesmo com esse rigor, permanece o desafio de garantir que a Amazônia seja representada a partir de sua complexidade territorial. A Base Nacional Comum Curricular reforça o direito de aprendizagem comum, mas sua implantação pode resultar em apagamentos quando não há abertura real para a inclusão das especificidades locais — como defendem as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e a própria LDB, que preveem o respeito à diversidade regional (Brasil, 1996).

Quando a produção editorial se concentra em grandes centros urbanos do Sudeste, prevalece uma perspectiva que narra o país a partir de um eixo hegemônico. A Amazônia aparece, então, como um grande "outro" do Brasil: território distante, abundante em natureza,

mas carente de humanidade. Fraxe (2019) observa que, nesses discursos, “os povos amazônidas são frequentemente colocados na condição de tutela, como se não fossem capazes de gerir suas próprias realidades”. Trata-se de uma desautorização simbólica de saberes e modos de vida.

Os dados analisados neste estudo mostram que a presença da Amazônia nos livros é marcada por desequilíbrios significativos. Conteúdos sociais e culturais aparecem com maior recorrência (439 e 363 registros, respectivamente), enquanto dimensões econômicas (264) e, sobretudo, ambientais (73) são marginalizadas. Essa diferença não apenas evidencia escolhas editoriais, mas também define o que merece ser visto e o que pode permanecer invisível.

Além da desigualdade quantitativa, há uma fragmentação conceitual. As problemáticas ambientais são apresentadas sem revelar suas raízes políticas; os grandes projetos econômicos surgem como progresso inevitável, sem mostrar quem arca com os custos; as manifestações culturais são expostas como curiosidades folclóricas, desconectadas do território que lhes dá sentido. As cidades amazônicas e seus conflitos urbanos — como habitação, mobilidade e desigualdades — quase não entram na cena. Como sintetiza Almeida (2020), “há um Brasil que escolhe não enxergar a Amazônia, para manter o domínio sobre o que julga seu atraso”.

Segundo Moraes (2017), a Geografia ensinada deve revelar a “produção social do espaço”, mas os livros ainda insistem em separar natureza e sociedade, como se a floresta existisse independente dos povos que nela habitam e a constroem todos os dias. Essa separação reforça o que Walsh (2019) denomina “colonialidade curricular”, que hierarquiza conhecimentos e impede que saberes ribeirinhos, indígenas e periféricos sejam reconhecidos como legítimos.

Ao não relacionar o conteúdo à realidade regional, o ensino produz um aluno que conhece a Amazônia, mas não se reconhece nela. Ele lê sobre o território, mas encontra poucos espelhos para sua vivência: o rio que corta sua cidade, a comunidade em que mora, os desafios ambientais e sociais que presencia. Como alerta Witkoski (2018), o resultado é “o enfraquecimento do pertencimento e da autoestima cultural de estudantes que vivem em territórios historicamente silenciados”.

Portanto, o livro didático não é apenas portador de conteúdo: é produtor de sentidos. Disputá-lo significa reivindicar o direito de narrar a Amazônia por inteiro — com seus povos, suas cidades, suas lutas e saberes — para que ela deixe de ser fragmento e se torne território pleno dentro da escola.

4. Quando a Amazônia não se vê no livro: implicações pedagógicas e identitárias

A escola é um dos principais espaços de construção de pertencimento. É nela que os estudantes compreendem seu lugar no mundo, nomeiam o território que habitam e organizam seus horizontes de futuro. Quando o livro didático — referência central no cotidiano das aulas — representa a Amazônia como cenário distante ou fragmentado, o estudante amazônida encontra um paradoxo: aprende sobre um lugar que é o seu, mas não se encontra nele.

Esse estranhamento não é apenas cognitivo; é também afetivo e político. Como afirma Freire (1996), ninguém aprende verdadeiramente aquilo que nega sua própria existência. Quando a experiência amazônica não é legitimada como conhecimento escolar, o aluno pode internalizar a sensação de que sua vida cotidiana é menos importante do que aquilo que vem "de fora". Essa percepção afeta autoestima, engajamento e, principalmente, o reconhecimento de que ele é sujeito produtor de história e de saberes.

Os impactos aparecem de diferentes maneiras. No campo da aprendizagem, há dificuldade em estabelecer relações entre o conteúdo e o território vivido, o que limita o desenvolvimento do pensamento espacial crítico. No campo cultural, a desconexão enfraquece a valorização de identidades locais e das línguas, expressões e memórias que constituem a Amazônia. No campo político, a ausência de debates sobre conflitos socioambientais impede que o estudante compreenda direitos, injustiças e possibilidades de ação coletiva.

Como observa Witkoski (2018), um ensino que não reconhece os sujeitos amazônicos "desloca-os de sua própria história", colocando-os em posição de espectadores do que deveria ser sua narrativa de vida. Isso cria o que alguns autores amazônidas têm chamado de "silenciamento pedagógico", um mecanismo que não apenas omite conteúdos, mas restringe a capacidade de imaginação e atuação social dos jovens que vivem na região.

No entanto, há caminhos potentes para romper esse ciclo. A interculturalidade crítica (Walsh, 2019) aponta para a necessidade de incluir saberes e vozes que emergem dos próprios territórios. Já o pensamento decolonial nos convida a questionar quais epistemologias dominam os livros e porque elas se mantêm como únicas referências legítimas. No ensino de Geografia, isso se traduz na articulação entre o conhecimento escolar e as experiências locais — aquelas que nascem nas margens dos rios, nas feiras, nas comunidades e nos bairros periféricos de Manaus e de tantos outros municípios amazônicos.

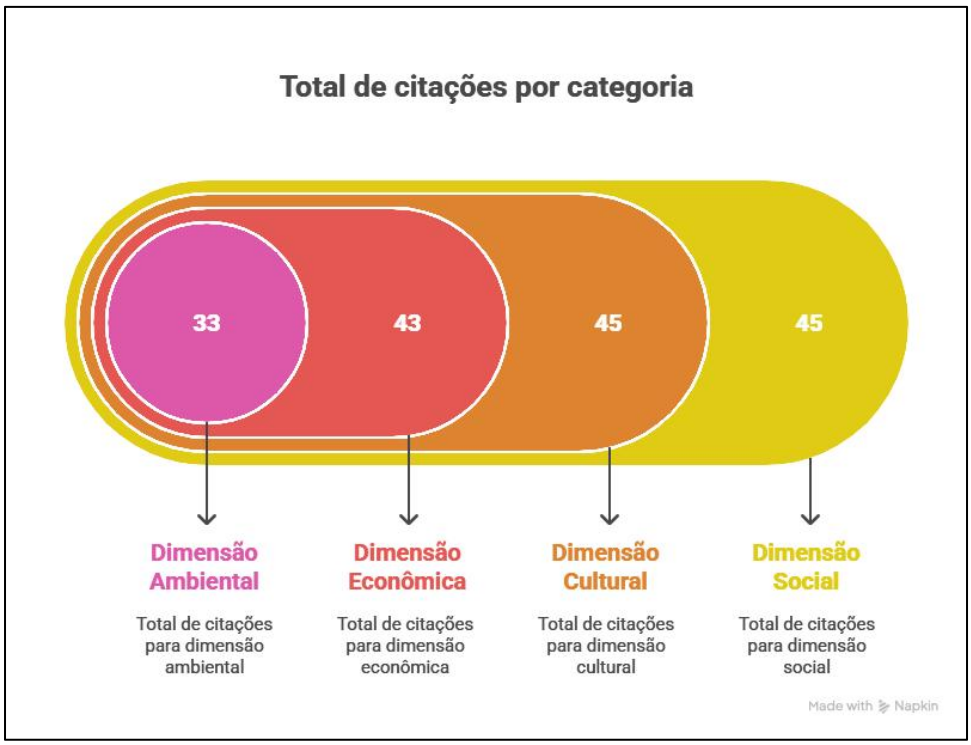
Nesse sentido, práticas contextualizadas, projetos de campo, inclusão de narrativas comunitárias e a valorização do Plano Político-Pedagógico (PPP) das escolas podem reverter parcialmente a lógica de fragmentação presente nos materiais didáticos. A ideia é que o estudante seja reconhecido como quem é: amazônida antes de ser apenas brasileiro na generalidade dos livros.

Garantir essa presença da Amazônia por inteira — com seus povos, territórios, conflitos e esperanças — não se trata apenas de melhorar materiais didáticos. Trata-se de democratizar o direito à voz, permitindo que os jovens da região se vejam não como nota de rodapé do mapa nacional, mas como protagonistas de um Brasil que também é amazônico.

5. Resultados e discussão

A análise concentrou-se em três volumes da coleção *Identidade em Ação: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas*, aprovada pelo PNLD 2022 e distribuída às escolas públicas do Amazonas. Os volumes 2, 3 e 4 foram selecionados por abordarem conteúdos diretamente relacionados às temáticas da Amazônia no Ensino Médio, permitindo identificar como a região é representada na formação escolar e quais silenciamentos persistem. A escolha por uma única coleção deve-se à sua ampla utilização na rede estadual e à relevância pedagógica atribuída pela política pública de distribuição de livros didáticos.

Gráfico 1: Frequência das representações da Amazônia por categorias temáticas



Fonte: Elaboração própria (2024), com base em Identidade em Ação (PNLD 2022).

Em todas as coleções, a Amazônia aparece como componente essencial da paisagem brasileira, mas raramente é tratada como território de produção política e histórica. O tempo e o espaço narrados — como orienta a BNCC — são abordados, porém de forma que reforça a ideia de uma região que "é mostrada, sem que lhe seja permitido falar". A presença da Amazônia é constante, mas sua voz é rara.

A dimensão social é a mais visível, com 439 ocorrências. No entanto, as discussões sobre desigualdade, violência, pobreza urbana e ausência de políticas públicas aparecem de modo descritivo, sem conexão com os processos que produzem tais realidades. Há números, mas faltam sujeitos: quem vive a cidade, quem luta pelo direito ao território, quem resiste às violações de direitos socioambientais? Essa distância entre os dados e as vidas que eles representam reforça o que Moraes (2017) denuncia como "didatização despolitizada do espaço".

O aspecto cultural também é recorrente (363 registros), frequentemente associado à noção de "diversidade", termo que aparece valorizado, mas esvaziado de sua força política. As práticas culturais são ilustradas em boxes ou curiosidades, desconectadas das condições sociais que as sustentam. Como observa Witkoski (2018), "a cultura ribeirinha é tratada como folclore, e não como modo de existência".

Já a dimensão econômica (264 registros) tende a reforçar a perspectiva desenvolvimentista, destacando a exploração de recursos naturais, grandes projetos e a Zona Franca de Manaus, porém sem problematizar quem se beneficia ou quem suporta os impactos. Como analisa Almeida (2020), "não há neutralidade na economia amazônica: há interesses e há conflitos".

O silenciamento mais evidente está na dimensão ambiental, com apenas 73 ocorrências — justamente a dimensão que, na percepção global, define a região. Além de quantitativamente inferior, ela raramente conecta questões ambientais aos processos históricos de ocupação, demanda internacional por commodities ou mudanças climáticas. Há um discurso de preservação, mas sem justiça ambiental ou participação dos povos tradicionais, como destaca Fraxe (2019).

A fragmentação entre natureza, economia, cultura e sociedade impede o estudante de compreender que essas dimensões são faces de uma mesma Amazônia. Floresta e cidade não são elementos opostos: se entrelaçam nos rios, nas periferias e nas memórias de quem vive entre dois mundos que, no material didático, não dialogam.

Em suma, os livros analisados "falam da Amazônia", mas não "a partir" da Amazônia. Eles apresentam um território próspero ou problemático, porém raramente politizado. Essa ausência de articulação crítica reafirma o que Walsh (2019) denomina "colonialidade curricular": a manutenção de narrativas que mantêm povos e saberes amazônicos na posição de objeto, não de sujeitos.

O estudante reconhece seu lugar no mapa, mas não o reconhece como lugar de poder. A Amazônia lhe é familiar, mas não lhe pertence — ao menos não no livro.

5.1 Caminhos de reexistência: o paradidático como afirmação identitária amazônica.

O reconhecimento da Amazônia como território vivido pode ganhar materialidade em práticas e materiais que valorizem as experiências dos estudantes. Nesse sentido, o desenvolvimento de paradidáticos regionais surge como alternativa concreta para romper com o olhar de fora que historicamente molda o currículo escolar. O livro *Segredos da Amazônia: aventuras e descobertas*, de autoria de um dos autores deste artigo, é exemplo dessa proposta, ao articular narrativas amazônicas, conhecimentos geográficos e elementos culturais que fazem parte do cotidiano escolar no Norte do Brasil. Sua capa pode ser vista na Figura 1, que

apresenta a identidade visual do material e seu compromisso com a valorização da cultura ribeirinha.

Figura 1: Capa do paradidático *Segredos da Amazônia: aventuras e descobertas*



Fonte: Acervo do autor, 2025.

Mais do que complementar o livro didático, o paradidático se constitui como instrumento de reexistência (Walsh, 2019), permitindo que estudantes se reconheçam como sujeitos do território que estudam. Trata-se de uma pedagogia do pertencimento que restitui voz, rosto e memória aos povos amazônicos, construindo leituras críticas sobre o espaço vivido (Moraes, 2020).

Além disso, materiais produzidos no próprio território contribuem para uma reforma curricular que não trata a Amazônia como "tema transversal", mas como locus de produção de conhecimento. Eles fortalecem identidades, ampliam horizontes e tornam a escola mais próxima da vida, favorecendo novos vínculos afetivos, epistemológicos e comunitários com o lugar onde se vive.

Assim, iniciativas como essa podem contribuir para que o ensino de Geografia supere a lógica da invisibilidade estrutural e caminhe para o que Freire (1996) defende como educação que parte do mundo dos estudantes para transformá-lo. Produzir e utilizar materiais didáticos amazônicos é, portanto, um gesto político e epistemológico: afirmar que a Amazônia não é margem do Brasil, mas centro de produção de cultura, ciência e futuros.

6. Considerações finais

A forma como a Amazônia aparece nos livros didáticos não é mero detalhe gráfico ou editorial. Trata-se de uma expressão das disputas simbólicas que atravessam o currículo escolar brasileiro e que moldam as identidades e possibilidades de futuro dos estudantes. Ao longo deste estudo, evidenciamos que, embora a região esteja presente nos materiais, sua representação permanece incompleta e fragmentada, ora exaltada pela natureza, ora reduzida a indicadores socioeconômicos ou a manifestações culturais descontextualizadas.

Essa ausência de articulação entre território, sociedade, cultura, cidade e poder produz uma Amazônia que existe no livro, mas não no corpo e na vida de quem lê. Tal desconexão não apenas limita aprendizagens significativas, como também restringe o direito ao reconhecimento e ao pertencimento. Conforme Freire (1996), a educação deve partir das vozes e experiências dos sujeitos. Se essas vozes são silenciadas no currículo, perde-se a potência de uma escola que transforma.

A superação desses silenciamentos exige coragem política e pedagógica. A Amazônia precisa deixar de ser paisagem ou recurso e ser reconhecida como território que pensa e produz conhecimento. Valorizar os saberes amazônicos — indígenas, ribeirinhos, urbanos, periféricos — significa reconhecer ciência em outros modos de viver. Significa afirmar que a floresta fala, mas também falam as ruas de Manaus, os becos do Educandos, as comunidades do Purus, os barcos que navegam pelas noites do Solimões.

Nesse sentido, o livro didático pode — e deve — ser revisitado. Ele pode abrir espaço para que o estudante se veja como autor de sua história, compreenda os conflitos que estruturam seu espaço e se reconheça como parte ativa da construção do território. Isso implica incluir mais que conteúdos: implica incluir vozes.

Defendemos, assim, uma justiça curricular que assegure que a Amazônia não apareça apenas como tema, mas como “lugar de enunciação”. Para isso, é necessário aproximar escola e comunidade, promover o diálogo com saberes locais, fortalecer os projetos político-pedagógicos e incentivar professores a usarem o livro como ponto de partida, e não como limite do conhecimento.

Se o ensino de Geografia tem como missão ampliar o mundo que cada estudante carrega, na Amazônia essa ampliação começa pelo reconhecimento do que já se é. Que o livro

didático possa abrir janelas, mas também devolver o espelho. Que ajude a ver o mundo, sem impedir que os amazônidas se vejam nele.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. *Ideologia da decadência: leitura antropológica a partir da Amazônia*. 3. ed. Manaus: Valer, 2020.

APPLE, Michael. *Política cultural e educação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. *Guia do PNLD 2021: Geografia*. Brasília, DF: FNDE/MEC, 2020.

CASTELLAR, Sonia. *Ensino de Geografia e aprendizagem significativa*. São Paulo: Contexto, 2005.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRAXE, Therezinha de Jesus Pinto. *Geografia e povos da Amazônia: culturas, territórios e saberes*. Manaus: Edua, 2019.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 12. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2016.

KAERCHER, Nestor André. *Geografia escolar: entre o discurso e a prática*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2014.

KARNAL, Leandro et al. *Identidade em ação: ciências humanas e sociais aplicadas: trabalho e tecnologia*. v. 2. São Paulo: Moderna, 2020.

KARNAL, Leandro et al. *Identidade em ação: ciências humanas e sociais aplicadas: política e território*. v. 3. São Paulo: Moderna, 2020.

KARNAL, Leandro et al. *Identidade em ação: ciências humanas e sociais aplicadas: indivíduo, sociedade e cultura*. v. 4. São Paulo: Moderna, 2020.

LACOSTE, Yves. *A geografia: isso serve, antes de mais nada, para fazer a guerra*. Campinas: Papirus, 1985.

MORAES, Antonio Carlos Robert. *Meio ambiente e ciências humanas*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

MOREIRA, Ruy. *O que é Geografia*. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

SOUZA, Henry Gondim de. *Segredos da Amazônia: aventuras e descobertas*. Manuscrito não publicado. Manaus, 2025.

VESENTINI, José William. *Geografia crítica e ensino*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2008.

WALSH, Catherine. *Interculturalidad crítica y pedagogía decolonial*. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2019.

WITKOSKI, Antônio Carlos. *Povos da floresta: cultura e territorialidade amazônica*. Manaus: Edua, 2018.